



Universidad de Concepción  
Dirección de Postgrado  
Facultad de Humanidades y Arte - Programa de Magister en Historia

**¿CÓMO APRENDÍAN EN LA ESCUELA NORMAL  
RURAL DE COPIAPÓ? UN ANÁLISIS HISTÓRICO  
SOBRE LA FORMACIÓN NORMALISTA DE CARA A  
LA ENSEÑANZA RURAL, 1936-1947**

**(How Did Students Learn at Copiapo's Rural Normal  
School?: An Historical Analysis About Normal  
Education Towards Rural Teaching, 1936-1947)**

Proyecto FONDECYT N°11200406

Tesis para optar al grado de Magister en Historia

Felipe Andrés Orellana Rojas  
CONCEPCIÓN-CHILE  
2023

Profesor Guía: Fernando Venegas Espinoza  
Cotutora: Camila Pérez Navarro  
Dpto. de Historia, Facultad de Humanidades y Arte  
Universidad de Concepción

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
<b>Objetivos de investigación.</b> .....	<b>11</b>
<b>Metodología</b> .....	<b>12</b>
CAPÍTULO I.....	20
MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA .....	20
<b>Marco teórico referencial</b> .....	<b>20</b>
A) Microhistoria.....	20
B) Historia de la Educación. ....	23
<b>Marco teórico conceptual</b> .....	<b>26</b>
A) Formación de profesores. ....	26
B) Escuela Normal. ....	29
C) Educación rural. ....	32
<b>Estado de la cuestión / Discusión bibliográfica</b> .....	<b>35</b>
CAPÍTULO 2:.....	44
CARACTERIZANDO LA “ESCUELA NUEVA” .....	44
<b>Introducción.</b> .....	<b>44</b>
<b>La Escuela Nueva en el mundo</b> .....	<b>46</b>
<b>La situación educacional chilena entre 1900 y 1925</b> .....	<b>68</b>
CAPÍTULO 3:.....	82
LA SITUACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE ATACAMA, 1930-1947 .....	82
<b>Introducción</b> .....	<b>82</b>
<b>Caracterización de los departamentos de la provincia de Atacama</b> .....	<b>94</b>
<b>Departamento de Chañaral</b> .....	94
<b>Departamento de Caldera</b> .....	97
<b>Departamento de Tierra Amarilla</b> .....	99
<b>Departamento de Vallenar</b> .....	99
<b>Departamento de Freirina</b> .....	103
<b>Departamento de Huasco</b> .....	105
Departamento de Copiapó.....	108
<b>Conclusiones</b> .....	<b>121</b>
CAPÍTULO 4:.....	126

EL CURRÍCULUM DE LAS ESCUELAS NORMALES EN CHILE, 1929-1944 ...	126
<b>Escuela Nueva y Chile</b> .....	126
<b>Los Planes de Estudio</b> .....	135
<b>La Asamblea de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales, 1940</b> .....	140
<b>El Congreso de Enseñanza normal, 1944</b> .....	145
<b>El Plan de Estudios de las Escuelas Normales, 1944</b> .....	151
<b>Conclusiones</b> .....	158
CAPÍTULO 5:.....	164
LA ESCUELA NORMAL RURAL RÓMULO J. PEÑA DE COPIAPÓ, 1936-1947 .....	164
<b>Introducción</b> .....	164
<b>La monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó</b> .....	165
<b>¿Cuánto costó reabrir la escuela normal rural de Copiapó?</b> .....	166
<b>Las plantas docentes</b> .....	171
<b>Las dependencias y mobiliarios de la Escuela Normal Rural de Copiapó</b> ...	174
<b>Organizaciones Académicas y estudiantiles de la Escuela.</b> .....	177
<b>Deportivo “Escuela Normal Rural de Copiapó”</b> .....	179
<b>Brigada Scout de la Escuela</b> .....	181
<b>La visión filosófico-pedagógica de la Escuela Normal Rural de Copiapó.</b> ...	184
<b>Escuela de Aplicación anexa a la normal</b> .....	188
<b>Las prácticas pedagógicas propias de una formación rural</b> .....	193
<b>La Escuela Normal Rural de Copiapó en perspectiva nacional</b> .....	199
<b>El potencial historiográfico de la Historia de la educación en Atacama</b> .....	203
<b>Conclusiones</b> .....	207
CONCLUSIONES GENERALES .....	211
FUENTES: .....	216
BIBLIOGRAFÍA.....	217

## ÍNDICE DE TABLAS

<u>CAPÍTULO 3:</u> .....	82
<u>LA SITUACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE ATACAMA, 1930-1947</u> .....	82
<u>Tabla N° 3.1: Evolución demográfica por comunas de la provincia de Atacama, 1907-1940</u> .....	900
<u>Tabla N° 3.2: Población urbano-rural en la provincia de Atacama por sexo, 1940.</u>	911
<u>Tabla N° 3.3: Cantidad de escuelas fiscales en la provincia de Atacama, 1936-1947.</u> .....	922
<u>Tabla N° 3.4: Asistencia Media de Escuelas Fiscales de Freirina, 1941-1947,.....</u>	1044
<u>Tabla N° 3.5: Asistencia Media de Escuelas Fiscales de Huasco, 1936-1947</u> .....	107
<u>Tabla N° 3.6: Asistencia media de Escuelas Primarias Fiscales en el departamento de Copiapó.</u> .....	1188
<u>Tabla N° 3.7: Índice de analfabetismo, provincia de Atacama. 1940.....</u>	1222
<u>Tabla N° 3.8: Tasa de escolarización en la Provincia de Atacama, 1947,.....</u>	1233
<u>CAPÍTULO 4:</u> .....	126
<u>EL CURRÍCULUM DE LAS ESCUELAS NORMALES EN CHILE, 1929-1944</u> ...	126
<u>Tabla N° 4.1: Plan de Estudios. Escuelas Normales Rurales de hombres, 1929 ...</u>	1377
<u>Tabla N° 4.2: Plan de estudios. Escuelas Normales Rurales de Hombres, 1944 ...</u>	1544
<u>CAPÍTULO 5:</u> .....	164
<u>LA ESCUELA NORMAL RURAL RÓMULO J. PEÑA DE COPIAPÓ, 1936-1947</u> .....	164
<u>Tabla N° 5.1: Cantidad de habitantes de la provincia de Coquimbo, 1940.</u> .....	1700
<u>Tabla N° 5.2: Estudiantes de 6to año Escuelas Normales Fiscales, 1947. / Asistencia media, 1947</u> .....	2000
<u>Tabla N° 5.3: Cantidad de alumnos de sexto año matriculadas en Escuelas Normales Fiscales en Chile, 1941.</u> .....	2022

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

CAPÍTULO 3:.....	82
LA SITUACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE ATACAMA, 1930-1947 .....	82
Gráfico N° 3.1: Asistencia media de hombres y mujeres en escuelas primarias fiscales de Freirina, 1936-1947.....	104
Gráfico N° 3.2: Asistencia media de hombres y mujeres en escuelas primarias fiscales de Huasco, 1936-1947.....	1088
Gráfico N° 3.3: Asistencia media de hombres y mujeres en escuelas primarias fiscales de Copiapó, 1936-1947.....	1200
Gráfico N° 3.4: Asistencia media de escuelas primarias por sexo en la Provincia de Atacama, 1936-1947.....	1244
CAPÍTULO 4:.....	1266
EL CURRÍCULUM DE LAS ESCUELAS NORMALES EN CHILE, 1929-1944 .	1266
Gráfico 4.1: Situación Escuelas experimentales en Chile, 1930.....	1300
Gráfico 4.2: Porcentajes de horas destinadas por área en Formación General, Plan Normal Rural, 1944.....	1555
Gráfico N° 4.3: Porcentajes de horas destinadas por área en Formación Profesional, Plan Normal Rural, 1944.....	1577
CAPÍTULO 5:.....	1644
LA ESCUELA NORMAL RURAL RÓMULO J. PEÑA DE COPIAPÓ, 1936-1947 .....	1644
Fotografía N° 5.1: “Uno de los salones destinados a dormitorios”. .....	1766
Fotografía N° 5.2: “Saltando la valla en un salto alto”.....	1811
Fotografía N° 5.3: Equipo N°1 de Basketball, 1941.....	1811
Fotografía N° 5.4: “Podando las vides para hacerlas más productivas”.....	1933
Fotografía N° 5.5: “Cosechando cebollas”. .....	1944
Fotografía N° 5.6: “Otro aspecto de las actividades docentes en la Escuela de Aplicación”. .....	1966
Fotografía N° 5.8: “Los alumnos en el curtido de pieles” .....	199
Fotografía N° 5.9: Instalación de tendido eléctrico. ....	2055
Gráfico N° 5.1: Generación 1941 y sus designaciones por ciudad.....	2099

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación examina y analiza el proceso pedagógico desarrollado en la Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña de Copiapó entre los años 1936 hasta 1947. El primer año marca su reapertura de la mano de Abraham Sepúlveda Pizarro y el segundo, la dimisión de su cargo como director de la Escuela. Tomamos esta figura como referencia por dos razones. Nuestro primer argumento radica en que este personaje histórico fue un depositario de las ideas de la escuela nueva, movimiento pedagógico que caracterizaremos a lo largo de la investigación. Además de aplicar dichos preceptos de manera práctica en distintas acciones, Sepúlveda desempeñó el cargo de inspector provincial de educación primaria en Atacama, lo cual le permitió observar cuáles eran los principales problemas educativos que adolecía la provincia. Conectado con este punto, nuestro segundo argumento es que Sepúlveda fue el principal impulsor de la reapertura de la Escuela, desplegando una campaña para instalar la Escuela y luego para mantener abierto dicho establecimiento.

En nuestra investigación ahondamos respecto a tres cuestiones esenciales: sobre los conocimientos se impartían en la escuela, las formas en que se enseñaban las materias, y finalmente, los espacios en que se desarrollaba el proceso pedagógico.

La pertinencia de nuestro trabajo radica en que, teniendo en cuenta que existe una ausencia de investigaciones sobre las prácticas pedagógicas de las maestras y maestros egresados de las escuelas normales rurales, un punto de partida adecuado sería analizar cómo y en qué condiciones aprendían los futuros profesores licenciados de este establecimiento situado en el norte chico del país y con un contexto rural diferente. Complementando el punto anterior, debemos indicar que en el transcurso de la investigación nos dimos cuenta de la falta de investigaciones históricas respecto a Atacama para el siglo XX. Esto significó un problema en el proceso de revisión de fuentes primarias y secundarias, de lo cual daremos cuenta en el apartado dedicado a la metodología. Por lo mismo, consideramos que esta investigación puede significar un aporte al desarrollo historiográfico en la región de Atacama y del país.

Este proyecto busca comprender el proceso de formación docente normalista, con la particularidad de observar el fenómeno desde la provincia de Atacama, territorio con estructuras sociales como la

permanencia de la hacienda, la existencia de la tierra y de la gran propiedad en coexistencia con formas de vida trashumantes de ganadería caprina. Estas dinámicas sociales se evidencian con fuerza en el valle del Huasco, mientras que, al norte, en el valle de Copiapó y el departamento de Chañaral, la ruralidad se vio enmarcada siempre por los auges y declives de la minería. Por otra parte, debemos problematizar que al igual que en todo el país, las escuelas normales (urbanas y rurales) se emplazaban en los centros urbanos. Esto debe ser problematizado ya que debemos preguntarnos por las herramientas prácticas y teóricas con las que eran formados los futuros profesores y profesoras de educación primaria. Mencionamos esto ya que uno de los objetivos de la investigación es analizar cuál fue el real contenido rural que se le imprimió a dicha formación. ¿Era una ruralidad pertinente al contexto geográfico o más bien existía una idea de ruralidad ajena y homogénea?

Consideramos que nuestro proyecto significa un aporte para comenzar a ahondar en una historia de la educación rural, del siglo XX y desde una provincia que alberga particularidades interesantes de ser historizadas: por ejemplo, la dualidad concreta y palpable entre espacios geográficos habilitados para la agricultura como son el valle de Huasco, Freirina, y sectores precordilleranos como Alto del Carmen, Los Loros

(departamento de Huasco); a su vez, la provincia es una zona notablemente minera, destacando Potrerillos, Tierra Amarilla, Inca de Oro, y los sectores de la cordillera. Entonces nos preguntamos ¿Cuál es la ruralidad a la que apuntaba la formación normalista? ¿Cuál era la necesidad de fundar una escuela normal rural en una provincia que, hasta donde sabemos, es exclusiva e históricamente minera? ¿Tenían relación los planes de estudio con el contexto geográfico, económico y cultural de la provincia? ¿Cuán urbana era la educación en la provincia en el período 1936 a 1947? Estos son los horizontes que intentará disipar la presente investigación.

La perspectiva histórica que consideramos más adecuada para construir esta investigación es, por una parte, el enfoque de la “microhistoria”, que nos permite problematizar acerca de la formación de profesores primarios a nivel nacional, observando cambios y continuidades tomando como ejemplo y referencia una escuela normal rural determinada: la Escuela Normal Rural de Copiapó. De esta manera, pudimos enriquecer la visión panorámica que se tiene en la historiografía nacional sobre educación rural, ya que existe literatura en cuanto a la formación de profesores primarios rurales en las zonas del centro-sur del país (sobre todo en las temáticas sobre educación indígena), pero estas no

pueden extrapolarse a las experiencias en el espacio geográfico que analizaremos. Adicional a este enfoque, nos apoyamos en la perspectiva teórica de la “Historia de la Educación”, que cuenta con lineamientos claros sobre cómo aprehender los procesos pedagógicos desarrollados en las aulas, entendiendo la educación como un campo integrado con los contextos sociales, políticos y económicos del país.

Nuestra hipótesis de trabajo es que la apertura de la Escuela Normal en Copiapó en 1936 se enmarca en un contexto nacional en que priman las ideas pedagógicas de la “Escuela Nueva”, lo cual se vería reflejado en el proceso pedagógico desarrollado al interior de esta escuela. Por lo tanto, significaría avances en cuanto a la dotación de herramientas pedagógicas con miras a una educación primaria rural, empleando el uso actualizado de técnicas de agricultura, trabajos manuales, primeros auxilios, es decir, elementos pertinentes a sus futuras funciones pedagógicas.

## **OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.**

### **General:**

- Examinar y analizar el proceso pedagógico desarrollado en la Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña de Copiapó tomando en cuenta el contexto social y educacional de la época en la región.

### **Específicos:**

- Identificar las principales tendencias educativas a nivel internacional durante los tres primeros decenios del siglo XX.
- Caracterizar y establecer la situación educacional fiscal en la provincia de Atacama tomando en cuenta la oferta educativa, índices de ausentismo escolar y tasa de escolarización.
- Analizar los planes de estudios de las escuelas normales rurales de hombres entre la década de 1930 y 1940.

- Caracterizar la formación normalista en la Escuela Normal Rural de Copiapó.

## **METODOLOGÍA**

Una parte importante de nuestras fuentes, corresponden a fuentes digitalizadas recopiladas por los mismos egresados(as) de la escuela normal rural de Copiapó. El archivo documental alcanza los 24.000 documentos, entre los que se cuentan el himno de la escuela, imágenes de todas las generaciones egresadas desde 1941 hasta 1973, insignias, una monografía realizada en 1941 sobre el estado de la escuela y 20 revistas Plus Ultra (que comentaremos más adelante). Estos documentos fueron cedidos por el Museo Regional de Atacama, cuyo director ha estado en permanente contacto con nosotros debido a la importancia de este proyecto para la Agrupación de Profesores Normalistas de Copiapó. Sin embargo, del total de documentos, realizaremos una selección cuya pertinencia estará dada por el aporte de información sobre formación pedagógica y contenidos curriculares.

Para tener una visión panorámica contemporánea del período estudiado, revisamos la “Revista de Educación” del Ministerio de Educación. En ella se sintetizan las visiones y objetivos del Ministerio de la época, se almacenan investigaciones más amplias. Esta serie de publicación la encontramos en la Hemeroteca de la Universidad de Concepción, pudiendo revisar desde la fundación de la revista en 1928 hasta 1944.<sup>1</sup> Esta revisión se realizó entre los meses de agosto del año 2019 hasta enero del año 2020. Se trabajó de esta manera con el objetivo de realizar una contextualización y marco para las dinámicas propias de la realidad educacional del país y así cumplir el primer objetivo de nuestra investigación.

Desde marzo del 2020 nuestra investigación se vio estancada por el contexto de pandemia producto del SARS-cov-19 debido a que las cuarentenas, la reclusión obligatoria en nuestros hogares y las restricciones nos impidieron acudir a los centros de archivos. Nuestro propósito durante aquel año era revisar información en el Fondo de Intendencia de Atacama desde 1930 hasta 1945, en las dependencias del Archivo Nacional de la Administración (ARNAD). Imposibilitados de

---

<sup>1</sup> Esta situación se explica sobre la base de la irregularidad del momento histórico y político de los años 30, en que el Ministerio de Educación (fundado en 1927), aún no contaba con la suficiente estabilidad y continuidad administrativa.

chequear los documentos en dicho establecimiento, tuvimos que reorientar la recolección de fuentes primarias y secundarias, frente a lo cual surgió una alternativa que nutrió nuestro análisis desde una mirada local: los documentos disponibles en las colecciones del Museo Regional de Atacama. Este espacio adquiere relevancia para nuestra investigación ya que, además de servir como “hogar” del Museo Regional, la “Casa Matta” fue el espacio físico donde funcionó la Escuela Normal de Copiapó entre los años 1937 y 1964. Por lo mismo, fue para nosotros significativo el poder revisar y analizar fuentes en el mismo espacio en el que funcionó la Escuela Normal Rural de Copiapó durante nuestro período de estudio.

En el museo pudimos revisar algunos documentos del Fondo de Intendencia de Atacama, por lo cual, llegados a este punto, debemos agradecer enormemente la amabilidad y disposición del director del establecimiento, don Guillermo Cortés Lutz, así como del equipo de trabajo que nos entregó todas las herramientas para poder llevar a cabo nuestra investigación.

Para desarrollar cabalmente nuestro objetivo de “caracterizar y establecer la situación educacional fiscal en la provincia de Atacama”, utilizamos los anuarios estadísticos sobre educación entre los años 1936 y 1947, los cuales contienen información sobre asistencia media detallada

por departamentos de cada provincia, lo cual nos permitió extraer las tasas de ausentismo escolar, cuántos y de qué tipo eran los establecimientos educativos por provincia, cuales cerraron, cuales se transformaron por ejemplo en co-educacionales, como el caso del Liceo de Hombres de Copiapó en la década de 1940. Esta información se subdivide por tipos de establecimientos: educación primaria, secundaria, fiscal, particular, técnica y, para efectos del proyecto, educación normal, en el cual se detallan todas las escuelas normales fiscales, urbanas y rurales del país y asistencia media, lo cual nos permitió observar las variaciones de los cursos, extrayendo la cantidad de repitentes (y, en consecuencia, expulsados) de la escuela analizada. Esta información fue tabulada y clasificada en cuadros estadísticos a lo largo del capítulo N°2.

Siguiendo con nuestra metodología de trabajo, para dar cumplimiento a nuestro objetivo específico N°3, fue esencial hallar los planes de estudio de las escuelas normales. Primero, encontramos un plan experimental de 1940, que, si bien se oficializó en 1944, tenía algunas modificaciones, sobre todo en cuanto a la cantidad de horas destinadas a algunas asignaturas. Esto lo revisaremos con más detalle en dicho capítulo. En este punto, para dar una mirada más continua, integramos el plan de estudio de las escuelas normales de 1929. Dicha fuente, así como

la retroalimentación sobre cómo abordar el capítulo, lo debemos en gran medida a la Dra. Camila Pérez Navarro, nuestra co-tutora de investigación, quien nos brindó constantemente su apoyo y miradas amplias y pertinentes sobre Historia de la Educación, las cuales nutrieron y enriquecieron el análisis.

Para investigar el capítulo N°4, analizamos la revista Plus Ultra. Esta revista tiene la particularidad de recoger poemas, experiencias de los alumnos, enfoques pedagógicos de profesores, historia de la institución, lista de funcionarios y descripciones sobre espacios anexos a la escuela normal: centro artístico, brigada de boy-scouts y el “Deportivo Escuela Normal”. Contamos con algunos números digitalizados. No obstante, en la Biblioteca Nacional en Santiago hallamos el primer número, publicado en 1938 y el segundo número lanzado en 1939. Estos números, más los del año 1941 y 1947 fueron analizados en función de aportar luces sobre la formación de profesores. Por último, una fuente clave para la fundamentación de este capítulo es una monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó, editada y publicada en año 1941. Esta fuente menciona los presupuestos desde 1936 hasta 1941, año de la publicación de su publicación; la planta de profesores, incluyendo ecónomo, agrónomo, cuerpo administrativo de la Escuela de Aplicación y su respectiva planta

docente, inspectores, médicos, enfermero, bibliotecario; se detallan los distintos grupos extracurriculares y organizaciones propias de los alumnos de la Escuela, tales como “Brigada de Boy-Scouts”, “Cooperativa de consumo”, “Brigada de primeros auxilios”, “Seminario de Filosofía y Ciencias de la Educación”, “Centro Artístico”, academias de música, deportes (fútbol, basquetbol, atletismo); se mencionan las organizaciones a las que se adscriben los profesores, tales como una “cooperativa de previsión social del profesorado de la Escuela de Aplicación” y una “Caja de Previsión Social del Personal de la Escuela Normal y Anexa”.

Consideramos que, con esta base documental, pudimos responder a las tres preguntas: ¿Qué aprendían en la Escuela Normal?, ¿dónde aprendían? y ¿cómo aprendían de cara a una Educación Rural? Es decir, el proceso pedagógico desarrollado dentro de esta institución educativa.

El segundo capítulo de la investigación caracterizó el movimiento pedagógico de la “escuela nueva”. Para esto, nos remontamos a los orígenes de este ideario, sus características y particularidades, las vinculaciones con nuestro país y, por último, la situación educacional en Chile durante el primer cuarto del siglo XX.

El tercer capítulo analiza la situación educativa en la provincia de Atacama durante la década de 1930 y 1940, con el propósito de observar

y analizar las tasas de ausentismo y deserción escolar, además de caracterizar a la población atacameña siguiendo criterios de género, alfabetización y población urbana-rural.

El cuarto capítulo analiza los planes de estudio de las escuelas normales desde 1929 hasta 1944. Para esto se integra una caracterización de la situación educativa durante los años mencionados, aportando con información cuantitativa respecto a la carga académica y la dosificación de horas dependiendo de las asignaturas de los planes. Esto nos entregó información respecto a cuáles eran las materias de los planes de estudio que más atención recibían con el objetivo de relacionarlo con el contexto social y político de la época.

Por último, en el quinto capítulo se desarrolla una caracterización de la formación normalista en la Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña de Copiapó. Para esto integramos en el análisis los distintos espacios en los que se desarrolló la formación de los futuros profesores primarios, además de los distintos aspectos extracurriculares que nutrieron el desarrollo de los estudiantes de esta escuela. Por último, acudimos a fuentes primarias que nos permitieron saber los lugares a los que fueron destinados estos alumnos. Con toda esta información se construyeron

tablas y dispositivos que permiten graficar la información recopilada en este apartado.

## **CAPÍTULO I**

### **MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA**

#### **MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

Al reflexionar y analizar sobre las perspectivas más pertinentes para nuestro trabajo, hemos elegido dos vertientes que nos ayudarán a comprender el fenómeno de la formación normalista rural desde un caso particular: La Escuela Normal Rural “Rómulo J. Peña” de Copiapó. El marco de referencia teórica elegido para nuestro trabajo es la perspectiva historiográfica de la “microhistoria” y, entendiendo que este es un trabajo que aborda la formación pedagógica, acudimos a los marcos de referencia de la “historia de la educación”.

#### **A) MICROHISTORIA.**

Esta tendencia historiográfica se caracteriza principalmente por analizar problemas globales a una escala micro, ya sea desde un actor

social y sus formas personales de apropiación de las ideas de su cultura<sup>2</sup>, o la reconstrucción histórica completa de todo un poblado<sup>3</sup>. La complejidad y ambición heurística de la microhistoria es que el investigador debe saber situar los fenómenos micro-sociales en un nivel nacional ampliando las fronteras de su sujeto u objeto de estudio y comprender que los fenómenos observados a nivel micro están imbricados en un contexto general, nacional y muchas veces mundial y relacionarlos de manera inteligible. Según Georg Iggers, “la tarea del historiador debería ser precisamente la de explorar las conexiones entre ambos niveles de la experiencia histórica”<sup>4</sup>.

Sin embargo, uno de los grandes riesgos de utilizar esta perspectiva historiográfica es que las investigaciones pueden caer fácilmente en una historia regionalista y localista. Atendiendo a lo señalado por Eric van Young y Arturo Taracena, el elemento vital en estas historias es en un primer momento el espacio<sup>5</sup>. Sin embargo, la evolución teórica de estos enfoques ha significado una superación de la noción de espacio, sustituida

---

<sup>2</sup> Ginzburg, Carlo. 2010a. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona, Península

<sup>3</sup> González, Luis. 1968. Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia. México, El Colegio de México. No consideramos pertinente introducir aquí el debate sobre el carácter más de “historia local” que microhistoria en la obra realizada por González. Sobre este debate, *vid.* Carlo GINZBURG: “Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella”, en *Entrepasados*, 8 (1995), pp. 51-73.

<sup>4</sup> Iggers, Georg G. 2012. La historiografía del siglo XX: desde la objetividad científica al desafío posmoderno. Santiago, Fondo de Cultura Económica, p. 171.

<sup>5</sup> Van Young, Eric: “Haciendo historia regional. Consideraciones metodológicas y teóricas”, en *Anuario IEHS: Instituto de Estudios histórico sociales*, 2 (1987), pp. 255-281.

por la de territorialidad<sup>6</sup>, es decir, “el conjunto de relaciones que una población mantiene en un territorio percibido como suyo y con las dinámicas provenientes del exterior”<sup>7</sup>. Así definido, consideramos que este enfoque no permitiría establecer las conexiones necesarias para entender cómo el contexto social y pedagógico chileno influye y encauza las acciones de los agentes educativos.

Siguiendo a Carlo Ginzburg, concordamos en que la principal característica de la microhistoria es que en su núcleo subyace esencialmente una intención comparativa “en una clave distinta, y en cierto modo opuesta: por medio de la anomalía, y no de la analogía”<sup>8</sup>, permitiendo dimensionar que “toda configuración social es el resultado de la interacción de innumerables estrategias individuales: un entramado que sólo la observación cercana permite reconstituir”<sup>9</sup>. Sin embargo, esto no significa que las investigaciones sean fragmentarias ya que, según Ginzburg, el objetivo “es la insistencia en el contexto, vale decir, exactamente lo contrario a la aislada contemplación del fragmento”<sup>10</sup>. Para realizar dicha descripción y reconstitución del pasado, el elemento

---

<sup>6</sup> Taracena, Arturo: “Región e historia”, en *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 1 (2014), pp. 28-36.

<sup>7</sup> Taracena, Arturo. “Región e historia”, *op. cit.*, p. 30.

<sup>8</sup> Ginzburg, Carlo. 2010b. *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

<sup>9</sup> Ginzburg, Carlo. 2010b. *El hilo y las huellas... op. cit.*, p. 390-391.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 390.

narrativo y cualitativo se torna esencial para comprender los vacíos y problemas inherentes al uso de un documento. Esta tendencia es más cercana a la de Ginzburg que a otras formas de hacer microhistoria, por tanto, este autor indica que “la microhistoria opta por la vía opuesta: acepta el límite explorando sus implicaciones gnoseológicas y transformándolas en un elemento narrativo”<sup>11</sup>.

Debido a que los planes de estudio de las normales rurales eran homogéneos a nivel nacional, podemos sostener que, al examinar y analizar la formación y las prácticas pedagógicas en esta escuela particular, estamos dando cuenta de un proceso educativo mucho más amplio y que se replicaba en otras escuelas normales rurales, situadas a lo largo de Chile. Con esto buscamos problematizar el carácter centralizado y homogéneo que se le imprimió a la enseñanza normal en nuestro país, obviando muchas veces las particularidades geográficas, culturales y sociales que albergaban las distintas provincias.

## B) HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 382.

Sobre la Historia de la Educación, citando el ejemplo desarrollado en el “Diccionario de Ciencias Históricas”<sup>12</sup>, editado por Akal, encontramos que en Francia esta perspectiva de análisis historiográfico, hasta 1914, conoce de una expansión en la cual se pueden agrupar dos tendencias:

Por una parte, una historia institucional que se ocupa en exceso de los textos reglamentarios o normativos más que del funcionamiento social de las escuelas y que deja en la sombra educación extra-escolar [...]; por otra parte, un análisis de los proyectos y de las utopías de los grandes pedagogos que se puede relacionar [...] ‘a la historia general de las creencias y también a la explicación filosófica de las acciones humanas’<sup>13</sup>

Sin embargo, los actuales enfoques incorporan en el análisis nuevas voces: profesoras y profesores, la infancia, análisis sobre la importancia que le ha conferido el Estado a la educación a través de sus distintas políticas educativas, y también acercamientos con respecto a la historia cultural. Antonio Viñao examina la importancia de la interdisciplinariedad para trabajar la educación desde la Historia, cuestionándose sobre cómo

---

<sup>12</sup> Diccionario de Ciencias Históricas: “Educación”, Akal, Madrid, 1991, pp. 227-235. Esta síntesis bien puede aplicar para el periodo historiográfico chileno incluso hasta la década de 1970. Sobre el desarrollo de esta tendencia, *vid.* Toro Blanco, Pablo. 2011. “Momentos y tendencias en el desarrollo de la historiografía de la educación en Chile (c. 1850-c.2010)”, en *Cadernos de História da Educação*, 10, 2, pp. 131-149.

<sup>13</sup> Diccionario de Ciencias Históricas: “Educación”, p. 227-228.

abordar “la dimensión histórica del espacio escolar, su evolución y modalidades”<sup>14</sup>, concluyendo que:

La historia de la escuela como organización e institución, es una historia de ideas y hechos, de objetos y prácticas, de modos de decir, hacer y pensar, que ha de recurrir, como toda historia, a la perspectiva del ojo móvil. Si la realidad considerada es siempre compleja y si el historiador ha renunciado ya a la pretensión de producir el relato, descripción y análisis de la verdad total y definitiva –no a la pretensión de veracidad, de la que ningún relativismo podrá apartarle jamás– la posición en la que se sitúa y desde la que mira ocupa un lugar central en la operación histórica<sup>15</sup>.

Como vimos, este enfoque busca integrar visiones desde las ciencias sociales para estudiar los fenómenos que acontecen dentro de las instituciones educativas, sus actores, sus continuidades y interrupciones, la influencia de las estructuras, las fuerzas sociales en disputa por la hegemonía sobre los distintos espacios educacionales, entre otros fenómenos. De esta manera, el principal objeto de estudio para esta tendencia historiográfica es el ambiente educativo<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Viñao Frago, Antonio. 1995. “Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones”, en *Revista Brasileira de Educação*, 0, pp. 63-82.

<sup>15</sup> Viñao Frago, Antonio. 1995. “Historia de la educación...”, p. 74.

<sup>16</sup> Toro Blanco, Pablo. “Momentos y tendencias en el desarrollo...”, *op. cit.*

## MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Nuestro estudio se articulará bajo los conceptos de “Formación de profesores” y “Escuela Normal”. Además, si bien nuestro proyecto no se enfoca hacia un estudio propiamente de “Educación rural”, entendemos que es necesario y pertinente manejar una conceptualización sobre este espacio, a fin de comprender las prácticas pedagógicas y cómo esta era entendida en un contexto sociocultural en que prima una mirada urbana sobre la educación.

### A) FORMACIÓN DE PROFESORES.

Al examinar y analizar críticamente cómo se realiza esta formación, podremos comprender la importancia de los espacios de formación en general. Para esto, seguiremos los planteamientos de Pierre Bourdieu, complementándolos para el acontecer nacional con las ideas desarrolladas por Cristián Cox y Jacqueline Gysling. El proceso de transmisión de saberes lo entendemos estructurado sobre la base del concepto “Capital cultural”, desarrollado por Pierre Bourdieu<sup>17</sup>, entendido como “recursos producidos, acumulados e intercambiados como riqueza en los mercados

---

<sup>17</sup> Para un análisis sobre la aplicación práctica del concepto en los sistemas educativos en Francia y Japón, *vid.* Bourdieu, Pierre. 2014. Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

de producción y consumo de símbolos, campos donde se disputa permanentemente su valor”<sup>18</sup>. Se distingue entre capital cultural “incorporado”, “objetivado” e “institucionalizado”<sup>19</sup>.

El primero, se refiere al proceso de inculcación y asimilación individual de saber, referido esencialmente al ámbito de la singularidad biológica de cada sujeto. Además, “puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición”<sup>20</sup>.

Sobre el capital cultural objetivado, Bourdieu sostiene que este “posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada”<sup>21</sup>, definiéndolo como un capital transmisible a objetos dotados de significación, funcionando bajo formas de bienes culturales: libros, trofeos, estatuas, monumentos, banderas, por lo tanto, es un capital objetivado en una materialidad.

Por último, el capital cultural institucionalizado existe bajo la forma objetivada de los títulos y refiere a las “formas de certificación social de los capitales culturales incorporados, que permiten a su portador

---

<sup>18</sup> Cox, Cristián & Gysling, Jacqueline. 2009 [1990] La formación del profesorado en Chile. 1842-1987. Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales. p. 34-35.

<sup>19</sup> Bourdieu, Pierre. 1987. “Los tres estados del capital cultural”, en *Sociológica*, 5, 2, pp. 1-6.

<sup>20</sup> Bourdieu, Pierre. 1987. “Los tres estados...”, p. 2.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 3.

relacionarse con ciertos valores convencionales, constantes y jurídicamente garantizados, con respecto a la cultura”<sup>22</sup>. En síntesis, los distintos estados del capital cultural actúan complementados en una relación simbiótica, compenetrándose con la función de producción simbólica y asentamiento de un estatus.

Los tres estados del capital cultural conforman un nuevo “habitus”<sup>23</sup>. Sobre este punto, debemos enfatizar que los niños, becados por el Estado en cuanto a alimentación, camas, dormitorios y otros beneficios, se someten a un régimen de internado<sup>24</sup>. Como hemos indicado, una parte importante de los alumnos provienen de otras regiones. Son niños de entre 12 a 14 años, que se educan e instruyen, sociabilizan con sus pares, disciplinan sus normas de conducta y construyen relaciones de identificación parental con los docentes, y con la idea de “Escuela, alma mater”<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Cox, Cristián & Gysling, Jacqueline. 2009 [1990]. *La formación del profesorado...*, p. 36.

<sup>23</sup> “la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados”, en Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F, Distribuciones Fontamara. p. 25.

<sup>24</sup> Estudios clásicos sobre el tema y que por razones de espacio no podemos elaborar aquí son Foucault, Michel. 2002. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, 2002, versión digital.; Goffman, Erving. 2009 [1970]. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

<sup>25</sup> El extracto de una elegía dedicada a Abraham Sepúlveda podría permitirnos dimensionar el proceso antes descrito: “Don Abraham era como el padre de nuestra familia que añorábamos a la distancia; era de una disciplina incommovible, de madrugada recorría hasta el último rincón de la vieja casona y cada intervención suya frente a los alumnos era una enseñanza y una permanente actitud hacia la obtención

Entenderemos el concepto como un proceso de inculcación y asimilación de *saberes* específicos y estandarizados, desarrollado dentro de un marco espacial y temporal definido y acotado. A estos saberes, subyacen no solo los contenidos evaluados, sino también encontramos habilidades y pautas de comportamiento<sup>26</sup>.

## B) ESCUELA NORMAL.

Para definir qué es lo que entendemos por “Escuela Normal” necesitamos diseccionar el concepto en dos partes. Debemos indicar primero que la “Escuela” debe ser entendida como un proceso histórico de larga duración, entrecruzado “por distintos tiempos históricos, medios geográficos y relaciones sociales, en los cuales certezas y contradicciones, estructuras y superestructuras dan forma a esta institución capaz de sobrevivir a cambios de ideología y de paradigmas”<sup>27</sup>. Con esto, queremos clarificar que la “Escuela” se reconstruye constantemente, ya sea a través de las nuevas tendencias culturales y pedagógicas, ya sea debido a los contextos políticos y sociales de un país<sup>28</sup>.

---

de una profesión que siendo digna, él la convertía en sobresaliente”. En Calderón Ayarza, Víctor. 1998. *Azul... por siempre azul*. Sin editorial, impreso en Santiago. p. 146.

<sup>26</sup> Cox, Cristián & Gysling, Jacqueline, *op. cit.*

<sup>27</sup> Orellana, María Isabel. 2010. *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Santiago, DIBAM / Museo de la Educación Gabriela Mistral / SM editores, p. 31.

<sup>28</sup> Para el caso particular de nuestro período de estudio, *vid.* Serrano, Sol [*et alii*] (ed.). 2018. *Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Santiago, Taurus.

Apoyados teóricamente en la “Sociología de la Educación”, entenderemos la “Escuela” como una institución en cuyo espacio se transmiten pautas de socialización, entendida esta como “el proceso por el cual aprendemos a ser miembros de la sociedad interiorizando creencias, normas y valores de la misma y aprendiendo a realizar nuestros roles sociales”<sup>29</sup>. Esto lo complementamos con el rol que cumple la escuela en la configuración individual de las identidades de sujetos, dotándolos de “los valores centrales de la cultura dominante de la sociedad”<sup>30</sup>.

Por otra parte, si bien no hay claridad respecto al origen de la designación “Normal”, el concepto ya se utilizaba en la España del siglo XVIII, para señalar los establecimientos en que se debían aprender las “normas de enseñanza”<sup>31</sup>. Por lo tanto, en esta vertiente del concepto, ubicamos la particularidad y el componente normativo y pedagógico que la distingue del resto de las escuelas nacionales.

Un componente importante de nuestra investigación es comprender cuáles son las principales tendencias educativas del período y lo que subyace a estas “ideas fuerza”, aglutinadas y difundidas a través de la “*Revista de Educación*”, ya que, si bien los “planes de estudio” se

---

<sup>29</sup> Fernández Palomares, Francisco (Coord.). 2003. Sociología de la Educación. Madrid, Pearson Educación, p. 39.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>31</sup> Cox, Cristián & Gysling, Jacqueline. *La formación del profesorado...*, p. 55.

impregnan de las ideas pedagógicas, no se debe caer en la ingenuidad de mirar estos planes sin el trasfondo sociopolítico que albergan. Conectando estas ideas de normas de enseñanzas y los planes de estudio, debemos mencionar brevemente el concepto “Currículo oculto”, elaborado y definido por Michael W. Apple como “la enseñanza tácita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada simplemente de su vida en la escuela y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas institucionales de la escuela día a día y durante una serie de años”<sup>32</sup>. Relacionamos lo anterior con una marcada educación civilizatoria, moralizante y disciplinadora, ideas palpables en variados artículos de la “*revista de educación*”<sup>33</sup>, las que serán analizadas y agrupadas en la presente investigación.

En concordancia con lo anterior, entenderemos las “escuelas normales” como un espacio cerrado, donde confluyen ideas y visiones de mundo diferentes, las cuales se uniforman y homogenizan conforme se desarrolla el proceso de formación normalista. Dentro de este espacio se

---

<sup>32</sup> Apple, Michael W. 2016 [1986]. *Ideología y currículo*. Madrid, Akal, p. 27.

<sup>33</sup> Refiriéndose a la necesidad de fundar escuelas para adultos, Moisés Mussa (exponente intelectual del profesorado en la época) sostiene que los adultos ineducados, “incapaces de participar en la ciudadanía, condenados a vegetar en ocupaciones sin futuro, desprovistos de normas morales eficaces, lo que constituyen esa mitad infortunada de nuestra población nacen, sudan, se multiplican, se corrompen y mueren en medio de nosotros; pero, aparte de esto, de la simple convivencia, parece no existir entre ellos y nosotros lazo alguno. Pues, a nosotros los letrados nos está permitido pensar, inquirir, aspirar, vigorizar nuestro cuerpo y nuestras almas, asegurar el porvenir de nuestros hijos”. “El problema cultural, económico y social del adulto”, en *Revista de educación*, 7-91, (octubre de 1937), sin pág.

disciplinan cuerpos, prácticas y cosmovisiones; se inculcan perfiles profesionales; se promueven idearios y discursos afines a los intereses de los centros administrativos, los cuales debían ser replicados en los espacios rurales donde desempeñaran sus funciones.

### C) EDUCACIÓN RURAL.

La situación de la Educación Rural en Chile desde un análisis historiográfico, sobre todo para el siglo XX y las provincias del norte, se encuentra en un evidente retraso. En la misma revisión de investigaciones sobre la ruralidad y la educación en esos espacios, encontramos el texto de María Angélica Apey<sup>34</sup>. La autora lo define así: “El ruralismo será concebido, entonces, en un sentido discriminatorio; comprendiendo en esta orientación a todos los centros de población cuyos habitantes hayan estado dedicados a realizar actividades relacionadas con el agro”<sup>35</sup>. Esta visión, notablemente arraigada en la historiografía nacional, deja de lado qué ocurre con aquellas poblaciones que, contando con mínimas cantidades de población, no tienen relaciones con la actividad agrícola,

---

<sup>34</sup> Apey, María Angélica. 1990. “La instrucción rural en Chile”. En *Dimensión histórica de Chile*, 6-7, pp. 75-118.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 75.

por ejemplo, espacios como Potrerillos, Inca de Oro o Capote, todos dentro de los límites de la provincia de Atacama.

Ante esto nos preguntamos ¿Por qué fundar una escuela normal *rural* en una zona que se destaca principalmente por su actividad minera, como lo era la provincia de Atacama? ¿Qué pasa entonces con las escuelas primarias de asentamientos como Inca de Oro o Pueblo Hundido que no tienen mayor cantidad de población y tampoco conexiones con la actividad agrícola como suele asimilarse la ruralidad tradicionalmente? Estas preguntas son claves y pertinentes al estudio debido a que las fuentes revelan que gran cantidad de preceptores fueron destinados a cumplir labores en estas localidades, lo que nos hace cuestionarnos acerca del carácter de ruralidad específica de la provincia de Atacama.

Incorporando al análisis las nuevas investigaciones<sup>36</sup>, estas nos permiten comprender que, no hay una sino “varias ruralidades que se distinguen unas de otras según los tipos de propiedad de la tierra, la producción y sus formas de comercialización, su cercanía o lejanía a centros urbanos, sus formas de relacionarse con el Estado y el mercado interno, las características socioculturales de su población, así como su

---

<sup>36</sup> Civera, Alicia. 2011. “Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)”. En *Cuadernos de historia*, 34, pp. 7-30.

estabilidad o movilidad”<sup>37</sup>. Esta cita nos abre puertas para redimensionar la educación rural desde esta provincia.

Entenderemos por educación rural, aquellas formas de instrucción y enseñanza realizadas en un espacio geográfico distinto al urbano, que puede estar o no relacionado con la actividad agrícola, pero que principalmente se encuentra lejano a los centros administrativos; evidencia un tejido social y dinámicas culturales particulares no asimilables al espacio urbano<sup>38</sup>. A esto debemos agregar las evidentes carencias materiales y precarizadas de los establecimientos educativos, visibilizadas en la falta constante de mobiliarios adecuados; edificios idóneos; gran cantidad de escuelas rurales unidocentes, los cuales impartían la instrucción en sus hogares; dificultad de transportarse a las distintas escuelas rurales, con profesores y profesoras que demoraban hasta tres días en llegar a sus lugares de trabajo luego de cabalgar o desplazarse en mulas o bueyes, entre otros problemas de larga trayectoria en la educación<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Civera, Alicia: “Alcances y retos de la historiografía...”, p. 29.

<sup>38</sup> Un excelente caso de estudio histórico sobre Educación Rural en el norte de Chile es el de Figueroa, Carolina. 2010. “La genética como discurso político la escuela primaria rural y la transformación indígena (Tarapacá, 1880-1920)”, en *Naveg@mérica*, 4, pp. 1-19.

<sup>39</sup> Para más información sobre las dificultades y precarización educacional, *vid.* Egaña, María Loreto. 2000. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago, DIBAM.; González Miranda, Sergio. 2002. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*. Santiago, DIBAM / Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN / DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

La historia de la educación en Chile se ha consolidado en los últimos años como una tendencia historiográfica importante, con investigaciones que han centrado su atención tanto en las agencias como en agentes sociales. Por ejemplo, citamos los cuatro tomos de la *Historia social de la educación chilena* (2015, 2016, 2017 y 2018), artículos compilados por Benjamín Silva. También encontramos trabajos centrados en aspectos más generales, v.gr. el rol que el Estado le confiere a la educación, las tendencias políticas del magisterio o las ideas pedagógicas que nutren el quehacer de los profesores y profesoras, temáticas analizadas en la *Historia de la educación en Chile* (2013a, 2013b y 2018), dos tomos compilados por Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo, a cuya labor se une en el último tomo, Rodrigo Mayorga. Cuatro exponentes de una forma de comprender y encarar una investigación sobre historia de la educación, que se agrupan para analizar el rol que ha tenido el Estado chileno en la construcción de una educación nacional, en la

extensión de su cobertura y los principales problemas que ha sufrido dicha empresa.

Para iniciar los estudios sobre la Escuela Normal Rural de Copiapó, debemos comenzar por el trabajo de José Abelardo Núñez *Organización de Escuelas Normales*, del año 1883. Este informe, si bien se considera una fuente primaria, sí entrega descripciones sobre la situación de las escuelas normales. Su principal aporte fue recopilar las observaciones recogidas por Núñez en su viaje comisionado por el Estado chileno para estudiar los mejores modelos pedagógicos de Europa y Estados Unidos, decantándose finalmente por el modelo alemán. El texto contiene disposiciones sobre la enseñanza del ramo de matemáticas, educación agrícola, lectura, caligrafía, lenguaje, además de un análisis pormenorizado sobre las virtudes y defectos de modelos internacionales (Suecia, Noruega, Estados Unidos, Alemania). Cabe destacar que la mayoría de las propuestas de Núñez se pusieron en práctica a través de la reforma a las escuelas normales en 1883. A pesar de que el texto no corresponde al período de nuestro proyecto, consideramos clave su lectura debido a la permanencia del modelo alemán en las escuelas normales chilenas.

Otro trabajo que consideramos clave es el trabajo de Amanda Labarca *Historia de la enseñanza en Chile*, publicado en 1939. En primer lugar, debemos señalar su contemporaneidad con el periodo que se escogió para el proyecto. Segundo, el libro contiene un análisis profundo al “estado actual de la enseñanza” de la época, lo cual nos da una pincelada más clara sobre el contexto educacional en la década de 1930. Debido a que originalmente se pensó como un manual (para el profesorado) que contuviera la historia de la pedagogía en Chile, su análisis es más general, sin desconocer que, al entregar explicaciones sobre la precarización laboral del profesorado, escuelas y alumnos, sus conclusiones son profundas y complejas.

Para comprender la importancia de las dos primeras décadas de vida de la escuela normal de preceptores, la acción estatal para establecer una educación nacional y homogénea, así como una visión más cercana al quehacer cotidiano desarrollado en las escuelas chilenas en la segunda mitad del siglo XIX, acudimos al texto de María Loreto Egaña *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. A través de la lectura este libro y los anteriormente citados, podemos sostener que la precarización educacional se arraiga como un problema de larga duración, evidenciada en la mala calidad de

mobiliarios y edificios no aptos para una instrucción adecuada. De la misma autora junto a Mario Monsalve, mencionamos también el capítulo *Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular*, incorporado al tomo II de la *Historia de la vida privada en Chile*. Este artículo nos ayudó a incorporar y problematizar sobre el papel que cumplieron los preceptores sobre el disciplinamiento de los cuerpos, los castigos y las reglamentaciones sobre costumbres y la homogenización en el aula durante el siglo XIX y comienzos del XX.

Sobre el origen de la escuela normal de preceptoras, podemos citar la tesis de Macarena Peña Tondreau *Hijas amadas de la patria: historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854-1883*, que analiza la instrucción, cuerpo administrativo y docente, y las principales ideas pedagógicas detrás de dicha enseñanza, recordemos, al alero de la congregación francesa del Sagrado Corazón, periodo que culmina con la introducción del modelo pedagógico alemán.

Otra línea de investigación histórica sobre el preceptorado normalista y el profesorado en general, son los trabajos del premio nacional de Ciencias de la Educación Iván Núñez. Del autor, citamos el artículo “Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973)”, en el cual se analiza la institución desde una óptica general,

intentando abarcar en 18 páginas más de ciento treinta años de historia. Igualmente, debemos mencionar sus aportes en los tomos de *Historia de la Educación en Chile*, sobre todo su participación en el tomo II y III. Para comprender el movimiento de la Asociación General de Profesores (AGP), así como las ideas impulsadas por el magisterio entre la década del 1920 y 1930, revisamos el artículo sobre la reforma educacional de 1928, compilado en el tomo III de la *Historia social de la educación chilena*. Esto nos permitió situar al preceptorado normalista como un agente político de enorme trascendencia para su rubro, sobre todo en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, esta línea de trabajo no se centra en la educación normal rural, además de ser un trabajo desarrollado desde una mirada amplia y centralizada.

En una tendencia más sociológica, debemos citar el trabajo de Cristian Cox y Jacqueline Gysling *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987*, texto que integra información sobre planes de estudios de la mayoría de las instituciones formadoras de profesores (escuelas normales públicas y privadas, Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la escuela de educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entre otros centros educativos).

Otra línea que nos ayudó a caracterizar el proceso pedagógico en la Escuela Normal Rural de Copiapó fueron los trabajos desarrollados por el Museo de la Educación Gabriela Mistral. En este sentido, destacamos las investigaciones de María Isabel Orellana y Camila Pérez Navarro. Sobre todo, nos interesa la visión problemática sobre la institución escolar y su función reproductora de sociabilidades, cultura y disciplinamiento sobre los cuerpos. Este análisis se expresa en dos textos claves: *Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina* y *Una mirada a la escuela chilena: entre la lógica y la paradoja*.

Utilizamos dos artículos de la historiadora Camila Pérez Navarro: “‘La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado’: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)” y “Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974)”. El primero, fundamentado con una profusa bibliografía y uso de fuentes, nos ayudó a problematizar nuestro tema debido a que nuestro enfoque busca comprender el funcionamiento del proceso pedagógico en la escuela normal, es decir, cómo se enseñaba a los alumnos sobre ruralidad y cómo desempeñar sus funciones a pesar de las condiciones materiales y sociales del entorno rural<sup>40</sup>. El segundo artículo

---

<sup>40</sup> Agregamos la pertinencia historiográfica de realizar nuestra investigación: “es preciso señalar que es fundamental continuar desarrollando investigaciones históricas en torno a la educación rural durante el

nos permitió comprender los problemas internos de la institución que, coadyuvado por la instauración del régimen cívico-militar, culminaron una historia de más de ciento treinta años de formación docente del nivel primario.

En otra línea de análisis, acudimos a los trabajos realizados por Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo. Los enfoques desarrollados por la primera acerca de la ausencia de la institución escolar y el proceso de expansión del sistema de instrucción primaria estatal para el siglo XIX y comienzos del XX son sintetizados en uno de sus artículos titulado “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”. Mencionamos también el artículo “Familia y Escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930” de Francisca Rengifo, el cual analiza el aspecto sociocultural de la educación, ahondando en los problemas de desnutrición infantil, la compleja relación entre educación y familia a comienzos del siglo XX y cómo esta relación impactó en la tensión del proceso de expansión de la educación pública chilena.

---

siglo XX. Por ejemplo, sería interesante estudiar los intentos de aplicación de la pedagogía experimental en la educación rural, conocer las prácticas pedagógicas de los maestros egresados de las escuelas normales rurales”. En Pérez, Camila. 2018. “‘La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado’: historia de la educación primaria rural en Chile (1920- 1970)”. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, p. 22.

A esta corriente anexamos las investigaciones desarrolladas por Rodrigo Mayorga y Julio Gajardo. Del primero citamos sus trabajos de *Historia de la Educación en Chile* (Tomo III) “Una educación para un nuevo individuo” y “Las grandes reformas pedagógicas”, esto con motivo de caracterizar cuáles fueron los ejes pedagógicos que estructuraron la educación chilena en la primera mitad del siglo XX. Ambos capítulos nos ayudaron a profundizar en el cuestionamiento sobre los modelos pedagógicos al momento de realizar una investigación sobre historia de la educación. Del segundo autor citamos un artículo que nos ayudó a encauzar nuestro análisis titulado “¿Cómo aprendían las profesoras en la Escuela Normal Santa Teresa entre 1907 y 1927?”. Si bien, este artículo nos ayudó a centrarnos en el proceso pedagógico y en las prácticas que sostienen la labor normalista, existen aspectos no tratados, tales como el análisis y problematización a los planes de estudios; por otra parte, el énfasis del trabajo está puesto en la influencia religiosa en la formación de las futuras preceptoras.

Llegados a este punto no podemos desconocer el aporte que brindaron a nuestro enfoque los trabajos sobre historia social de la infancia, principalmente los trabajos de María Angélica Illanes *Ausente, señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, 1890-1990*,

trabajo que aborda la vida cotidiana de la infancia y las condiciones de vida de los niños y niñas de clases bajas en el siglo XX; y finalmente, el de Jorge Rojas Flores *Historia de la infancia en el Chile Republicano (1810–2010)*. Ambas investigaciones, si bien no tratan directamente el tema de la formación normalista, nos ayudaron enormemente a situar y contextualizar la figura de los niños chilenos de clases populares que serían becados por el Estado chileno para ejercer su docencia en los colegios primarios rurales.

## **CAPÍTULO 2:**

### **CARACTERIZANDO LA “ESCUELA NUEVA”**

#### **INTRODUCCIÓN.**

Para comprender el proceso pedagógico desarrollado en la Escuela Normal Rural de Copiapó, primero debemos caracterizar el contexto educativo e institucional de la época anterior a su apertura. Al revisar tanto nuestras fuentes primarias como secundarias, se puede extraer la validez que tuvo dentro del magisterio chileno el modelo pedagógico de la llamada “escuela nueva”. Sin una conceptualización sobre este ideario no se podrían comprender las medidas aplicadas por el Ministerio de Educación.

Las tendencias psico-métricas, la experimentación educativa, el asentamiento del magisterio como un actor social importante, la adopción de modelos pedagógicos internacionales y su posterior adaptación a la realidad nacional y la ralentizada aplicación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, fueron algunas de las estructuras que guiaron el desarrollo educativo chileno hacia fines de la década de 1920 y durante los tres siguientes decenios.

Por otra parte, y como signo de los tiempos, las constantes reformas institucionales aplicadas durante la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931) y la posterior crisis social y política producto del desplome económico de 1929 (reflejado en Chile desde 1930), transformaron constantemente la administración educacional. Ante este panorama, el vocabulario pedagógico de la época estaba caracterizado entre tres palabras claves: crisis, reformas y experimentación educativa.

Para tener una visión educativa amplia y contemporánea del período estudiado, analizamos la “Revista de Educación” del Ministerio de Educación. En ella se sintetizan las visiones y objetivos del Ministerio de la época; se detalla la situación del profesorado a través de artículos que evidencian sus aprehensiones y miradas sobre el quehacer educativo chileno (por ejemplo, la sección “consultas e indicaciones”); y por último, encontramos noticias sobre educación tanto en Chile como en el mundo en la sección “crónica educacional” (v. gr. avances de la escuela rural en México, Uruguay, o noticias sobre aperturas de escuelas a nivel nacional). Tal como sostiene Pedro Pablo Zegers, director de la Biblioteca Nacional de Santiago, en esta revista, “está toda la reflexión magisterial de Chile, de alguna manera es el canal de la extensión del magisterio, es decir, donde el profesor/a se reconoce, donde el profesor/a se puede leer y releer,

donde el profesor/a puede ver lo que hacen sus colegas, las experiencias fallidas y las exitosas”.<sup>41</sup>

El uso de esta fuente esencial nos ayudó a darle sustento, contextualización y marco para las dinámicas propias de nuestro objeto de estudio (el proceso pedagógico desarrollado en la Escuela Normal de Copiapó) respecto a la realidad educacional del país. El acceso a esta fuente se logró gracias a su disponibilidad en la Hemeroteca de la Universidad de Concepción.

## **LA ESCUELA NUEVA EN EL MUNDO**

“La educación corresponde siempre al espíritu de la época y es siempre el reflejo de una determinada concepción de la vida y del mundo”.<sup>42</sup> Esta frase resume concretamente lo que desarrollaremos a lo largo de este capítulo. Coherente con las ideas y visiones de mundo, el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva se insertó en una compleja trama de ideas, procesos y concepciones propias de fines del siglo XIX y comienzos del XX. La historicidad de este ideario pedagógico se enmarcó en un contexto mundial en que la educación fue resignificada como una institución cuyo principal fin era propender hacia el desarrollo íntegro de

---

<sup>41</sup> Entrevista a Pedro Pablo Zegers, en *Revista de Educación* (en adelante REVEDUC), marzo de 2019, N° 385, p. 15.

<sup>42</sup> Rojas, Manuel, “Aspectos de la educación nueva”, *REVEDUC*, junio de 1929, Año I, N°7, pp. 470-473.

la ciudadanía *activa*, única capacitada moralmente para construir democracias sólidas alrededor del mundo, siendo este el modelo político en expansión a comienzos del siglo XX.

Si bien la literatura dedicada a este movimiento pedagógico alberga disparidades respecto a cuáles fueron sus principales características, la mayoría de ellos convergen en que sus orígenes se encuentran claramente delimitados hacia el último cuarto del siglo XIX, tanto en Estados Unidos como en Europa.<sup>43</sup> Los antecedentes de este movimiento suelen atribuirse a los aportes de los suizos Jean Jacques Rousseau (1712-1778) y Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y del pedagogo alemán Friedrich Fröbel (1782-1852).<sup>44</sup>

Los orígenes de este movimiento comenzaron en 1889 con la fundación de la Escuela de Abbotsholme situada en la villa de Rocester, Inglaterra. A través de este espacio, su fundador, Cecil Reddie se propuso la “formación de un tipo humano capaz de enfrentarse a los complejos problemas de la vida actual”, disponiendo de un espacio educativo “capaz de obtener el advenimiento de una sociedad más sana y más noble”.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Caiceo Escudero, Jaime. 2016. “Surgimiento de los principios de la Escuela Nueva en Chile y Darío Salas”. En *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 6, (1), pp. 124-142.

<sup>44</sup> Caiceo Escudero, Jaime. 2016(b). “Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile”. En *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (2), pp. 131-155.

<sup>45</sup> Tejías F., Santiago, “El espíritu de la reforma educacional. Algunos aspectos de la nueva educación”, *REVEDUC*, octubre de 1929, Año I, N°11, pp. 720-724; Cfr. Marín I., Ricardo, “Los ideales de la

Posteriormente, John Haden Badley, alumno de Abbotsholme, fundó en Bedales, Sussex, un establecimiento en que se introdujeron tres innovaciones: “la coeducación, el autogobierno por los alumnos y profesores en Asamblea General e incluir a párvulos y primeros grados en la Escuela Primaria”.<sup>46</sup>

¿Cuáles fueron las principales características que impulsó la escuela nueva o escuela activa? En primer lugar, encontramos “la idea de la vitalidad, la idea de la biología”, es decir, “la aceptación de la vida propiamente más íntima y más profunda de la psiquis”. Posteriormente, se potenció “la idea de la actividad”<sup>47</sup>, que se corresponde con la anterior. Finalmente, encontramos desprendida de las dos anteriores, “la idea del reconocimiento de la infancia como edad con valor propio e independiente de la vida adulta”.<sup>48</sup>

Uno de los mayores cuestionamientos era “¿Cuál es la educación que corresponde a nuestra época?”. Citando al filósofo Max Scheler, un

---

escuela nueva”, en *Revista de educación* (España), 1976, N° 242, pp. 23-42; Dereau, C., “La educación nueva en Inglaterra”, *REVEDUC*, septiembre de 1930, Año II, N°21, pp. 567-570.

<sup>46</sup> Marín I., Ricardo, “Los ideales de la escuela nueva”, p. 25.

<sup>47</sup> Rojas, Manuel, “Aspectos de la educación nueva”, p. 473.

<sup>48</sup> La importancia de este último punto es reafirmada por Rojas quien aboga por “el reconocimiento del niño como valor propio, es decir, el reconocimiento de que el niño posee conciencia y personalidad propias e independientes, distintas de las de los adultos, y, por eso mismo, respetable”. La consecuencia de esta invisibilización, según el autor, ha sido “condenar futura originalidad del niño hombre y restando variedad y diversidad al tipo humano”, Rojas, Manuel, “Aspectos de la educación nueva”, p. 472.

profesor chileno contextualiza de esta forma el ambiente social y cultural del primer tercio del siglo XX:

“Si nos fijamos en el formidable movimiento deportivo de todos los países; en los movimientos de las juventudes de todas partes, con su nuevo ‘sentimiento del cuerpo’ y su nueva valoración del cuerpo; en el movimiento eugenético de América y en las nuevas costumbres eróticas; en el gran movimiento del psicoanálisis y la moderna psicología de los instintos; en el furor mundial por la danza [...]; en la nueva estimación de la niñez como valor propio; en el placer que se encuentra en la mentalidad, el arte y la manera espiritual de los primitivos; todas estas cosas y otras mil más, revelan una, yo diría sistemática rebelión de los instintos contra la unilateral espiritualidad e intelectualidad de nuestros padres”.<sup>49</sup>

A esto, anexamos el pragmatismo, la ingeniería social, el auge de los nacionalismos y la defensa de la raza, que, apoyados en las ciencias experimentales (principalmente la psicología, la biología y la sociología), nutrieron y reprodujeron sus efectos dentro de la escuela en Chile.<sup>50</sup>

Una de las figuras claves para densificar la teoría pedagógica de la escuela nueva fue el filósofo y educacionista John Dewey (1859-1952). En “*Democracia y Educación*”, obra que sintetiza su visión filosófica y política sobre la educación, John Dewey afirma que

“puesto que la democracia defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social, debe desarrollar una teoría del conocimiento que vea en éste el método por el cual una experiencia

---

<sup>49</sup> Rojas, Manuel, “Aspectos de la educación nueva”, p. 471.

<sup>50</sup> Mayorga, Rodrigo. “Una educación nueva para un nuevo individuo”. En Serrano, Sol et. Al. 2018. *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III: Democracia, exclusión y crisis. (1930-1964)*. Santiago, Ed. Taurus, pp. 19-62.

sirve para dar dirección y sentido a otra. Los progresos recientes en fisiología, biología y lógica de las ciencias experimentales proporcionan los instrumentos intelectuales específicos para elaborar y formular tal teoría. Su equivalente educativo es la conexión de la adquisición del conocimiento en las escuelas con las actividades u ocupaciones realizadas en un medio de vida asociada”.<sup>51</sup>

Como se observa en el párrafo, existe una fuerte conexión y fluidez de la teoría pedagógica de Dewey respecto al modelo democrático, como también a la utilización de las ciencias experimentales.

Teniendo como referencia estos postulados, pasaremos a caracterizar las ideas pedagógicas de Dewey. Dentro del pensamiento filosófico conocido como “pragmatismo”, las ideas del estadounidense se enmarcan en la tendencia del “instrumentalismo”, el cual se caracteriza por “el acento que pone en el valor instrumental del conocimiento (y del pensamiento en general) para resolver situaciones problemáticas reales de nuestra existencia”.<sup>52</sup> En segundo lugar, el valor otorgado al aprendizaje a través de experiencias concretas serán un sello que Dewey aportará a la Escuela Nueva, marcando distinciones respecto a otros métodos como el

---

<sup>51</sup> Dewey, John. 1998. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata, p. 91.

<sup>52</sup> Abbagnano, Nicola & Visalberghi, Aldo. 1984. *Historia de la Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 437.

Montessori, que también otorga a la experiencia un valor esencial para el aprendizaje. En el modelo de Dewey

“no se suministra al niño un material ya formado, ya “intelectualizado”, sino materiales brutos (arcilla, lana, algodón, madera, paja, etcétera), con los que el niño no tarda en proyectar la factura de algo, desarrollando ideas que le vienen de sugerencias sociales y de ciertos resultados primeros obtenidos por casualidad. La comparación continua entre los proyectos y los resultados produce un ahondamiento intelectual, se convierte en una forma de indagación ininterrumpida”.<sup>53</sup>

Por otra parte, este “aprender-haciendo” a través de los sentidos del educando, conectó fluidamente con la importancia otorgada a los trabajos manuales y la educación física como símbolo de la eugenesia.

En medio del debate sobre carácter científico de la educación, Dewey postuló la posibilidad de “un sistema de principios directores sacados de otras ciencias afines, que hace esta operación más racional y más inteligente”, es decir, Dewey planteaba que la “ciencia de la educación” se sostenía sobre la base de “un sistema de principios, que considerado como medio se aplica a la operación concreta y la hace más racional y más inteligente”.<sup>54</sup> Incluso, el pedagogo estadounidense tendía a denominar la educación como una “social engineering” o “ingeniería

---

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 442.

<sup>54</sup> Tsuin Chen, Ou. “La doctrina pedagógica de John Dewey”, *REVEDUC*, mayo de 1933, N°38, pp. 40-50, p. 41.

social”, asimilando “la ciencia de la educación con la ciencia de la construcción de puentes”.<sup>55</sup> De esta analogía, Dewey extrae que “sólo la práctica educativa plantea los problemas de la ciencia de la educación, en tanto que las otras ciencias independientes que han alcanzado el estado de madurez, son las fuentes donde las materias pueden ser tomadas para resolver inteligentemente los problemas planteados por la práctica educativa”.<sup>56</sup> Sin embargo, ante la aplicación desmedida de las tendencias cuantitativas en la escuela, Dewey fue claro en advertir que el método psico-métrico no podía ser empleado de manera rígida:

“Buscar una respuesta a las preguntas educativas fuera de la educación, en algún material que tenga ya prestigio científico, puede conducir a un alivio inmediato o a una eficiencia momentánea, pero dicha búsqueda es una abdicación, una rendición. Al final, solo disminuye las oportunidades de que la educación proporcione, en su propio actuar, los materiales para una ciencia mejorada. Detiene el desarrollo; impide el pensamiento, que es la fuente última de todo progreso. La educación es, por su propia naturaleza, un círculo o una espiral sin fin”.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> *Ibíd.*, p. 42.

<sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 43.

<sup>57</sup> Dewey, John. 2015. *Las fuentes de la ciencia de la educación*. Barcelona, Lapslàtzu Editorial, p. 56

Sobre este equilibrio epistemológico entre las disciplinas, observamos en la doctrina del pedagogo estadounidense una necesidad de asumir un enfoque integral para comprender los problemas educativos.<sup>58</sup>

Para comprender la densidad y profundidad de los escollos educacionales en los distintos países, debía comprenderse a la educación inmersa en un complejo trazado conectado con el espacio social, económico, biológico y cultural. Ejemplificando con la disciplina de la Psiquiatría, Dewey sostuvo que esta no podía dar cuenta de los fenómenos psicológicos y patológicos de manera aislada, debido a que existen “complejos que se forman no por la constitución psicológica, sino por la constitución de las condiciones sociales. No es sino situándolos en su medio social que la psiquiatría puede explicar estos fenómenos anormales”.<sup>59</sup>

Desde el aspecto social, Dewey entendía la educación de la siguiente manera: “genéricamente hablando, la educación significa la suma total de procesos por los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, trasmite sus poderes y sus objetivos adquiridos, a fin

---

<sup>58</sup> *Ibidem.* p. 49.

<sup>59</sup> Tsuin Chen, Ou. “La doctrina pedagógica de John Dewey (Continuación)”, *REVEDUC*, junio de 1933, N° 39, pp. 49-57, p. 54.

de asegurar su propia existencia y su crecimiento continuado”.<sup>60</sup> Esta socialización de la cultura, o como la entendía Dewey, la constitución de una “inteligencia común”, se lograba a través de la comunicación, la cual se efectuaba a través de su inherente componente educativo y social ya que “no sólo la vida social –explica Dewey– es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa”. Es decir, ser el receptor de una comunicación, “es tener una experiencia ampliada y alterada” debido a que “se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia”.<sup>61</sup>

Bajo los parámetros de este movimiento educacional, la escuela fue significada como un espacio de experimentación pedagógica en el que los maestros y maestras debían ser capaces de orientar y reconocer las aptitudes de los educandos para hacer de ellos y ellas un aporte para la sociedad.<sup>62</sup> Por experimentación escolar, entenderemos un conjunto de prácticas enfocadas en la innovación educativa a través de distintos métodos pedagógicos aplicados a los educandos.

---

<sup>60</sup> Tsuin Chen, Ou. “La doctrina pedagógica de John Dewey (Continuación II)”, *REVEDUC*, julio de 1933, N° 40, pp. 20-30.

<sup>61</sup> Dewey, John. 1998. *Democracia y educación...*, p. 16.

<sup>62</sup> Ferrière, Adolfo. 1932. *La educación nueva en Chile, (1928-1930)*. Madrid, Bruno del Amo Editor. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9363.html>.

Según el reconocido educador belga Ovide Decroly (1871-1932)<sup>63</sup>, el progreso y desarrollo de la educación de la mano de la experimentación científica debía ser estimulada como una preocupación esencial. Decroly sostenía que uno de los objetivos principales de su método era “considerar la educación como una disciplina de orden científico”, en la cual, a pesar de que no se debe “olvidar todo lo que corresponde a la personalidad del educador en la delicada tarea de formar los jóvenes cerebros, creemos que el progreso no puede fructificar sin el mejoramiento de las formas en que el maestro ejerce su sacerdocio”.<sup>64</sup>

Dedicado al “estudio de los anormales [...]”, Decroly pudo encontrar los elementos de juicio suficientes<sup>65</sup> que le permitirían articular su principal aporte a la teoría pedagógica: los centros de interés en la práctica de los métodos activos. Esta teoría se sostiene sobre la base de que el niño necesita de una escuela con talleres, parques, jardines y gimnasios. Así, la escuela significaría “el campo de acción de esa humanidad infantil, que

---

<sup>63</sup> Médico y pedagogo, especialista en la “psicometría de las mentalidades deficientes y anormales”. Como observamos, las palabras utilizadas en la época que investigamos obedecen a un contexto general de apogeo de la medicina higienista. Sin embargo, debemos resaltar el hecho de que, sustentado en experimentos psicométricos, el Dr. Decroly fue tajante en reconocer que “en el problema de los sexos, de la co-educación, etc., la estadística le ha llevado a la conclusión de que la mujer es intelectualmente igual y en muchos casos *superior al hombre* y que su inferioridad relativa solo se debe a una *educación defectuosa y diferente*”. En Martínez M., Fernando. “Decroly”, *REVEDUC*, junio de 1929, Año I, N° 7, pp. 476-480, p. 478.

<sup>64</sup> Decroly, Ovidio. “El problema de la educación”, traducción de Rafael Cabrera. *REVEDUC*, marzo de 1930, Año II, N° 15, pp. 174-177, p. 177.

<sup>65</sup> Martínez M., Fernando. “Decroly”, *REVEDUC*, op. cit., p. 476.

tiene una concepción de la vida y de las cosas completamente distinta, según su edad y evolución, de la que tiene la sociedad que lo rodea”.<sup>66</sup> Estos estímulos, según Decroly, permitirían una “*actividad constante*, de alegres realizaciones, de pequeñas investigaciones, sencillas y minuciosas, que formen su capital de experiencias, que, social o individualmente, lo llevarán mañana, como hoy, al conocimiento de verdades cada vez más abstractas y complejas”, en otras palabras, un aprendizaje desde “lo general a lo particular, de la *idea global al pequeño detalle* de interés particular; pero investigado por el mismo niño con libertad, apenas sugerido por el maestro”.<sup>67</sup> Siguiendo esta teoría, el maestro o maestra

“tendrá al niño haciendo su propio libro de lectura, formando su propio herbario, sacando sus propias cuentas, y cantando a veces la canción que aprendió a escribir como en un cuento de hadas, jugando, sin saber cómo ni cuándo. Trabajar, trabajar, procurar el mayor número de observaciones; ensanchar el horizonte mental del niño, haciéndolo relacionar lo que él posee en sí con lo que observa en la naturaleza”.<sup>68</sup>

Respecto de las ideas de experimentación escolar, encontramos en el educador suizo Adolfo Ferrière a otro impulsor y exponente. Durante

---

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 477.

<sup>67</sup> *Ídem.*

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 478.

seis semanas Ferrière visitó nuestro país en 1930, en cuyo lapso conoció establecimientos educativos de todo tipo: institutos técnicos, escuelas experimentales, la Universidad de Chile, la Universidad de Concepción, escuelas normales, entre otros. Ferrière, integrando las aprensiones anteriormente enunciadas respecto a una correcta implementación de las escuelas experimentales, era enfático al recomendar la experimentación pedagógica siguiendo los parámetros del método científico. El pedagogo suizo sostenía que dichas escuelas “son las que servirán de ejemplos a los otros maestros; ellas dan origen a cursos de perfeccionamiento del profesorado”. Sin embargo, aconsejaba no perder de vista la aplicación correcta del método científico: “observación, hipótesis, verificación, ley; por otra parte, trabajo individual y trabajo social”.<sup>69</sup>

Sobre la construcción de planes de estudio, Ferrière propuso “psicologizar” las materias con el objetivo de “despojarlas de su aspecto mecánico y frío” y así, depurar los contenidos de una inherente desconexión con la realidad, enfoque atribuible a los paradigmas humanistas del modelo germano.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Ferrière, Adolfo. 1932. *La educación nueva en Chile...*, op. cit., p. 231.

<sup>70</sup> *Ibíd.*, p. 26.

Estos postulados encontraron acogida y se complementaron con una de las principales preocupaciones de Dewey respecto a la experimentación pedagógica. Contra el abuso de la aplicación inmediata de teorías experimentales no testeadas, Dewey insiste sobre la necesidad de la abstracción, la cual significa que “ciertos acontecimientos son transferidos del dominio de la experiencia práctica y familiar, al dominio de las investigaciones reflexivas o teóricas”.<sup>71</sup> Sobre el empleo de una ciencia de la educación, la idea de Dewey fue que esta, “en lugar de imponer reglas fijas a la práctica educativa, no suministra sino instrumentos intelectuales para facilitar la observación y el juicio del educador”.<sup>72</sup> Esta “ciencia de la educación”, en síntesis, es una relación bidireccional entre práctica educativa, abstracción y sistematización:

“La ciencia de la educación, para formarse, debe trabajar sobre problemas planteados por la práctica, y luego alejarse un instante de la práctica para sistematizar las materias extraídas de otras ciencias independientes, en vista de constituir un contenido coherente y sistemático que podrá servir a la práctica de la educación. La ciencia de la educación se distingue, por un lado, de la práctica educativa que la plantea problemas, y por otro lado de las ciencias independientes de las cuales presta sus materiales”.<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> Tsuin Chen, Ou. “La doctrina pedagógica de John Dewey”, *REVEDUC*, N° 38, op. cit., p. 45.

<sup>72</sup> *Ibíd.*, p. 50.

<sup>73</sup> Tsuin Chen, Ou. “La doctrina pedagógica de John Dewey (Continuación)”, *REVEDUC*, N° 39, p. 49.

El acercamiento entre las disciplinas del conocimiento significó avances dentro del quehacer educativo. De esta manera, uno de los aportes de la psicología moderna, a ojos del educador Maximiliano Salas Marchan, consistió en el reconocimiento de “las diferencias mentales que van de niño a niño”, cuyo resultado se debe a tres factores: “La naturaleza con que vino al mundo, o sea, de su herencia; [...] las experiencias porque ha ido pasando en el transcurso de los años; [...] y la influencia del medio ambiente en que se ha desarrollado su vida”.<sup>74</sup> Este proceso de diferenciación hacía que cada *personalidad* fuese “inconfundible”. Maximiliano Salas ejemplificaba tomando como referencia un grupo de estudiantes:

En efecto, entre esos niños hay diferente habilidad para comprender y resolver un problema; —diferente persistencia para prestar atención largo tiempo; —diferente modalidad para emprender el estudio de una cuestión; —diferente rapidez en el trabajo; —diferente prontitud mental; —diferente originalidad; —diferente apreciación estética; —diferente imaginación creadora; —diferentes intereses; —diferentes reacciones emocionales; —diferente habilidad para aplicar lo que saben; —diferente energía para adoptar resoluciones, etc.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Salas M., Maximiliano. “Enseñanza individualizada. El Plan de Winnetka”. *REVEDUC*, enero de 1929, Año I, N°2, pp. 81-83, p. 81.

<sup>75</sup> *Ídem*.

Este párrafo nos evidencia el tiempo histórico que nos separa de la sociedad chilena de comienzos del siglo XX debido a que estas herramientas pedagógicas hoy gozan de legitimidad y aceptación. Si nos situáramos desde el presente teniendo en cuenta el avance de las tecnologías y la evolución de la pedagogía a lo largo del siglo XX, nos parecerían conocimientos y expresiones de perogrullo. Sin embargo, mencionamos la cita para visibilizar que, en el contexto de las dos primeras décadas del siglo XX, los enfoques de la escuela nueva significaron una notable innovación en la didáctica y el diseño de las metodologías pedagógicas.

De esta nueva concepción y dimensión de la personalidad del niño, se extrae la principal tarea del profesor: “reconocer las disposiciones psicológicas de cada uno de sus discípulos, sus puntos fuertes y débiles, porque, sin esta fina penetración, le es imposible guiar con eficacia su obra educadora”.<sup>76</sup>

En esta línea, una de las implementaciones que exploró los beneficios de la enseñanza individualizada fue el “Plan de Winnetka”,

---

<sup>76</sup> *Ídem.*

denominado así por el distrito escolar estadounidense en que se desplegó el modelo en el estado de Illinois, Estados Unidos.

Carleton Washburne<sup>77</sup>, superintendente de las escuelas experimentales de Winnetka, director del Instituto de Profesores Titulados y presidente de la Asociación de Escuelas Nuevas (tres instituciones de gran prestigio en Estados Unidos y el mundo), diseñó un Plan educativo centrado en la recolección de test personalizados para determinar las materias que se ajustaban a los intereses de los estudiantes.

En 1919, siendo Doctor en Ciencias de la Educación, Washburne arribó a la comuna de Winnetka para desempeñar el puesto de Superintendente de escuelas. Dicho puesto era asesorado “por una Junta Directiva de siete miembros elegidos democráticamente. Las personas que componían esa Junta eran de la más alta calidad intelectual y moral”, quienes contaban con atribuciones tales como proporcionar recursos económicos, generar los presupuestos anuales, nombramiento de profesores, contratación de locales escolares, dotación de materiales y

---

<sup>77</sup> Washburne pertenecía a un largo linaje profesional de médicos. Su madre fue presidenta de la Asociación de Padres de la Escuela Anexa a la Normal de Chicago, donde Washburne y su hermano cursaron sus primeros estudios. Con motivo de su visita a Chile en 1942, Carleton Washburne indica que su madre estaba especialmente interesada en “las doctrinas de Froebel y el Kindergarten”. En Franko, Ektor. “Mr. C. Washburne y las Escuelas de Winnetka”. *REVEDUC*, Año II, N° 9, Julio 1942, pp. 1-7, p. 2.

textos necesarios, entre otros.<sup>78</sup> Entonces, ¿cuál era el rango etario de los alumnos asistentes a Winnetka? Washburne indica que las edades “fluctúan entre los 2 y los 16 años. Hay alumnos que llegan a la Escuela Maternal, continúan en el Kindergarten, pasan a la Escuela Primaria y siguen a lo que en Chile se llama Primer Ciclo de Humanidades (Junior High School)”.<sup>79</sup>

¿Cuáles eran los principales objetivos de las Escuelas de Winnetka? Principalmente se buscaba que los educandos pudieran satisfacer sus intereses y rasgos propios de la edad y de las personalidades a través de las actividades en las escuelas. Para lograrlo, Washburne indicaba que era indispensable “dejar a los alumnos cierta libertad de trabajo y acción y no agotarles totalmente sus energías y su tiempo con los aprendizajes obligatorios, de interés sólo mediato, que les impone la necesidad de prepararse para la vida adulta”, apuntando a la crítica sobre la gran cantidad de “materias, datos e informaciones que una gran cantidad de ciudadanos **no han necesitado nunca en su vida**, y seguramente tampoco los van a necesitar jamás”.<sup>80</sup> Por lo tanto, estos postulados buscaban evitar el agotamiento inútil del niño o niña. La determinación de la funcionalidad

---

<sup>78</sup> Franko, Ektor. “Mr. C. Washburne y las Escuelas de Winnetka”, p. 3.

<sup>79</sup> *Ídem.*

<sup>80</sup> *Ídem.*

de ciertas materias para los niños se realizaba a través de una “investigación social” consistente en recabar los conocimientos y experiencias de carácter indispensable para “actuar como un individuo culto y progresista dentro de la colectividad adulta”.<sup>81</sup>

Bajo la comprensión de una disparidad en los ritmos de aprendizaje entre niños, las escuelas de Winnetka diseñaron una técnica que comprendía tres puntos fundamentales:

I. Los objetivos o metas se establecen muy específicamente y son acordados con la mayor precisión posible tras una investigación de las genuinas necesidades sociales. Dichos objetivos o resultados a que los niños sean capaces de llegar, son un producto de la observación y análisis de los momentos del desarrollo por que aquellos pasan, y son establecidos para el niño normal al que entonces se exige un ciento por ciento. Para los subnormales, se modifica naturalmente el programa por el psicólogo, según un detenido estudio de cada caso concreto.

II. Los materiales de instrucción han sido preparados como para ser autoinstructivos y autocorrectivos; esto es, el niño puede, mediante ellos, conquistar por su propio esfuerzo nuevas posiciones en cada proceso. Trabaja sobre las dificultades hasta que las vence y entonces pasa a otra cosa sin esperar a nadie. Corrige su trabajo diario y sus ‘tests’ prácticos.

III. Disponemos de una colección completa de ‘tests’ de calificación o diagnóstico en forma variadísima. Dos o tres modelos de ellos se incluyen en los libros que sirven al niño de material de trabajo, como ‘tests’ prácticos para que el mismo niño pueda poner a prueba su competencia y asegurarse de que conseguirá éxito cuando le sometan a una prueba real.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>82</sup> *Ídem.*

Conscientes de los peligros de una “exaltación del individualismo”, en Winnetka se promovían actividades colectivas tales como dramatizaciones, discusiones, juegos y “proyectos de toda especie”, a fin de evitar lo que Washburne denominaba un “centrifugismo social en un grado que podría ser desmembrador”.<sup>83</sup>

En relación con este último punto, otro de los métodos que sobresalen en la época fue la llamada “Escuela del trabajo”. Elaborado por Georg Kerschensteiner (1854-1932), su propósito fue desarrollar una escuela entendida como una “comunidad de trabajo” que ayudara a “conformar las fuerzas morales del alumno [...] en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente, a sí mismos y a los fines de la escuela”.<sup>84</sup>

Los fundamentos principales de la Escuela del Trabajo eran dos: primero, se exige el desenvolvimiento libre de las disposiciones naturales del niño; en segundo lugar y como complemento, se demandaba “la subordinación del mismo niño dentro de una comunidad, tal cual lo exige

---

<sup>83</sup> *Ibíd.*, p. 5.

<sup>84</sup> REVEDUC, Noticiario de Estudios Educativos, septiembre-diciembre de 1931, N°33-36, p. 112-113.

la vida, ya se llame esta comunidad de familia, de profesión o de Estado”.<sup>85</sup>

Para implementar este método, el gobierno chileno contrató a Germán Ohms, consejero de Educación del gobierno alemán. Ohms, además de impartir cursos de perfeccionamiento dos veces a la semana en la Escuela Normal José Abelardo Núñez en 1929, redactó en la Revista de Educación cuáles eran las condiciones para levantar este sistema:

a) Disciplina. — [...] Tanto el trabajo en grupos, es decir, en las mesas, como el trabajo colectivo que propiamente se refiere a la comunidad de sección, debe verificarse en una forma tal que permita una actividad próspera de cada cual. Luego de indicar que el ruido producido por las comunicaciones mutuas no debía perturbar a los demás, se sostiene que, en la etapa del trabajo socializado de la sección como colectividad, todo está al servicio de ese trabajo en común y eso demanda una estricta subordinación hasta tal extremo que ninguno hablará libremente, sino sólo en la debida ocasión.

b) Discusión colectiva. —Esta práctica es una de las bases para toda actividad colectiva y sólo con ayuda de ella se posibilita la comunidad de sección.

c) Palpar y convivir la evolución total. — [...] Cada niño debe concebir, en cada instante, el camino elegido, debe saber resumir, al final de cada hora de clase lo tratado, señalar, el provecho que ha obtenido. Así está capacitado para indicar si el método empleado habrá sido correcto y adecuado.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> Ohms, Germán. “Sugerencias alrededor de la instalación de un curso modelo en la Anexa a la Normal ‘J. Abelardo Núñez’, según los principios de la ‘Escuela de Trabajo’”, *REVEDUC*, julio de 1929, Año I, N°8, p. 550.

<sup>86</sup> *Ibíd.*, p. 551.

Luego de la implementación de los cursos, Ohms consideró a Chile como un lugar apropiado para instaurar este método debido a que “los niños chilenos tienen para estas prácticas de la Escuela activa dotes especiales, debido a su viveza intelectual característica”, lo cual daría cabida a “un tipo especial de Escuela chilena de trabajo”.<sup>87</sup>

¿Cuál es la pertinencia de estos métodos para nuestra investigación?

En la revisión de nuestras fuentes hemos encontrado relaciones de alguna u otra forma con estos paradigmas educativos. Por ejemplo, Abraham Sepúlveda Pizarro explicitaba así las principales influencias pedagógicas de la época:

Varios maestros chilenos, con profundo estudio, han aportado su valioso contingente de experiencia pedagógica a la obra constructiva de la escuela moderna y en estas fuentes purísimas hemos bebido, en gran parte, las doctrinas de la enseñanza activa siendo nuestros inspiradores; Rousseau – Pestalozzi – Froebel – Dewey – Claparède – Ferrière – Kerschensteiner – Decroly – Piaget – Montessori – Pyle – Gurlitt – Luzuriaga – Cousinet – etc.<sup>88</sup>

Este apartado nos lleva a los mecanismos de difusión de la escuela nueva esbozados por Mayorga, retratados anteriormente, y además se expresa concretamente la importancia de los contingentes de educadores especializados en el exterior, significándolos como componente vital en

---

<sup>87</sup> *Ibíd.*, p. 550.

<sup>88</sup> Sepúlveda P., Abraham. 1932. *Manual del profesor primario*. Copiapó, Imprenta Progreso, p. 4.

la adaptación de ideas foráneas a nuestro país. Por último, existió una clara conciencia de cuáles fueron los principales métodos educativos enmarcados en esta nueva corriente pedagógica.

En síntesis, a pesar de la ausencia de una definición concreta sobre qué era la “Escuela Nueva” y en base a los métodos anteriormente expuestos, podemos sostener que este movimiento pedagógico se centraba en cuatro fundamentos: en primer lugar, la importancia de la multidimensionalidad del proceso pedagógico, abarcando de manera integral el espacio de la salud, el equilibrio emotivo y el entorno social del educando; en segundo lugar, se promueve una auto-reafirmación de la individualidad, permitiendo a niños y niñas desplegar aptitudes y posibilidades creadoras; en tercer lugar, un mayor entendimiento con las necesidades materiales y económicas de la sociedad, evidenciado a través del estímulo para “adquirir conocimientos que le sean necesarios” y así, “tomar parte activa en el mundo”; y finalmente, podemos indicar el desarrollo de “una conciencia social como ciudadano de una democracia”.<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> Washburne, Carleton. “¿Qué es la Educación Nueva?”, *REVEDUC*, agosto de 1942, Año II, N° 10, p. 12.

En los párrafos siguientes profundizaremos sobre la situación educacional en Chile durante el primer cuarto del siglo XX, esto para comprender y contextualizar la importancia que tuvieron las ideas de la escuela nueva en nuestro país.

### **LA SITUACIÓN EDUCACIONAL CHILENA ENTRE 1900 Y 1925**

El cambio de siglo marca una lenta pero paulatina transición hacia un modelo pedagógico capaz de relacionar la educación con las estructuras económicas, sociales y políticas. La lucha contra el analfabetismo de la población y la expansión de la cobertura escolar fueron preocupaciones presentes en las agendas educacionales.<sup>90</sup> Sin embargo, la normativa vigente, es decir la Ley de Instrucción Orgánica, llevaba 40 años sin sufrir cambios estructurales.<sup>91</sup>

El principal objetivo que perseguía esta ley era paliar el grave problema del ausentismo en el sistema educativo chileno. A fines del siglo XIX, el ausentismo o, como se llamaba en la época, la no-frecuentación escolar era uno de los principales componentes en la cadena de problemas de la educación chilena, el cual se correlacionaba intrínsecamente con otro

---

<sup>90</sup> Ponce de León, Macarena. 2010. “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”, en *Historia*, N° 43, Vol. II, Santiago, pp. 449-486.

<sup>91</sup> Para más información, vid. Egaña, María Loreto. 2000. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. DIBAM, Santiago.

factor: la cobertura. Para 1895, “la población entre 5 y 15 años era 674.955, los alumnos matriculados en las escuelas públicas: 114.565 y en las particulares 25.420” y, por otra parte, la asistencia media en escuelas públicas era de 71.901 alumnos.<sup>92</sup> Frente a esta situación, se buscaba comprometer tanto a los padres como al Estado para hacer frente a esta situación, mediante la ley se dotaría de mayores herramientas legales a quienes fiscalizaban la educación: visitadores escolares, juntas comunales e inspectores provinciales.

Este complejo panorama implicó que parlamentarios allegados al problema de la cuestión social junto a educacionistas de la época, abogaran por un mayor corpus legal que asegurara la instrucción primaria. De esta manera, un grupo de educadores y médicos agrupados en la Asociación de Educación Nacional comenzarán a alzar la voz respecto a la necesidad de establecer una Ley de Educación Primaria Obligatoria.<sup>93</sup> Esta fue ingresada al parlamento por el senador radical Pedro Bannen Pradel el 18 de junio de 1900 y se promulgó el 26 de agosto de 1920. De aquí nos interesa caracterizar las posiciones doctrinarias e ideológicas de los parlamentarios que la debatieron, debido a que dichas concepciones se

---

<sup>92</sup> Egaña, María Loreto. “Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político”, en *REVEDUC*, noviembre de 2004, N° 315, p. 15.

<sup>93</sup> Preferimos el término “Educación” al ser este el concepto empleado para la promulgación de la ley.

influenciaron de las corrientes ideológico-políticas de la época, reflejando el cambio del paradigma educativo y el giro paulatino hacia el modelo estadounidense.

En los primeros años de discusión parlamentaria, la bancada liberal, el partido radical y el demócrata sostuvieron la necesidad de la obligatoriedad en la educación primaria. El discurso de este sector atacaba “la desidia de los padres por la educación de sus hijos, la capacidad ociosa existente en las escuelas, la mayor responsabilidad estatal por el fomento de esta educación”, estableciendo una relación densamente imbricada entre “obligatoriedad, educación del pueblo, desarrollo del país y democracia”.<sup>94</sup> Estas ideas conectaban con los postulados sostenidos por John Dewey y el sentido de la educación en la formación de ciudadanos que fortalecieran las democracias.

Por otra parte, debemos ahondar acerca del discurso contra la ignorancia y desinterés por parte de las y los apoderados. Pedro Bannen, impulsor de la ley, argumentaba sobre la ineficacia de las resoluciones legales, las conferencias sobre educación y otros medios de propaganda escrita, todas iniciativas que, a ojos del senador radical, no tenían eco en

---

<sup>94</sup> Egaña, María Loreto. “Ley de Instrucción Primaria Obligatoria...”, op. cit., p. 17.

esos “cerebros empedernidos por la ignorancia i los vicios”<sup>95</sup>, por lo cual la discusión de esta ley solo favorecería a los intereses de las clases más vulnerables:

“El proyecto de lei que discutimos va a tener aplicación solamente en esta clase de nuestro pueblo i debemos contemplarla sólo en este terreno para estudiar su practicabilidad, sus ventajas, sus inconvenientes. No llegaran a afectar jamás a nuestras clases cultas ni aún a nuestras menos elevadas que tengan hábitos de moralidad i de orden social. Irá sólo en amparo de aquellos infelices niños cuyos padres por indolencia o depravación, los dejen abandonados a la ignorancia, de aquellos que viven i se desarrollan en un campo social lleno de vicios, de malos ejemplos i de perversas costumbres, en un terreno bien preparado para la jermiación de futuros criminales”.<sup>96</sup>

La elección de este párrafo no intenta establecer un análisis anacrónico o reprobatorio. Por el contrario, nos permite situarnos en la pátina cultural y social de la época, comprender cuáles eran las concepciones y retórica de los legisladores y cuál era el sentido que otorgaban a la educación primaria popular. Por lo pronto, este extracto nos ayuda a observar el discurso civilizatorio de las clases dirigentes, el cual también será compartido por educacionistas durante la primera mitad del siglo XX.

---

<sup>95</sup> *Ibíd.*, p. 18.

<sup>96</sup> “La Instrucción Primaria ante el Senado. El Proyecto de lei i el informe ante la Comisión. Los Discursos de los señores Reimundo Silva Cruz, Pedro Bannen i Enrique Mac-Iver”, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1903, p. 48-49. Citado en Ídem.

La bancada conservadora por otra parte, articuló sus argumentos en torno a la “libertad de enseñanza” y los preceptos de un Estado que no se inmiscuyera en la institución familiar, pilar esencial en la doctrina moral conservadora, agregando que la ley impondría sobre los niños “la obligación de mandarlos a una escuela y adquirir cierto *mínimum* de conocimientos”, lo cual en la práctica se traduciría en “la creación de un derecho injustificado e irracional en favor del Estado i una supeditación del derecho de la familia por la intervención de un funcionario público”.<sup>97</sup> A esto debemos agregar la desconfianza del sector conservador respecto a la preponderancia de funcionarios liberales y radicales en la administración e institución educativa.

Con el correr de los años la discusión parlamentaria mutó y se impregnó cada vez más del cambiante escenario sociocultural, lo cual permitió asumir el problema pedagógico de manera más compleja e integral. Se introdujo el tema de los salarios paupérrimos que recibían los profesores normalistas, apuntando a una mayor inversión estatal en educación, además de la necesidad de transformar la infraestructura escolar para enfrentar el problema de la cobertura y oferta educativa. Este argumento fue empleado por el sector conservador para considerar

---

<sup>97</sup> *Boletín de Sesiones de la Cámara de Senadores*, Sesión 12, ordinaria, 24 de junio de 1902, p. 185. Citado en *Ibíd.*, p. 20.

inviabile el proyecto de obligatoriedad, quienes impulsaron alternativas concretas al proyecto: aumentar la cantidad de escuelas normales, fundar nuevas escuelas, obligar a un aporte municipal para la instrucción primaria, subvencionar a particulares para que entreguen esta educación, abrir bibliotecas populares, no aceptar en fábricas o faenas a niños menores de 12 años que no hayan asistido a la escuela.

De esta amalgama de propuestas, destacaremos algo clave que visibilizó el sector conservador y que fue minimizado por la bancada liberal y radical, que es el problema del excesivo centralismo administrativo del sistema educativo chileno y la poca eficacia de los visitantes para mejorar la práctica en las escuelas, así como otros problemas visibilizados. Estas propuestas empalman de manera coherente con dos problemas enunciado por educacionistas de la época: ¿Quién financia la educación? Y ¿a qué horizontes internacionales debía mirar el sistema educativo para solucionar estos asuntos? Estas preguntas fueron analizadas y en alguna medida respondidas por los numerosos estudios desarrollados por una figura esencial en el periodo: Darío Salas.

La figura del educacionista Darío Salas fue clave en los debates acerca de los alcances y nuevos sentidos otorgados a la educación en Chile. Tal como sostiene Sol Serrano, la vigencia de los cuestionamientos

realizados por Salas es sorprendente y abarca temas como la formación de los profesores, calidad de la enseñanza, pertinencia del currículo, equidad social, productividad económica, la desigualdad que la escuela perpetúa, la incorporación de la mujer, la educación sexual, la educación indígena y tantos más.<sup>98</sup>

Las obras de Salas se sitúan en un contexto en que no había una recolección certera de datos educativos sobre calidad de establecimientos, la situación de los mobiliarios o la preparación docente. Sólo existían informes que impedían cuantificar la precariedad del sistema educativo chileno. Las encuestas o “Surveys” eran un método innovador en Estados Unidos, país en que Darío Salas y tantos otros educacionistas se perfeccionaron e instruyeron desde la década de 1910. Sin esta información fidedigna, se hacía aún más complejo e incierto el aplicar reformas educacionales.

Debido a esto, incluiremos un breve análisis sobre la visión de este educador, uno de los más preclaros en apuntar a la educación como *el* problema más urgente del país. Sus obras no solo identificaron los principales problemas de nuestro sistema educativo, sino también

---

<sup>98</sup> Serrano, Sol. “Prólogo” en Salas, Darío. 2010 [1917]. *El problema nacional*. Santiago, Cámara chilena de la Construcción / Pontificia Universidad Católica de Chile.

entregaron notables propuestas basadas en acuciosas investigaciones comparativas respecto a otros sistemas en el mundo. Además, el contacto estrecho con los principales pensadores y educacionistas del mundo (Dewey, Ferrière, Montessori, Decroly, entre otros) le permitieron ampliar su horizonte teórico y práctico, abordando aspectos sociales, técnicos, económicos y políticos adyacentes al ejercicio de la pedagogía.

En la obra “La instrucción primaria en sus relaciones con la localidad i el Estado” Salas aborda el problema del financiamiento en la educación chilena a través de un nutrido análisis comparativo con otros países.<sup>99</sup> Sostiene que el atraso en la instrucción primaria se debe principalmente a una mala distribución de los recursos y esto le lleva a preguntarse quién financia la educación primaria: ¿el Estado o las localidades? Aquí, el debate sobre las bondades y defectos de la centralización o descentralización educativa es abordado de manera minuciosa. Sobre las ventajas de la primera, Salas apunta a una mayor homogenización o uniformidad en el sistema educativo, necesario sobre todo en los orígenes de un proyecto de educación nacional. Por último, según Salas, la centralización propiciaba una mayor coordinación entre instituciones y una reducción del sectarismo permitiendo políticas

---

<sup>99</sup> Salas, Darío. 1915. *La instrucción primaria en sus relaciones con la localidad i el Estado*. Santiago, Sociedad Imprenta y Litografía Universo.

educativas definidas y perdurables, además del empleo de especialistas, visitadores y técnicos estadísticos.<sup>100</sup>

La descentralización educativa, por otra parte, promovía el interés del pueblo en las escuelas, conscientes de una contribución concreta al mejoramiento de la educación de sus hijos e hijas; se permitía una mayor adaptabilidad de materias al interés local y provincial a través de la flexibilidad de planes de estudios según zonas económicas, métodos pedagógicos acorde a las necesidades económicas de la población, flexibilidad de horarios teniendo en cuenta temporadas de vacaciones y labores agrícolas en la zona centro-sur del país.

La opinión de Salas era abogar por un sistema de financiamiento mixto lo cual conllevaba otro problema: ¿Cuál era la correcta proporción del aporte entre el Estado y los poderes locales? Salas, que observó desde cerca el sistema en Estados Unidos, indicaba que ahí la proporción de aportes económicos a la educación era de 15.3% para el poder local, 74% para el Estado y el 0,7% restante correspondía a otros recursos como fondos y rentas permanentes. Las conclusiones del estudio de Salas se enmarcaban en la necesidad de impulsar un sistema mixto en el cual se

---

<sup>100</sup> Salas, Darío. 1915. *La instrucción primaria...*, p. 7.

establecería el aporte de cada uno “tomando en cuenta un censo escolar, la asistencia media, necesidad y esfuerzo”.<sup>101</sup>

Se puso atención a los principales problemas que aquejaban a la educación popular de nuestro país, sector que exhibía los más altos índices de analfabetismo y desescolarización. La urgencia de la compulsión para obligar a mujeres y patronos a que enviasen a los niños a las escuelas fue un debate sumamente complejo, entrelazado bajo aristas políticas y doctrinarias, situación en la cual Salas argumentó sobre la obligatoriedad tomando los ejemplos de Suiza, Alemania, Inglaterra y Bélgica. Se analizaron además los currículums de las escuelas públicas de dichos países y se llegó a la conclusión de que la educación técnica e industrial debía ser potenciada de acuerdo con las necesidades de los distintos territorios, mismo camino que tomaron las *Fortbildungsschulen* alemanas, las que incluso eran financiadas principalmente por privados, en conjunto con el Estado, los municipios y los distritos germanos.<sup>102</sup> Como hemos observado aquí, Darío Salas abordaba temas claves y complejos en un Chile que aún no contaba con una Ley de Educación Primaria Obligatoria.

---

<sup>101</sup> *Ibíd.*, p. 18.

<sup>102</sup> Salas, Darío. 1913. *Sobre educación popular*. Santiago, Imprenta Universitaria. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86460.html> (Consultado en 25/2/2021).

La década de 1920 en Chile se caracterizó por evidenciar cambios drásticos en el espacio político, social y económico. El gobierno interrumpido de Alessandri, la promulgación de una nueva constitución y la modernización administrativa impulsada durante la dictadura del general Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931) son aristas que encauzan y determinan a la educación en nuestro país ya se impulsa la reestructuración del Ministerio de Educación. La dictadura de Ibáñez estuvo obsesionada con ideas eugenésicas de ‘depuración’ y ‘regeneración’. Siguiendo a Correa et. Al., el período “coincide con la recepción de doctrinas penales positivistas que afirmaban la existencia de criminales natos, o bien de grupos predeterminados como socialmente peligrosos, entre ellos homosexuales y prostitutas”.<sup>103</sup>

En una vertiente más educacional, el problema de la cobertura y su orientación eminentemente urbana hasta el inicio del siglo XX ha sido trabajado por la historiografía. Sin embargo, los estudios sobre “materialidad pedagógica” durante la primera mitad del siglo XX en Chile, es decir, cantidad y distribución de establecimientos y docentes,

---

<sup>103</sup> Correa, Sofía et. Al. 2019 [2001]. *Historia del siglo XX chileno*, Santiago, Sudamericana, p. 103.

cobertura por estamentos educativos, asistencia promedio y deserción escolar, han sido un campo histórico recientemente abierto.<sup>104</sup>

Por esto, la literatura especializada ha evidenciado que una de las principales falencias del sistema educativo chileno fueron los altos índices de ausentismo escolar. Teniendo ya el amparo de un mandato legal como la LEPO, la solución inicial a este problema fue el empleo de “medidas coercitivas como la aplicación de multas e intervención de las fuerzas de policía que, ejecutadas no siempre con el rigor y uniformidad deseables, han demostrado una eficacia relativa”.<sup>105</sup>

Sobre las causas del ausentismo, Claudio Salas menciona la “no-frecuentación debida a factores psíquicos y constitucionales, que alteran la personalidad y la psicología del niño, haciendo de él un desviado del tipo común”, estado que se debería a “la constitución hereditaria o a enfermedades adquiridas, que pueden hacer del niño un psicópata, un anormal mental y social”; En segundo lugar, se cita la “no-frecuentación por causas de enfermedad”, que podían ser “pasajeros y repetidos, o

---

<sup>104</sup> Revisar Rengifo, Francisca. 2012. “Familia y Escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930”, en *Historia*, 45, 1, pp. 123-170. Juan Antonio González Pizarro compilados en Silva, Benjamín (Comp.). 2017. *Historia social de la educación chilena. Tomo III: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*. Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana; Silva, Benjamín (Comp.). 2018. *Historia social de la educación chilena. Tomo IV: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Agentes escolares*. Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

<sup>105</sup> Salas F., Claudio. “El problema de la no-frecuentación escolar en Chile”, *REVEDUC*, Año III, N°28, p. 52.

agudos, o, en fin, crónicos”. Finalmente, se indican los motivos de ausentismo por

“causas de orden social, representando diversos factores a substratum económico o moral, como la ignorancia y atraso de los padres que consideran la instrucción de sus hijos como una carga costosa e inútil, la pobreza, la insuficiencia y la insalubridad de las habitaciones, subnutrición de los escolares, la lejanía de las escuelas, los procedimientos y métodos de enseñanza inadecuados...”.<sup>106</sup>

Consideramos interesante resaltar el pensamiento de Salas debido a su función como director general de Educación Primaria, además del empleo de la terminología de la época para referirse a los casos de alumnos y alumnas con capacidades diferentes. La primera razón de orden social para explicar las preocupantes tasas de analfabetismo, ausentismo y rezago escolar según Salas es la ignorancia y apatía de los padres y madres respecto a los beneficios que albergaba la educación. La vigencia de este discurso sostenido por la clase dirigente evidenciará el continuum de la tensa relación entre la institución de la familia y el Estado chileno desde la segunda mitad del siglo XIX.<sup>107</sup>

---

<sup>106</sup> Ídem.

<sup>107</sup> Rengifo, Francisca. 2012. “Familia y Escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930”, op. cit.

“Inestabilidad: –sostenía Ferrière– esa es la característica de Chile pedagógicamente”<sup>108</sup>, situación que conectaba con un interesante ambiente de innovación, lo cual situaba a Chile al nivel de países como “Viena y Turquía, a la cabeza de los laboratorios de pedagogía actualmente”.<sup>109</sup> Por otra parte, el retrato de la educación chilena no exhibía un panorama positivo: “maestros mal pagados; pedagogía de hace dos siglos; exámenes en los que toda clase deletrea al unísono algún texto aprendido de memoria, ante los padres y autoridades reunidas”.<sup>110</sup>

Habiendo realizado esta caracterización de las ideas pedagógicas en boga entre los años 20, 30 y 40 del siglo XX, pasaremos al segundo capítulo de nuestra investigación, el cual, siguiendo los objetivos específicos se propone analizar la realidad social, económica y educativa de la provincia de Atacama en nuestro período de estudio.

---

<sup>108</sup> Ferrière, Adolfo. 1932. *La educación nueva en Chile...*, p. 11

<sup>109</sup> *Ídem.*

<sup>110</sup> *Ibídem*, p. 11-12.

### **CAPÍTULO 3:**

## **LA SITUACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE ATACAMA, 1930-1947**

### **INTRODUCCIÓN**

Debemos partir indicando que, entre 1936 y 1947 Chile se encontraba en un contexto de grandes y profundos cambios. En primer lugar, siguiendo a William Sater y Simon Collier, el Estado chileno inició un viraje hacia un mayor control sobre la economía nacional. De esta manera, el crecimiento basado en las exportaciones fue “reemplazado por un desarrollo ‘dirigido hacia el interior’” de la mano de una potente industrialización con apoyo de la Corporación de Fomento (CORFO).<sup>111</sup>

En el plano político, luego de la crisis de 1931-1932 se produjo una restauración de las instituciones impulsada en el segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma en un contexto sociopolítico complejo en el cual “la política misma ya no era propiedad exclusiva de la clase alta tradicional: los mismos partidos cada vez manejaban más sus rivalidades en un marco de política de masas”, quedando el eje central en manos del Partido Radical durante 1938 y 1952, conglomerado político que

---

<sup>111</sup> Sater, William & Collier, Simon. 2018. *Historia de Chile, 1808-2017*. AKAL, Madrid. Edición digital, p. 278

“combinaba en un delicado equilibrio intereses a menudo en conflicto”, en donde “las diferencias ideológicas eran notorias, pero ocultaban [...] un interés subyacente en el desempeño del cargo y la dispensación de apoyo”.<sup>112</sup>

En el plano internacional, la influencia de la Segunda Guerra Mundial fue clave para comprender el devenir político chileno, esto debido a que en 1941 se produce la invasión de Hitler a la Unión Soviética lo que produce una “cruzada antifascista” en los partidos políticos del mundo. La repercusión de este suceso radica en que “los socialistas podían volver a forjar su alianza con los comunistas y radicales en una comunidad *de facto* del Frente Popular”.<sup>113</sup>

A la muerte de Pedro Aguirre Cerda en 1941, se llevaron a cabo elecciones presidenciales, siendo Juan Antonio Ríos, radical terrateniente del ala conservadora del partido, quien sería elegido para dirigir el Estado chileno. Ríos asignó a la educación un papel esencial en el mejoramiento de “los hábitos fundamentales de convivencia”, es decir, junto con propiciar una distribución más justa de sus resultados y reducir las

---

<sup>112</sup> *Ídem*

<sup>113</sup> *Íbid.*, p. 283

diferencias sociales, esta debía construir la unidad social a través de una comunidad plural”.<sup>114</sup>

A nivel local, a través de la revisión de periódicos de la zona, podemos calibrar y sopesar cuál era la sensación de la población respecto a la década de 1930. El editorial del diario “El Atacameño” (periódico de tendencia radical), en su edición del primero de enero de 1940, sostenía que “Chile inició durante este año su anhelado régimen democrático. Terremotos, guerras, sabotaje [sic] financiero, complots y otras calamidades que han pesado sobre los destinos de nuestra patria no han logrado abatir la potente estructuración del Gobierno del Frente Popular”.<sup>115</sup> Sin embargo, el texto es claro en indicar que el progreso social y económico de los discursos del Frente Popular, no habían logrado hacerse carne en la provincia, indicando que

Atacama, y especialmente Copiapó, no experimentó durante el año ningún progreso material. Todo lo contrario, nuestro pueblo ha sido azotado durante este periodo de tiempo por una restricción de créditos jamás vista. Muchas faenas e industrias han paralizado sus labores y la cesantía alcanzó a golpear las puertas de muchos hogares [...] Las entradas municipales se han visto disminuidas en un apreciable porcentaje, lo que ha motivado una absoluta nulidad

---

<sup>114</sup> Serrano, Sol et. Al. 2018. *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III: Democracia, exclusión y crisis. (1930-1964)*. Santiago, Ed. Taurus, p. 102-103.

<sup>115</sup> Diario *El Atacameño*, 1 de enero de 1940.

de acción y la postergación indefinida de muchos problemas de vital importancia local.<sup>116</sup>

Esta situación se sumaba al problema de alza de precios derivada de la especulación económica de algunos comerciantes, producto del conflicto de la Segunda Guerra Mundial. Debido a la disminución de actividades comerciales, muchos negocios minoristas se adhirieron a una especie de “fiebre de especulación” en Copiapó, “bastando cualquier pretexto, muchas veces ilusorio, para vender las mercaderías que escasean a precios exorbitantes”. A modo de ejemplo, se indicaba el alza de tarifas ferroviarias para productos de “primera necesidad”, sin existir regulación alguna a estos precios, por lo cual, la editorial requería que “el cuarto poder del Estado, (la prensa) divulgue esta situación y pida amparo a los poderes públicos”.<sup>117</sup>

El panorama educativo hacia la década de 1930 era complejo debido a una serie de factores. En primer lugar, existían pocas escuelas a lo largo del territorio y funcionaban muy por debajo de los estándares requeridos. Sobre esto, algunas claves se pueden extraer del capítulo anterior, en específico referido a la falta de profesores formados en escuelas normales

---

<sup>116</sup> Diario *El Atacameño*, 1 de enero de 1940.

<sup>117</sup> Diario *El Atacameño*, 6 de enero de 1942.

para abarcar la población en edad escolar. Por otra parte, una vez egresadas y egresados de estos centros, las y los preceptores debían desarrollar sus labores en condiciones desventajosas en las que, además, como indicaba Amanda Labarca en su texto *Bases para una política educacional* publicado en 1943, el sistema educativo se encontraba extremadamente segmentado y desintegrado entre los distintos niveles educativos, sumado a la escasa inserción de la educación en la sociedad ya que “los niños asistían escasamente a ellas y las abandonaban cuando las necesidades económicas apremiaban”.<sup>118</sup> Por estas razones, “la escuela terminaba por mantener las condiciones sociales adversas de los pobres, más que servir como una vía para introducir cambios y mejoras”.<sup>119</sup>

Para nuestra investigación fue importante caracterizar la compleja relación entre el Estado, la función otorgada a la educación y su vinculación con la sociedad en las décadas estudiadas. Siguiendo a Francisca Rengifo, a comienzos del siglo pasado, “las autoridades educacionales interpretaron el reducido número de alumnos como consecuencia de la ignorancia y pobreza de las familias, subestimando los

---

<sup>118</sup> Cruz, Nicolás, Jiménez, Paula & Aylwin, Pilar. “Amanda Labarca: Bases para una propuesta educacional” en Labarca, Amanda. 2011 [1943]. *Bases para una política educacional*. Santiago, Cámara chilena de la Construcción / Pontificia Universidad Católica de Chile / DIBAM, p. XIV.

<sup>119</sup> Ídem.

sacrificios y costos que representaba para ellas la escolarización de sus hijos, así como el valor que tenían sus beneficios”.<sup>120</sup>

A comienzos de la década de 1930, la provincia de Atacama se hallaba en un complejo escenario. Los estragos dejados por la crisis económica de 1929 repercutieron en una zona ya languidecida por los estragos de la crisis económica de 1918-1919, ya que la pequeña y mediana minería de la provincia fue la más afectada por la situación económica internacional. Las crisis de subsistencias, la crítica al “abandono” por parte del Estado y la movilización de diversos actores sociales y políticos fueron el contexto frente al cual se reabrió la Escuela Normal en Copiapó.<sup>121</sup>

Por otra parte, la realidad demográfica de la provincia en la década de 1930 y 1940 fue dispar y principalmente siguió el desarrollo económico de la minería cuprífera. En este sentido, y como ejemplo, el departamento de Chañaral es un caso paradigmático ya que su crecimiento demográfico

---

<sup>120</sup> Rengifo, Francisca. 2012. “Familia y escuela: una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930”, en *Historia* (Santiago), 45, (1), pp. 123-170, p. 125

<sup>121</sup> López, Eduardo, & Pairicán, Fernando. 2013. “El regionalismo atacameño entre dos crisis económicas, 1930-1955”, en *Tiempo histórico: revista de la Escuela de Historia*, 7, pp. 47-68; Venegas, Hernán. 2011. “Políticas mineras: cambios y continuidades socioeconómicas en Atacama, 1926-1960.”, en *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales*, 1, 8, pp. 69-92.

fue el más acelerado: de 6.047 habitantes en 1907, hacia 1940 el departamento ya contaba con 23.904 habitantes.<sup>122</sup>

Como caracterización geográfica, podemos indicar que la región de Atacama tiene una superficie de 75.176 km<sup>2</sup>, representando el 9,9% de la superficie del país.<sup>123</sup> “Al sur de Chañaral -sostiene el informe realizado por la CORFO en 1950-, la estructura del país cambia”, iniciando un territorio marcado por la erosión de los ríos, que “ha determinado la orientación de los relieves y, en consecuencia, se puede hablar perfectamente de valles transversales; ellos constituyen el rasgo dominante en la región”.<sup>124</sup> De esta forma, el trazado de la red hidrográfica “es lo que da, en gran parte, la comprensión del relieve”, produciendo dos entidades fisiográficas: “una montañosa interna, cortada transversalmente por numerosos valles de erosión que le dan perspectiva, y otra, costera, formada por grandes planicies de abrasión marina, que remontan paulatinamente hacia el interior y que han sido más o menos disectadas por la erosión de las quebradas y de los ríos”.<sup>125</sup>

---

<sup>122</sup> Este crecimiento de población se acentuó aún más para la década del 50 y 60 con el descubrimiento de la veta minera de “El Salvador”.

<sup>123</sup> Dato extraído de la página web de Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE). <https://www.subdere.gov.cl/divisi%C3%B3n-administrativa-de-chile/gobierno-regional-de-atacama>

<sup>124</sup> Corporación de Fomento de la Producción (CORFO). 1950. *Geografía Economía de Chile. Tomo I*. Santiago, Imprenta Universitaria, p. 20

<sup>125</sup> *Íbid.*, p. 20-21.

Respecto al ámbito climático, acudimos también al informe generado por la CORFO ya que las condiciones del entorno han cambiado de manera considerable entre la época de estudio y la actualidad. En ese entonces, la descripción indicaba que “el aumento de las lluvias se hace sentir desde Copiapó, en donde las precipitaciones son de 25 mm, más o menos”, agregando que a solo 145 km más al sur, en la ciudad de Vallenar, las precipitaciones aumentaban a 70 milímetros. Las temperaturas promedio en Copiapó eran de 16,1°, con una “humedad atmosférica y algunas precipitaciones que benefician al suelo y que aprovecha la vida vegetal”. En Vallenar, la temperatura media anual era de 15,3°, en enero y febrero a 19,4° y, en invierno, bajaba a 11,2°. <sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> *Íbid.*, p. 222-223.

TABLA N° 3.1: EVOLUCIÓN DEMOGRÁFICA POR COMUNAS DE LA PROVINCIA DE ATACAMA, 1907-1940

DEPARTAMENTOS	COMUNAS	CENSO DE 1907	CENSO DE 1920	CENSO DE 1930	CENSO DE 1940
DEPARTAMENTO DE CHAÑARAL	CHAÑARAL	6.047	5.149	14.820	23.904
DEPARTAMENTO DE COPIAPÓ	COPIAPÓ	17.025	13.842	14.962	21.731
	CALDERA	3.592	2.581	1.588	2.078
	TIERRA AMARILLA	6.788	4.266	4.330	4.818
	TOTAL DEPTO. COPIAPÓ	<b>27.315</b>	<b>20.689</b>	<b>20.880</b>	<b>28.657</b>
DEPARTAMENTO DE HUASCO	VALLENAR	<b>17.874</b>	<b>16.095</b>	<b>19.441</b>	<b>22.374</b>
DEPARTAMENTO DE FREIRINA	FREIRINA	7.451	3.736	2.963	6.149
	HUASCO	5.271	2.744	2.991	3.228
	TOTAL DEPTO. FREIRINA	<b>13.722</b>	<b>6.480</b>	<b>5.597</b>	<b>9.377</b>
PROVINCIA DE ATACAMA		<b>63.968</b>	<b>48.413</b>	<b>61.098</b>	<b>84.312</b>

FUENTE: XI Censo de población 1940.

Siguiendo con la caracterización de la comuna de Chañaral, los poblados mineros de Potrerillos e Inca de Oro captaron gran parte de la fuerza de trabajo tanto de la provincia como de mano de obra extranjera. Esto se ve reflejado en la diferencia de población rural y urbana en dicho territorio. De esto daremos cuenta en detalle al caracterizar el departamento de Chañaral.

TABLA N° 3.2: POBLACIÓN URBANO-RURAL EN LA PROVINCIA DE ATACAMA POR SEXO, 1940.

DEPARTAMENTO	URBANO				RURAL			
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	%	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	%
DEPTO. CHAÑARAL	2.794	2.510	5.304	<b>22,0</b>	11.229	7.371	18.600	<b>78,0</b>
DEPTO. COPIAPÓ	9.306	10.250	19.556	<b>68,0</b>	5.613	3.488	9.101	<b>32,0</b>
DEPTO. HUASCO	4.567	5.422	9.989	<b>45,0</b>	6.626	5.759	12.385	<b>55,0</b>
DEPTO. FREIRINA	1.455	1.586	3.041	<b>32,0</b>	3.706	2.630	6.336	<b>68,0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>18.122</b>	<b>19.768</b>	<b>37.890</b>	<b>45,0</b>	<b>27.174</b>	<b>19.248</b>	<b>46.422</b>	<b>55,0</b>

FUENTE: XI Censo de población 1940, p. 78

Podemos observar en la tabla N° 3.2 que la proporción de población rural predominaba en la provincia de Atacama en la década de 1940, lo cual resulta interesante porque permite preguntarse cómo se vivía la ruralidad en el territorio del norte chico. En primer lugar, el predominio de la actividad minera en el departamento de Chañaral favorecía asentamientos pequeños y dispersos, principalmente, campamentos mineros. Así, encontramos poblados como Potrerillos, Inca de Oro, El Salado, todos ubicados en el norte de la provincia, hacia el sector intermedio de la provincia.

En contraste a la influencia preponderante de la minería en los departamentos de Chañaral y Copiapó, en los departamentos de Huasco y Freirina, existió un complemento entre la actividad agroganadera con la siempre presente actividad minera, sobre todo, pensando en los minerales

cupríferos y auríferos como Capote, Carrizalillo y Canto del Agua. Estos elementos permiten explicar la preponderancia de población rural en la provincia.

El departamento de Copiapó (Tierra Amarilla, Caldera y Copiapó) históricamente arrojaron altos índices de población urbana y para el censo de 1940 fue el único departamento con mayoría urbana: 68%. El departamento de Huasco (Vallenar) se caracterizó por ser una zona dedicada a la actividad agroganadera y esto se refleja en una población inclinada a espacios rurales, alcanzando un 55%. Por último, el departamento de Freirina (Huasco y Freirina) a pesar de contar con una baja cantidad de habitantes, estos se distribuyeron en espacios rurales siguiendo las mismas dinámicas económicas que el territorio anterior. Así, la circunscripción territorial de Freirina alcanzó en la década de 1940 un 68% de población rural.

TABLA N° 3.3: CANTIDAD DE ESCUELAS FISCALES EN LA PROVINCIA DE ATACAMA, 1936-1947.

AÑO	COPIAPÓ	CHAÑARAL	HUASCO	FREIRINA	TOTAL
1936	24	6	41	—	71
1938	26	6	41	—	73
1942	30	8	28	16	82
1946	29	8	31	13	81
1947	29	8	31	13	81

Elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos, 1936-1947

A continuación, realizaremos una descripción detallada de las siguientes comunas de Atacama: Chañaral, Caldera, Tierra Amarilla, Vallenar, Freirina y Huasco concluyendo con la comuna de Copiapó. Para realizar esta descripción acudimos a dos libros claves: “La nueva era de las Municipalidades” escrito por Jorge Silva en 1931, documento que, entre otros aspectos, tiene como objetivo una “recopilación histórica de la vida comunal del país, que abarca desde los primeros cabildos, en la época colonial, hasta nuestros días y que se completa con una información gráfica y monográfica de las municipalidades de la república”.<sup>127</sup>

Y, por último, a la revista “Atacama”. Como contexto de producción, indicamos que esta se redactó en el año 1932 y fue una publicación dedicada al estudio de toda la provincia de Atacama, aportando importantes datos para contextualizar histórica, social y educacionalmente el territorio. La revista “Atacama”, publicación extraordinaria, contiene datos esenciales para el estudio de la región ya

---

<sup>127</sup> Silva, Jorge. 1931. *La nueva era de las Municipalidades de Chile*. Santiago, Editora Atenas. Rescatamos que este libro fue donado por Claudio Salas Faúndez a la Escuela Normal de Copiapó. Salas fue alumno de este establecimiento en los años 1916 y 1917, egresado profesor de la Escuela Normal Superior ‘José A. Núñez’ en 1920, director general de Educación Primaria y Normal durante 1933, 1934 y parte de 1935 y acogido a jubilación en 1953. En su dedicatoria se indica que “la donación la hizo el señor Salas como prueba de adhesión y homenaje a esta Escuela Normal con motivo de la celebración del Cincuentenario de su fundación y, muy especialmente, como una manera práctica y digna de recordar la importantísima obra realizada por el ilustre fundador y primer director de ella, don ‘Rómulo J. Peña’, cuya influencia espiritual y moral de distinguido pedagogo fue decisiva en la formación de numerosas generaciones de maestros egresados de esta Escuela”. Agradecemos la gentileza de Guillermo Cortés Lutz, director del Museo Regional de Atacama, por facilitarnos este libro.

que incluye biografías, situación educativa y contextualización sociocultural de todos los departamentos, informaciones sobre el comercio y fotografías.

## **CARACTERIZACIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE LA PROVINCIA DE ATACAMA**

### **DEPARTAMENTO DE CHAÑARAL**

Administrativamente, el departamento de Chañaral se estructuraba en torno a la municipalidad de dicha localidad. Situada a los 29° 02' de latitud y a los 71° 27' de longitud, en una planicie de contornos áridos y en la costa S.E. del puerto del mismo nombre, hacia la década de 1930, Chañaral contaba con “un buen servicio de Correos y Telégrafos, Aduana, Registro Civil, Escuelas y, en general, con todos los servicios públicos”.<sup>128</sup> Este puerto cobró gran importancia durante la primera mitad del siglo XX ya que

Al noreste de este puerto y más o menos a dos kilómetros de él, en una caleta bastante abrigada, han construido los norteamericanos, propietarios del gran mineral de cobre de Potrerillos, un nuevo puerto al que han denominado Barquitos. Este puerto está unido con el de Chañaral por una vía férrea que parte desde la misma estación de los Ferrocarriles del Estado y en él se embarcan las barras de cobre que van a Estados Unidos y se reciben todos los materiales, útiles y herramientas que provienen de aquel país.<sup>129</sup>

---

<sup>128</sup> Silva, Jorge G. 1931. *La nueva era de las Municipalidades de Chile*. Santiago, Editora Atenas, p. 267.

<sup>129</sup> Ídem.

De esta manera, el eje “Barquito-Chañaral-Potrerillos” fue un enclave económico esencial en el cual la minería de la mano de capitales estadounidenses, sustentaron el desarrollo socioeconómico en el departamento de Chañaral. Un ejemplo claro de esta dinámica económica se expresa cuando se analiza la puesta en marcha de una gran planta de energía eléctrica situada en la localidad de Barquitos “cuyos generadores son movidos por motores a vapor que reciben su fuerza de tres enormes calderos verticales, cada uno de mil quinientos caballos de fuerza. La energía eléctrica así producida, se hace llegar hasta el mineral de Potrerillos situado a muchos kilómetros de distancia de Barquitos”.<sup>130</sup>

Respecto a la situación educativa de la comuna, hacia 1931, Chañaral contaba con seis escuelas fiscales en la comuna las que tienen una matrícula de 1.358, de los cuales 693 eran hombres y 665 eran mujeres.

En el área del servicio de salud, existía una junta de vecinos que ayudaba al Hospital de la ciudad “con una subvención anual de once mil trescientos cincuenta y tres pesos (\$11.353)”, el cual contaba con cuarenta camas. Además, existía un policlínico de la Junta de Beneficencia y, para situaciones más complejas, se podía acudir “al Hospital que mantiene en

---

<sup>130</sup> Silva, Jorge G. 1931. *La nueva era de las Municipalidades...* op. cit., p. 264.

Potrerillos la Empresa Explotadora de dicho mineral, la que cuenta con buenos cirujanos que pone al servicio de la ciudad”.<sup>131</sup> Para llegar hasta Potrerillos existía el ferrocarril y también un “servicio de autocarriles para casos de emergencia, que parten desde la misma ciudad, en la Estación de los Ferrocarriles del Estado”.<sup>132</sup>

Respecto a la influencia del pueblo minero de Potrerillos, ubicado a más de 2.800 metros de altura, este es presentado como “la mayor fuente de riquezas de la provincia de Atacama y la más fuerte atracción para la masa obrera de un extremo a otro del país”, debido que “el trabajo es permanente, remunerativo, seguro y libre, y el movimiento de gente por la Estación de Pueblo Hundido [actual comuna de Diego de Almagro] adquiere, día a día, caracteres de peregrinación a una tierra prometida”.<sup>133</sup>

Sobre los aspectos sociales y educativos, Potrerillos contaba con una Escuela Modelo, “edificio moderno, amplio, de dos pisos, con sus salas de clases espaciosas, llenas de luz natural, guarnecidas de un excelente material escolar que responde a las recientes exigencias pedagógicas y todas ellas dotadas de calefacción”, siendo esta, “la mejor [escuela] de toda la provincia”.<sup>134</sup> Estos datos, sostenemos, tienen relación

---

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 270

<sup>132</sup> *Ídem.*

<sup>133</sup> Ramírez A., C. & Navarrete, G. 1932. *Atacama. Publicación extraordinaria*. Talleres “Progreso”, Copiapó, p. 12

<sup>134</sup> Ramírez A., C. & Navarrete, G. 1932. *Atacama...*, p. 21.

con la elevación en la calidad de vida del pueblo de Potrerillos, debido a que desde 1913, la Braden Copper Co. y luego, en 1916, la Andes Copper Mining Co., permitieron la llegada de capitales extranjeros junto con mano de obra estadounidense capacitada para las operaciones y consecuentes innovaciones tecnológicas desplegadas en este poblado.<sup>135</sup>

## **DEPARTAMENTO DE CALDERA**

Siguiendo con nuestra caracterización de la provincia, el puerto de Caldera se encontraba situado a 81 kilómetros de Copiapó. Durante la década de 1930 se conectaba con la capital regional a través del histórico ferrocarril Caldera-Copiapó, obra impulsada por el estadounidense William Wheelwright, uno de los primeros construidos en Sudamérica y el primero en Chile.<sup>136</sup> El inicio de esta obra clásica del capitalismo moderno se dio hacia 1850 y concluyó el 4 de julio de 1851, día en el cual corrió la primera locomotora a vapor.<sup>137</sup>

Mencionamos esto debido a la temprana conexión entre obras de transporte moderna y economía extractivista que imperó en la provincia

---

<sup>135</sup> Para más información, revisar Vergara, Ángela. 2001. "Norteamericanos En El Mineral De Potrerillos". *Historia*, Santiago, 34, pp. 227-237.

<sup>136</sup> Marín Vicuña, Santiago. 2013 [1916]. *Los ferrocarriles de Chile*. Santiago, Cámara Chilena de la Construcción.

<sup>137</sup> Venegas Valdebenito, Hernán. 2008. *El espejismo de la plata. Trabajadores y empresarios mineros en una economía en transición. Atacama, 1830-1870*. Santiago, Editorial USACH; Ortega, Luis. 2018 [2005]. *Chile en ruta al capitalismo. Cambio, euforia y depresión. 1850-1880*. Santiago, LOM.

de Atacama. Con relación a este tema, podemos ejemplificar con el señero estudio de Santiago Marín Vicuña, quien, en su estudio sobre “Los Ferrocarriles de Chile” indica que

Chañarcillo sobre todo ha tenido en nuestro desarrollo una gran influencia: la fama de su riqueza se extendió por todo el mundo, agitó entre nosotros el espíritu público, nos llenó de millones, atrajo a nuestro suelo una floreciente inmigración de hombres de negocio y dio, por fin, vida al primer ferrocarril de Chile y aun de América del Sur: el de Caldera a Copiapó.<sup>138</sup>

La importancia de Caldera radica en que fue “el primer puerto de la provincia y la puerta del valle de Copiapó”, enclave esencial por donde “vaciaron sus riquezas los minerales de Chañarcillo, Lomas Bayas, Chimbero, Tres Puntas, Puquios, Garín, Ladrillos, Jesús María, Ojanco, Punta del Cobre, Amolanas, Cachiyuyo, El Algarrobo”, entre otros importantes minerales de la región.<sup>139</sup> Sin embargo, el notable esplendor evidenciado en el puerto se convirtió lenta y paulatinamente en ruina. Enrique Ernesto Gigoux, botánico y naturalista, oriundo del puerto de Caldera y a la postre director del Museo Nacional de Historia Natural, comenta en 1932 que situaciones como “la paralización de los hornos de la Cía. American Smelting; levantamiento de la maestranza de los FF.CC., con destrucción de sus edificios y de la instalación para destilar agua del

---

<sup>138</sup> Marín Vicuña, Santiago. 2013 [1916]. *Los ferrocarriles de Chile...*, op. cit.

<sup>139</sup> Ramírez A., C. & Navarrete, G. 1932. *Atacama...*, op. cit., p. 164.

mar y otros secundarios, han contribuido a su ruina”.<sup>140</sup> Finalmente, siguiendo al censo de 1940, encontramos que la población de Caldera ascendía a 2.078 personas.

#### **DEPARTAMENTO DE TIERRA AMARILLA**

La ciudad de Tierra Amarilla se encuentra emplazada en el Valle de Copiapó, en medio de terrenos bien cultivados y productivos, a 490 metros de altura y a 16 kilómetros, aproximadamente, al sur de Copiapó. El desarrollo económico a comienzos de la década de 1930 se centraba “en la minería; pero como está situada en un valle fértil y de naturaleza pródiga, la agricultura ha adquirido también gran auge, especialmente en los últimos años”.<sup>141</sup>

Sobre los servicios disponibles, se indica que Tierra Amarilla “cuenta con servicio de correos y telégrafos, registro civil, escuelas públicas y una buena estación de ferrocarril”. Hacia 1940, la comuna contaba con 4.818 habitantes.

#### **DEPARTAMENTO DE VALLENAR**

A continuación, caracterizaremos socioeconómicamente el departamento de Vallenar. La ciudad de Vallenar se encuentra ubicada en

---

<sup>140</sup> Ídem.

<sup>141</sup> Silva, Jorge G. 1931. op. cit., p. 273.

el margen Norte del río Huasco. A comienzos de la década de 1930 seguía evidenciando las consecuencias del terremoto de 1922 el que según algunos registros “[dejó] en toda la ciudad, solo siete u ocho casas habitables”.<sup>142</sup> Como complemento a esta información, la Revista Atacama indica que este movimiento telúrico redujo a la ciudad a escombros “ocasionando un perjuicio material superior a ocho millones de pesos y 720 víctimas, de las que 470 correspondían a muertos y 250 a heridos”.<sup>143</sup>

Sobre la situación educativa observamos que para el año 1931 la ciudad de Vallenar contaba con cinco escuelas fiscal y “una matrícula de 1.236 alumnos, de los cuales 634 son hombres y 602 mujeres [...] una escuela particular, cuya matrícula alcanza a 56 alumnos de los cuales 42 son hombres y 14 son mujeres y con una Escuela Técnica Femenina con un alumnado de 80 señoritas”.<sup>144</sup>

Respecto a los servicios de la ciudad, en 1931 Vallenar contaba con un hospital con capacidad para cincuenta y dos camas<sup>145</sup> y un policlínico a cargo de la Beneficencia atendido por un médico. Otros servicios eran

---

<sup>142</sup> Silva, Jorge G. 1931. op. cit., p. 274.

<sup>143</sup> Ramírez A., C. & Navarrete, G., op. cit., p. 172.

<sup>144</sup> Silva, Jorge G. 1931. op. cit., p. 274

<sup>145</sup> Hospital Nicolás Naranjo, inaugurado el 20 de septiembre de 1878.

una oficina del registro civil que databa de 1885; oficinas de correo y telégrafo, situado frente a la plaza; juzgado de letras y una notaría.

Sin embargo, existen dos aspectos de los cuales queremos dar cuenta en este apartado y que tienen relación con la feracidad del suelo vallerino. Primero, se describe que para el año 1932 la ciudad contaba con un Vivero Forestal que contribuyó a la formación de numerosos bosques y “arbolados”. Este recinto contaba con “una población aproximada de medio millón árboles y un valor calculado de dos millones de pesos”.<sup>146</sup>

Finalmente, queremos mencionar algunos aspectos sobre la conocida “Hacienda La Compañía”. Este fundo se extendía “desde los faldeos del valle del Huasco por el Norte, hasta el deslinde de las provincias de Atacama y Coquimbo por el Sur, y entre el camino real a La Serena por el Oriente, hasta la Sierra de Las Perdices y el Mineral de El Morado por el Occidente”, abarcando una superficie superior a “2000 cuerdas cuadradas” y cuya parte regada de “1.500 hectáreas toma la denominación de ‘La Compañía’”.<sup>147</sup>

---

<sup>146</sup> “Hasta 1928 el establecimiento había producido 1.015.371 plantas, de las que 114.106 fueron colocadas en terrenos fiscales y 643.485 vendidas a agricultores. También llegaron al valle de Copiapó 40.000 plantas hasta el año 1926”, Ramírez A., C. & Navarrete, G. 1932., op. cit., p. 173.

<sup>147</sup> *Íbid.*, p. 174.

La principal actividad económica de esta hacienda era el pasto aprensado y, como derivado, “la crianza y engorda de ganados, la lechería, y también en estos últimos años la fruticultura”, produciendo en promedio “40.000 fardos al año, que se destina para las necesidades de la zona norte, minerales, salitreras y otros mercados”<sup>148</sup>. Por otra parte, en los campos de alfalfa, hasta el año 1932 las cabezas de ganado se contabilizaban por 6.500, siendo la raza “Durham” la que destacaba en la hacienda, cuya producción de leche diaria bordeaba en promedio entre “1.000 a 1.100 litros de leche diarios”.<sup>149</sup>

Al mencionar estos aspectos de la producción agroganadera y el cultivo del vivero forestal, hemos querido dar cuenta de la calidad fértil del suelo en el Valle del Huasco, el cual abarcaba las comunas de Vallenar, Freirina y Huasco. Como se observa en la caracterización económica de la Hacienda La Compañía, los recursos agroganaderos se destinaban principalmente a complementar las actividades mineras, tanto en el departamento de Copiapó como en las zonas salitreras del norte grande chileno. Con este ejemplo, intentamos dar cuenta del funcionamiento de la economía en la provincia de Atacama durante las décadas de 1930 y 1940, con el objetivo de contextualizar la situación social y económica del

---

<sup>148</sup> *Ídem.*

<sup>149</sup> *Íbid.*, p. 174.

territorio y que, por otra parte, orientaban el quehacer educativo en la región.

### **DEPARTAMENTO DE FREIRINA**

La ciudad de Freirina se encuentra situada a dieciséis kilómetros al este de Huasco. Se unía con Vallenar y Huasco a través de un ferrocarril y en nuestro período de estudio contaba con servicios de correos, telégrafos, oficina de registro civil, además de un clima “reconocidamente benigno y muy sano”.<sup>150</sup> Respecto a los servicios de salud, Freirina contaba con un Hospital para treinta camas y un policlínico a cargo de la Beneficencia. El año 1941 Freirina se escinde de la jurisdicción administrativa del departamento de Huasco, convirtiéndose en un nuevo departamento de la provincia.

La ciudad de Freirina cuenta con dos escuelas públicas [276] fiscales, una destinada al alumnado masculino y otra al femenino.

---

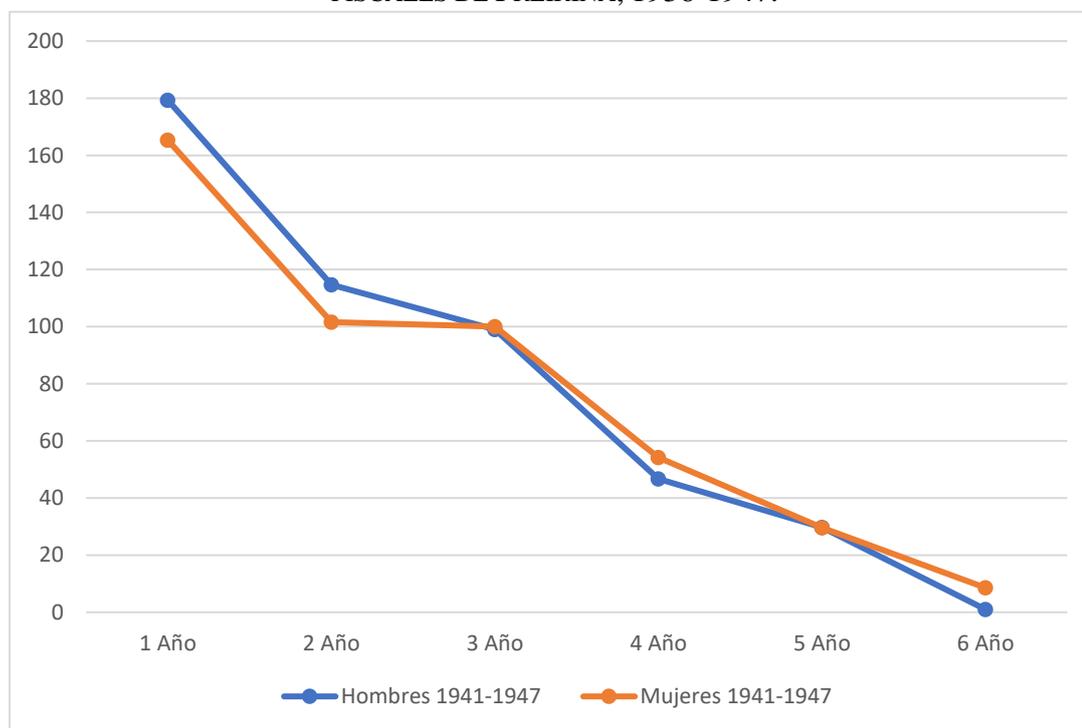
<sup>150</sup> Silva, Jorge G., op. cit., p. 273.

TABLA N° 3.4: ASISTENCIA MEDIA DE ESCUELAS FISCALES DE FREIRINA, 1941-1947.<sup>151</sup>

AÑO	1°		2°		3°		4°		5°		6°		TOTAL HOMBRES	TOTAL MUJERES	TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M			
1941	198	187	106	110	90	100	37	57	12	16	—	—	443	470	913
1942	186	180	116	105	99	108	34	49	28	21	—	—	463	463	926
1943	165	167	131	110	104	87	36	56	28	24	—	—	464	444	908
1944	173	162	112	112	119	99	52	50	26	39	—	14	482	476	958
1945	181	163	109	92	104	93	62	47	41	35	—	20	497	450	947
1946	184	158	109	92	95	110	58	63	43	34	—	12	489	469	958
1947	168	140	120	90	82	103	48	57	30	38	7	14	455	442	897

Elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos, 1936-1947

GRÁFICO N° 3.1: ASISTENCIA MEDIA DE HOMBRES Y MUJERES EN ESCUELAS PRIMARIAS FISCALES DE FREIRINA, 1936-1947.



Elaboración propia a partir de datos de Tabla N° 3.4

<sup>151</sup> En AE aparecen datos sobre la situación educativa de Freirina sólo desde 1941 en adelante.

Para construir el gráfico N° 3.1, extrajimos los promedios en la asistencia a clases de los alumnos en Freirina. De esta manera, podemos observar que existe un descenso abrupto entre el primer y segundo año, tendencia aplicable para hombres y mujeres. Entre el segundo y el tercer año, tanto para hombres como para mujeres, si bien existe un aumento en la deserción escolar, no es tan abrupto en comparación al ciclo anterior. A partir del tercer año, el abandono de las escuelas por parte de los niños y niñas en Freirina es sostenido y constante.

Tal como observaremos en los gráficos posteriores, los alumnos de escuelas primarias fiscales en la provincia de Atacama abandonaban las aulas con mayor frecuencia luego del primer año.

#### **DEPARTAMENTO DE HUASCO**

El puerto de Huasco se emplaza a corta distancia de la desembocadura sur del río Huasco. Este curso hídrico comienza a los 28° 30' de latitud, y a 71° 00' de longitud con la unión de los ríos El Tránsito y El Carmen y es clave en la irrigación de agua para los cultivos agrícolas en la provincia. Los aportes de estos ríos se pueden evidenciar en una descripción donde se indica que el río Huasco

corre hacia el noroeste en una estrecha quebrada, que carece casi enteramente de superficies planas, pero en cuyos márgenes, que están cultivadas hasta los

1.200 metros de altura, crecen y prosperan las más estimadas uvas de Chile, las que proporcionan las afamadas pasas del Huasco y el renombrado vino con la designación de ‘pajarete’, el que tiene la propiedad que, siendo recién cosechado, tiene, desde el comienzo, el sabor y el aroma del más exquisito oporto.<sup>152</sup>

La ciudad de Huasco en nuestro período de estudio contaba con toda clase de servicios públicos, tales como correo, telégrafos, aduanas, escuelas públicas, estación de ferrocarril, un Policlínico, a cargo de la Beneficencia que tiene un médico a su servicio, entre otros servicios. Además, se emplazaban allí establecimientos de fundición y otras industrias de importancia. Sobre la situación educacional, los registros indican que existían en Huasco “dos escuelas públicas fiscales, con una matrícula de 357 alumnos, de los cuales 183 son hombres y 174 mujeres. En Huasco Bajo hay también dos escuelas, una de hombres con 75 alumnos y otra de mujeres con 56 educandas”.<sup>153</sup>

---

<sup>152</sup> Silva, Jorge G., op. cit., p. 277.

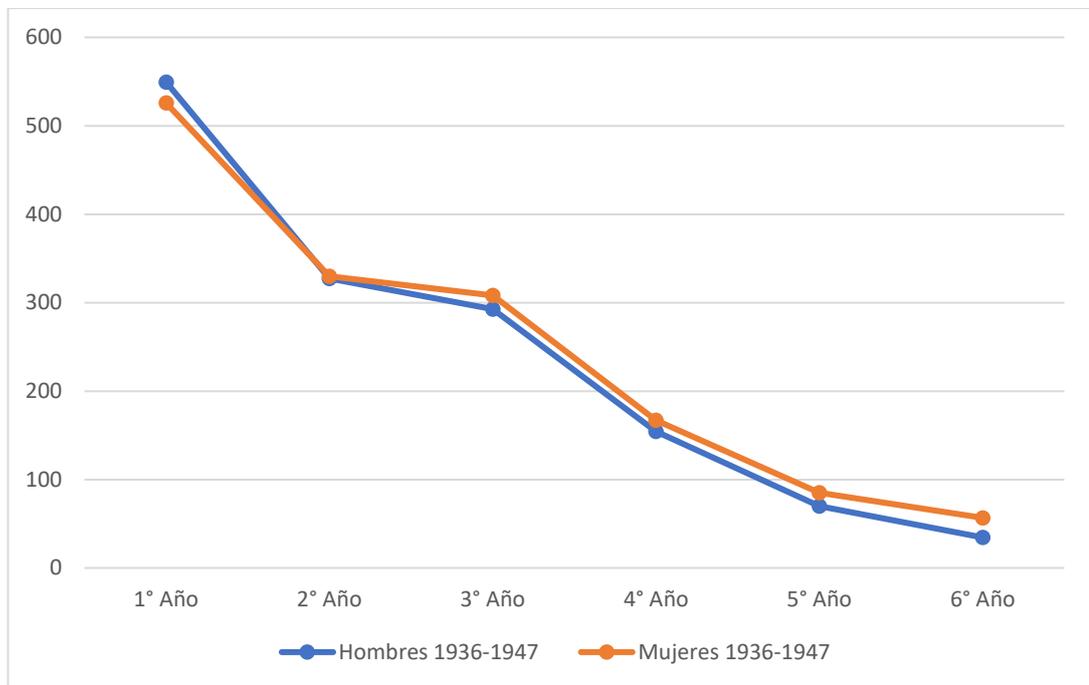
<sup>153</sup> Silva, Jorge G., op. Cit., p. 278.

TABLA N° 3.5: ASISTENCIA MEDIA DE ESCUELAS FISCALES DE HUASCO, 1936-1947

AÑO	1°		2°		3°		4°		5°		6°		TOTAL HOMBRES	TOTAL MUJERES	TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M			
1936	605	591	307	380	263	279	110	137	42	77	27	48	1354	1512	2866
1937	618	601	380	370	256	355	153	143	48	84	25	61	1480	1614	3094
1938	830	808	489	434	409	377	201	212	68	113	47	73	2044	2017	4061
1939	694	650	377	417	332	361	156	183	60	83	17	52	1636	1746	3382
1940	802	682	381	443	323	399	182	239	63	61	24	59	1775	1883	3658
1941	574	493	277	265	218	260	150	189	65	65	27	41	1311	1313	2624
1942	407	399	304	273	245	245	137	140	64	91	34	53	1191	1201	2392
1943	401	392	299	290	274	310	128	124	67	69	42	62	1211	1247	2458
1944	420	435	315	267	294	298	165	151	102	101	30	58	1326	1310	2636
1945	450	450	323	290	297	289	161	165	101	92	50	53	1382	1339	2721
1946	400	414	204	261	287	285	148	133	79	113	44	55	1262	1261	2523
1947	392	394	272	268	313	242	163	186	80	73	47	65	1267	1228	2495

Elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos, 1936-1947.

GRÁFICO N° 3.2: ASISTENCIA MEDIA DE HOMBRES Y MUJERES EN ESCUELAS PRIMARIAS FISCALES DE HUASCO, 1936-1947.



Elaboración propia a partir de tabla N° 3.5.

Como podemos observar, la tendencia en el gráfico N° 3.2 indica una vez más que, el descenso en la asistencia de hombres y mujeres en Huasco se produjo luego del primer año de forma abrupta. Al terminar el segundo año, el descenso mostró un estancamiento, pero luego del tercer año, este se produjo de manera sostenida.

#### DEPARTAMENTO DE COPIAPÓ

Siguiendo con nuestra caracterización, la ciudad de Copiapó se encuentra situada a los 27°21 de latitud y a los 70°21 de longitud. Extendida de noroeste a sureste, la ciudad se emplazaba contigua al margen norte del río Copiapó, “entre contornos áridos y quebrados”. A

pesar de esto, a comienzos de la década de 1930, un periodista declaraba que “casi todas las casas están dotadas de hermosas quintas y huertas en donde se produce la más exquisita fruta, siendo proverbiales sus chirimoyas”.<sup>154</sup> El plano constaba de “80 manzanas cortadas en ángulo recto por calles de regular anchura” quedando al centro “una hermosa plaza rodeada de enormes pimientos que le dan un aspecto muy característico, destacándose en medio de ella, una valiosísima estatua de puro mármol que representa simbólicamente a la minería, principal actividad de la región”.<sup>155</sup>

Respecto a la situación educativa, se indicaba que “Copiapó es una de las ciudades del Norte en que la enseñanza se encuentra más difundida”. Hacia 1931, contaba con 22 escuelas fiscales y 4 particulares: “las primeras tienen una matrícula que alcanza a 2.454 alumnos de los cuales 1.131 son hombres y 1.323 mujeres. Las segundas cuentan con un alumnado de 341 personas, de las cuales 330 son hombres y 11 mujeres”.<sup>156</sup> Sobre la educación secundaria se indicaba que “existen, en la ciudad, dos buenos Liceos, uno de hombres y otro de mujeres; el primero tiene internado. También funciona con una matrícula de 90 alumnos una

---

<sup>154</sup> Silva, Jorge G., op. Cit., p. 270.

<sup>155</sup> *Ídem.*

<sup>156</sup> *Ídem.*

espléndida Escuela de Minería. Además, cuenta la ciudad con una Escuela Técnica Femenina”.<sup>157</sup>

El área de servicios básicos y de salud estaba relativamente cubierto gracias al funcionamiento del Hospital “San José del Carmen”, el cual a comienzos de la década de 1930 contaba con una capacidad de 128 camas. Por otra parte, el desarrollo de la caridad y la puericultura estuvieron presentes en la comuna, en la que funcionaban “dos policlínicos y una Gota de Leche mantenida por la Beneficencia de Señoras que preside la distinguida dama doña Ana Vallejo v. de Grove”.<sup>158</sup>

Mediante la revisión del primer número de la revista “Plus Ultra”, podemos caracterizar la oferta educativa del departamento de Copiapó. La situación hacia 1938 era la siguiente: la “*Escuela de Minas*”, insertada en “una de las regiones de mayor auge minero del país”, se ubicaba en el sector denominado “La Chimba” y contaba con “un hermoso edificio de arquitectura moderna, que presenta las comodidades necesarias para el mejor desarrollo del trabajo del alumnado”. Sumado a esto, la revista

---

<sup>157</sup> *Ídem.*

<sup>158</sup> *Ídem.* Cabe destacar que Ana Vallejo de Grove perteneció a una de las familias más importantes en la historia regional de Atacama. Su padre, Agapito Vallejo Sierralta fue el único notario en la ciudad durante el auge cuproargentífero en el siglo XIX en la provincia de Atacama; su esposo, José Marmaduke Grove fue ingeniero y profesor del Liceo de Hombres de Copiapó, socio fundador del Liceo de Niñas de la misma ciudad en 1878 y profesor de la Escuela de Minas de Copiapó; su hijo, Marmaduke Grove Vallejo fue un importante militar y político chileno, impulsor de la llamada “República Socialista” en 1932 y uno de los fundadores del Partido Socialista Chileno. Por último, indicar, que Ana Vallejo perteneció a varias organizaciones de beneficencia, entre ellas, el “Patrocinio de San José”.

describe que “los alumnos egresados de esta escuela salen con grandes expectativas de trabajo y han suplido la falta de técnicos mineros tanto a las oficinas salitreras u otros centros mineros del país”.<sup>159</sup>

Posteriormente, se mencionan los “Liceos de Hombres y de Niñas”, ambos con “magníficas ubicaciones en la parte central de la ciudad”, en Calle Colipí el primero, y en Calle Atacama el segundo. Respecto al Liceo de Hombres, se indica que “posee un espacioso edificio en que se encuentran perfectamente repartidas las diferentes salas de clases”, además de contar con “un gabinete de física, química y ciencias naturales; posee una biblioteca de más de 2000 volúmenes, muy prestigiada y considerada como una de las mejores de la zona norte”. Por último, se menciona que el Liceo cuenta ha contribuido con la formación de “entidades deportivas y el centro literario ‘Pedro Antonio González’”.<sup>160</sup>

La historia del Liceo de Niñas inicia en 1877, año clave para la Historia de la Educación debido a la importancia del “Decreto Amunátegui”, el cual instaura “que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales con tal que ellas se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos

---

<sup>159</sup> Revista *Plus Ultra*, año 1, N°1, 10 de julio de 1938, p. 12.

<sup>160</sup> *Ídem*.

los hombres”.<sup>161</sup> Este mismo año, el 21 de enero se elige el primer directorio de la sociedad del Liceo de Niñas, constituido por: “José Joaquín Hernández, que lo presidió, Santiago Toro, Federico Asmussen, José M. Manterola, Tomás Richards, Agapito Vallejo, Manuel Antonio Romo, José Honey Mackenney, Adonis Oyaneder y José Antonio Carvajal, Rector fundador del Liceo de Hombres de Copiapó y primer secretario de este directorio”.<sup>162</sup> También debemos resaltar las figuras del intendente de Atacama en esos años, Guillermo Matta, principal impulsor de la iniciativa, secundado por Manuel Antonio Matta, Valentín Letelier y otras figuras progresistas de la época.<sup>163</sup>

Durante la década de 1920 el Liceo sufrió cambios importantes respecto al currículum y enfoque educativo. En 1925 asume la dirección Julia Aravena de Salas, pedagoga en castellano, a quien le correspondió implementar la Reforma Educacional de 1927, además de dirigir el establecimiento hasta 1947.<sup>164</sup>

Producto de este mandato, establecido en el Decreto N° 7500, la educación secundaria se impartía en dos ciclos de tres años cada uno; en

---

<sup>161</sup> Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. 1877. “Decreto N°547”. En *Boletín de Instrucción Pública*. Disponible en <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/44423/46425>

<sup>162</sup> Vivar Ayala, María & Ríos Espejo, Rebeca. 1977. *El Liceo de Niñas de Copiapó. Monografía Histórica*. Santiago, Impresora Camilo Henríquez Ltda., p. 21.

<sup>163</sup> Vivar Ayala, María & Ríos Espejo, Rebeca. 1977. *El Liceo de Niñas de Copiapó...*, p. 21.

<sup>164</sup> *Íbid.* p. 53.

el primero, se proporcionaba “cultura general” y el segundo, se enfocaba en la preparación para el ingreso a la universidad. Este segundo ciclo se dividía en asignaturas humanistas, científicas y técnicas.

Sobre la aplicación de este decreto, Julia Aravena declaró en el informe solicitado por el ministro que en general “era satisfactoria si se atendía a la reducción de materias, mayor iniciativa otorgada al profesor, aplicación de motivaciones y objetividad en los métodos, importancia de la actividad de los alumnos, lo que se apreciaba en mejores resultados y mayor interés por asignaturas”. Sin embargo, también indicaba la “absoluta necesidad de que se construyeran en el Liceo las secciones o dependencias para economía doméstica, sala de actos, laboratorio de química, gimnasio, sala de dibujo”, intenciones que, durante la década del 30 la directora seguiría insistiendo ya que era urgente “la renovación del material de enseñanza, ya anticuado e insuficiente, la construcción de murallas divisorias, destruidas las anteriores por el tiempo y los sismos, para separar el colegio de las casas vecinas”.<sup>165</sup>

Siguiendo una monografía hallada en el Museo Regional de Atacama, se indica que “las alumnas que egresaban del primer ciclo debían continuar estudios en el segundo ciclo del Liceo de Hombres de la

---

<sup>165</sup> *Íbid.* p. 54-55.

ciudad”. Esto fue percibido en la época como un aspecto de integración positiva, ya que se facilitó el desarrollo de actividades extraprogramáticas como por ejemplo “[a] la Sociedad de Socorros Mutuos o el Centro Cultural, se agregan otros de mayor integración y difusión nacidos en esta Comunidad Escolar formada por los dos Liceos locales: Consejo Escolar, Extensión Cultural, Beneficencia Escolar, Entretenimientos y Deportes”, además del inicio de la Cruz Roja Juvenil en mayo de 1929, espacio en el cual se inculcaba a las alumnas “hábitos de higiene, de ayuda mutua y estimulaba su participación en campañas sanitarias y de solidaridad”, siendo asesorada desde 1933 por Carmela de Robles.

Siguiendo la revisión de los anuarios estadísticos, “sección educación”, pudimos entrecruzar la información con la revista *Plus Ultra*, en la cual se menciona que el único establecimiento fiscal de educación especial es una “Escuela Vocacional Femenina”. Este recinto se hallaba dirigido por Graciela Moreno y las alumnas se “adiestran en las labores propias del sexo; además ensayan la pintura, produciendo, a veces, verdaderas obras de arte”.<sup>166</sup> Fundada el 2 de junio de 1919, el periódico “El Atacameño” en 1941 en su edición del 21 de abril relataba acerca de

---

<sup>166</sup> Revista *Plus Ultra*, año 1, N°1, 10 de julio de 1938, p. 12.

los problemas estructurales que aquejaban a la escuela, donde se indica que desde sus inicios

ha funcionado en una casa vieja, que no ha recibido reparaciones y está situada en calle Atacama 840. Casi todas las piezas se hallan en mal estado; pero hay una grande que era empleada como sala para ‘economía doméstica’ y que amenaza derrumbarse a causa de estar destrozada la techumbre y para lo mismo a las vigas que le sirven de soporte. El hundimiento del techo, y caída de las murallas abiertas, arrastrará el destrozo de las salas vecinas.<sup>167</sup>

La precaria situación de esta Escuela era conocido desde largo tiempo “por todas las autoridades que controlan de algún modo la enseñanza pública, sin que, en tantos años, el gobierno haya tomado alguna para remediar la grave anomalía”. A pesar de esto, “la prestigiosa maestra especializada, señorita Graciela Moreno Rozas, que como copiapina, se ha dedicado al ejercicio de ese cargo, con verdadero fervor y cariño”.<sup>168</sup>

La Escuela Vocacional de Copiapó proporcionaba enseñanza “en tejidos de Telares y a máquina, a cargo de la maestra señora Olga de Reyes; Modas, señorita Elena Jorquera; Lencería y Bordados a máquina, señora Josefina de Sueyras; Economía Doméstica, señorita Dolores Hernández; Ramos generales, señorita Elisa Rowe y Cursos

---

<sup>167</sup> Diario *El Atacameño*, 21 de abril, 1941.

<sup>168</sup> Diario *El Atacameño*, 21 de abril, 1941.

complementarios, es decir, Encuadernación, cartonaje, y pintura, señorita Graciela Moreno Rozas”.<sup>169</sup>

Sobre la educación técnica femenina, las concepciones ahondaban sobre el “fin específico” de esta en pro de “preparar a la mujer para el ejercicio de las profesiones normales propias de su sexo”, que, además, “[atendería] igualmente a la educación física normal e intelectual de las alumnas de modo que las habilite para cumplir debidamente sus funciones dentro del hogar y en la sociedad”.<sup>170</sup> Esto viene a confirmar las diferencias de género que se aplicaban en los establecimientos educativos.<sup>171</sup>

Hacia 1938, es decir, seis años después de la caracterización de las escuelas primarias en la provincia que realizaba el inspector Abraham Sepúlveda Pizarro, en la revista Plus Ultra se realiza la siguiente descripción de dicho segmento educativo: “Escuelas Primarias: El jefe provincial de las escuelas primarias es Don Misael Rodríguez, quien junto con los componentes de la entidad Unión Profesores de Chile (U.P. Ch.), sección Copiapó, se preocupan preferentemente del niño indigente,

---

<sup>169</sup> Diario *El Atacameño*, 21 de abril, 1941.

<sup>170</sup> Diario *El Atacameño*, 12 de enero de 1940. “Las finalidades de la Educación Técnica Femenina”.

<sup>171</sup> A este respecto, los “Manuales” o “Cuadernos de Economía Doméstica” son fuentes obligadas para un estudio de género en Educación. Para más información revisar Miranda Bustos, María. *Cuaderno de economía doméstica [manuscrito]*. Disponible en Biblioteca Nacional Digital de Chile <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/627/w3-article-622598.html>; y el texto de Truffa, Bruna. *Cuadernos de economía doméstica I*. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-85014.html>.

constituyendo con sus propios medios, el llamado almuerzo escolar”.<sup>172</sup>

Respecto al departamento de Copiapó, los tipos de escuelas primarias eran los siguientes: “de primera y segunda clase, todas las cuales cuentan con buenos edificios y en el centro de la ciudad”.<sup>173</sup>

En 1938, los establecimientos educativos en Copiapó eran los siguientes:

- Escuela Normal Rural de Hombres
- Escuela Vocacional de Niñas
- Escuela Práctica de Minas
- Liceo de Hombres con humanidades completas
- Liceo de Niñas con primer ciclo
- Colegio Particular “Del Buen Pastor”, con 4° año de Humanidades
- 2 institutos comerciales Particulares (“Barquín” y “Fernández”)<sup>174</sup>
- 8 escuelas primarias:
  - De niñas, 1° clase
  - 2 de varones, 1° clase
  - 3 de niñas, 2° clase
  - 1 de varones, 2° clase.

---

<sup>172</sup> Revista *Plus Ultra*, año 1, N°1, 10 de julio de 1938, p. 13.

<sup>173</sup> *Ídem*.

<sup>174</sup> *Ídem*. Cfr. Vivar Ayala, María & Ríos Espejo, Rebeca. 1977., op. cit., p. 56-57.

- 1 mixta
- Escuela Particular “Bruno Zavala” y Escuela Particular “Emeterio Goyenechea”, de varones ambas.
- Escuela Particular “Gabriela Mistral”, mixta.

TABLA N° 3.6: ASISTENCIA MEDIA DE ESCUELAS PRIMARIAS FISCALES EN EL DEPARTAMENTO DE COPIAPÓ.

AÑO	1°		2°		3°		4°		5°		6°		TOTAL HOMBRES	TOTAL MUJERES	TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M			
1936	511	504	212	291	175	209	132	177	76	76	47	32	1153	1289	2442
1938	440	513	229	294	185	230	129	180	83	80	46	40	1112	1337	2449
1942	449	496	277	358	204	315	142	207	65	97	51	54	1188	1527	2715
1946	396	471	273	321	235	311	142	243	89	138	31	73	1166	1557	2723
1947	389	466	243	327	212	342	170	235	65	155	49	58	1128	1583	2711

Elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos, 1936-1947

Respecto a la oferta educativa en el período estudiado, la tabla N° 3.6 refleja la asistencia media de escuelas primarias fiscales en el departamento de Copiapó. Los años escogidos obedecen a los siguientes criterios de selección: en 1936 reabre la Escuela Normal en Copiapó; en 1938 el Frente Popular obtiene la presidencia de la mano de Pedro Aguirre Cerda; en 1942, asume la presidencia Juan Antonio Ríos y el Ministerio

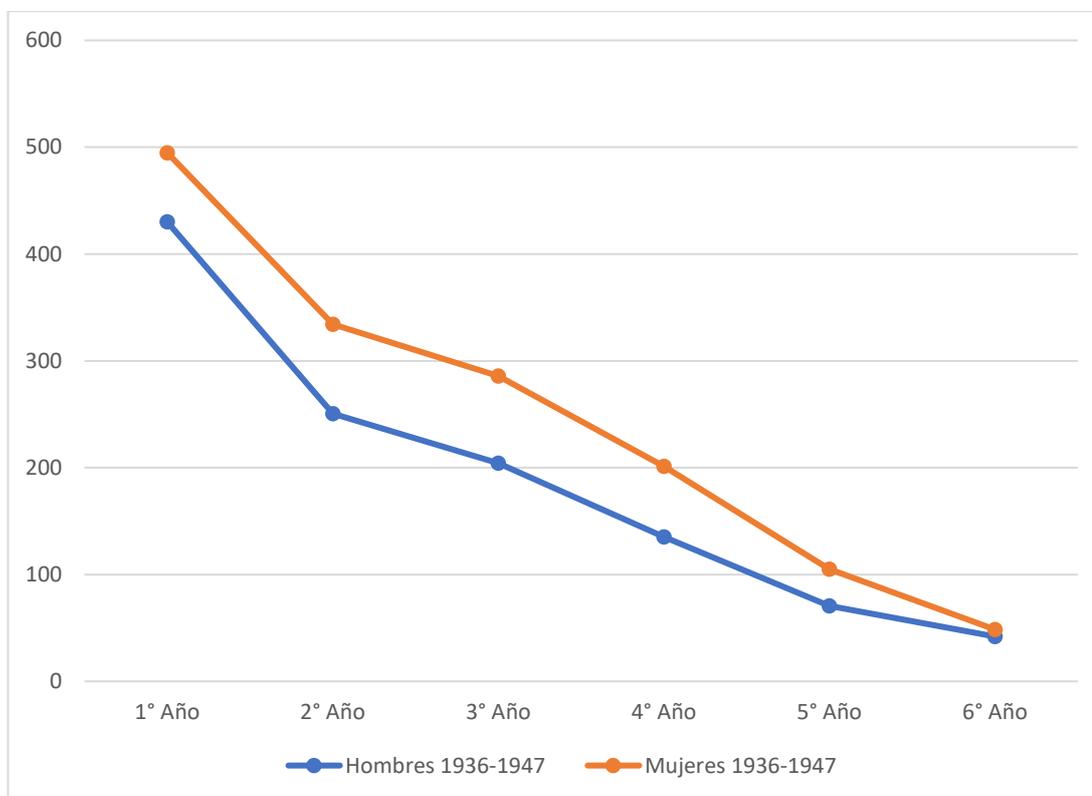
de Educación despliega grandes reformas al sistema educativo<sup>175</sup>; en 1946 asume la presidencia el radical Gabriel González Videla y, finalmente, en 1947, Abraham Sepúlveda Pizarro renuncia a su cargo como director de la Escuela Normal en Copiapó, año que marca el cierre de nuestra investigación.

De la tabla podemos extraer información importante, por ejemplo, la cantidad de deserción escolar en los niveles superiores; la diferencia por sexos entre tasas de asistencia y, finalmente, observar continuidades en los problemas estructurales del sistema educativo chileno. Mencionamos esto para matizar el discurso sociopolítico respecto a la posible influencia que tuvieron los gobiernos radicales en el impulso a la educación pública en la época analizada.

---

<sup>175</sup> Pérez, Camila. 2020. "Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)". Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

GRÁFICO N° 3.3: ASISTENCIA MEDIA DE HOMBRES Y MUJERES EN ESCUELAS PRIMARIAS FISCALES DE COPIAPÓ, 1936-1947.



Elaboración propia a partir de: AE., 1936-1947.

Para construir el gráfico N° 3.3, extrajimos los promedios en la asistencia a clases de los alumnos en Copiapó entre los años 1936 y 1947, durante todo el ciclo de educación primaria. De esta manera, podemos observar que existe un descenso abrupto entre el primer y segundo año, tendencia aplicable para hombres y mujeres. Sin embargo, como observamos, hubo más mujeres que hombres educándose en la ciudad de Copiapó, capital regional con una tendencia y población marcadamente urbana.

## CONCLUSIONES

En cuanto al estado de la educación en la provincia, Abraham Sepúlveda Pizarro, inspector provincial de educación, redactó una síntesis detallada en la revista “Atacama” en 1932 y utilizamos esta fuente para describir el contexto previo a la fundación de la Escuela Normal en Copiapó.<sup>176</sup>

El análisis aborda los siguientes aspectos: *Factores negativos que enfrenta el profesor primario de Atacama; -aspecto pedagógico* (a. De la enseñanza; b. perfeccionamiento del personal), *aspecto administrativo* (a. De las escuelas; b. De los locales; c. Enseñanza de adultos; d. Juntas de auxilio escolar), *aspecto social* (a. Biblioteca pública; b. Scoutismo; c. Centros de padres), *necesidades primordiales del servicio*, las cuales se distinguían en *generales y de solución inmediata*. Como podemos observar, la fuente entrega nutrida información para comprender el estado de la educación en la provincia. Mencionaremos los elementos más pertinentes para nuestro caso de estudio.

En primer lugar, respecto a los factores negativos que determinan la acción del docente, se mencionan los siguientes problemas estructurales: “locales estrechos, escaso material, excesivo número de

---

<sup>176</sup> Ramírez A., C. & Navarrete, G., op. cit.

alumnos”.<sup>177</sup> Luego, respecto a los problemas de solución inmediata se indican

1.- autorización para crear escuelas ambulantes en Copiapó y Huasco; 2.- Arrendamiento de un anexo para la escuela N°2 de Copiapó; 3.- Creación de cursos prevocacionales en las Escuelas N°1 y N°5 de Vallenar; 4.- Elevación a la 1° clase de las Escuelas N° 1 y 2 de Chañaral; 5.- Elevación a 2ª clase de las escuelas N° 3 y 4 de Vallenar; 6.- Inmediato arreglo a la Escuela N° 1 de Chañaral y, finalmente, 7.- Aumento de plazas en la Escuela Taller N° 8 de Copiapó.<sup>178</sup>

TABLA N° 3.7: ÍNDICE DE ANALFABETISMO, PROVINCIA DE ATACAMA. 1940

HOMBRES EN EDAD ESCOLAR ANALFABETOS (7-15 AÑOS)	HOMBRES ANALFABETOS	TOTAL HOMBRES ANALFABETOS	MUJERES EN EDAD ESCOLAR ANALFABETAS (7-15 AÑOS)	ANALFABETAS ADULTAS	MUJERES ANALFABETAS
2.954	13.556	16.510	2.866	12.369	15.235

FUENTE: XI Censo de población 1940, p. 25-26.

Sobre la necesidad de fundar escuelas, el inspector provincial es claro en sostener que existe un gran déficit sobre la materia: “Chañaral — Mixta urbana de 3ª clase; Huasco — Mixta rural de 3ª clase para Cachiyuyo y Carrizalillo, y de hombre para Domeyko”. Respecto a la creación de talleres manuales y de economía doméstica, se solicitan en “Chañaral — Escuela N°1 de Carpintería y Escuela N°2 de Economía; Copiapó — Escuela N°2 de Economía y Escuelas N°4, 9 y 11 de Carpintería; Huasco — Escuelas N° 3 y 8 de Carpintería”.<sup>179</sup>

<sup>177</sup> Ramírez A., C. & Navarrete, G. 1932., op. cit., p. 146.

<sup>178</sup> Ramírez A., C. & Navarrete, G. 1932, op. cit., p. 147.

<sup>179</sup> *Ídem.*

En síntesis, la provincia de Atacama durante el período de estudio se caracterizó por contar con mayor población rural, alcanzando un 55%. Esto viene a confirmar la pertinencia de instalar una Escuela Normal con enfoques rurales.

TABLA N° 3.8: TASA DE ESCOLARIZACIÓN EN LA PROVINCIA DE ATACAMA, 1947.

NÚMERO TOTAL			TASA DE ESCOLARIZACIÓN (ALUMNOS REGISTRADOS/1.000 NIÑOS EN EDAD ESCOLAR)
ESCUELAS FISCALES <sup>180</sup>	ASISTENCIA MEDIA DE LA PROVINCIA, 1947 <sup>181</sup>	POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR. <sup>182</sup>	433,28
81	7.939	18.323	

FUENTE: XI Censo de población 1940, p. 25-26.

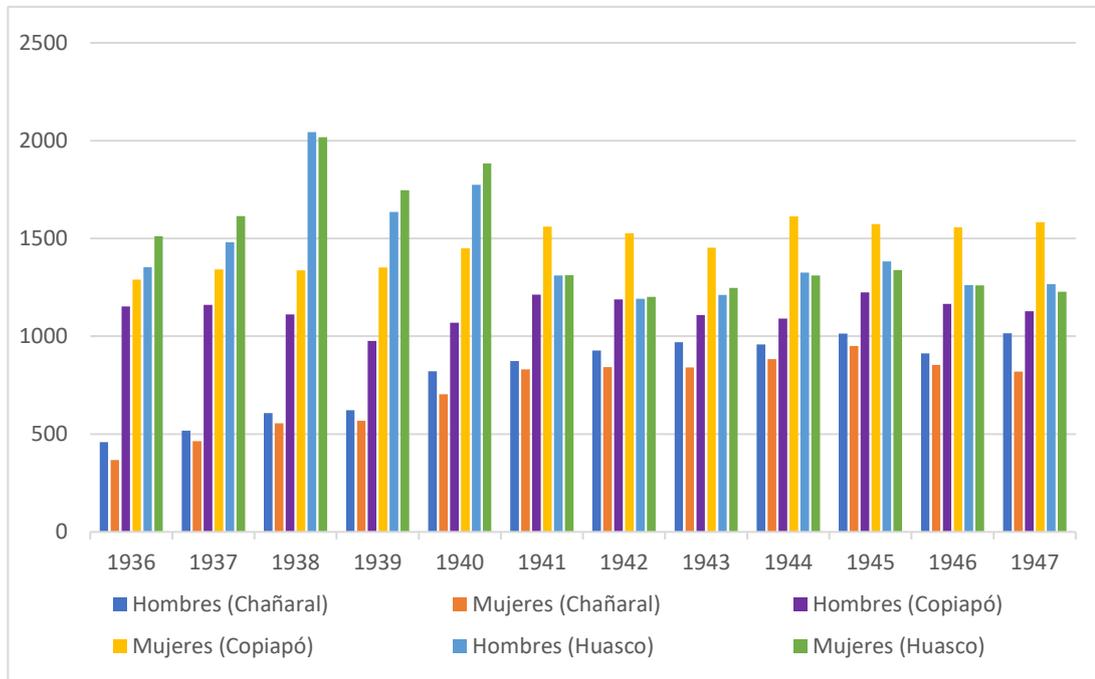
La tasa de escolarización expresa la comparación entre alumnos efectivos y alumnos posibles. A través de la tabla N°3.8, podemos extraer que, de cada 1000 niños y niñas en edad escolar, 433,28 estaban registrados en el sistema educativo. Esto viene a reflejar la baja penetración de la educación en la provincia de Atacama para el año en que finaliza nuestra investigación.

<sup>180</sup> Dato extraído de los Anuarios Estadísticos, sector Educación, año 1947.

<sup>181</sup> Dato extraído de los Anuarios Estadísticos, sector Educación, año 1947.

<sup>182</sup> Dato extraído de IX Censo de población de 1940.

GRÁFICO N° 3.4: ASISTENCIA MEDIA DE ESCUELAS PRIMARIAS POR SEXO EN LA PROVINCIA DE ATACAMA, 1936-1947.



Elaboración propia a partir de: AE., 1936-1947.

Sin ahondar en esta temática, es importante recalcar la diferencia por sexo en las tasas de asistencia media en la provincia. Para esto, el gráfico N° 3.4 nos entrega información importante respecto a la relación sexo-escolarización-ruralidad/urbanidad. Podemos observar que, tanto en el departamento de Chañaral como el de Huasco, se acentúan las tasas de asistencia media de hombres por sobre las mujeres, es decir, en los departamentos rurales de la provincia, se educan más hombres que mujeres. Esta tendencia no aplicó para el departamento de Copiapó, el cual evidenció mayores tasas de población urbana y en el cual las mujeres, en

nuestro período de estudio, permanecieron más tiempo en las aulas que los hombres.

Para continuar con nuestra investigación, en el próximo capítulo analizaremos los currículums de las escuelas normales rurales entre 1929 y 1944, con el objetivo de relacionar los contenidos tratados en el primer capítulo y el contexto nacional.

## **CAPÍTULO 4:** **EL CURRÍCULUM DE LAS ESCUELAS NORMALES EN CHILE, 1929-1944**

El objetivo de este capítulo es revisar y contrastar el currículum de las escuelas normales rurales, entendidas como espacios educativos particulares cuyos planes de estudios se relacionan de manera compleja con un contexto histórico y social permeado por las ideas de la “escuela nueva” (tópico tratado en el primer capítulo de esta investigación); el declive económico de 1929 y el posterior desarrollo del modelo económico orientado hacia la industrialización por sustitución de importaciones y, finalmente, el auge de los nacionalismos en el mundo. Estos elementos permiten interpretar en clave histórica el proceso de construcción y diseño de estos planes educativos.

### **ESCUELA NUEVA Y CHILE**

Habiendo caracterizado las principales tendencias educativas de la época, procederemos a explicar cómo estas se aplicaron y adaptaron al contexto nacional. Siguiendo a Mayorga, existieron tres principales canales difusores de ideas de la Escuela Nueva en Chile: primero, a través del contacto directo con los exponentes pedagógicos mediante charlas y

ponencias en instituciones educativas chilenas; segundo, a través de las reformas a los planes curriculares de las escuelas normales y el cambio en la formación docente impulsado por Luis Tirapegui en 1929; y, por último, la Revista de Educación del Ministerio de Educación.

Desde estas tres corrientes, las y los docentes chilenos se impregnaron de un nuevo paradigma educativo centrado en los cambios sociales y económicos de las diferentes naciones, dejando atrás los modelos idealistas y humanistas. El nuevo *leitmotiv* fue la “integralidad” y el desarrollo de las aptitudes de los niños y niñas, relacionando todas las materias con el quehacer cotidiano de los educandos, con sus hogares y necesidades económicas. En otras palabras, la escuela nueva “debía partir desde el niño, ser paidocéntrica, y no solo reducir los conocimientos enciclopédicos que hasta entonces entregaba sino reemplazarlos por los que interesaban a los infantes”.<sup>183</sup> Frente a este panorama, la reforma educacional impulsada por el Decreto 7.500 a fines de 1927 impactará a los pensadores de todo el mundo debido a los cambios profundos e innovadores que se proponían.<sup>184</sup>

---

<sup>183</sup> Serrano, Sol et. Al. 2018. *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III: Democracia, exclusión y crisis. (1930-1964)*. Santiago, Ed. Taurus, p. 211.

<sup>184</sup> La bibliografía respecto al proceso de reforma y contrarreforma han sido profusamente descritos por la historiografía de la educación. Al respecto revisar el artículo de Iván Núñez Prieto en Silva, Benjamín (Comp.). 2017. *Historia social de la educación chilena. Tomo III: Instalación, auge y crisis de la*

De la mano de filósofos, pedagogos y médicos, la “Escuela Nueva” o “Escuela Activa”, se irá consolidando como un modelo pedagógico hegemónico en las dos primeras décadas del siglo XX en Chile. Aquí, la figura de John Dewey ha demostrado ser una gran influencia debido a los contactos sostenidos con notables educadores nacionales como Darío E. Salas, su hija Irma Salas Silva y Amanda Labarca, quienes se especializaron en los centros pedagógicos del país del norte, tanto en el Teachers College de la Universidad de Columbia<sup>185</sup>, como en la Universidad de Chicago, institución en la cual Dewey laboró durante décadas. Otros educadores nacionales como Martín Bunster, Moisés Mussa y Luis Tirapegui también cursaron estudios de perfeccionamiento en el Teachers College. Mencionamos esto debido a que todas las figuras nombradas anteriormente desempeñarán cargos claves en la administración educacional chilena entre los años 20 hasta la década del 60, impulsando con fuerza las ideas de la escuela nueva.<sup>186</sup>

---

*reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales.* Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

<sup>185</sup> Para más información respecto a la influencia ejercida por este centro educativo, revisar Mayorga, Rodrigo. “Una educación nueva para un nuevo individuo”. En Serrano, Sol et. Al. 2018. *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III: Democracia, exclusión y crisis. (1930-1964)*. Santiago, Ed. Taurus, pp. 19-62.

<sup>186</sup> Darío Salas fue Director general de Enseñanza Primaria; Irma Salas se convirtió en la primera Doctora en Educación de nuestro país, docente del Instituto Pedagógico, en 1945 presidió la recién organizada Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria; Amanda Labarca en 1932 fue la primera directora del Liceo Experimental Manuel de Salas, obra paradigmática de la experimentación pedagógica en Chile, docente de la Universidad de Chile; Luis Tirapegui, psicólogo experimental especializado en tests psico-métricos impulsó reformas en los planes de estudios de las

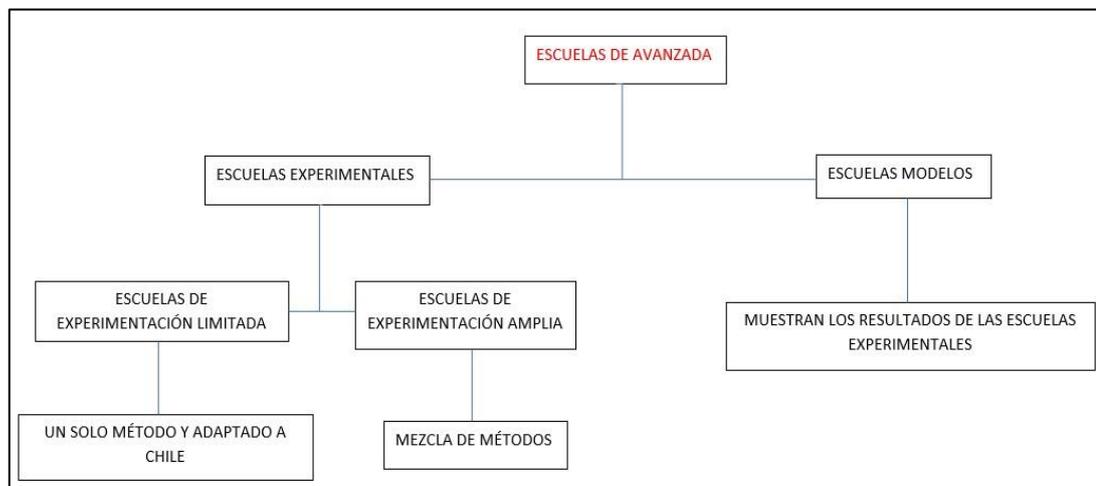
De aquí cabe la pregunta ¿cómo implementar este enfoque pedagógico de una forma más coherente con la cultura e idiosincrasia nacional? La respuesta fue clara: a través de las escuelas experimentales. Estos espacios desempeñarían el rol de “iniciadoras o exploradoras de las demás escuelas del Estado”, manteniéndose actualizadas respecto a los enfoques modernos y los aportes de las ciencias experimentales como la psicología, la biología y la sociología. No obstante, permitirían adoptar nuevos criterios más flexibles y acorde con la realidad nacional, otorgándole a la reforma “vigor de realidad, porque inspirándose, también en las necesidades más urgentes de nuestra sociedad y de este instante de nuestra evolución nacional, han de dar las normas que inspiren a la escuela chilena”.<sup>187</sup>

---

Escuelas Normales; Moisés Mussa fue Director General de Enseñanza primaria y director de la Revista de Educación en la primera mitad de la década de 1930.

<sup>187</sup> Tejías F., Santiago. “El espíritu de la reforma educacional. Algunos aspectos de la nueva educación”, *REVEDUC*, octubre de 1929, Año I, N°11, pp. 720-724, p. 722.

GRÁFICO 4.1: SITUACIÓN ESCUELAS EXPERIMENTALES EN CHILE, 1930.



Elaboración propia a partir de Ferrière, Adolfo. 1932. *La educación nueva en Chile...*, op. Cit. p. 107-109.

Esta experimentación se encontraba fielmente apegada y sustentada en los parámetros científicos y los métodos inherentes a esta: medición de resultados, aplicación de hipótesis, etc. El empleo de las tendencias psicométricas como una hoja de ruta del proceso de aprendizaje, fueron una herramienta en boga a partir de las dos primeras décadas del siglo XX en Europa y Estados Unidos. Su adopción se comenzó a implementar sobre todo después de la promulgación de la “reforma integral” (Decreto 7.500) y la “contrarreforma” desplegada en la dictadura de Ibáñez del Campo.<sup>188</sup> El objeto de la educación –indicaba el Decreto 7.500–, es favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora, intelectual y moral.

<sup>188</sup> Labarca, Amanda. 1939. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, Imprenta Universitaria.

Tenderá a formar, dentro de la cooperación y de la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador”.<sup>189</sup> Esto responde claramente a los lineamientos que proponía el nuevo ideal pedagógico. Sin embargo, la Revista de Educación del Ministerio hacía eco del análisis de preceptores y educacionistas que visibilizaban la falta de preparación del sistema educativo chileno respecto a los resultados esperados por la reforma:

“Olvidaron que los experimentos pedagógicos hechos en Inglaterra y en Bélgica, en Alemania, en Italia y en Francia, lo fueron en un medio especialmente preparado, en condiciones económicas y de todo orden de carácter excepcional, y olvidaron, también, que las escuelas chilenas, por su dotación material, por la preparación técnica de sus maestros, por sus medios económicos, por las condiciones mismas del ambiente social, no estaban todas preparadas para dar un gran salto, para despojarse de los arreos tradicionales, arrojarlos al pasado y vestir bruscamente las flamantes prendas, que son los principios de lo que llamamos ‘La nueva educación’”.<sup>190</sup>

Luis Gómez Catalán, figura clave en el proceso de adaptación de estas ideas, indicaba la necesidad urgente de “transformar la escuela de auditorio en laboratorio”, teniendo espacios adecuados y “talleres de trabajos manuales, cocina para la economía doméstica, laboratorios de historia natural”, entre otras innovadoras ideas.<sup>191</sup> Por lo mismo, el rol que

---

<sup>189</sup> Tejías F., Santiago. “El espíritu de la reforma educacional...”, p. 721.

<sup>190</sup> *Ibíd.*, p. 721-722.

<sup>191</sup> Ferrière, Adolfo. 1932. *La educación nueva en Chile...*, p. 21. Sobre Luis Gómez Catalán y el rol que tuvo en la promulgación del Decreto 7.500, revisar *Dimensión histórica de Chile*, N°, 6-7, 1989-1990, pp. 135-166.

le correspondió al educador fue de suma importancia en el engranaje de este complejo proceso y, como han reflejado las recientes investigaciones, las y los educadores chilenos no fueron receptores pasivos de ideas foráneas, sino que adaptaron de manera concreta la teoría de la escuela activa al contexto local.

Como ejemplo de esto, revisaremos una fuente esencial para nuestra tesis: el “Manual del profesor primario”, escrito por Abraham Sepúlveda Pizarro en 1932.<sup>192</sup> Este manual se encuentra dividido en tres apartados: uno sobre “Pedagogía general”, uno sobre “Metodología” y el último sobre “Problemas de legislación escolar, reglamentación y régimen interno”. Nos enfocaremos principalmente en los dos primeros apartados debido a la correspondencia con nuestro objeto de estudio: el análisis de planes de estudio normalistas y las tendencias educativas.

Los conocimientos desplegados en el apartado sobre “Pedagogía general” nos ayudaron a comprender el arraigo de las ideas de la escuela nueva en el magisterio chileno, sobre todo, las posibles aplicaciones de estas teorías de cara al contexto social del norte chico. Primero, Sepúlveda afirma que las necesidades biológicas del ser humano deben estar

---

<sup>192</sup> Abraham Sepúlveda Pizarro en 1932 trabajaba como inspector provincial en Copiapó y será uno de los principales impulsores de la reapertura de la Escuela Normal en Copiapó.

conectadas con la educación ya que esta es “un proceso de desenvolvimiento de acuerdo con la naturaleza”, ya que “todo individuo tiene como tendencia central la que lleva a la conservación de su vida, de modo que toda educación represiva, cuyo ideal sea la negación de su existencia, es inadmisibles porque está en pugna con la finalidad biológica”.<sup>193</sup> Basados en la biología y la psicología educativa, la escuela nueva se posicionará teóricamente contra los golpes, los castigos y la educación verbalista desconectada de la realidad del niño.

Es importante resaltar que a pesar de que teóricamente se hayan impulsado propuestas contra el disciplinamiento corporal, estos hábitos ya estaban arraigados en la educación chilena. Por lo mismo, los cambios en el quehacer interno de las escuelas chilenas se transformaron de manera mucho más lenta y paulatina y la herencia del modelo germánico se haría presente en el transcurso del siglo XX.<sup>194</sup>

Sobre la base del trinomio Educación – Economía – Democracia, observamos que al igual que múltiples educacionistas chilenos, Sepúlveda entiende a la escuela como instituciones sociales creadas para “guiar y regir la formación de los hábitos”, siendo estos desarrollados a través de

---

<sup>193</sup> Sepúlveda P., Abraham. 1932. *Manual del profesor primario*, op. cit., p. 11.

<sup>194</sup> Toro B., Pablo. 2009. *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912*. Santiago, Concurso Bicentenario Tesis Doctoral 2007, vol. II.

un proceso automático y según las “Leyes de la formación de hábitos” en tres pasos: “Repetición”, “Intensidad” y “Placer”. Los hábitos a su vez tenían resultados biológicos y resultados psicológicos. Los primeros tenían como resultado la perfección de la reacción, la rapidez y exactitud en la respuesta al estímulo y a través de la repetición, los movimientos innecesarios eran eliminados provocando la disminución de la fatiga en el niño o niña. De esta forma, “la función biológica del hábito puede decirse que sirve para perfeccionar una reacción y conservar su pureza, **asegurando la eficiencia más grande posible, con la mayor economía del esfuerzo**”.<sup>195</sup> [el énfasis es nuestro].

Estos postulados van en línea con lo comentado sobre las ideas de eficacia propuestas por Dewey y Washburne, ya que “la enseñanza –según Abraham Sepúlveda–, debe darse teniendo en cuenta el tiempo empleado, material consumido, esfuerzo desenvuelto y precio que tiene en el comercio”, así se conduce al niño “hacia la educación económica, acostumbrándolo a valorar el tiempo, el material y el trabajo, a la vez queda iniciado en una pequeña industria que lo sustrae a la ociosidad, estimulando su vocación”.<sup>196</sup>

---

<sup>195</sup> Sepúlveda P., Abraham. 1932. *Manual del profesor primario*, p. 12.

<sup>196</sup> *Ibidem.*, p. 19.

A través de este recorrido, recalando en primer lugar en la caracterización de los fundamentos esenciales de la Escuela Nueva, pudimos relacionar este ideario denso y complejo con el contexto social y cultural del Chile del primer tercio del siglo XX. Mediante esta revisión, se puede observar que el cambio de dirección educativa iba de la mano con las nuevas propuestas sociales, la introducción de nuevos actores en el escenario político y las ideas democráticas y modernizadoras que encarnaban significados profundos respecto al rol que debía ocupar la educación en el progreso social y cultural del país.

## **LOS PLANES DE ESTUDIO**

A continuación, realizaremos un análisis detallado sobre los planes de estudio de las Escuelas Normales chilenas desde 1929 hasta 1944. En las siguientes tablas se desmenuzan las materias y además las horas que se les destinaban, junto con un porcentaje del total de horas del plan. De esta manera, podremos observar dónde estaban los énfasis de cada currículo para enlazar educación, sociedad y economía de manera más clara.

La metodología detrás de las tablas que presentamos a continuación se construyó de la siguiente manera: tomamos la cantidad total de horas

semanales por cada asignatura dependiendo la extensión de la formación académica. En este sentido, debemos entender que algunas materias sólo se impartían durante la formación general y otras, se enseñaban en los últimos ciclos de la formación. A manera de ejemplo, tomaremos el caso de la asignatura “Educación Física” del plan de 1929. Se indica que en los tres primeros años se le destinan dos horas semanales a esta materia, por lo cual suman un total de 6 horas en el plan de estudios.

TABLA N° 4.1: PLAN DE ESTUDIOS. ESCUELAS NORMALES RURALES DE HOMBRES, 1929

DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS: 4 AÑOS			
	HORAS TOTALES	%	N° DE MATERIAS
<b>I. FORMACIÓN GENERAL</b>	<b>95</b>	<b>61,3</b>	<b>12</b>
Educación Física	6	3,9	
Trabajos Manuales	9	5,8	
Castellano	11	7,1	
Historia y Geografía	6	3,9	
Matemáticas y Física	9	5,8	
Agricultura	18	11,6	
Francés o inglés	9	5,8	
Canto y Música	9	5,8	
Dibujo	6	3,9	
Ciencias Biológicas y Química	6	3,9	
Religión y moral	3	1,9	
Caligrafía	3	1,9	
<b>II. FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>60</b>	<b>38,7</b>	<b>16</b>
Psicología General y Diferencial	2	1,3	
Principios de Educación	2	1,3	
Filosofía de la Educación	3	1,9	
Resumen histórico de la Educación	3	1,9	
Psicología del Niño y Psicología Pedagógica	4	2,6	
Fisiología e Higiene (del niño)	2	1,3	
Organización Escolar (Administración e Higiene)	2	1,3	
Metodología del programa de educación primaria rural, teniendo como centro de interés la agricultura (naturaleza patria, fauna, flora, industria comercio). <b>Ramos: Ciencias Matemáticas y Geografía</b>	6	3,9	
Metodología del programa de educación rural, teniendo como centro de interés la lengua materna, la historia y las instituciones nacionales. <b>Ramos: Castellano, Historia, Educación Cívica</b>	6	3,9	
Práctica	6	3,9	
Perfeccionamiento del idioma patrio	4	2,6	
Francés o inglés	6	3,9	
Dibujo en el pizarrón	2	1,3	
Educación Física y técnica de los deportes	4	2,6	
Canto y Música	6	3,9	
Religión y Moral	2	1,3	
<b>TOTALES</b>	<b>155</b>	<b>100</b>	<b>28</b>

FUENTE: Decreto N° 6.396, 31 de diciembre de 1929. El énfasis es nuestro.

Debemos partir indicando que, según el decreto N° 6.396 de 1929, para ingresar a la enseñanza normal se requería en primer lugar tener entre 14 y 18 años, “buena salud, carecer de defectos físicos y perturbaciones o defectos del lenguaje, tener la dentadura en buenas condiciones, acreditar buenas costumbres y aprobar los exámenes de admisión”, a lo cual se sumaba “tener aprobado el 3° año de educación secundaria”.<sup>197</sup>

Para comenzar el análisis específico de los planes, se debe mencionar que el plan de estudios de 1929 tenía una duración de 4 años y fue el primero en el que se aplicó la distinción entre Escuelas Normales urbanas y rurales. Como vemos en la tabla, existe una clara preponderancia hacia el desarrollo de la formación general, al que se le destinaba el 61,3% del plan completo. Esto se relaciona con la necesidad de fortalecer los contenidos impartidos en la enseñanza primaria. También observamos que las materias a las que se le destinan más horas en la formación general son “Agricultura” y “Castellano”.

Sobre este punto, extrajimos de la Revista de Educación unos párrafos que hablan sobre la necesidad y pertinencia de la educación manual:

---

<sup>197</sup> Información extraída de Cox, Cristian & Gysling, Jacqueline. 2009. *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*. Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales

“Es indudable que las actividades manuales, en sus diferentes especialidades, son las llamadas en la escuela, en forma preponderante, a servir como medio de cultivar la actividad motora del niño. [...] Felizmente, es fácil demostrar, pedagógicamente hablando, que su práctica contribuye en forma eficaz al cultivo de la inteligencia, sentimientos estéticos, formación de hábitos, etc. Cultiva la inteligencia, imponiendo al niño el deber de forjarse por sí mismo el proyecto a realizar en el taller. [...] Cultiva los sentimientos estéticos, inculcando en él el sentido de proporción, armonía de colores, gusto por lo bello, etc. Y por último, propende a la formación de hábitos, exigiéndole aseo, exactitud, etc.”<sup>198</sup>

Como se desprende de estas reflexiones, lo esbozado sigue claramente en la línea de lo que se propuso en la reforma integral (decreto N° 7.500), así como en la llamada “contrarreforma” educacional. Este plan de estudio sigue los lineamientos propuestos en la época, ya que se introducen materias teóricas propias de la pedagogía, tales como “principios de la educación” e “historia de la educación”, así como un año de “observación” y otro de “práctica” y con esto, siguiendo a Cox y Gysling, “se introduce el concepto de práctica gradual durante la carrera”, por lo cual, según los autores, la principal constatación es que se refuerza la línea de profesionalización iniciada en 1928.

---

<sup>198</sup> Morales San Martín, Ángel. 1942. “Enseñanza manual. Su finalidad en la escuela primaria”. REVEDUC, octubre-noviembre, año II, núm. XII, p. 83.

## LA ASAMBLEA DE DIRECTORES Y PROFESORES DE EDUCACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES, 1940

Entre el plan de estudios de 1929 y el de 1944 hubo algunos planes experimentales, como el de 1936 aplicado durante los dos años siguientes. Posteriormente, en 1940 se realizó una “Asamblea de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales”, convocada por la Inspección de Enseñanza Normal, en cuya síntesis se esbozó un plan experimental que ampliaba a seis años la formación en estos establecimientos. Entre los participantes figuraban educadores como Luis Galdames, Oscar Bustos Aburto, Santiago Tejías Fuenzalida, Abraham Sepúlveda Pizarro, Daniel Navea, Moisés Mussa Battal, Humberto Vivanco Mora, Sara Perrín, Luis Gómez Catalán, entre otras figuras clave en la educación chilena entre 1928 y 1952.

Entre las páginas de las actas de esta asamblea, se indican problemas como la desconexión del sistema educativo chileno, por ejemplo, entre los establecimientos de educación primaria y la secundaria técnico-manual, además de que “las carreras liberales y los estudios literarios –considerados ellos solos ennoblecedores– se han llevado las preferencias, mientras que los estudios de carácter técnico-manual han

sido descuidados y menospreciados”.<sup>199</sup> Esta situación era un problema mayor de cara a los procesos de industrialización llevados a cabo desde los gobiernos del frente popular en Chile, siendo el discurso preponderante el que en esas décadas se exigía “un cambio radical de la mentalidad de nuestro pueblo”, apuntando a que si se quería “subsistir como nación soberana y no terminar en simple factoría, la escuela debe servir al espíritu de nuestro tiempo y crear la mentalidad económica que no nos dieron ni el español ni el indio”.<sup>200</sup>

Otro de los tópicos interesantes de esta asamblea es que, a pesar de haber transcurrido más de una década de la reforma integral del año 27, las ideas de la Escuela Nueva seguían ancladas en el centro de la acción y políticas educativas. Por ejemplo, se identifica que debe seguir impulsándose una “Escuela Nueva que ponga el acento en las capacidades vocacionales y en las fuerzas de creación de nuestros niños”, y que en las ciudades deben “[reemplazarse] las salas de clases donde se oye solo la voz del maestro, por los talleres donde se oiga el ruido del trabajo y donde los niños ejerciten sus capacidades creadoras. En los campos

---

<sup>199</sup> “Formación del profesor primario: síntesis de las conclusiones aprobadas por las Asambleas de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales”. 1940. Imprenta R. Quevedo, Santiago. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-546821.html>

<sup>200</sup> “Formación del profesor primario: síntesis de las conclusiones...”, p. 5.

reemplazaremos la escuela semi-alfabetizadora por otra que tienda al mejoramiento de las condiciones de vida del campesinado, a la extensión de los beneficios de la civilización para arraigar al campesino al suelo que lo vio nacer y combatir así el ausentismo".<sup>201</sup>

A través de estos extractos, podemos observar claramente cuáles eran las ideas centrales los discursos educativos, ya que la educación estaba destinada a convertirse en esa fuerza *civilizadora* que erradicara el analfabetismo y el ausentismo para impulsar la economía y el trabajo industrial en las ciudades y campos, así como para fortalecer la formación de una educación cívica potente como fundamento para el desarrollo de las democracias.

Como indicamos anteriormente, esta asamblea delineó varios cambios en el plan de estudio de las escuelas normales de 1929. En primer lugar, se indicó la necesidad de extender la formación a seis años. Además, se destinaron horas para la “especialización profesional”. Las materias de este “plan experimental” a las que se le destinaron más horas fueron Educación física, Ciencias Sociales, Agricultura y Canto.

---

<sup>201</sup> “Formación del profesor primario: síntesis de las conclusiones...”, p. 6.

Debido a que la investigación se centra en el estudio de la formación normalista, consideramos clave comprender cuál era el tipo de maestro que, según las autoridades educativas de la época, era necesario formar en las escuelas normales en aquel tiempo. Por lo mismo, el documento “Formación del profesor primario”, redactado por Oscar Bustos Aburto, en esa época jefe de la Enseñanza Normal y del Perfeccionamiento del Profesorado, es clave a la hora de comprender este proceso. Dejamos algunos extractos para caracterizar estos contenidos:

[...] Tipo de maestro en función de la escuela requerida:

**Propósitos generales.** –Para alcanzar, por una parte, el reajustamiento efectivo de la educación nacional y muy específicamente el de la educación primaria, con el momento histórico que vivimos, y para obtener, por otra, un magisterio nuevo que realice una labora verdaderamente eficiente en dicho sentido, es de urgencia, señalar en forma precisa y concreta los fines específicos a cuya realización debe concurrir la obra de la Escuela. Estos fines específicos deberán inferirse de las necesidad comunes al sector humano que da la población de nuestra escuela popular. [...]

Observando la vida en ese sector social, se podría llegar a la conclusión de que el pueblo está urgido por las **necesidades** sociales siguientes:

- 1° Organización de la familia.
- 2° Refrenamiento de vicios y formación de hábitos sociales valiosos. Mínimum de conocimientos para la defensa vital del individuo y la especie (enfermedades, alimentación, higiene del trabajo)
- 3° Eficiencia técnica del trabajo manual.
- 4° Conservación y exaltación de la tradición cultural de nuestro pueblo.

Considerada la realidad presente se hace necesario mirar hacia el futuro para cimentar la orientación del proceso educativo en los **ideales** siguientes:

- 1° Un ideal que tienda a la formación de un hombre sensible a las manifestaciones de la cultura: que quiera y pueda, en la medida que lo permite su calidad individual, contribuir al mejoramiento de la sociedad, y que sea capaz de reconocer y utilizar en bien de esta misma obra los valores de los demás.

2° Un ideal social que tienda hacia una sociedad en cuya organización encuentre reajuste el tipo individual enunciado a fin de que sea una palpable realidad la posesión, conservación y acrecentamiento de la cultura, considerada como la busca constante de la más valiosa forma de vida humana.

3° Un ideal político que tienda hacia la realización de una democracia económica en la que, sobre la base de iguales posibilidades, puedan los ciudadanos alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades productivas para el bien de la Nación”.<sup>202</sup>

Al momento de analizar con detención estos postulados, observamos que existe una concepción sobre la escuela y la educación que integra procesos complejos, tales como el desarrollo del ideal democrático. Aquí, el sentido de la escuela es claro: fomentar el desarrollo de esta concepción política desde la infancia para que, potencialmente, los futuros ciudadanos pudiesen contribuir al desarrollo de la nación; ciudadanos que, en dominio de sus capacidades y destrezas individuales, pudieran insertarse de mejor manera en los procesos económicos del país; que, sobre la base de la contribución al fortalecimiento de la nación y el mejoramiento de la sociedad, pudiera, a través de una educación integral, imbuirse e impregnarse de un conjunto valórico nacionalista, para permitir el desarrollo de “la posesión, conservación y acrecentamiento de la cultura”, cuya búsqueda y persecución eran “la más valiosa forma de vida”.

---

<sup>202</sup> “Formación del profesor primario: síntesis de las conclusiones...”, p. 8.

## **EL CONGRESO DE ENSEÑANZA NORMAL, 1944**

Hacia el año 1942, en el marco de la conmemoración de los 100 años de la creación de la Escuela Normal de Preceptores, la Dirección General de Educación Primaria solicitó organizar un congreso de enseñanza normal. Esta propuesta demoró dos años en concretarse debido a diversos obstáculos: ausencia total de fondos, ante lo cual, no fue posible conseguir pasaje libre para los delegados de provincia; dificultad para la confección de un temario y aceptación de temas por los relatores, entre otros factores, demoraron el inicio de este congreso. Sin embargo, las y los preceptores chilenos se sobreponen a estos problemas y, entre 12 y el 17 de septiembre de 1944 sesionan en el Salón de Honor de la Universidad de Chile, delegados desde Copiapó a Ancud,

“pagando de su bolsillo pasajes en avión, en vapor y distancias largas en ferrocarril, y costeándose ellos mismos su alojamiento en la capital [...], reuniendo en simpáticas colectas el dinero para muchos otros gastos menores y, finalmente, los delegados de provincia hicieron una donación, como un homenaje a la a la mesa directiva, de una suma apreciable para iniciar el fondo para la publicación de los trabajos de alto valor que fueron presentados...”<sup>203</sup>

Los temas y mociones del congreso estuvieron divididos en cuatro secciones. La primera se dedicó a “asuntos generales del servicio y modernas orientaciones del mismo”, con temas que incluían la evolución

---

<sup>203</sup> REVEDUC. “Primer Congreso de Enseñanza Normal”, N° 24, año IV, Septiembre de 1944, p. 329

de la enseñanza normal chilena a cargo de la destacada profesora Gertrudis Muñoz de Ebensperger, así como también una charla dedicada a la orientación educacional en las escuelas normales, dictada por la profesora Sara Perrín de Godoy, preceptora de la Escuela Normal de La Serena.

La segunda sección trató acerca de “experiencias profesionales”, y se abordaron temáticas sobre experiencias en la Escuela Normal de Talca o “experiencias relativas al Auto Gobierno del alumno normal y a la obra de profesores jefes e inspectores”.<sup>204</sup>

La tercera sección abordó los “problemas de la enseñanza normal”, con charlas dedicadas al problema del perfeccionamiento del magisterio. En esta sección se insertó la única charla en la que participó un delegado de la Escuela Normal de Copiapó, el destacado profesor Omar Albarracín<sup>205</sup>, quien abordó “El Problema del Material y del Texto de Enseñanza de las Escuelas Normales”, además de desempeñar labores en la comisión para la primera sección del congreso y lectura y aprobación de las conclusiones del Congreso.

---

<sup>204</sup> Una línea interesante de trabajo sería analizar el caso específico de la Escuela Normal de Copiapó entre los años 1905 y 1927 y el experimento del “auto-gobierno” desarrollado por Rómulo J. Peña. Lamentablemente, esto escapa de nuestro tema y cronología de investigación.

<sup>205</sup> El profesor Omar Albarracín Grossling, Doctor en Filosofía, desempeñó labores en el ramo de Ciencias de la Educación en la Escuela Normal Rural de Copiapó. En su trayectoria destacan ser Jefe de Misiones Educativas de la Organización de las Naciones Unidas en diversos países de Latinoamérica.

Finalmente, la última sección se dedicó a “Temas Libres”, tales como “la educación del adulto”; “La Formación del Profesorado y la Educación de los Deficientes Mentales”; “Cinematografía Educativa y Magisterio”; o “La Enseñanza de la Agricultura en las Escuelas Rurales”.<sup>206</sup>

En un número posterior de la Revista de Educación publicado en 1944 se redactaron las conclusiones a las que arribó el congreso, siendo estas redactadas por Omar Albarracín Grossling.<sup>207</sup> Para efectos de nuestra investigación, mencionaremos los nueve puntos expuestos dentro de los “Asuntos Generales y Modernas Orientaciones del Servicio”.

En primer lugar, debemos destacar que se percibe a las Escuelas Normales como “verdaderos Institutos Pedagógicos”, por lo cual se le solicita “al Supremo Gobierno que se legisle en el sentido de clasificarlas en una categoría superior a la de los Liceos Superiores de Primera Clase, otorgando a su personal docente y administrativo las remuneraciones que a la categoría y responsabilidad de sus funciones corresponden”.

El segundo punto aborda los perfiles de egresados de estas instituciones, indicando que “el tipo de maestro a cuya formación tienden

---

<sup>206</sup> REVEDUC. “Primer Congreso de Enseñanza Normal”, N° 24, año IV, Septiembre de 1944, p. 329-332

<sup>207</sup> REVEDUC. “Primer Congreso de Enseñanza Normal”, N° 25, año IV, Octubre de 1944, p. 335-338

los esfuerzos de estos establecimientos, es el de un hombre altamente eficiente, abnegado, culto y práctico; tolerante, responsable y democrático; de sensibilidad sutil e inteligencia clara”. Este extracto nos ayudó bastante a caracterizar cuál era el perfil normalista que se formaba en estas escuelas, cuáles eran los ideales y valores que éstas buscaban en los niños.

El tercer punto abordaba la circulación de ideas políticas y culturales existentes en el mundo y cómo se pretendían implementar en la educación chilena. Se indicaba que “la Educación Chilena tiende a servir el más alto y depurado ideal de Democracia”, y en este sentido, las Escuelas Normales estaban llamadas a “preparar a un maestro que pueda ser conductor de una comunidad nacional que busca nuevas formas culturales y económicas que aseguren la realización, la defensa y el perfeccionamiento permanente de la Democracia”.

El cuarto punto indicaba la necesidad de estimular la producción de obras pedagógicas a través de iniciativas como la creación de “editoriales pedagógicas”; mantener museos y archivos; instituir premios y recompensas para los autores de obras de reconocido valor cultural; y otros como el financiamiento de publicaciones a través de la Caja de Empleados Públicos y Particulares. Este punto explicita la necesidad de

autoeducación existente dentro del magisterio y los anhelos de profesionalización dentro del gremio docente. Mencionamos aquí el quinto punto ya que explica la necesidad de “intensificarse la labor de perfeccionamiento constante de los maestros en servicio, descentralizando los organismos encargados de esta obra”. Esto refleja además que, tanto el sistema educativo como el sistema de formación docente, se encontraban gravemente centralizados durante estas décadas.

El sexto punto trata sobre la imbricada relación entre la preparación cultural del docente y el contexto sociocultural de la época, donde el profesor debía “enriquecerse con la adquisición de algunas especialidades que digan relación con las aptitudes y preferencias especiales de los normalistas y las necesidades y posibilidades del país, de la época, del régimen y de nuestros niños”.

El séptimo punto indicaba que “los servicios de Educación Primaria y Normal deben hacer aún más amplias sus actividades de asistencia social, las cuales deben extenderse preferentemente a los alumnos, al profesorado y al medio”, entendiéndose que era menester “incorporar el servicio de asistencia social entre las especialidades que deben atenderse en las Escuelas Normales”, exigiendo de nuevo una mayor participación de la Caja Nacional de Empleados Públicos y Particulares.

El octavo punto abordaba la relación entre las Escuelas Normales y las Escuelas de Aplicación anexas a las normales, entendiéndolas como “laboratorios de práctica, experimentación y ensayo de éstas”. Lo que se pedía en este punto era que a estas Escuelas de Aplicación “se les conceda el rango escalafonario y la remuneración que les corresponde”.

Finalmente, el noveno punto indicaba la indispensabilidad de reestructurar “una nueva Ley Orgánica de Educación Pública”, con una “nueva y mejor Ley de Enseñanza Normal y un nuevo y mejor Reglamento de Escuelas Normales y de Promoción y Graduación de Alumnos”.

De estas conclusiones, podemos extraer muchísima información importante para nuestra investigación. En primer lugar, se abordan temas gremiales como las mejoras en el sistema escalafonario, la exhortación a una mayor acción de parte de los sistemas de ahorro de empleados públicos, así como una necesidad de descentralizar el sistema de formación docente.

En segundo lugar, se explican visiones y perfiles requeridos en los futuros maestros y maestras normalistas. Y, por último, en las conclusiones sobre “Experiencias pedagógicas” abordadas en este congreso, se indicaron aspectos como el acompañamiento que debían hacer las Escuelas Normales una vez egresados los docentes y que estos

“deben comenzar su carrera en el campo o en lugares suburbanos o caseríos, a cuya vida natural, social, cultural y económica deben sentirse estrechamente ligados, con un sentido amplio de responsabilidad frente a su medio”; que, sumado a este perfil, el egresado o egresada debían organizarse en torno a “Centros de Exalumnos, Consultorios Técnico-Pedagógicos y Científico-Filosóficos, Bibliotecas Ambulantes, Misiones Pedagógicas, Gabinetes de Investigaciones Psico-Pedagógicas, Oficinas de Informaciones y Tramitaciones, etc.”. Esto viene a reafirmar el carácter de constante perfeccionamiento que se buscaría estimular desde los profesores normalistas.

Luego del primer congreso de enseñanza normal realizado en 1944, al reconocer los problemas que adolecían en la formación del plan de 1929, el Ministerio de Educación instaura un nuevo currículum, con lo cual las ideas plasmadas en dichas conclusiones serán incorporadas en la elaboración de un nuevo plan de Estudios, promulgado en 1944.

### **EL PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES, 1944**

Para el periodo entre 1940 y 1964, la enseñanza normal gozó de una relativa estabilidad. La principal transformación acontecida en este sector fue la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios en el año 1944, sin

embargo, cabe destacar que estos cambios se visibilizaron en la asamblea de enseñanza normal de 1940 descrita anteriormente, momento en el cual se puso en marcha un plan experimental. Por lo tanto, el plan oficial de 1944 recoge los principales aciertos y enseñanzas dejadas en la aplicación de este currículum. Siguiendo el análisis de Cox y Gysling, podemos sostener que “las innovaciones operadas en el período son el resultado de negociaciones intra o extra sistema educacional, realizadas en el marco democrático”, desarrolladas en un clima de pacto social más que de conflicto y que, además, “tienen un carácter parcial, afectando sólo aspectos del sistema educacional”.<sup>208</sup>

Por otra parte, y en el marco de la industrialización impulsada por los gobiernos del Frente Popular, el sector educativo que más impulso recibió fue la enseñanza técnica.<sup>209</sup> Subyace en esta decisión el discurso de que la educación, además de consolidar su carácter obligatorio y ser objeto de atención primordial del Estado, esta debía “contener una clara intención de homogeneizar a los grupos sociales, tanto por el hecho inicial de abrir la igualdad de oportunidades a todos los sectores poblacionales, como también por el hecho de que los contenidos fuesen iguales para

---

<sup>208</sup> Cox, C. & Gysling, J. *La formación del profesorado en Chile...* op. Cit., p. 117.

<sup>209</sup> Cruz, N. 2000. “La educación chilena y las élites políticas de los sectores medios (1900-1970)”. En *Mapocho. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, N° 47, primer semestre.

todos, a fin de que los distintos grupos sociales unificaran su pensamiento y acción dentro de las aulas”.<sup>210</sup>

---

<sup>210</sup> *Íbid.*, p. 295.

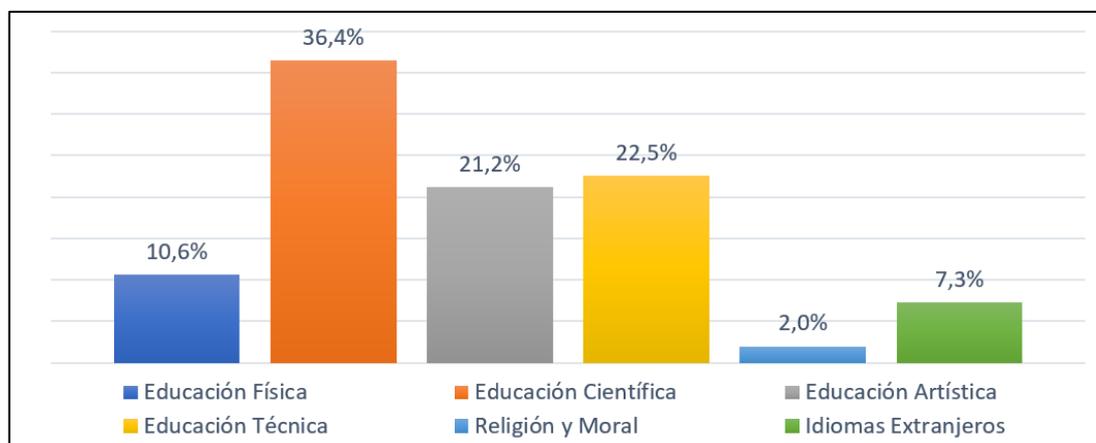
TABLA N° 4.2: PLAN DE ESTUDIOS. ESCUELAS NORMALES RURALES DE HOMBRES, 1944

DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS: 6 AÑOS			
	HORAS TOTALES	%	N° DE MATERIAS
<b>I. FORMACIÓN GENERAL</b>	<b>151</b>	<b>60,2</b>	<b>17</b>
A.- Educación Física	16	6,4	
B.- Educación científica	55	21,9	
1.- Gramática castellana	5	2,0	
2.- Matemáticas	11	4,4	
3.- Física	6	2,4	
4.- Ciencias Biológicas e Higiene	12	4,8	
5.- Química	6	2,4	
6.- Ciencias Sociales	13	5,2	
7.- Psicología General	2	0,8	
C.- Educación artística	32	12,7	
1.- Literatura Castellana	8	3,2	
2.- Canto, Música y Gimnasia Rítmica	14	5,6	
3.- Dibujo y Modelado	10	4,0	
D.- Educación técnica	34	13,5	
1.- Caligrafía	2	0,8	
2.- Ortografía Castellana	4	1,6	
3.- Trabajos Manuales / Agricultura / Industrias derivadas y oficios varios <sup>211</sup>	26	10,4	
4.- Primeros auxilios médicos	2	0,8	
E.- Religión y Moral	3	1,2	
F.- Idiomas extranjeros	11	4,4	
<b>II. FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>59</b>	<b>23,5</b>	<b>9</b>
A.- Ciencias auxiliares y filosofía	18	7,2	
1.- Psicología educacional	3	1,2	
2.- Biología educacional	5	2,0	
3.- Sociología educacional	3	1,2	
4.- Higiene escolar	3	1,2	
5.- Introducción a la filosofía	4	1,6	
B.- Pedagogía	41	16,3	
1.- Principios de la educación	4	1,6	
2.- Técnica de la enseñanza	30	12,0	
3.- Organización y administración escolar	5	2,0	
4.- Filosofía e Historia de la educación	2	0,8	
<b>III. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS</b>	<b>17</b>	<b>6,8</b>	
<b>IV. ACTIVIDADES RURALES ESPECÍFICAS</b>	<b>18</b>	<b>7,2</b>	
<b>V. ESPECIALIZACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>6</b>	<b>2,4</b>	
<b>TOTALES</b>	<b>251</b>	<b>100</b>	<b>26</b>

Elaboración propia a partir de Decreto Supremo N° 6.636, 20/10/1944.

<sup>211</sup> “En las Escuelas Normales Rurales, las actividades de Agricultura, Trabajos Manuales, Industrias Derivadas y Oficios Complementarios de la vida rural, etc., se desarrollarán simultáneamente, dividiéndose el curso en los grupos que fueren necesarios. Estas clases serán atendidas por los Prácticos y Especialistas en Oficios Varios”. (Decreto Supremo N° 6.636, 20/10/1944)

GRÁFICO 4.2: PORCENTAJES DE HORAS DESTINADAS POR ÁREA EN FORMACIÓN GENERAL, PLAN NORMAL RURAL, 1944



Elaboración propia a partir de Tabla N° 4.2.

Sobre el gráfico N° 4.2, los porcentajes exhibidos corresponden a la Formación General del plan de 1944, es decir, la totalidad fueron 151 horas. De este gráfico podemos observar la importancia de la educación científica dentro de la formación general del plan y, dentro de esta, las materias con mayor cantidad de horas eran: Ciencias Sociales (13), Ciencias Biológicas e Higiene (12) y, por último, Matemáticas (11). Esto tiene relación con los intentos de profesionalización de la enseñanza normal durante el período de 1930-1964, ya que, siguiendo las propuestas de la asamblea recién analizada, donde se indicó la necesidad de incorporar las visiones orgánicas de la cultura, “donde sus diversos

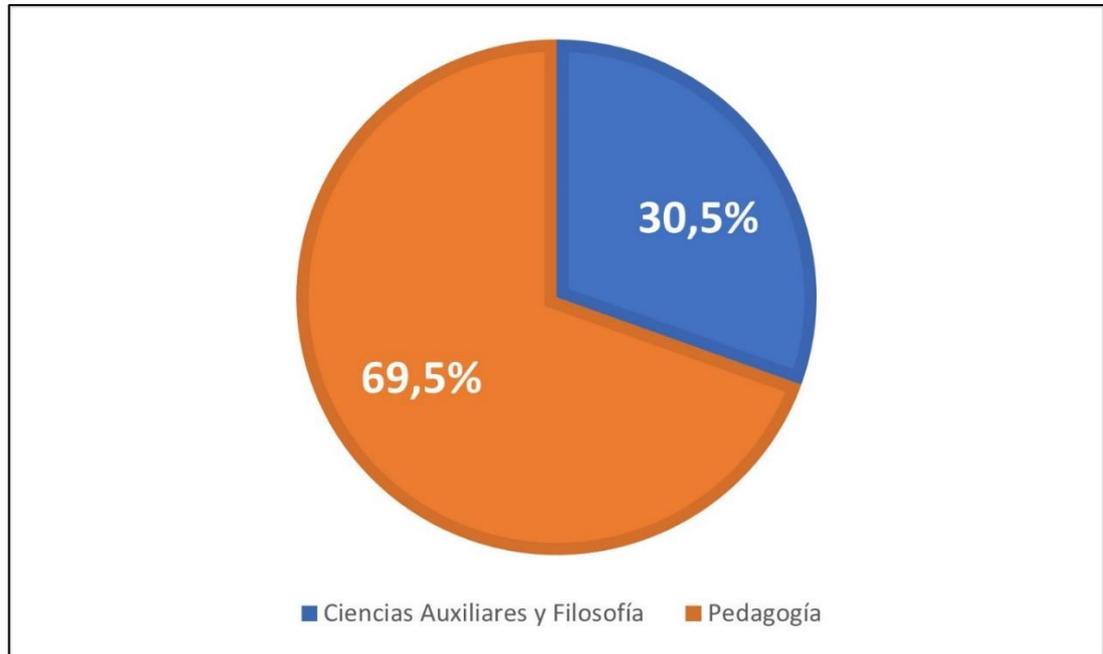
aspectos –lenguaje, técnica, religión, moral, arte, ciencia, política, etc.– forman un todo integrado”.<sup>212</sup>

Otro aspecto para destacar es que el área de educación técnica tiene el segundo lugar en la cantidad de horas. Esto también tiene relación con el perfil de profesores rurales. Por otra parte, a pesar de que el área de Educación Física tiene solamente un 10,6%, se debe tener en cuenta que ésta contaba solamente con un ramo y, a diferencia de “Educación Científica”, que integraba a siete materias, a Educación Física se le destinaban 16 horas en todo el plan, más que cualquier materia de “Educación Científica”. Para concluir, queremos resaltar aquí dos elementos. Las dos materias con más horas en la Formación General en el plan de 1944 son: Trabajos Manuales / Agricultura / Industrias derivadas y oficios varios con 26 horas y Educación Física con 16 horas. Esto confirma la relación entre los contenidos impartidos en las escuelas normales rurales y el contexto social, económico y cultural que vivió Chile entre 1930 y 1940.

---

<sup>212</sup> Cox, C. & Gysling, J. *La formación del profesorado en Chile...* op. Cit., p. 121-122.

GRÁFICO N° 4.3: PORCENTAJES DE HORAS DESTINADAS POR ÁREA EN FORMACIÓN PROFESIONAL, PLAN NORMAL RURAL, 1944



Elaboración propia a partir de Tabla N° 4.2.

Sobre el gráfico N° 4.3, los porcentajes exhibidos corresponden a la Formación Profesional del plan de 1944, es decir, la totalidad fueron 59 horas. De estas, 18 se destinaron a Ciencias Auxiliares y Filosofía. Los contenidos impartidos en esta área son de especial relevancia para nuestra investigación debido a que, las distintas visiones y diferentes significados de la educación, se enseñaban a lo largo de estas cinco materias: Psicología educacional; Biología educacional; Sociología educacional; Higiene escolar y, por último, Introducción a la Filosofía.

## CONCLUSIONES

Debido a lo planteado anteriormente, podemos indicar que existen continuidades y cambios entre el plan de 1929 y el de 1944. En primer lugar, una de las grandes continuidades es la diferenciación entre planes rurales y planes urbanos, además de la diferenciación de planes femeninos y masculinos. Además, se mantienen los bloques de “Formación General” y “Formación Profesional”.

La diferencia más importante es la extensión de la formación normalista de 4 a 6 años, lo cual tiene directa relación con los intentos de profesionalización del sistema normal, cuyas acciones buscaban relevar la importancia de la formación para dejar de considerarla meramente como enseñanza secundaria.

Desprendido de lo anterior, el plan de 1944 contaba con más horas disponibles para distribuir de mejor manera los contenidos. En este sentido, es importante observar cuáles eran las materias con mayor cantidad de horas en cada segmento: en la formación general, las tres materias con más horas fueron Trabajos Manuales / Agricultura / Industrias derivadas y oficios varios (26 horas en total), Educación Física (16 horas en total) y, finalmente, Canto, Música y Gimnasia Rítmica (14 horas en total); y, por otra parte, en la formación profesional la materia

con más horas, con gran diferencia, fue “Técnica de la enseñanza” con 30 horas.

El plan de 1944 podemos analizarlo como un intento de profesionalizar el magisterio para entregarle al profesor la mayor cantidad de herramientas para controlar su actividad, “e incluso de ampliar su esfera de influencia y participación en la sociedad y en la cultura”.<sup>213</sup> Esto último guarda bastante relación con los postulados del congreso de enseñanza normal anteriormente esbozados, ya que se indicaba que “el radio de acción de las Escuelas Normales incluye su participación activa en toda empresa importancia tendiente a enriquecer y difundir la Cultura”, haciendo necesario que los profesores tuviesen “amplia libertad, a fin de que puedan servir a la comunidad desde cargos de elección popular o como agregados culturales a embajadas o legaciones, etc.”.<sup>214</sup>

Para finalizar este capítulo y, en relación con un perfil normalista, queremos insertar un pequeño extracto sobre el recibimiento de los niños llegados al primer año, descrito en la monografía histórica de la Escuela y que aborda la precariedad en infraestructura y mobiliario disponible en esta reapertura de la Escuela Normal de Copiapó el 15 de mayo de 1936:

---

<sup>213</sup> Cox, C. & Gysling, J. *La formación del profesorado en Chile...* op. Cit., p. 124.

<sup>214</sup> REVEDUC. “Primer Congreso de Enseñanza Normal”, N° 25, año IV, Octubre de 1944, p. 337.

“Ese día arribaron los primeros normalistas que sin duda se habrían imaginado una gran Escuela con comodidades de todo orden. Pero la realidad era muy distinta. Se explicó a estos alumnos que el valor de una Escuela no estaba en la belleza de sus edificios, en el lujo de su mobiliario, sino en la calidad moral, intelectual y física de sus componentes y, por lo tanto, se esperaba que ellos serían los que con su esfuerzo constante en el estudio, hiciesen de este establecimiento un templo venerado por ellos y por la población de cuatro provincias que tenían su mirada atenta en esta Escuela”.<sup>215</sup>

¿Por qué insertamos este extracto? Porque nos permite observar cuáles eran los valores y discursos emotivos promovidos al interior de la Escuela Normal de Copiapó. Se requería a los niños ser “templados en el espíritu”, “optimistas”, entre otras características éticas y morales ya que, serían ellos los que expandirían el radio de educación en el país, llevando, como verdaderos “misioneros de la educación”, la alfabetización y la cultura a los lugares más recónditos de Chile. Ese era, en pocas palabras, el discurso que circulaba dentro de la Escuela.

En relación con nuestra caracterización de los planes de estudio y sus contextos de producción, podemos complementar que, de manera paulatina, el Estado transformó la significación que tenía sobre la familia popular y la responsabilidad de esta respecto a los niveles de analfabetismo e ineducación en el país. Este viraje discursivo se desarrolla intrínsecamente relacionado con las ideas de la “escuela nueva” o “escuela

---

<sup>215</sup> Domínguez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

activa”, movimiento pedagógico descrito en el primer capítulo de nuestra investigación. En medio de este panorama, se desarrolla con fuerza el concepto de “comunidades escolares”.<sup>216</sup> Adolfo Ferrière, una de las figuras más importantes de la escuela activa, en su visita a Chile en 1930 sostenía que

Con el fin de preparar al niño para su vida social, despertando sus sentimientos de cooperación, se ha organizado en las escuelas muchas instituciones que tienden, por otra parte, a la acción unida del padre de familia, el maestro y el alumno en lo que se refiere al progreso de la localidad y al mejoramiento educacional.<sup>217</sup>

Complementando estos postulados, Labarca en sus “*Bases...*” enfatiza y relaciona el fomento de la democracia a través de la educación integral con el vínculo comunitario:

Para infundir el hábito democrático de colaboración, precisa organizar, bajo la vigilancia muy discreta y apenas perceptible de la escuela, clubes, sociedades, asociaciones, en que los muchachos practiquen el gobierno de sus propios asuntos y aprendan a seleccionar cuidadosamente a sus autoridades, respetarlas, obedecerlas y trabajar de consuno en obras provechosas. Nada de lo que es de mi pueblo o de mi comunidad es ajeno a mí, debería ser el santo y seña de todo plantel educativo.<sup>218</sup>

---

<sup>216</sup> Para más información sobre el concepto y su importancia dentro de la Historia de la educación en Chile, revisar Venegas, F. (2021) “Acercar la vida a las escuelas y liceos: las comunidades escolares como ámbitos de convergencia entre la sociedad y la educación. La experiencia desde las regiones. Chile, 1928-1952”, en Silva, B. (Comp.). (2020). *Historia social de la educación chilena. Tomo 6: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920-1973. Regiones, pueblos originarios y emergencias educativas*. Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, pp. 102-146.

<sup>217</sup> Ferrière, A. (1932). *La educación nueva en Chile, (1928-1930)*. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9363.html>, p. 218.

<sup>218</sup> Labarca, A. 2011 [1943] *Bases para una política educacional*. Santiago, Cámara chilena de la construcción / Pontificia Universidad Católica de Chile / DIBAM, p. 90.

En síntesis, el desarrollo de las comunidades escolares, entendidas como espacios de vinculación entre las escuelas y las familias chilenas, son un aspecto esencial para comprender la implantación de un sistema educativo chileno integral y el incipiente aumento en las tasas de matrícula y escolarización en las décadas de estudio.

Para aterrizar estos postulados al espacio geográfico de Atacama, insertamos algunas propuestas esbozadas en el “Manual del profesor primario” de Abraham Sepúlveda Pizarro en 1932, quien en esos años fungía como inspector provincial en Atacama y que, cuatro años más tarde, sería el director de la Escuela Normal Rural de Copiapó. Sepúlveda indica que, tanto la disciplina como la socialización van unidas y se fomentan desde la escuela y la familia:

La disciplina en la escuela se facilita si aplicamos las mismas normas de la vida social, de la comunidad y que sea el producto de los intereses de los alumnos.

Como un medio de facilitar la disciplina, tenemos la **socialización**. Usando este factor seguimos a Rousseau, al gran Dewey y preparamos a la infancia en el reconocimiento de su personalidad ante una asamblea infantil, fomentamos sus iniciativas y damos oportunidad para que ceda su libertad personal y la identifique con el grupo.

La Caja de Ahorros – La Cruz Roja Juvenil – El Scoutismo – Liga de Higiene – Práctica del espíritu de servicio, son instituciones que favorecen la disciplina. [...] En lo posible el trabajo socializado responderá a motivos que reclamen la cooperación de padres y vecinos.<sup>219</sup>

---

<sup>219</sup> Sepúlveda P., A. (1932). *Manual del profesor primario*. Copiapó, Imprenta “Progreso”, p. 18.

Todas estas propuestas serán incorporadas al currículum de la Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña como veremos en el último capítulo de nuestra investigación.

**CAPÍTULO 5:**  
**LA ESCUELA NORMAL RURAL RÓMULO J. PEÑA DE COPIAPÓ, 1936-1947**

**INTRODUCCIÓN**

El presente capítulo caracterizará la formación normalista y el contexto de reapertura de la Escuela Normal en Copiapó, esta vez como Escuela Normal Rural y, finalmente, las organizaciones internas de la Escuela. Describiremos los espacios en que funcionó el establecimiento, las plantas docentes, los avatares que tuvieron que sortearse y algunas luces sobre cómo era la vida dentro del internado, comedores y prácticas pedagógicas en la Escuela. Los fundamentos de este capítulo se sostienen sobre cuatro fuentes esenciales: una monografía histórica de la Escuela redactada en 1941; un folleto encontrado en el Museo Regional de Atacama; la revista “Plus Ultra” en sus ediciones 1938, 1941 y 1947 y, por último, prensa de la época, en particular, un número especial del periódico “El día” de 1955 que contiene una descripción en detalle de la historia de la Escuela Normal de Copiapó en celebración de su cincuentenario.

En síntesis, este capítulo expresa de manera práctica lo que hemos ido relatando a lo largo de los capítulos anteriores: cómo se concretan las

ideas de la escuela nueva, con sus preceptos y modelos pedagógicos, en una región del norte chico, en un contexto definido, con una geografía y ruralidad particular, distinta y distante a la situación en el campo agrícola típico de la zona centro-sur del país.

### **LA MONOGRAFÍA DE LA ESCUELA NORMAL RURAL DE COPIAPÓ**

Brevemente intentaremos describir una fuente clave para nuestra investigación: la “Monografía histórica de la Escuela Normal de Copiapó”, texto que relata las principales actividades, nombramientos con sus respectivos decretos (todos verificados en el Diario Oficial), entre otras informaciones. Esta fuente ha resultado esencial para nuestra investigación debido a la veracidad de los datos entregados y porque, además, nos brinda una visión interna sobre el establecimiento. Está redactada por Félix Gutiérrez Domínguez, profesor de inglés, secretario del establecimiento y uno de los tres primeros profesores que figuran en la primera planta docente.

La monografía también menciona los presupuestos desde 1936 hasta 1941, año de la publicación de su publicación; la planta de profesores, incluyendo ecónomo, agrónomo, cuerpo administrativo de la Escuela de Aplicación y su respectiva planta docente, inspectores, médicos, enfermero, bibliotecario; se detallan los distintos grupos

extracurriculares y organizaciones propias de los alumnos de la Escuela, tales como “Brigada de Boy-Scouts”, “Cooperativa de consumo”, “Brigada de primeros auxilios”, “Seminario de Filosofía y Ciencias de la Educación”, “Centro Artístico”, academias de música, deportes (fútbol, basquetbol, atletismo); se mencionan las organizaciones a las que se adscriben los profesores, tales como una “cooperativa de previsión social del profesorado de la Escuela de Aplicación” y una “Caja de Previsión Social del Personal de la Escuela Normal y Anexa”.

### **¿CUÁNTO COSTÓ REABRIR LA ESCUELA NORMAL RURAL DE COPIAPÓ?**

A fines de 1935, siendo director general de Educación Primaria Claudio Matte y Jefe de Enseñanza Normal Martín Bunster, se decide reabrir la Escuela Normal de Copiapó, esta vez con el carácter de Escuela Normal Rural, con el objetivo esencial de preparar maestros para las escuelas rurales. Mediante Decreto Supremo N° 2293, el 8 de abril de 1936 se nombra a Abraham Sepúlveda Pizarro como director de la escuela. Lamentablemente, al reabrir el plantel, el gobierno no proporcionó los fondos necesarios para mobiliario y material escolar, dispensando únicamente “viejos bancos desarmados y algunos muebles en regulares

condiciones” que “constituyeron todo el mobiliario de que se dispuso para iniciar la magna empresa”.<sup>220</sup>

¿Quiénes acudieron en apoyo a esta empresa? La respuesta nos la entrega la prensa de la época. El periódico “El Día” sostiene que, “para remediar, en parte, las dificultades y facilitar la docencia, cooperaron, eficazmente, a los propósitos del Director y Profesorado, el Rector del Liceo de Hombres, Dn. Guillermo Rojas Carrasco, el Inspector Provincial de Educación don Misael Rodríguez, la Cruz Rojas, la I. Municipalidad, el Regimiento ‘Atacama’ y el Cuerpo de Carabineros”.<sup>221</sup> Sobre este tema, la monografía describe también cómo fueron las condiciones materiales de los espacios; quiénes aportaron en la reapertura y, a través de esa descripción, podemos concluir y afirmar que la iniciativa de instalar dicho establecimiento nace y se mantiene en los primeros años gracias a la comunidad y autoridades municipales de la ciudad. Citamos aquí las palabras del profesor Gutiérrez:

“esta nueva etapa estuvo como la anterior llena de enormes dificultades durante el período de su iniciación, ya que el Gobierno al reabrirla no dio los fondos necesarios para el mobiliario y material escolar que son indispensables para iniciar una labor de esta naturaleza. Viejos bancos escolares traídos desde Santiago, desarmados y en pésimas condiciones fue todo el mobiliario de que se dispuso por parte de las autoridades educacionales. Fue preciso, entonces,

---

<sup>220</sup> Diario *El día*, 10 de julio de 1955, s/p

<sup>221</sup> Diario *El día*, 10 de julio de 1955, s/p

que don Abraham Sepúlveda buscara en la localidad todo cuanto fuese indispensable para empezar las actividades educacionales.”<sup>222</sup>

Sobre este apoyo, debemos complementar acerca de la cooperación de los vecinos ya que, sabiendo las dificultades que enfrentó la Escuela, comienzan a recolectar fondos, llegando a reunir “la suma de \$6.000, que sirven para construir un pabellón para Trabajos Manuales, aprovechando la madera existente”, siendo labores supervisadas por “el alcalde de entonces, don Juan L. Sierralta, y el prestigioso obrero señor Valentín Bustamante”.<sup>223</sup>

Todas estas gestiones se desarrollaron durante los meses de abril y mayo de 1936. De esta manera, el viernes 15 de mayo se procedió a la recepción de los futuros preceptores, quienes provenían de ciudades como Antofagasta, Tocopilla, Iquique y se desplazaban a lo largo del norte chileno en el tren longitudinal.

A través de la revisión de prensa y fuentes secundarias de la década de 1930, podemos inferir que la reapertura de la Escuela Normal Rural de Copiapó fue un proceso arduo y que, incluso lograda la puesta en marcha en 1936, durante muchos años fue difícil mantener abierta la Escuela. Esto

---

<sup>222</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

<sup>223</sup> Revista *Plus Ultra*, 1938, N°1, p. 2

se debe a las carencias de infraestructura, falta de edificios para arriendos y carencias en el mobiliario básico, haciendo que peligrara la estadía de la Escuela en Atacama. Para evidenciar este fenómeno, citamos aquí un extracto que data de 1940, en donde se expresa claramente la posibilidad de traslado hacia La Serena:

“existe el peligro inmediato de que la Escuela sea trasladada a Antofagasta, donde hay locales disponibles o a Serena en donde se está haciendo intensa propaganda para que algún agricultor ceda los terrenos que se necesitan.

[...]

Como una confirmación de nuestras aseveraciones reproducimos a continuación un párrafo de la revista mensual «El Agricultor del Norte», edición de febrero y órgano de la Sociedad Agrícola de Coquimbo y Atacama.

*La escuela normal rural de Copiapó.*

*«Estamos en condiciones de informar a nuestros entusiastas dueños de fundos, vecinos a La Serena, que la Escuela Normal Rural de Copiapó puede ubicarse en nuestra provincia, siempre que algún propietario desprendido ceda al Fisco unas 6 a 8 hectáreas de terrenos suburbanos, donde instalar el Internado y tener un campo para la enseñanza de las pequeñas industrias agropecuarias.*

*En Copiapó no hay condiciones para ello.*

*El Estado está dispuesto a gastar un millón de pesos para las construcciones del caso, en este mismo año.*

*Pensamos que es una bella oportunidad para tener cerca de Serena este importante plantel de Educación Rural, asunto que no solo puede interesar a las Autoridades, sino que a los miembros activos de la Sociedad Agrícola del Norte».*<sup>224</sup>

---

<sup>224</sup> Diario *El Atacameño*, 13 de febrero de 1940. “La Escuela Normal Rural de Copiapó”.

Complementamos este extracto, indicando que la pertinencia de una escuela normal rural en La Serena se explicaba por la alta población rural en la provincia en 1940.

TABLA N° 5.1: CANTIDAD DE HABITANTES DE LA PROVINCIA DE COQUIMBO, 1940.

POBLACIÓN URBANA				POBLACIÓN RURAL			
HOMBRES	MUJERES	TOTAL	%	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	%
38.753	46.638	85.391	35	82.080	78.138	160.218	65
TOTAL PROV. DE COQUIMBO: 245.609 HAB.							

FUENTE: XI Censo de población 1940, p. 672.

A pesar de estas presiones, el director Abraham Sepúlveda constantemente gestionó la permanencia de la Escuela en Atacama. Esto podemos confirmarlo mediante reiteradas publicaciones en periódicos de la época, donde expresa la importancia de contar con un recinto educacional como la Escuela en la provincia, además de llamar la atención a las autoridades sobre los problemas educativos en Atacama, temas que, al ser inspector provincial de educación, manejaba en profundidad.<sup>225</sup>

<sup>225</sup> Diario *El Atacameño*, 23 de febrero de 1940. “El director de la Normal de Copiapó se entrevista con el Ministro de Educación”.

## LAS PLANTAS DOCENTES

La primera planta docente estuvo integrada por Abraham Sepúlveda Pizarro<sup>226</sup>, José Aguilera Cáceres<sup>227</sup> y Félix Gutiérrez Domínguez.<sup>228</sup> De esta manera, se reabrieron las “aulas dormidas de la Normal del Norte” en Calle Los Carrera N°620, donde se instalaron las salas de la Dirección, la Inspectoría y la única sala de clases ya que fueron aceptados solo treinta y seis alumnos, siguiendo los requisitos del concurso abierto “en las cuatro provincias del norte del país”.<sup>229</sup> Otros profesores incorporados a la primera planta docente fueron Carlos Guzmán Ruiz de Gamboa<sup>230</sup>;

---

<sup>226</sup> Director y Profesor de Historia y Geografía y de Caligrafía, nombrado por decreto N° 2293 de 8 de abril de 1936. Nacido en Ovalle el 8 de abril de 1896, ingresa a la Escuela Normal José Abelardo Núñez donde obtiene su título en 1912. Abraham Sepúlveda Pizarro desempeñó las siguientes labores: ayudante de Escuela Superior en Ovalle, en 1913; profesor auxiliar en la Escuela Normal de Curicó en 1917; profesor guía de la Escuela Normal José Abelardo Núñez en 1923; Director de Escuela Superior N°10 de Talca en 1928; inspector escolar en Chillán en 1929 (en el desempeño de este cargo conoce a Adolfo Ferrière, cuando el eminente pedagogo visita Chile en 1930, revisar Ferrière, A. 1932. *La educación nueva en Chile...* op. cit, p. 99-100); inspector provincial de Educación en Atacama, en el año 1930; inspector provincial de Educación en la provincia del Maule, en 1932; inspector provincial de Atacama en 1932; profesor de la Cátedra de Administración, Legislación y Organización Escolar, y jefe de Departamento de la Escuela Normal Superior en 1933, finalizando su trayectoria como Director de la Escuela Normal de Copiapó hasta 1947, donde se le concede “en forma sorpresiva” la jubilación, siendo rehabilitado para incorporarse otra vez como Director de la Escuela en 1950, donde desempeñará su cargo hasta 1957. El día, 10 de julio de 1955, s/p.

<sup>227</sup> Inspector y Profesor de Castellano, Ciencias Biológicas y Educación Física, nombrado por decreto N°2484 de 16 de abril de 1941, proveniente de la Escuela Experimental de Niños de Santiago.

<sup>228</sup> Secretario Contador, Inspector y Profesor de Inglés y de Matemáticas, nombrado por decreto N°2484 de 16 de abril de 1941, proveniente de la Escuela Normal de Chillán.

<sup>229</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

<sup>230</sup> Profesor de Dibujo, nombrado por decreto N°2982 de 7 de mayo de 1936.

Nemecino Maraboli Letelier<sup>231</sup>; Luis Humberto Marré Morales<sup>232</sup>; Ceslas Pellegrims Vervloessem<sup>233</sup> y, finalmente, Fernando Aguirre García<sup>234</sup>.

Para el año 1937, se incorporan 43 nuevos alumnos, provenientes de las cuatro provincias del norte de Chile y, con esto, se amplía la planta docente, integrándose los profesores Osvaldo Espina Marconi<sup>235</sup>; Teófilo Bustos Aburto<sup>236</sup>; José Zuleta Cortés<sup>237</sup>; Otilio Olivares Vargas, ecónomo que, al no poder desempeñar sus funciones por avanzada edad, fue reemplazado por Nefthalí Salazar Durán en julio de 1937.

Producto de la incorporación de estos 43 nuevos estudiantes, la Escuela quedó conformada con un primer año y un segundo. Esto, además del aumento en el personal, obliga a la búsqueda de un local más apropiado para las labores formativas.

Durante 1938, acontecen varias transformaciones en la organización interna de la escuela. Ingresan a la planta docente los

---

<sup>231</sup> Profesor de Trabajos Manuales, nombrado por decreto N°2982 de 7 de mayo de 1936

<sup>232</sup> Profesor de Canto y Música, nombrado por decreto N°2982 de 7 de mayo de 1936. Sobre el profesor Marré, además debemos indicar que se educó en la primera etapa de la Escuela Normal de Copiapó, bajo la dirección de Rómulo J. Peña, e integró el “autogobierno de la Escuela Normal”. Por último, cabe destacar que fue Intendente regional de Atacama en el período 1944-1946.

<sup>233</sup> Sacerdote, profesor de Religión y Moral, nombrado por decreto N°3517 de 20 de mayo de 1936.

<sup>234</sup> Profesor de agricultura, nombrado por decreto N°3992 en mayo de 1936.

<sup>235</sup> Inspector 1°, a cargo de la Jefatura de Trabajos Prácticos de Agricultura, nombrado por decreto N°1182 del 17 de marzo de 1937.

<sup>236</sup> Profesor de Educación Física y Matemáticas, nombrado por decreto N°1181 del 17 de marzo de 1937. Hermano del destacado pedagogo Oscar Bustos Aburto, el profesor Bustos dejó una gran impronta en el deporte copiapino al fundar varios clubes de fútbol y Basketball, entre ellos, el deportivo de la Escuela Normal sobre el cual retomaremos más adelante.

<sup>237</sup> Profesor de Agricultura, en reemplazo de Fernando Aguirre García, quien “renunció a su cargo por no convenirle a sus intereses económicos”. Citado en Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

profesores Edmundo Peralta Varela y Arnulfo Albrecht Santibáñez. En este tercer año de funcionamiento, la matrícula se establece en 35 nuevos alumnos, quedando “dos primeros años, un segundo y un tercero con un total de cien alumnos”.<sup>238</sup>

En 1939 ingresan 36 nuevos alumnos y se integran tres nuevos profesores mediante decreto N°374 del 20 de febrero de 1939: Eduardo Muñoz Ascencio<sup>239</sup>, Carlos González Herrera<sup>240</sup> y Emilio Espinosa Parra<sup>241</sup>. La Escuela queda entonces conformada con dos primeros años, un segundo, un tercero y un cuarto. Este año es clave ya que, el curso del cuarto año ingresó al ciclo profesional, revisando e incorporando contenidos de asignaturas como Ciencias de la Educación, “que serán más tarde las armas que han de usar para impartir en la niñez los conocimientos y las virtudes que han de adornar al futuro ciudadano”.<sup>242</sup>

A esto, sumamos que con el objetivo de reunir fondos para los alumnos que terminen sus estudios, “la Escuela preparó una jira a Vallenar en los días de las Festividades Patrias”, concluyendo con buenos

---

<sup>238</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

<sup>239</sup> Profesor de Ciencias Biológicas y Química.

<sup>240</sup> Inspector 1° en reemplazo de Osvaldo Espina, quien pasa a desempeñar el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos de Agricultura. Además, el profesor González desarrolló labores como profesor de Caligrafía.

<sup>241</sup> Profesor de Trabajos Manuales.

<sup>242</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

resultados, proporcionando a dicha ciudad “espectáculos amenos e ilustrativos”, recuperando los fondos invertidos.<sup>243</sup>

En 1940, producto de la necesidad de contar con un docente experto en pedagogía, se contrata a Omar Albarracín Grossling y se incorpora el médico Luis Irribarra Lepeley, en reemplazo del antiguo doctor.

Luego de 1940, lamentablemente, no tenemos información sobre la planta docente, ya que la monografía histórica de la Escuela cubre el período 1936-1941 y en este último año no se describen mayores cambios.

## **LAS DEPENDENCIAS Y MOBILIARIOS DE LA ESCUELA NORMAL RURAL DE COPIAPÓ**

A continuación, realizaremos una descripción sobre los distintos espacios en los que funcionó la Escuela entre 1936 hasta 1947. El primer espacio cedido a la Escuela fue un local en calle Los Carrera N°620, cercano a la plaza de la ciudad, desarrollando actividades durante 1936. Sobre este espacio, se indicó anteriormente que era evidente la necesidad de contar con un local más amplio ya que había problemas de hacinamiento, sobre todo, en los dormitorios de los 36 primeros estudiantes.

---

<sup>243</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

Al año siguiente se amplía la matrícula, lo cual implicó la expansión de las dependencias de la Escuela y, después de constantes búsquedas “el director logró arrendar la propiedad de don Eladio de Artaza, ubicada en calle Atacama N°98”, instalando aquí los dormitorios, oficinas y salas de clases.<sup>244</sup>

Complementando al recinto ubicado en Atacama N°98, se arrendó “la propiedad de don Juan G. Marré, ubicada en calle Chañarcillo N°101”, a una cuadra de la casona. Aquí se ubicaron “los comedores, cocina y casa del Director”.<sup>245</sup>

En el año 1938, según datos de la “Monografía histórica”, se indica que se arrendó un tercer local, ocupado para dormitorios, ubicado en calle Chañarcillo N°425, a tres cuadras de la Escuela. Sin embargo, observamos que, producto del aumento en la matrícula, “hubo necesidad de trasladarse” a otro espacio en calle Atacama N°271, a dos cuadras de las salas de clases.<sup>246</sup>

Durante 1940, la matrícula se expande cuantitativamente, alcanzando los 51 nuevos alumnos, quedando la Escuela conformada con dos primeros años, un segundo, un tercero, un cuarto y un quinto año. Ese

---

<sup>244</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

<sup>245</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

<sup>246</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

año, el quinto desde que reabrió la Escuela, se indica que el gobierno acuerda cumplir con la dotación de “catres, mesas para alumnos, sillas de comedor, sillas de salas de clases, mesas de profesores, mobiliario para salas de clases, veladores, roperos y todo el material escolar indispensable para que la Escuela desarrolle todas sus actividades en un ambiente cómodo, aunque sencillo”, costando un total de \$100.000.<sup>247</sup>

FOTOGRAFÍA N° 5.1: “UNO DE LOS SALONES DESTINADOS A DORMITORIOS”.<sup>248</sup>



En 1941, con el objetivo de dar cabida a las oficinas, se arrendó otro local ubicado en calle Atacama N°101, “a unos cuantos pasos del edificio de las salas de clases. En este local funcionan la Dirección, Salas de

<sup>247</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

<sup>248</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

Profesores, Biblioteca, oficina del secretario-contador, Archivos y Sala para trabajos de tipografía y mimeografiados”.<sup>249</sup> Esto viene a confirmar el lento avance en las condiciones materiales de la Escuela.

### **ORGANIZACIONES ACADÉMICAS Y ESTUDIANTILES DE LA ESCUELA.**

A través de la revisión de fuentes, podemos indicar que en el establecimiento que estudiamos, existieron las siguientes instituciones: “Seminario de Filosofía y Ciencias de la Educación”; “Brigada de Boy-Scouts”; “Brigada de Excursionistas”; “Academia Literaria”; “Centro Artístico”; “Academia de Música, Orquesta”; “Instituciones deportivas: Foot-Ball, Basketball, Atletismo, Tennis”; “Cooperativa de Consumo”; “Centro de Relaciones Internacionales con fines de paz y solidaridad humana” y, por último, “Brigada de Primeros Auxilios”.<sup>250</sup>

Por otra parte, en la Escuela de Aplicación Anexa a la Normal, se desarrollaron las siguientes instituciones: “Brigada de Boy-Scouts”; “Brigada de Solidaridad Social”; “Brigada de Ornato y Cuidados”; “Centro Artístico”; “Centro Literario”; “Centro de Recreaciones”; “Club de Deportes”; “Club de Crianza de Animales”; “Museo Escolar”;

---

<sup>249</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

<sup>250</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

“Gabinete de Orientación Vocacional”; “Biblioteca Escolar” y, por último, “Casino Escolar”.<sup>251</sup>

En 1938 se desarrollan grandes iniciativas que acompañarán el funcionamiento de la Escuela. En primer lugar, mencionaremos la organización definitiva de una cooperativa de consumo de carácter agrícola y se conforma la orquesta. En el aspecto literario, se da inicio una de las grandes obras de la Escuela: la revista “Plus Ultra”, órgano oficial de la Escuela, en la que “aparecen las primera producciones poéticas, prosas y artículos de carácter científico y profesionales que pasan a ser testigos del adelanto espiritual que los alumnos han experimentado en sus cortos tres años de estudios”.

Como se mencionó, esta revista tiene la particularidad de recoger poemas, experiencias de los alumnos, enfoques pedagógicos de profesores, Historia de la institución, lista de funcionarios y descripciones sobre espacios y organizaciones anexas a la escuela normal: centro artístico, brigada de Boy-scouts y el “Deportivo Escuela Normal”.<sup>252</sup>

---

<sup>251</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

<sup>252</sup> En la Biblioteca Nacional, en Santiago, encontramos el primer y segundo número de la revista, además de contar con los números de 1941 y 1947.

## **DEPORTIVO “ESCUELA NORMAL RURAL DE COPIAPÓ”**

El 25 de mayo de 1936, a diez días de la recogida inicial del primer grupo de estudiantes, un pequeño núcleo de estudiantes guiados por “su sentimiento deportivo innato en los jóvenes adolescentes de todas las razas”, se reunieron para fundar un “Club Deportivo que albergara en su seno a toda esta falange de muchachos que llegaban al plantel en aras de servir a la humanidad por medio de los ejercicios físicos”.<sup>253</sup> Se constituyó un directorio, siendo su primer presidente un estudiante que posteriormente emigró de la Escuela, secundando su labor “Humberto Arias, como Vice-Presidente, Alberto Marín como Secretario, Luis Ortiz Quiroga como Tesorero, Benjamín Muñoz y César Fredes como Directores, y el entonces Profesor de Educación Física, señor José Aguilera Cáceres como consejero”.<sup>254</sup> De esta manera, se conforma el “Atlético y Deportivo Escuela Normal”. La Escuela, que en 1936 contaba con 35 estudiantes, pudo formar dos series de Basketball; una tercera serie de adultos y una serie infantil.

Por otra parte, y como prueba del estímulo al desarrollo del deporte que la Escuela imprimió en la comunidad, en 1938, por iniciativa del profesor de educación física, Teófilo Bustos, se organiza en la ciudad la

---

<sup>253</sup> Revista *Plus Ultra*, 1938, N°1, p. 17

<sup>254</sup> Revista *Plus Ultra*, 1938, N°1, p. 17

Asociación Escolar de Deportes cuya primera sesión verificada el 12 de abril de 1938 se reúne en la misma Escuela Normal.

El impulso entregado desde la Escuela al deporte en el norte de Chile se puede reflejar en la prensa de la época:

“El deporte de la zona norte tuvo, en los normalistas copiapinos sus mejores propulsores y desde Arica a Coquimbo todos y cada uno realizaron una labor tan eficiente como fructífera. Y fue así como en las grandes ciudades, en la pampa salitrera, en los pequeños pueblos, en las minas, siempre fueron ellos quienes se constituyeron en los más firmes sostenes de estas actividades.

[...] En Arica, Armando Ghiglino, Ernesto Sagués, Vicente Tello y Juan Grucio movieron estas actividades y tanto el box como el Basketball encontraron en esta avanzada normalista un apoyo decidido.

En Iquique, Humberto Robles, crack del Basketball normalista, Pedro Nieto Rojas y varios otros muchachos realizaron actividades extraordinarias en favor del deporte.

Antofagasta fue el epicentro de una acción extraordinaria desde el año 1928. Gilberto Servando y Lucho Tirado, Manuel Cuevas, Gilberto López, Dagoberto Salgado y Vicente Insinilla fueron los adalides del movimiento deportivo.

[...]

En Taltal, en el año 1927, Erasmo Bernalles, Roberto Robles, Urbano Pastene, Roberto Vanetti, el Chico Baquedano, Humberto Harris, Carlos Naveas y Ceferino Barlaro forman el “Unión Profesores”, quienes compiten con el “Unión Gráfico” y el “Deportivo Liceo”.

Chañaral encuentra en Humberto Navarro Quiroga al hombre indicado para hacer marchar el Basketball y el fútbol. Y es así como funda el “Luis Valenzuela”, buen equipo de fútbol y otros de Basketball.

La obra de Navarro fue amplia y fructífera y fue completada más tarde en Caldera donde realizó idénticas actividades.

Copiapó, sede de la Normal, fundó su Asociación de Basketball en 1923 y fueron los normalistas egresados sus más firmes puntales. Allí estuvieron Pedro Nieto, Carlos Hernández, Luis Aguirre, Luis Varas, Ernesto Sagués y varios otros elementos que colaboraron en la fundación de la dirigente y más tarde fundaron el “Unión Profesores”, el más decidido rival del Normal”.<sup>255</sup>

---

<sup>255</sup> Diario *El día*, 10 de julio de 1955, s/p.

FOTOGRAFÍA N° 5.2: “SALTANDO LA VALLA EN UN SALTO ALTO”.<sup>256</sup>



FOTOGRAFÍA N° 5.3: EQUIPO N°1 DE BASKETBALL, 1941.<sup>257</sup>



## BRIGADA SCOUT DE LA ESCUELA

Una de las organizaciones más importantes al interior de la Escuela fue el grupo de “Boy-scouts”. Según fuentes, la Escuela Normal Rural de

<sup>256</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

<sup>257</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p. En la fotografía aparece tercero de izq. a der. Luis “Zorro” Álamos, estudiante de la generación 1943, entrenador del “Ballet azul”, equipo histórico de la Universidad de Chile; ayudante técnico de la selección chilena en el mundial de 1962 y entrenador de la selección durante el mundial de 1966 y 1974. Para más información sobre el proyecto educativo del “ballet azul” y la trayectoria de Álamos, revisar Orellana, F. & Cortés, G. 2022. “Generaciones doradas del fútbol en Atacama, 1940-2020”. En *Cuadernos de Historia del Museo Regional de Atacama*, vol. 4. Copiapó, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Copiapó “tuvo la suerte de contar con una gran Brigada, de la que salieron también los primeros dirigentes scoutivos [sic] que fueron al norte y sur a sembrar la nueva semilla”.<sup>258</sup> De esta brigada, se indica que los estudiantes estaban físicamente bien preparados, a lo que se sumó “una cuidadosa educación scoutiva, teniendo como resultado un conglomerado, que bien comprendió la doctrina del gran Baden-Powell”.<sup>259</sup> Estas organizaciones fueron definidas por un profesor de la Escuela Normal Rural como

[...] una institución internacionalmente conocida como una Escuela de Civismo, y, en algunos países, se le ha llegado a catalogar, con muy justa razón, como un complemento indispensable de la Escuela, ya que las enseñanzas prácticas que en él se imparten son ‘más completas que las lecciones de Historia, Geografía, Aritmética, Botánica, Zoología, etc., que las que se dan dentro de una sala de clases’<sup>260</sup>

Los postulados esbozados en el texto “¿Qué es el scoutismo?” de la revista *Plus Ultra* de 1941, nos ayudan a encontrar una fuerte relación entre los postulados de la escuela nueva, los enfoques integrales y el desarrollo de las brigadas de scouts:

“Es así como en el terreno mismo, aparte de los trabajos netamente scoutivos, como son el armamento de carpas, de mástiles, portadas, cercados, servicios higiénicos, cocinas, alumbrado, etc., los niños aprenden a conocer por sus características los árboles y las plantas que encuentran a su paso y a saber para qué sirven. Observan de cerca aquellos animales que ya han sido estudiados en clase a través de un cuadro o embalsamados, y se preocupan de sus costumbres. Aprenden a aplicar sobre el terreno lo que habían oído en la clase de Matemáticas sobre la medición de superficies, alturas, profundidades,

---

<sup>258</sup> Diario *El día*, 10 de julio de 1955, s/p.

<sup>259</sup> Diario *El día*, 10 de julio de 1955, s/p.

<sup>260</sup> Revista *Plus Ultra*, 1941, N°3, p. 27

volúmenes y capacidades. Aprecian los diversos accidentes del terreno, que ya han visto en los mapas, y se familiarizan con la hidrografía, el relieve, la flora y la fauna de la región. Recorren luego aquellos lugares históricos a que tantas veces ha hecho referencia el profesor; visitan minerales y recogen piedras que, en seguida, son clasificadas, de acuerdo con los procedimientos químicos que en el colegio se han enseñado y con la ayuda de la Física que los ha capacitado para construir una serie de aparatos, no sólo relacionados con la Mineralogía, sino utilizables tanto en la casa como en las excursiones: barómetros, pluviómetros, higrómetros, altímetros, etc.”.<sup>261</sup>

A través del extracto escogido, podemos dimensionar cómo dialogaban las distintas asignaturas del currículum normalista. Por otra parte, al revisar con detención el párrafo, podemos encontrar muchas similitudes con la metodología de la “Escuela del Trabajo” propuesta por Georg Kerschensteiner en Alemania, la cual fue caracterizada durante el primer capítulo de nuestra investigación.

Sobre la orgánica interna, a través de las fuentes, se indica que “la brigada ‘Escuela Normal’ fue un modelo de organización”, donde “todo estaba planificado y ordenado. El plan de excursiones y trabajos prácticos se realizaba sin tropiezos. La instrucción scoutiva era permanente y los resultados óptimos”. Una vez producido el egreso de los estudiantes, se indica que éstos incorporaron estos enfoques y difundieron el escoutismo

---

<sup>261</sup> *Ídem.*

en el norte mediante la creación de nuevas brigadas. Al respecto, se indica lo siguiente:

“De la vieja generación de maestros normalistas existen realizaciones scoutivas magníficas en Atacama. Humberto Navarro Quiroga en Caldera y Chañaral, Juan Valencia Maidana en los mismos pueblos, Julio García Jofré en Vallenar, otros en Potrerillos.

En Copiapó la Brigada ‘Juan Godoy’ tuvo una época brillante bajo la dirección de normalistas copiapinos.

Pueda ser que bien pronto el scoutismo que pasa en Atacama por tiempos difíciles vuelva a ser lo que bajo la dirección de un Rómulo J. Peña, un Luis Valenzuela o un Eduardo Videla fueran en ya lejanos tiempos”.<sup>262</sup>

### **LA VISIÓN FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA NORMAL RURAL DE COPIAPÓ.**

En la revista *Plus Ultra* de 1941, el profesor Omar Albarracín, redactó un texto de presentación sobre la estructura interna de la Escuela, sus finalidades y aspectos metodológicos, con el objetivo de capacitar profesionalmente al alumnado, de manera que sus labores tuviesen fundamentos filosóficos y educativos bien definidos. “Las Escuelas Normales”, indicaba Albarracín, “constituyen organismos sociales destinados a determinar, a seleccionar y a formar el tipo de maestro necesario a nuestra patria”.<sup>263</sup> Sin embargo, se sostiene que la formación no podía desarrollarse “in-abstracto”, sino que la Escuelas Normales

---

<sup>262</sup> Diario *El día*, 10 de julio de 1955, s/p.

<sup>263</sup> Revista *Plus Ultra*, 1941, N°3, p. 5.

buscaban de manera práctica y a través de la experiencia “buscar o crear en primer lugar las formas nuevas de vida y de trabajo correspondientes a una Escuela chilena típica”. Sobre los fundamentos filosófico-pedagógicos de esta obra, Albarracín sostiene que deben basarse en una “Pedagogía de la comunidad”, en la que “tenderá a una realización estrictamente científica de sus objetivos”.

Por lo mismo, la labor del profesor debe seguir las exigencias del mismo modo “las etapas del desarrollo bio-psíquico de sus educandos y, por el otro, las determinadas por un ideal preconcebido, claro y preciso de escuela nacional (científica, gratuita, obligatoria, común, básica, comunitaria)”. Para finalizar, el informe exhortaba a los futuros profesores a seguir “una concepción depurada y actualizada de los postulados cada día renovados de libertad y democracia y por una visión realista de la responsabilidad presente del maestro frente al mantenimiento y al perfeccionamiento de los bienes culturales y civilizatorios de la comunidad y de la humanidad”.<sup>264</sup>

Otro escrito que llamó poderosamente nuestra atención es un texto denominado “Una escuela del trabajo”<sup>265</sup>, incluido en 1941 por la revista

---

<sup>264</sup> Revista *Plus Ultra*, 1941, N°3, p. 9.

<sup>265</sup> Revista *Plus Ultra*, 1941, N°3, pp. 34-39.

Plus Ultra, órgano oficial de la Escuela Normal de Copiapó. El texto describe las experiencias del autor en su visita a la pequeña escuela de Oberwoursdorf, Alemania, “perdida casi entre las colinas del Taunus –a dos y media horas de Fráncfort más o menos–”.<sup>266</sup> La descripción de la materialidad pedagógica era la siguiente:

“El edificio de la escuela es sencillísimo. Se compone de tres cuartos habitados por el maestro y su esposa, y tres destinados a la escuela: una gran sala de clases, una sala pequeña de trabajos manuales y la oficina para atender a los padres de los alumnos. El mobiliario es viejo, aunque en perfecto estado de conservación. Los bancos alcanzan apenas, y en los días de asistencia completa –casi siempre– han de sentarse los muchachos de a tres, y aún, de a cuatro.”<sup>267</sup>

Esta descripción resulta familiar al contexto nacional, con escuelas unidocentes, mobiliarios antiguos que no alcanzan a dar abasto la mayoría de las veces. En cuanto a la escolarización del recinto, el autor del texto indica que la escuela “cuenta con ochenta y tres alumnos –treinta y siete niños y cincuenta y una niñas–”, de siete a dieciséis años cuya distribución se clasificaba así: “de primero a octavo años [...] primer año: 22, segundo año: 18, tercer año: 12, cuarto año: 16, quinto año: 7, sexto año: 5, séptimo año: 5, octavo año: 3, todos a cargo de un único maestro”.<sup>268</sup>

---

<sup>266</sup> Revista *Plus Ultra*, 1941, N°3, p. 34.

<sup>267</sup> Revista *Plus Ultra*, 1941, N°3, p. 34.

<sup>268</sup> Revista *Plus Ultra*, 1941, N°3, p. 34.

Dejamos a continuación una explicación acerca del funcionamiento del método de la Escuela del trabajo:

“En el programa de la Escuela figuraban la aritmética, la geometría, las ciencias naturales, la geografía, los trabajos manuales, etc., y todo iba apareciendo poco a poco en la tarea del jardín. Este pasó a ser el centro de todas las preocupaciones; para arreglarlo, para mantenerlo en orden, sucedían todos los demás trabajos. A medida que crecían las plantas había discusiones acerca de la categoría o familia a que pertenecían, sobre cómo habían de ser cuidadas, acerca de la altura que alcanzarían o de lo que demoraría en abrirse o en crecer un capullo. Hubo que recurrir a los libros en busca de consejos o de datos útiles, tomar apuntes, hacer cálculos, investigaciones meteorológicas, etc. De la labor del jardín surgieron todas las demás actividades y a cada una de ellas se les fue dedicando el tiempo necesario; pero siempre así, como formando parte de un ‘todo único’ indispensable y principal”.<sup>269</sup>

Vemos en estos párrafos de manera concreta la mezcla de métodos pedagógicos, por ejemplo, las ideas de Decroly sobre los centros de interés de los educandos y la integralidad entre subsectores.

Para concluir este apartado, insertamos aquí un texto que nos ayudó a caracterizar la visión interna del profesorado de la Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña de Copiapó. Estos fueron los parámetros y ética impartida e incorporada por los futuros profesores normalistas. El escrito se llama “Decálogo del Normalista” y fue leída “en una clase educativa, el 4 de noviembre de 1945” por el profesor Carlos Araya e incorporada en la revista *Plus Ultra* del año 1947. Los diez puntos son los siguientes:

---

<sup>269</sup> Revista *Plus Ultra*, 1941, N°3, p. 36.

“1.- Ama a tu Escuela como a tu segunda madre que acrisola tu carácter, orienta tus sentimientos y cultiva tu inteligencia. Ama a tu maestro como a tu segundo padre que te da las armas del combate.

2.- Alégrate en reconocer los méritos ajenos: ¡tanto mejor para tu Patria!, y haz que esos méritos te sirvan de nuevos alicientes.

3.- Ten orgullo de tu mucho trabajo.

4.- Aprende de la hormiga y de la abeja la constancia en tus empresas, y de la mariposa, la alegría de tu juventud optimista y generosa.

5.- Forja tu voluntad en el cumplimiento de lo pequeño, para que seas fuerte en lo difícil.

6.- Haz que tu voluntad te diga: ‘¡Siempre adelante!’, y si caes, haz que tu voluntad te replique: ‘¡Levántate y anda!’

7.- Considera los consejos y reprensiones de tus maestros como los espaldarazos de tu carácter que te arman caballero de tu Patria.

8.- Sabe que el gran secreto del éxito es hacer bien lo que hayas emprendido.

9.- Aprende a ser útil a todos, pero en tu justa medida.

10.- Fórmate conciencia de la augusta y terrible palabra: ‘Maestro’, sublime misión para el apóstol y anatema feroz para el mediocre.”<sup>270</sup>

## ESCUELA DE APLICACIÓN ANEXA A LA NORMAL

Las escuelas de aplicación fueron verdaderos centros de experimentación y aplicación prácticas de las metodologías y didácticas impartidas en las escuelas normales. Aquí, ingresaban niños y niñas desde los 7 u 8 años para realizar estudios primarios y, por otra parte, los estudiantes de quinto y sexto año realizaban sus prácticas pedagógicas. Para el análisis de la organización técnico-administrativa de la Escuela de Aplicación, nos apoyamos en un artículo publicado en la Revista Plus Ultra del año 1941 y 1947. Durante el año 1939 se reabre la Escuela de

---

<sup>270</sup> Revista *Plus Ultra*, 1947, p. 34.

Aplicación anexa a la Normal, cuyo funcionamiento inicial data de 1908, cuando comenzó a funcionar bajo la dirección de Eduardo Castro Zagal. Cuando, en 1928, se clausura la Escuela Normal de Copiapó, la Escuela de Aplicación pierde su estatus y se convierte en la Escuela Superior N°3.<sup>271</sup> Sin embargo, al producirse la reapertura de la Escuela, esta “necesitó el laboratorio en que debían experimentar los nuevos maestros”.<sup>272</sup>

Esta escuela recibía estudiantes desde los siete a ocho años de edad, correspondiente al “grado básico”. Aquí, los estudiantes de la escuela normal de quinto y sexto año practicaban sus metodologías y didácticas junto a profesores-guías, “personal que ha sido cuidadosamente seleccionado, tomando en cuenta su idoneidad, su experiencia en el campo educacional y su dinamismo”.<sup>273</sup> Al “grado básico” le continuaba el “grado inferior”, que comprendía a alumnos de segundo y tercer año; luego, “grado medio o de transición” que integraba al cuarto año y, finalmente, el “grado superior” que incorporaba a estudiantes de quinto y sexto año.

---

<sup>271</sup> Revista *Plus Ultra*, 1947, p. 4.

<sup>272</sup> Revista *Plus Ultra*, 1947, p. 4.

<sup>273</sup> Revista *Plus Ultra*, 1941, p. 14.

Sobre los métodos pedagógicos aplicado en el establecimiento, el director de la escuela anexa a la normal, Rudecindo Peña, indicaba que para el grado básico se procedía de acuerdo con el “Método Decroly, dando permanente oportunidad a los ejercicios de lectura y escritura y cálculo. Los primeros revisten las características del Método Ideo-Visual, teniendo como instrumento el Silabario ‘Mi Tesoro’ elaborado por la Sección Pedagógica del Ministerio de Educación”.<sup>274</sup>

Para el grado inferior, es decir, alumnos de segundo y tercer año, se aplicaba el método Decroly “con énfasis especial en los ejercicios de lectura y escritura, con tendencias a revestirlos del carácter de ramos instrumentales”, aplicando mayor atención a ejercicios de “gramática, aritmética, educación social y estudio de la naturaleza, todos en forma muy elemental y práctica, sin reglas ni definiciones que los niños no están aún capacitados para comprender”. Estos ramos se complementan con “ejercicios físicos, las actividades manuales, el canto y el dibujo”, predominando “la globalidad y el ludicismo [sic]”.<sup>275</sup>

---

<sup>274</sup> Revista *Plus Ultra*, 1947, p. 4. Para más información sobre el silabario “Mi tesoro” y otros instrumentos pedagógicos, revisar Pérez, C. 2018. “La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)”. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

<sup>275</sup> Revista *Plus Ultra*, 1947, p. 5.

El grado medio o de transición aplicaba “el método de proyectos o la unidad de enseñanza, sistemas ambos que dan oportunidad al alumno para concebir y planificar previamente su trabajo, teniendo en cuenta un fin mediato”.<sup>276</sup> Esto, según Peña, implica el paso desde una concepción lúdica del aprendizaje “al trabajo interesado, basado en la consecución del fin que en todo proyecto concebido y en trance de realización, debe vislumbrarse”.<sup>277</sup>

Finalmente, el grado superior fue concebido en dos momentos: “uno que comprende el quinto año y que no constituiría otra cosa que una prolongación, en grado progresivo, del período de transición, toda vez que, por medio de los ciclos vitales, puestos en práctica en este curso, nos acercamos, en forma efectiva, a la sistematización pura”. El segundo momento es el sexto año, que integra “la sistematización pura, a fin de ordenar los conocimientos en la forma más aprovechable posible. Existe, en este curso, un horario fijo, y el desarrollo del proceso educativo contempla el contenido del programa en forma ordenada y sistemática que cada asignatura exige”.<sup>278</sup>

---

<sup>276</sup> Revista *Plus Ultra*, 1947, p. 5.

<sup>277</sup> Revista *Plus Ultra*, 1947, p. 5.

<sup>278</sup> Revista *Plus Ultra*, 1947, p. 5.

Hacia el año 1941, el personal de la Escuela de Aplicación diurna estaba compuesto por Rudecindo Peña Carrasco (director); Guillermo Carvajal Campos (profesor guía y jefe de práctica); Orlando Contreras Toledo (profesor guía); Luis Encalada Galdavini (profesor guía); Luis Herrera Carvajal (profesor guía); Baltazar Marín Ocaranza (profesor guía); René Martínez Martínez (profesor guía) y Edmundo Peralta Varela (profesor guía). Por otra parte, el personal para la escuela de aplicación nocturna estaba compuesto por Rudecindo Peña Carrasco como director y Guillermo Carvajal Campos como profesor.

Llegado el año 1947, que marca el fin de nuestro período de estudio, el personal de la escuela anexa era el siguiente: John Horsley Brito (generación 1942), Héctor Peña Castro, José Lattus Leiva (generación 1941), Juan Guirao Massiff (generación 1941), Carlos Veloso Pardo, Guillermo Carvajal Campos (generación 1916, 1° etapa de la Esc. Normal de Copiapó), Carlos González Valenzuela (generación 1922, 1° etapa de la Esc. Normal de Copiapó), Luis Sandoval Orozco (generación 1941) y Orlando Poblete González. Como se observa, la mayoría de los profesores guía de la Escuela de Aplicación fueron estudiantes egresados de la Escuela Normal de Copiapó, ya fuesen licenciados en la primera etapa o en la segunda, lo cual demuestra no solo profunda relación entre ambos

establecimientos educacionales, sino que la utilidad de las escuelas anexas a las normales como espacios de experimentación y aplicación de metodologías impartidas en las escuelas normales.

### **LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PROPIAS DE UNA FORMACIÓN RURAL**

En cumplimiento de nuestro objetivo específico redactaremos algunas caracterizaciones sobre la formación normalista con enfoque rural. Para esto, insertamos aquí una breve descripción sobre algunas prácticas pedagógicas halladas en nuestras fuentes. En primer lugar, a través de la monografía, pudimos acercarnos a las metodologías prácticas utilizadas al momento de enseñar las asignaturas del plan de escuelas normales rurales. Y, en segundo lugar, logramos comprender el proceso de prácticas en la escuela de aplicación anexa a la normal.

FOTOGRAFÍA N° 5.4: “PODANDO LAS VIDES PARA HACERLAS MÁS PRODUCTIVAS”.



En la monografía se exponen aspectos sobre el desarrollo de “oficios varios”. Se indica que esta actividad “tiene por objeto capacitar al futuro maestro para las labores caseras y del campo como son construcción de colmenares, gallineros, conejeras, arreglo de maquinarias agrícolas (arados, piezas simples de ellos, trabajos de hojalatería), arreglo de ollas, pernos, fabricación de jarritos [sic], embudos, etc.”. Esta descripción expone la capacitación de los futuros profesores primarios rurales. Sobre la definición y distribución de los roles se indica que, “como los maestros de oficios son dos, otro se dedica a la enseñanza de instalación de timbres, funcionamiento de pequeños motores, conocimientos prácticos sobre ajuste de émbolos, de ejes, instalación de alambrados de luz eléctrica y una serie de trabajos prácticos”.<sup>279</sup>

FOTOGRAFÍA N° 5.5: “COSECHANDO CEBOLLAS”.



<sup>279</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

Otra descripción sobre trabajos prácticos descrita en la monografía es la construcción de cámaras fotográficas. Aquí, los estudiantes debían aprender sobre “conocimientos prácticos sobre el desarrollo de películas, placas fotográficas, revelados, copias de negativos, ampliaciones, el manejo de máquinas fotográficas simples y la técnica que ésta requiere para su uso”. El propósito de estos contenidos era que el alumno comprendiera que una “verdadera profesión sirve de entretenimiento sano a la vez que cultiva el sentimiento estético y el amor por lo bello”.<sup>280</sup>

Continuando con la descripción de las prácticas docentes, a través de la revista Plus Ultra del año 1947, pudimos observar cómo se aplicaban los trabajos prácticos en la Escuela de Aplicación anexa a la normal. Aquí, se describen evaluaciones de profesores y enfoques metodológicos que consideramos relevantes para dar cumplimiento a nuestro objetivo específico N°4. A través de dicha publicación, pudimos extraer que los estudiantes de sexto año de la normal realizaban sus prácticas docentes y los de quinto año concurrían como observadores. Sobre la evaluación del proceso se explica que

la crítica o comentario pedagógicos, reviste tres aspectos: particular, de grado y general. Tanto la crítica particular como la de grado, se realizan entre los profesores guías y los jóvenes que han trabajado durante la semana en los respectivos cursos. La crítica general constituye una especie de seminario pedagógico al cual concurren los profesores de la Normal y de Aplicación y todo el curso de practicantes. En ella se

---

<sup>280</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

aclaran conceptos, se hacen algunas observaciones generales o se recomiendan algunos aspectos interesantes que se hayan podido advertir en el desarrollo de las clases.<sup>281</sup>

FOTOGRAFÍA N° 5.6: “OTRO ASPECTO DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES EN LA ESCUELA DE APLICACIÓN”.<sup>282</sup>



Finalmente, con el interés de asociar los contenidos revisados en el capítulo anterior en relación con el presente, podemos indicar que una de las ideas clave en los procesos de “reforma” y “contrarreforma” desarrollados desde fines de la década de 1920 hasta los años 60, fue el diagnóstico sobre la necesidad de adaptar los enfoques pedagógicos extranjeros y desarrollar desde el acontecer nacional, una pedagogía acorde a las realidades locales. Es en este sentido que, como se indicó en

---

<sup>281</sup> Revista *Plus Ultra*, 1947, p. 6.

<sup>282</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p. En el centro, de pie, el profesor Edmundo Peralta Varela, acompañado por estudiantes de la Escuela Normal, en clases de la Escuela de Aplicación de 2° año.

el tercer capítulo, las escuelas experimentales adquirieron mayor relevancia dentro del sistema educacional para aplicar modelos pedagógicos. Reforzando esta argumentación, indicaremos aquí un extracto de la “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”:

Una Escuela Normal Rural, como la nuestra debe, por ejemplo, aspirar a que los resultados de sus esfuerzos, tipo de maestro, conceptos e ideales pedagógicos, etc., calcen preferentemente en los medios suburbanos y rural de nuestra patria. Necesita para eso aceptar ampliamente su responsabilidad frente al sistema, frente a la época y frente al medio, tratando de ser verdaderamente creadora y entroncando su labor en las raíces mismas del pueblo chileno y sus haberes culturales, a fin de salvar la etapa meramente imitativa en que ha vivido la pedagogía chilena hasta el presente, y buscar nuevas bases o fundamentos y nuevas formas a la educación nacional y a la capacitación profesional del magisterio chileno.<sup>283</sup>

En la Escuela también se impartía la asignatura de “Industrias derivadas”, cuyas instrucciones prácticas abordaban aprendizajes sobre “curtido de pieles, preparación de pomadas, preparación de marcos para colmenas, líquidos contra insectos perjudiciales a la agricultura, contra ratones y **cuanta actividad se derive de la agricultura o de la minería**”. (el énfasis es nuestro).

---

<sup>283</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

FOTOGRAFÍA N° 5.7: “OFICIOS VARIOS: TRABAJANDO EN FIERRO”.<sup>284</sup>



Llegados a este punto, consideramos necesario problematizar sobre los distintos significados y concepciones de los espacios rurales en las políticas educativas en el período de estudio. Tomando como referencia los lineamientos del decreto supremo N°3147 publicado en junio de 1930, titulado “Disposiciones complementarias especiales para las Escuelas Rurales” se indica que

Las escuelas ubicadas en las partes suburbanas de las poblaciones quedan sometidas a las disposiciones que afectan a las escuelas rurales, siempre que su alumnado provenga de los campos o las actividades predominantes del medio se relacionen con la agricultura. **Quedan excluidas, por sus características**

---

<sup>284</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p

propias, las ubicadas en los sectores minero y salitrero.<sup>285</sup> (El énfasis es nuestro).

FOTOGRAFÍA N° 5.8: “LOS ALUMNOS EN EL CURTIDO DE PIELES”



### LA ESCUELA NORMAL RURAL DE COPIAPÓ EN PERSPECTIVA NACIONAL

A través de la revisión de los “Anuarios Estadísticos de Chile” dedicados a “Política, Administración, Justicia y Educación” entre 1936 y 1947, pudimos construir diferentes tablas que muestran de manera cuantitativa la relación de egresados de esta escuela en relación con las distintas escuelas normales en Chile. Esta información es relevante para

---

<sup>285</sup> Cita extraída de Pérez, Camila. 2018. “«La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)”. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, p. 3.

determinar si es que estas instituciones significaron un aporte real al sistema educacional chileno durante el período de estudio. Para esto, realizamos una tabla con los estudiantes de sexto año en todas las escuelas normales fiscales de Chile, además, de indicar con una (R) cuando la institución tenía una formación rural y con una (U) cuando esta formaba profesores y profesoras urbanas.

TABLA N° 5.2: ESTUDIANTES DE 6TO AÑO ESCUELAS NORMALES FISCALES, 1947. / ASISTENCIA MEDIA, 1947

CIUDAD	HOMBRES	MUJERES	ASISTENCIA MEDIA HOMBRES	ASISTENCIA MEDIA MUJERES
ANTOFAGASTA (R)	5	24	5	23
COPIAPÓ (R)	32	—	31	—
LA SERENA (U)	—	62	—	58
SANTIAGO N°1 (U)	—	49	—	47
SANTIAGO N°2 (U)	—	71	—	68
SANTIAGO J. A. NÚÑEZ (U)	41	—	41	—
TALCA (R)	—	35	—	31
CHILLÁN (R)	50	—	48	—
ANGOL (R)	—	51	—	49
VICTORIA (R)	19	—	18	—
VALDIVIA (R)	19	—	18	—
ANCUD (R)	—	44	—	42
TOTAL	166	336	161	318

FUENTE: AE, 1947.

En materia educativa, a nivel nacional el sistema educativo continuaba con los mismos problemas estructurales: baja cobertura, altos niveles de deserción escolar, carencias en la infraestructura educativa,

falta de mobiliarios y materiales, entre otros problemas. A pesar de la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920 (y sus reformulaciones hasta 1929), la tasa de alfabetismo nacional subió escuetamente de 56,1% en 1930 a 58,3% en 1940. Estas cifras evidencian que, a pesar de que la LEPO fue un avance en la lucha contra el analfabetismo, este problema requería de enfoques y soluciones más integrales, por ejemplo, abordar la desnutrición infantil, expandir la cobertura escolar a los espacios rurales y potenciar las acciones del sistema de asistencia y auxilio escolar.<sup>286</sup> Lamentablemente, estos cambios no se implementarán sino paulatinamente hacia la década del 50 y 60 en Chile.

El panorama nacional en cuanto a cobertura educativa indicaba que, hacia 1930, en Chile existían 3.177 escuelas cuya matrícula abarcaba a 458.953 niños y niñas. Estos eran educados por 9.617 profesores. Diez años más tarde, el XI Censo de Población realizado en 1940 arrojaba un aumento en la cantidad de escuelas que ascendía a 3.783 y la matrícula a 649.458. Sin embargo, la situación en cuanto a dotación de profesores y

---

<sup>286</sup> Pérez, Camila. & Toro, Pablo. 2020. "Ley de Educación Primaria Obligatoria: Discusión, promulgación y primeros años de implementación". En García-Huidobro, J. E. y Falabella, A. (Eds.). *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*. Santiago, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, pp. 9-25; Rengifo Streeter, Francisca. 2019. "La crisis educativa chilena. Escolarización y política social, 1930-1960". *Revista Historia Social y de las Mentalidades*, 23(1), 137-170

profesoras seguía siendo dramático y escuetamente alcanzaba a 12.197, es decir, un crecimiento del 26,8%, mientras que la cantidad de matrículas aumentó en un 41,5%.<sup>287</sup> Para aterrizar esta problemática educacional, presentamos una tabla que muestra la cantidad alumnos y alumnas matriculadas en las Escuelas Normales a nivel nacional, donde además se indica la asistencia media por sexo:

TABLA N° 5.3: CANTIDAD DE ALUMNOS DE SEXTO AÑO MATRICULADAS EN ESCUELAS NORMALES FISCALES EN CHILE, 1941.<sup>288</sup>

CIUDAD	HOMBRES	MUJERES	ASISTENCIA MEDIA HOMBRES	ASISTENCIA MEDIA MUJERES
COPIAPÓ	26	—	26	—
LA SERENA	—	34	—	34
SANTIAGO N°1	—	34	—	33
SANTIAGO N°2	—	44	—	42
SANTIAGO J. A. NÚÑEZ	60	—	57	—
CHILLÁN	32	—	29	—
ANGOL	—	34	—	30
VALDIVIA	24	—	23	—
ANCUD	—	25	—	25
TOTAL	142	171	135	164

Elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos, 1936-1947

Esta situación reflejada por la tabla N° 5.3 se hacía más dramática al observar la cantidad de alumnos y alumnas matriculadas en las escuelas

<sup>287</sup> XI Censo de población 1940, p. 13.

<sup>288</sup> Anuarios Estadísticos de la República, sección Política, Administración, Justicia y Educación. Año 1941. Dirección General de Estadística, Chile (en adelante, AE).

fiscales chilenas cuyo número ascendía a 534.473.<sup>289</sup> En otras palabras, a través de las estadísticas nacionales, se evidencia el déficit de profesores normalistas para cubrir las tasas de alumnos matriculados en las escuelas chilenas.

### **EL POTENCIAL HISTORIOGRÁFICO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ATACAMA**

Un frente historiográfico abierto y que visibilizamos en nuestra investigación es la problematización de los espacios físicos de las instituciones educativas y su relación con la incorporación de nuevas pautas de comportamiento en los alumnos. En este caso específico, el espacio de la “Casa Matta”, lugar en que estaban emplazadas las salas de clases de la Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña de Copiapó entre 1938 y 1954 y, luego como dormitorios entre 1964 y 1973, puede servir como ejemplo de este fenómeno. En las fuentes se indica que este edificio se encontraba en malas condiciones al momento de su arriendo inicial en 1938, indicándose que “[...] se encuentra en parte derrumbado a consecuencias del terremoto [de 1922], los campos agrícolas descuidados, los patios disperejos y todo da aspecto de ruina. Todo esto da una

---

<sup>289</sup> Incluimos en esta cifra a los siguientes establecimientos: “Escuelas diurnas independientes; Escuelas diurnas anexas a las escuelas normales; Escuelas anexas a los Liceos de Hombres; Escuelas anexas a los Liceos de Niñas; Escuelas anexas a los Liceos co-educacionales; Escuelas Nocturnas; Escuelas nocturnas anexas a las escuelas normales; Escuelas de ciegos-sordo mudos y retrasados mentales”.

oportunidad para realizar una hermosa obra educativa y el trabajo empieza”.<sup>290</sup> A pesar de los obstáculos, los estudiantes “confundidos con los profesores, se entregan de lleno al mejoramiento del local y en poco tiempo la extensa quinta queda despejada, los terrenos en condiciones de cultivarlos, se levantan las murallas derrumbadas y se forma una buena cancha de Basketball. Pala, barreta, azadón, tijera podadora, escoba, etc., todo juega un rol importante en manos de la muchachada”.<sup>291</sup>

Esta casona decimonónica perteneció a la familia Matta, integrantes de la élite copiapina. Los Matta fueron una familia de empresarios que acumularon su patrimonio en base a la actividad argentífera de la provincia desde la década de 1830. Mencionamos esta información ya que, consideramos necesario problematizar sobre los espacios en los que se educaron los niños que ingresaron a la Escuela Normal de Copiapó. Lamentablemente, la temática escapa a nuestro objeto de estudio, pero creemos interesante y pertinente preguntarnos sobre cómo se les inculcaban valores a niños desarraigados de su entorno familiar y sus contextos socioculturales, para educarlos en un nuevo espacio, más aún cuando a la luz de la revisión de fuentes primarias y secundarias, hemos encontrado ciertas relaciones entre la representación de la Escuela y la

---

<sup>290</sup> Revista *Plus Ultra*, 1938, p. 2.

<sup>291</sup> Revista *Plus Ultra*, 1938, p. 2.

Casona como el “alma mater” y cierta “contención maternal” que los niños volcaban hacia el establecimiento luego del desarraigo que debían superar para ser profesores normalistas.

A esto, debemos agregar la identificación y relación profunda con la Casa Matta ya que, como se indicó en el extracto de arriba, los estudiantes y el personal de la Escuela debió hacer frente a las constantes reparaciones al edificio, tal como vemos en la fotografía que insertamos a continuación:

FOTOGRAFÍA N° 5.9: INSTALACIÓN DE TENDIDO ELÉCTRICO.<sup>292</sup>



---

<sup>292</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

En la fotografía podemos observar cómo los estudiantes “instalan la planta eléctrica de la Escuela Normal”<sup>293</sup>, aplicando de manera concreta los contenidos revisados en clases. Más arriba se indica que los estudiantes de las fotografías N° 5.8 y N° 5.9 son estudiantes de cuarto año. Esta foto, que data de 1941, demuestra que las asignaturas del plan de estudios para las normales rurales se enseñaba tanto en la teoría como en la práctica.

Retomando las fuentes revisadas en el segundo capítulo y sus caracterizaciones sociodemográficas, en la década de 1940 observamos que, de los cuatro departamentos de la provincia, el de Chañaral es el que contaba con mayor porcentaje de población rural con un 78%. Tal como se indicó en dicha caracterización, en Chañaral la principal actividad económica era la minería, cuyos poblados estaban cercanos a las faenas mineras, por ejemplo, Inca de Oro, Potrerillos, Llanta, entre otros. Por lo mismo, es necesario problematizar si es que, históricamente, la ruralidad fue entendida desde un enfoque exclusivamente agrícola, pensada desde una geografía propia del centro-sur del país.

---

<sup>293</sup> Gutiérrez, Félix. 1941. “Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó”, s/p.

## CONCLUSIONES

En estas páginas intentaremos observar los resultados de esta formación a través de tablas con información cuantitativa y cualitativa. A continuación, dejamos el cuadro comparativo acerca de los alumnos matriculados en la Escuela y la asistencia media. Como hipótesis, sobre las altas cifras de asistencia media, podemos relacionar el fenómeno con el régimen de internado de la Escuela, lo cual complejizaba la posibilidad de ausentarse a clases, además de que la institución contaba con un doctor y un dentista para chequear cualquier indicio de enfermedad en los alumnos.

TABLA N° 5.4: ALUMNOS MATRICULADOS Y ASISTENCIA MEDIA ESCUELA NORMAL RURAL DE COPIAPÓ, 1936-1947.

	1° Año		2° Año		3° Año		4° Año		5° Año		6° Año	
1936	36	35										
1937	50	47	25	24								
1938	40	40	33	33	23	23						
1939	37	37	29	29	27	27	26	25				
1940	50	50	36	35	27	27	27	26	26	25		
1941	43	43	42	42	43	43	23	23	30	30	26	26
1942	49	48	49	48	39	38	34	30	25	25	30	29
1943	47	47	44	41	38	38	41	39	25	25	23	22
1944	37	36	45	43	37	37	34	34	30	30	24	24
1945	43	43	30	30	42	41	33	33	28	28	30	30
1946	41	40	40	37	28	27	41	40	31	30	28	28
1947	42	41	42	40	36	35	28	27	40	39	32	31

FUENTE: Anuario Estadístico (AE), 1936-1947.

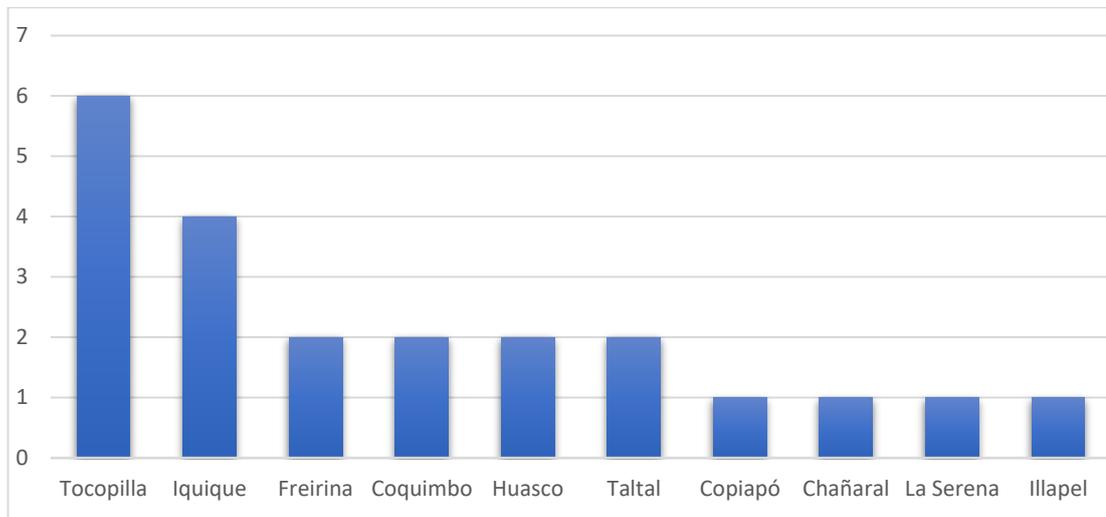
Una pregunta clave en nuestra investigación fue acerca de los futuros puestos de trabajo de estos profesores, es decir, ¿dónde trabajaron finalmente los estudiantes formados en la normal de Copiapó? Si bien no tenemos certeza de las generaciones de 1942 a 1947, sí sabemos por documentos sobre la primera generación egresada luego de la reapertura:

“D. Luis Humberto Arias Aguayo, Director de la Escuela N°16 de Freirina; D. Guillermo Andrés Arias Godoy, profesor de la Escuela N°26 de La Serena; D. Mario Cortés Alfaro, director de la Escuela N°5 de Freirina; D. Sergio Díaz Contreras, profesor de la Escuela N°1 de Illapel; D. Edmundo Gallardo Zavala, profesor de la Escuela N°1 de Coquimbo; D. Juan Antonio Guirao Massiff, profesor de la Escuela N°6 de Iquique; D. Jorge Henríquez Garrido, profesor de la Escuela N°1 de Taltal; D. Arturo Jorquera Morales, profesor de la Escuela N°3 de Huasco; D. Mario Julio Sepúlveda, profesor de la Escuela N°1 de Chañaral; D. José Manuel Lattus Leiva, profesor de la Escuela N°1 de Tocopilla; D. Alberto Marín Aracena, profesor de la Escuela N°1 de Coquimbo; D. Juan Gonzalo Martínez Morales, profesor de la Escuela N°1 de Copiapó; D. Benjamín Muñoz Leiva, profesor de la Escuela N°7 de Tocopilla; D. Luis Ortiz Quiroga, profesor de la Escuela N°6 de Iquique; D. René Ortiz Quiroga, profesor de la Escuela N°1 de Huasco; D. Francisco Ossandón Rivera, profesor de la Escuela N°1 de Taltal; D. Ernesto Quintano Díaz, profesor de la Escuela N°11 de Tocopilla; D. Luis Humberto Sandoval Orozco, profesor de la Escuela N°16 de Iquique; D. Rubén Soto Gutiérrez, profesor de la Escuela N°1 de Tocopilla; D. Alfonso Villanueva Escobar, profesor de la Escuela N°1 de Tocopilla; D. Darío Villalón Villegas, profesor de la Escuela N°1 de Tocopilla, y D. Alberto Zepeda Rojas, profesor de la Escuela N°3 de Iquique.”<sup>294</sup>

---

<sup>294</sup> Decreto N°6312, Jefatura de Enseñanza Normal. “Decreto confiere título Profesor Educación Primaria”. 17 de diciembre de 1941.

GRÁFICO N° 5.1: GENERACIÓN 1941 Y SUS DESIGNACIONES POR CIUDAD.



No obstante, en la *Plus Ultra* de 1947 observamos que tres egresados laboraban en la Escuela Normal de Antofagasta<sup>295</sup>; tres egresados fueron destinados a la Escuela de Aplicación Anexa a la Normal de Antofagasta<sup>296</sup>; cuatro egresados trabajaban en la Escuela Normal de Copiapó<sup>297</sup>; dos egresados trabajaban en la Escuela de Minas de Copiapó<sup>298</sup>; un profesor fue destinado a la Escuela de Minas de La Serena; un profesor trabajaba en la Escuela Granja de Nantoco; otro laboraba en el mismo tipo de establecimiento, en Longaví; otro en la Escuela Quinta de Tierra Amarilla; un egresado era director de la Escuela de Hombres de

<sup>295</sup> Profesores Donald Murray Tonkin, Generación (en adelante, “G”) 1942-; Raúl Cárdenas Dupry, G-1942 y Hugo Toro Armas, G-42.

<sup>296</sup> Profesores Jorge Henríquez Garrido, G-1941; Ernesto Quintano Díaz, G-1941 y Alfredo Véliz Verbal, G-1942.

<sup>297</sup> Profesores Jorge Chandía Godoy, G-43; Abel Toro Toro, G-1944; Ibis Godoy Rojas, G-1941 y Enrique Salinas Boscovic, G-1942.

<sup>298</sup> Profesores Mario Meléndez Pastene, G-1942 y Hugo Garrido Gaete, G-1942.

la Oficina Prosperidad y otro era subdirector en la Escuela N°11 de la Oficina María Elena.

Para finalizar, del gráfico podemos observar que los destinos de los egresados fueron ciudades de la macrozona norte del país. Sin embargo, todos estos lugares fueron centros con altas densidades demográficas, capitales de departamento y de provincias. Lamentablemente, por temas de fuentes no pudimos continuar con el seguimiento y observar si es que los siguientes egresados fueron destinados a localidades rurales.

## CONCLUSIONES GENERALES

La historia de Atacama evidencia rasgos particulares que merecen ser estudiados por el campo historiográfico. A lo largo de la investigación, uno de nuestros principales obstáculos fue la ausencia de referencias y trabajos referidos a la historia en la región durante la primera mitad del siglo XX. Esta situación es aún más dramática en el caso del campo de la Historia de la Educación y, por lo mismo, intentamos construir un cuerpo de datos fidedignos que permitiera reconstruir un periodo importante en la provincia, sobre todo, a lo largo del capítulo de contexto de la situación social y educativa en el territorio que abarcamos. El presente trabajo nos permitió sostener con fuentes las siguientes conclusiones.

En primer lugar, podemos afirmar con certeza que las materias y asignaturas impartidas en los planes de estudios aplicados en la Escuela Normal Rural de Copiapó siguieron los planteamientos del movimiento pedagógico internacional de la “escuela nueva”, descritos en el primer y tercer capítulo. Tal como se indicó, a lo largo de esta tesis hemos intentado caracterizar el movimiento pedagógico que sustentó las directrices de las políticas educativas en Chile durante la primera mitad del siglo XX, para que, al momento de revisar los planes de estudio de las escuelas normales,

pudiésemos encontrar relaciones y comprender de dónde provenían ciertos énfasis, por ejemplo, el fomento al deporte, la necesidad de adaptar los modelos pedagógicos a una realidad local lo cual tiene directa relación con el funcionamiento de una escuela de aplicación anexa a la normal. Lo que se ha buscado en estas páginas es describir los espacios en que aprendieron estos futuros docentes, cómo se organizaron entre ellos, cómo incorporaron los contenidos expresados en el plan oficial de 1944.

En segundo lugar, al abordar la situación demográfica y educativa en la provincia durante nuestro período de estudio, pudimos caracterizar la educación en Atacama según las categorías rural-urbano, sexo, edad y nivel de instrucción. Esto nos permitió dimensionar que en nuestra región desde siempre han coexistido dos tipos de ruralidad: una muy cercana a los poblados mineros, cuyas placillas siguen los movimientos y vaivenes económicos de las tasaciones en el mercado, con la mayor población rural en el departamento de Chañaral. Por otra parte, al sur de Copiapó existe una ruralidad centrada en la actividad agrícola-ganadera, donde Freirina y Vallenar destacan por contar con elevados niveles de población rural.

En tercer lugar, uno de los aspectos más interesantes de la investigación fue determinar que existieron relaciones entre el nivel de instrucción por sexos y la urbanidad. Aquí, observamos las tendencias y

comportamientos de la escolaridad primaria en Atacama a través de los Anuarios Estadísticos, que nos permitieron determinar que, en los centros urbanos dedicados al área de servicios, las mujeres permanecían más tiempo en las escuelas que los hombres.

En cuarto lugar, a través de los anuarios, pudimos determinar los ritmos de deserción en Atacama, ya que este aumentaba drásticamente al finalizar el primer año de enseñanza primaria, se mantenía ligeramente igual en el segundo año y, luego del tercero la pendiente en el gráfico evidenciaba una deserción sostenida en las escuelas primarias de la región.

En quinto lugar, a través del último capítulo podemos sostener con certeza que las asignaturas esbozadas por los distintos planes de estudios oficiales seguían lineamientos y enfoques pedagógicos paidocéntricos, con amplias disposiciones a la experimentación educativa y la aplicación de modelos extranjeros. A través de la revisión del funcionamiento interno de la Escuela Normal Rural de Copiapó entre los años 1936-1947, podemos observar cómo esta institución hizo eco de las ideas de la escuela nueva. En el capítulo vemos, por ejemplo, la proliferación de centros de extensión, centros artísticos, consolidación de las comunidades educativas, integración de contenidos entre asignaturas, entre otros aspectos que se desprenden de aquel movimiento pedagógico.

Finalmente, además de revisar en detalle y con fuentes fotográficas, analizamos cómo se produjo la formación normalista en una escuela con enfoques rurales; vimos cómo aplicaban el en una provincia en el norte chileno, con características geográficas, sociales y culturales específicas. Por otra parte, hemos observado las dificultades para reabrir la escuela, los dilemas que se enfrentaron en ese momento y los esfuerzos para instalar en Atacama una escuela que formase profesores con mayor cercanía al territorio, comprendiendo las diferencias geográficas y culturales de la provincia.

Con este aporte, hemos intentado describir experiencias educativas desde la región de Atacama, desde su propia Historia de la Educación, campo que debe ser investigado y tensionado desde otras localidades. Es en este espacio donde nuestro trabajo adquiere relevancia al caracterizar estas historias, poniendo en valor trayectorias y formaciones de profesores que buscaron ser un aporte en la alfabetización y educación de territorios lejanos a los centros urbanos del país.

Tomando como referencia nuestra hipótesis de investigación histórica, nos acercamos al fenómeno con la idea de que la reapertura de la Escuela Normal en Copiapó en 1936 se enmarca en un contexto nacional en que priman las ideas pedagógicas de la “escuela nueva”, lo

cual se vería reflejado en el proceso pedagógico desarrollado al interior de esta escuela. Por lo tanto, significaría avances en cuanto a la dotación de herramientas pedagógicas con miras a una educación primaria rural, empleando el uso actualizado de técnicas de agricultura, trabajos manuales, primeros auxilios, es decir, elementos pertinentes a sus futuras funciones pedagógicas.

## FUENTES:

### FUENTES PRIMARIAS:

- FERRIÈRE, Adolfo. 1932. *La educación nueva en Chile, (1928-1930)*. Madrid, Bruno del Amo Editor. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9363.html>.
- NÚÑEZ, José Abelardo. 2010 [1883]. *Organización de escuelas normales. Informe presentado al señor ministro de instrucción pública de Chile*. Santiago, Cámara chilena de la construcción / Biblioteca Nacional / Pontificia Universidad Católica de Chile.
- SALAS, Darío. 1913. *Sobre educación popular*. Santiago, Imprenta Universitaria. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86460.html>
- ————. 1915. *La instrucción primaria en sus relaciones con la localidad i el Estado*. Santiago, Sociedad Imprenta y Litografía Universo.
- ————. 2010 [1917]. *El problema nacional*. Santiago, Cámara chilena de la Construcción / Pontificia Universidad Católica de Chile.
- SILVA, Jorge Gustavo. 1931. *La nueva era de las Municipalidades de Chile*. Santiago, Editora Atenas.
- “Formación del profesor primario: síntesis de las conclusiones aprobadas por las Asambleas de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales”. 1940. Imprenta R. Quevedo, Santiago. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-546821.html>

### FUENTES SECUNDARIAS:

- VIVAR AYALA, María & RÍOS ESPEJO, Rebeca. 1977. *El Liceo de Niñas de Copiapó. Monografía Histórica*. Santiago, Impresora Camilo Henríquez Ltda.
- LABARCA, Amanda. 2011 [1943]. *Bases para una política educacional*. Santiago, Cámara chilena de la Construcción / Pontificia Universidad Católica de Chile / DIBAM.
- MARÍN VICUÑA, Santiago. 2013 [1916]. *Los ferrocarriles de Chile*. Santiago, Cámara Chilena de la Construcción.

### Fuentes digitalizadas del Archivo Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña:

- Monografía de la Escuela Normal de Copiapó, 1905-1928 / 1936-1941. Félix Gutiérrez Domínguez.
- Revista “Plus Ultra Órgano oficial de la Esc. Normal”, años: 1941, 1947, 1963, 1991, 1994, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008-2017.

- Revista “Pachurro”. Dedicada al deporte.
- Revista “Lumen”, órgano oficial alumnos de generación 1942.
- “Glosario de palabras usadas en la Escuela Normal”. Digitalizado.
- “Programas de graduación de alumnos y alumnas”.
- “Cincuentenario de la Escuela Normal de Copiapó”, Santiago, 1956.
- *Manual del profesor primario* de Abraham Sepúlveda.

#### **Fuentes hemerográficas:**

- Diario El Atacameño 1936-1947
- Diario El Día, 1955.
- Revista de educación (REVEDUC), 1928-1947.
- RAMÍREZ A., C. & NAVARRETE, G. 1932. *Atacama. Publicación extraordinaria*. Copiapó, Talleres “Progreso”.

#### **Fuentes oficiales:**

- Anuario Estadístico, sección educación. 1936-1947.
- Planes de estudio de escuelas normales 1929 y 1944.
  - Decreto N° 6.396, 31 de diciembre de 1929.
  - Decreto Supremo N° 6.636, 20 de octubre de 1944.
- Corporación de Fomento de la Producción (CORFO). 1950. *Geografía Economía de Chile. Tomo I*. Santiago, Imprenta Universitaria.
- X Censo de población 1930
- XI Censo de población 1940.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- ABBAGNANO, Nicola & VISALBERGHI, Aldo. 1984. *Historia de la Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos. 2003. “Contribución a la historia de la microhistoria italiana”, en *Contrahistorias*, 1, pp. 35-74.
- APEY, María Angélica. 1990. “La instrucción rural en Chile”, en *Dimensión histórica de Chile*, 6-7, pp. 75-118.
- APPLE, Michael W. 1987. *Educación y poder*. España, Paidós.
- . 2016. *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- BOURDIEU, Pierre. 1987. “Los tres estados del capital cultural”, en *Sociológica*, 5, 2, pp. 1-6.
- . 2014. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F, Distribuciones Fontamara.

- CAICEO ESCUDERO, Jaime. 2016a. “Surgimiento de los principios de la Escuela Nueva en Chile y Darío Salas”. En *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 6, (1), pp. 124-142.
- . 2016b. “Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile”. En *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (2), pp. 131-155.
- CALDERON AYARZA, Víctor. 1998. *Azul... por siempre azul*, sin editorial, impreso en Santiago.
- CIVERA, Alicia. 2011. “Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)”, en *Cuadernos de historia*, 34, pp. 7-30.
- CORREA, Sofía et. Al. 2019 [2001]. *Historia del siglo XX chileno*. Santiago, Sudamericana.
- COX, Cristián & GYSLING, Jacqueline. 2009 [1990] *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*. Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales.
- CRUZ, Nicolás. 2000. “La educación chilena y las élites políticas de los sectores medios (1900-1970)”. En *Mapocho. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 47.
- DEWEY, John. 1998. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- . 2015. *Las fuentes de la ciencia de la educación*. Barcelona, Lapislàtzuli Editorial.
- Diccionario de Ciencias Históricas. 1991. Madrid, Akal.
- EGAÑA, María Loreto. 2000. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago, DIBAM.
- . 2004. “Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político”, en *REVEDUC*, N° 315.
- EGAÑA, María Loreto y MONSALVE, Mario. 2015 [2006]. “Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular” en Rafael SAGREDO y Cristian GAZMURI [Ed.]: *Historia de la vida privada en Chile. El Chile moderno: De 1840 a 1925 (Tomo II)*. Santiago, Taurus, pp. 119-137.
- FERNANDEZ PALOMARES, Francisco (Coord.). 2003. *Sociología de la Educación*. Madrid, Pearson Educación.
- FIGUEROA, Carolina. 2010. “La genética como discurso político la escuela primaria rural y la transformación indígena (Tarapacá, 1880-1920)”, en *Naveg@mérica*, 4, pp. 1-19.
- FOUCAULT, Michel. 2002. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, 2002, versión digital.
- GAJARDO, Julio. 2010. “¿Cómo aprendían las profesoras en la Escuela Normal Santa Teresa entre 1907 y 1927?”, en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46, 1, pp. 151-170.

- GARCÍA BARTOLOMÉ, Juan Manuel. 1991. "Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural", en *Política y Sociedad*, 8, Madrid, pp. 87-94.
- GINZBURG, Carlo. 2010a. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona, Península.
- . 2010b. *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GOFFMAN, Erving. 2009 [1970]. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- GONZÁLEZ, Luis. 1968. *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*. México, El Colegio de México.
- GONZÁLEZ MIRANDA, Sergio. 2002. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*. Santiago, DIBAM / Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- IGGERS, Georg G. 2012. *La historiografía del siglo XX: desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Santiago, Fondo de Cultura Económica.
- ILLANES, María Angélica. 1991. *Ausente señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. 1890-1990*. Santiago, Ed. JUNAEB.
- LABARCA, Amanda. 1939. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, Imprenta Universitaria.
- LEVI, Giovanni. 1993. "Sobre Microhistoria", en Peter BURKE (Ed.): *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza Universidad, pp. 119-143.
- LÓPEZ, Eduardo, & PAIRICÁN, Fernando. 2013. "El regionalismo atacameño entre dos crisis económicas, 1930-1955", en *Tiempo histórico: revista de la Escuela de Historia*, 7, pp. 47-68.
- MAYORGA, Rodrigo. 2014. "Consensos aparentes, peligros ocultos: instruir y educar en la escuela chilena (1930-1960)", en *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, 3, pp. 15-34.
- NÚÑEZ, Iván. 2010a. "Las escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades. 1842-1973", en *Docencia*, 40, pp. 32-40.
- . 2010b. "Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973)", en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46-47, pp. 133-150.
- . 2013. "Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931 – 1948", en *Cuadernos chilenos de Historia de la Educación*, 1, pp. 65-86.
- ORELLANA, María Isabel. 2009. *Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina*. Santiago, DIBAM / Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- . 2010. *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Santiago, DIBAM / Museo de la Educación Gabriela Mistral / SM editores.
- ORTEGA, Luis. 2018 [2005]. *Chile en ruta al capitalismo. Cambio, euforia y depresión. 1850-1880*. Santiago, LOM.

- PEÑA TONDREAU, Macarena. 2000. “Hijas amadas de la patria: historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854-1883”. Tesis para optar al grado de licenciada en historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PÉREZ NAVARRO, Camila. 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, pp. 1-29.
- . 2018a. “‘La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado’: historia de la educación primaria rural en Chile (1920- 1970)”. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, pp. 1-26.
- . 2018b. “‘La enseñanza mecánica de la lectura y escritura es esfuerzo perdido’. Iniciativas de alfabetización y políticas de educación de adultos campesinos en Chile, 1920-1970”. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, pp. 1-27.
- . 2020. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- PÉREZ NAVARRO, Camila. & TORO BLANCO, Pablo. 2020. “Ley de Educación Primaria Obligatoria: Discusión, promulgación y primeros años de implementación”. En García-Huidobro, J. E. y Falabella, A. (Eds.). *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*. Santiago, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, pp. 9-25.
- PONCE DE LEÓN, Macarena. 2010. “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”, en *Historia*, N° 43, Vol. II, Santiago, pp. 449-486.
- RENGIFO, Francisca. 2012. “Familia y Escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930”, en *Historia*, 45, 1, pp. 123-170.
- REVEL, Jacques. 2017. *Un momento historiográfico: trece ensayos sobre Historia Social*, Buenos Aires, Manantial.
- REYES, Leonora. 2005. “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)”. Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile, Universidad de Chile, Santiago.
- . 2010. “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”. En *Docencia*, 40, pp. 41-49.
- ROJAS FLORES, Jorge. 2010. *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago, JUNJI.
- SATER, William & COLLIER, Simon. 2018. *Historia de Chile, 1808-2017*. Madrid, AKAL, Edición digital.

- SERRANO, Sol.; PONCE DE LEÓN, Macarena & RENGIFO, Francisca (Ed.). 2012. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional. 1880-1930*. Santiago, Taurus.
- . & MAYORGA, Rodrigo (Ed.). 2018. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis. 1930-1964*. Santiago, Taurus.
- SILVA, Benjamín (Comp.). 2015. *Historia social de la educación chilena. Tomo 1: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- . 2017. *Historia social de la educación chilena. Tomo III: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*. Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- . 2018. *Historia social de la educación chilena. Tomo IV: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Agentes escolares*. Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- TORO BLANCO, Pablo. 2009. *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912*. Santiago, Concurso Bicentenario Tesis Doctoral 2007, vol. II.
- . 2011. “Momentos y tendencias en el desarrollo de la historiografía de la educación en Chile (c. 1850-c.2010)”, en *Cadernos de História da Educação*, 10, 2, pp. 131-149.
- VENEGAS, Fernando. 2021. “Acercar la vida a las escuelas y liceos: las comunidades escolares como ámbitos de convergencia entre la sociedad y la educación. La experiencia desde las regiones. Chile, 1928-1952”, en Silva, B. (Comp.). *Historia social de la educación chilena. Tomo 6: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920-1973. Regiones, pueblos originarios y emergencias educativas*. Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, pp. 102-146.
- VENEGAS, Hernán. 2008. *El espejismo de la plata. Trabajadores y empresarios mineros en una economía en transición. Atacama, 1830-1870*. Santiago, Editorial USACH;
- . 2011. “Políticas mineras: cambios y continuidades socioeconómicas en Atacama, 1926-1960.”, en *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales*, 1, 8, pp. 69-92.
- VERGARA, Ángela. 2001. “Norteamericanos en el mineral de Potrerillos”. *Historia*, Santiago, 34, pp. 227-237
- VIÑAO FRAGO, Antonio. 1995. “Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones”, en *Revista Brasileira de Educação*, 0, pp. 63-82.
- ZEMELMAN, Myriam & LAVIN, Sonia. 2012. “Formación normalista versus formación docente universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos de educación”, en *Revista ISEES*, 11, pp. 17-44.