

## Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974)

Camila Pérez Navarro\*

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de cierre de las escuelas normales en Chile. Mediante el análisis de fuentes primarias como informes ministeriales, documentos legislativos, archivos de prensa y entrevistas realizadas a actores de la época, la investigación reconstruye la coyuntura histórica en la cual la educación normalista se transformó radicalmente, entre la creación de la Comisión de Planeamiento de la Educación Chilena en 1961 y el cierre definitivo de las escuelas normales en 1974. La tesis de este trabajo busca confirmar lo planteado por autores como Iván Núñez, Cristián Cox y Jacqueline Gysling, quienes sostienen que el fin de las escuelas normales no se explica únicamente por razones políticas –como a menudo se señala–, sino que respondió a varios intentos estatales de modernización de la formación de profesores.

**PALABRAS CLAVE:** escuelas normales, cierre de escuelas normales, formación de profesores, modernización

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to analyze the closing process of normal schools in Chile. Through the analysis of primary sources such as ministerial reports, legislative documents, press archives and interviews, the research reconstructs the historical conjuncture in which normalist education was radically transformed, from the creation of the Chilean Education Planning Commission in 1961 to the definitive closure of normal schools in 1974. The thesis of this paper seeks to confirm what has been proposed by authors such as Iván Núñez, Cristián Cox and Jacqueline Gysling, who argue that the end of normal schools may be explained not only in political terms, as is often pointed out, but was due to several state attempts to modernize teacher training.

**KEYWORDS:** normal schools, end of normal schools, teacher training, modernization

---

\* Candidata a doctora en Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile); magíster en Ciencias de la Educación (PUC), magíster en Ciencias Sociales mención Sociología (Universidad de Chile) y licenciada en Historia (PUC). Editora general de la revista *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*. Su principal línea de investigación es la historia educacional durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva y la dictadura cívico-militar.

---

Cómo citar este artículo (APA)

Pérez, C. (2017). *Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Dibam. <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>

## Introducción

En el edificio que ocupa actualmente el Museo de la Educación Gabriela Mistral funcionó, por casi 90 años, la Escuela Normal N° 1 de Niñas «Brígida Walker» (figs. 1-3). Construido por el arquitecto Víctor Henry de Villeneuve entre 1884 y 1886, el inmueble fue diseñado especialmente para preparar a las maestras que educarían a las niñas y niños de Chile, y llegó a ser considerado un referente en el campo de la arquitectura educacional de fines del siglo XIX y principios del siglo XX.



Figura 1. El edificio de la Escuela Normal de Preceptoras N° 1 –posteriormente Escuela Normal N° 1 de Niñas «Brígida Walker»– fue construido entre 1884 y 1886 para formar a las maestras que educarían a los niños y niñas de Chile. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 543.

Las escuelas normales tuvieron un rol protagónico en la historia del sistema educacional chileno: durante el período comprendido entre 1842 y 1974, fueron responsables de formar a los maestros que asumirían tareas docentes en las escuelas fiscales, lo que las convirtió en el centro gravitacional de la educación primaria del país. A lo largo de más de un siglo, estas instituciones se multiplicaron en todo el territorio nacional, llegando a existir diecisiete escuelas normales fiscales<sup>1</sup> en 1971 (Carcovié, 1971).

---

<sup>1</sup> También hubo escuelas normales particulares, fundadas en su mayoría durante la primera mitad del siglo XX. Solían depender de la Iglesia católica o de sociedades filantrópicas, y eran supervisadas por el Ministerio de Educación Pública. En 1904 se fundó la primera escuela normal particular, llamada «Escuela Normal María Auxiliadora», dependiente de la Orden de Religiosas Salesianas. En



Figura 2. El patio de Las Palmeras es uno de los dos con los que contó desde su origen el edificio de la Escuela Normal de Preceptoras. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 5069.



Figura 3. Desde 1981, el ala poniente de la antigua Escuela Normal de Preceptoras alberga las dependencias del Museo de la Educación Gabriela Mistral, cuyas salas de exhibición se extienden en torno al patio de Los Tilos. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 4964.

La primera de ellas fue la Escuela Normal de Preceptores (fig. 4), fundada en 1842 por el político, educador e intelectual argentino Domingo Faustino Sarmiento, por encargo del presidente Manuel Bulnes. Le siguió la Escuela Normal de Preceptoras, creada en 1854 por el Estado y gestionada por la Congregación de Religiosas del Sagrado Corazón (Peña, 2000). En las décadas siguientes, con el propósito de descentralizar el sistema de formación de profesores, se fundaron escuelas normales en diferentes ciudades, como La Serena o Chillán.

En la historia de las escuelas normales es importante destacar la reforma de 1883, de inspiración alemana, la cual transformó el currículum y las prácticas educativas en función de los nuevos saberes pedagógicos de la época. Liderada por José Abelardo Núñez, esta reforma contempló la contratación de pedagogos extranjeros, el envío de normalistas a otros países para conocer sistemas edu-

cativos distintos y el mejoramiento del sistema de formación de maestros. De acuerdo con Iván Núñez, desde esta reforma «a los años veinte del siguiente siglo, las escuelas normales vivieron lo que podría denominarse su período clásico y se modeló la imagen positiva que ha permanecido en la memoria colectiva de los chilenos» (2010, p. 141).

De acuerdo con algunos autores (López, 1988; Zemelman y Lavín, 2012), esta imagen se explicaría, esencialmente, por el sentido de «cruzada» o «misión» que los maestros otorgaban a la función educativa. Según sostiene Núñez (2004), los normalistas eran reconocidos por ser funcionarios del

---

1907, Adela Edwards Salas –con el patrocinio de la Sociedad de Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino– creó la Escuela Normal Santa Teresa, de donde egresaron más de dos mil maestras en sus casi 70 años de funcionamiento. Al respecto, ver: Memoria Chilena (s. f.) y Gajardo (2010).

Estado moralmente intachables y por desarrollar sus labores conforme a una pedagogía basada en el ideal homogeneizador, con un fuerte compromiso hacia la nación y profundo espíritu de sacrificio, rasgos que imprimían a su labor un aire de sacerdocio republicano. En suma, se les atribuía una serie de «virtudes y capacidades que parecerían ausentes en las actuales generaciones de docentes» (Núñez, 2009, p. 5). Al respecto, Fernando Vicencio, presidente de la Asociación de Profesores Normalistas de Chile, señala que la formación profesional de los normalistas

se basaba en la rectitud, desde tener una presentación personal perfecta hasta una dicción y vocabulario intachables. Eran estrictos pero a la vez cercanos, comprometidos con sus alumnos. Los normalistas más que enseñar daban valores formativos y mecanismos de estudios. Además, esta profesión era una solución para las familias de bajos recursos, su educación era gratuita y otorgaba una fuente laboral segura. (Durán, 2015)

De acuerdo con los testimonios de maestros entrevistados, dos fueron los principales elementos que definieron la identidad normalista: por una parte, el modelo de formación, que captaba a los estudiantes a muy temprana edad y funcionaba en régimen de internado; por otra, el tipo de requisitos que se exigían para ingresar. A diferencia de lo que ocurre con la actual Formación Inicial Docente, antiguamente se pedía demostrar idoneidad mediante condiciones como, por ejemplo, tocar un instrumento musical, tener buena condición física, presentar certificados de conducta o rendir pruebas de conocimientos. Con el tiempo, estos requisitos fueron objeto de una serie de cambios orientados a modernizar la enseñanza normal.

Como sostiene Iván Núñez, la historia de las escuelas normales está llena de luces y sombras. A lo largo del siglo XX, fueron blanco frecuente de las críticas de pedagogos, educacionistas, políticos y otros actores que consideraban infructuosos los sucesivos intentos de mejoramiento y reestructuración implementados por distintos gobiernos. Asimismo, se levantaron voces que culparon al normalismo de contribuir a aumentar la distancia existente entre instituciones formadoras de maestros de educación primaria y profesores de educación secundaria, en el contexto de un sistema de formación que estaba «parcelado»: por un lado, las escuelas normales preparando a maestros; por otro, el Instituto Pedagógico formando profesores secundarios (escenario al que posteriormente se sumarían las universidades, preparando a profesores de Educación General Básica<sup>2</sup>).

---

<sup>2</sup> Durante el siglo XX, el normalismo se vio afectado también por la creación de carreras de Pedagogía



Figura 4. Estandarte de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago (más tarde Escuela Normal José Abelardo Núñez), fundada en 1842. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° inv. 292.11.

Estas críticas impulsaron, en distintos momentos, propuestas de cierre y transformación de las escuelas normales. A modo de ejemplo, la reforma educacional de 1927, liderada por la Asociación General de Profesores de Chile, estableció la supresión de las antiguas escuelas normales (Decreto N° 7500, 27 de diciembre de 1927) y la creación de escuelas de profesores primarios y escuelas de profesores secundarios (Decreto N° 332, 14 de febrero de 1928). La medida, sin embargo, fue revocada al cabo de unos meses como consecuencia del proceso de contrarreforma iniciado por el general Carlos Ibáñez del Campo en octubre de 1928, que trajo consigo

el restablecimiento del Instituto Pedagógico como institución formadora de profesores secundarios y la reorganización de la Enseñanza Normal (Decreto N° 5280, 29 de octubre de 1928).

Más tarde, durante los años '40 y '50, diversos actores plantearon la necesidad de cambiar el modelo de formación del profesorado, por medio de proyectos tales como la Escuela Única de Pedagogía (EUP) (Pérez Navarro, 2017): para mejorar la educación del país, los educadores Víctor Troncoso y Juan Sandoval, promotores de esta iniciativa, proponían elevar la formación normalista desde el nivel postprimario al postsecundario –idea que acabaría materializándose en 1967–.

El presente artículo analiza los últimos intentos de modernización de las escuelas normales. Específicamente, se estudian los cambios aplicados en la enseñanza normal desde la creación de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación a principios de la década de 1960 hasta el cierre definitivo de las escuelas normales en marzo de 1974. De acuerdo con Núñez (2002) y

---

en universidades. Para fines de la década de 1960, tres de ellas entregaban el título de Profesor en Educación Primaria o General Básica en régimen de externado: la Universidad de Chile, la Universidad Católica y la Universidad de Concepción. La duración de estas carreras generalmente era de tres años, sin considerar un período de especialización.

Cox y Gysling (1990), planteamos que las últimas modificaciones al sistema fueron un anticipo del fin del normalismo en el país y que el cierre de las escuelas normales por parte de la dictadura cívico-militar solo evitó una larga agonía de estas instituciones formadoras de maestros.

## El normalismo en el contexto del Planeamiento Integral de la Educación Chilena y la Alianza para el Progreso

A mediados del siglo xx, la educación chilena atravesaba una profunda crisis. La literatura del período señala que se registraban altas cifras de analfabetismo<sup>3</sup>; el sistema escolar estaba muy segmentado socialmente; la enseñanza tenía un carácter aristocratizante, memorístico y enciclopedista (Kandel, 1962); los locales escolares eran insuficientes y se encontraban en mal estado<sup>4</sup>; y había altas tasas de ausentismo escolar y deserción, además de una baja matrícula en educación primaria y secundaria (Hamuy, 1960 y 1961; Troncoso y Sandoval, 1954; Vivanco, 1953). Junto con todos estos problemas, la administración del sistema escolar adolecía también de una profunda desorganización<sup>5</sup>.

A principios de la década de 1960, la estrategia de reformas parciales se había mostrado insuficiente, apareciendo «como necesaria una transformación profunda y comprensiva de la educación, en estrecha vinculación con el modelo de desarrollo» (PIIE, 1984, p. 21). Por esta razón, las autoridades vieron en el Planeamiento Educacional –promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)– una solución a la crisis.

---

<sup>3</sup> El Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en 1960 arrojó un total de 730038 personas analfabetas, cifra equivalente a un 16,3% de la población total (Dirección de Estadísticas y Censos, 1964).

<sup>4</sup> El problema de los locales escolares también afectaba a las escuelas normales. Según lo expuesto por el diputado Carlos González en 1961, «3000 normalistas de todo Chile» protestaron ese año por el «mejoramiento de los locales escolares», manifestando «su repudio a la política de total abandono en que se encuentra la primera Escuela Normal de Chile, que lleva el nombre de “José Abelardo Núñez”». El diputado planteaba asimismo que muchas escuelas normales del país se encontraban en mal estado, como por ejemplo la Escuela Normal de Chillán, que había sido destruida por el terremoto de 1939 «y que veinte años después continúa instalada, todavía, en barracones de madera» (Cámara de Diputados, 1961, p. 4701).

<sup>5</sup> Al respecto, las actas de las sesiones de la Cámara de Diputados de inicios de la década de 1960 dan cuenta de profundos problemas en la asignación de escuelas para el desempeño de los egresados de escuelas normales, producto de la falta de establecimientos educacionales. De acuerdo con el diputado Poblete, se podía «comprobar que hay cientos de profesores primarios sin ser nombrados por falta de escuelas –algunos de ellos han egresado hace más de un año de las Escuelas Normales» (Cámara de Diputados, 1960).

El Planeamiento se concebía como un «proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas» (Unesco, 1962, p. 23), con la finalidad de «integrar la solución de los problemas educativos con la de los problemas sociales, culturales, políticos y económicos, de tal modo que se fortalezcan la unidad de la nación y la conciencia nacional de la importancia de los problemas de la educación» (Unesco, 1958, pp. 11-12). Para las autoridades de la época, el Planeamiento aparecía como el «único medio de romper el círculo vicioso que ha estancado nuestro progreso en los últimos años, y de fomentar y aplicar las soluciones técnicas exigidas por la etapa que vive el país» (Vera, 1963, p. 71).

En el plano político, la estrategia de Planeamiento fue legitimada por la Alianza para el Progreso (PIIE, 1984), un programa estadounidense de ayuda económica y social para América Latina desarrollado por el presidente J. F. Kennedy. Dicho programa, como señalan Moulian (2000) y Ramos y Castro (2014), obedecía en realidad a una táctica política, tanto para contrarrestar la influencia del discurso reivindicativo de la izquierda como para profundizar el imperialismo de Estados Unidos, y así evitar que el resto de América Latina siguiera el ejemplo de Cuba, cuya revolución socialista seguía impactando al continente (Aedo-Richmond, 2000). El programa económico y social de la Alianza para el Progreso establecía la necesidad de implementar reformas sectoriales de manera centralizada, con el propósito de alcanzar el desarrollo y el progreso material de las naciones, en un contexto de «libertad política» (Alianza para el Progreso, 1961) –entendida como alejamiento de la influencia marxista–.

El programa fue aceptado por los países latinoamericanos que integraban la Organización de Estados Americanos (OEA) en la Conferencia de Punta del Este (1961). En el caso de Chile, esta política acabaría ejerciendo una influencia determinante en los gobiernos de Jorge Alessandri Rodríguez (1958-1964) y Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Sin ir más lejos, para Moulian (2000) y Aedo-Richmond (2000), la campaña presidencial de Eduardo Frei Montalva –al adoptar el eslogan «Revolución en libertad»– reflejó los principales objetivos ideológicos de la Alianza para el Progreso, y su gobierno convirtió a Chile en un laboratorio de experimentación para este programa, principalmente en los ámbitos agrario y educacional.

En este último, específicamente, la Alianza para el Progreso pretendía «acabar con el analfabetismo; extender en el plazo más corto, los beneficios de la enseñanza elemental o primaria a toda persona latinoamericana y ampliar,

en vasta escala, las oportunidades de educación secundaria, técnica y superior» (Alianza para el Progreso, 1961, p. 10). Para alcanzar estos objetivos, Estados Unidos comprometía recursos técnicos y financieros, mientras que los países latinoamericanos debían esforzarse por combatir el comunismo y «eliminar la tiranía de un hemisferio en que no tiene derecho a estar» (Alianza para el Progreso, 1961, p. 7).

Con todo, la recepción de la ayuda educacional propuesta por la Alianza para el Progreso no fue del todo bien recibida por la opinión pública chilena, surgiendo en torno a ella una serie de críticas. El sacerdote jesuita Roger Vekemans, por ejemplo, cuestionaba la efectividad de su implementación, argumentando que «la revolución Latinoamericana solo puede ser una revolución popular» (Desal, 1963, p. 9). Por su parte, el periódico *El Siglo* sostenía que, al aceptar el asesoramiento de Estados Unidos, «se está podando a nuestra educación de contenidos nacionales y democráticos, se le está achatando y minimizando, se le está colocando de rodillas ante Norteamérica y ante los dólares norteamericanos» (29 de junio de 1961, p. 2).

Algunos docentes también alzaron la voz en contra de la ayuda estadounidense. Olga Poblete, profesora del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, advirtió de los grandes peligros que conllevaba el programa en el terreno educacional. A su juicio, la Alianza para el Progreso demostraba que «el imperialismo ha vuelto con ansiedad sus ojos sobre la educación en América Latina, como recurso para formar y garantizar una conciencia para “la democracia representativa” desde la más temprana edad». Más allá de los propósitos declarados, la maestra estimaba que sus fines «no serán otros que el incremento del beneficio de las empresas» (1962, p. 20). Asimismo, el profesor Crisólogo Gatica –uno de los principales intelectuales del gremio docente– sostenía que la Alianza para el Progreso pretendía una absorción de los países subdesarrollados por parte de Estados Unidos, una colonización encubierta, «una verdadera dirección supranacional de la educación en estos países, a través de diversos mecanismos de “cooperación” tales como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Especial Universitario Interamericano, las fundaciones filantrópicas Rockefeller, Ford, Fullbright, etc.» (1962, p. 16)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Gatica afirmaba que la Alianza para el Progreso, aprovechándose de la «penuria económica de los Estados, la insuficiencia de los presupuestos de educación y las necesidades cada vez más apremiantes de la juventud de recibir una formación cultural y profesional de más alto nivel», entregaba dádivas y donativos que «aparecen como una contribución que no es sensato rechazar», los cuales buscaban «colonizar espiritualmente, o adiestrar» a las generaciones jóvenes de América Latina (1962, p. 16).

La implementación del Planeamiento Educacional en el país comenzó en marzo de 1961, durante el gobierno de Jorge Alessandri, con la organización de una comisión asesora encargada de «elaborar un estudio preliminar destinado a proponer las bases generales para el planeamiento de la educación chilena en todos sus aspectos: técnico pedagógico, administrativo, presupuestario y legal» (Decreto N° 1653, 22 de marzo de 1961). Luego de tres meses de trabajo, la comisión hizo entrega del documento *Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena*.

Considerando lo planteado en este informe, en diciembre de 1962 se creó la Comisión de Planteamiento Integral de la Educación Chilena, encargada de «disponer el estudio de aquellos aspectos de la situación demográfica, social, económica y educacional que sea necesario para programar el planeamiento integral de la educación en Chile» (Decreto N° 19138, 27 de diciembre de 1962, p. 48).

La Comisión de Planeamiento propuso una nueva estructura del sistema escolar, que aumentaba la duración de la educación obligatoria de seis a ocho años, y reorientaba la enseñanza mediante la implementación de un moderno currículum escolar centrado ya no en los contenidos, sino en los objetivos educativos. En este nuevo escenario, la formación del profesorado tenía una importancia fundamental. Así lo manifestaba Óscar Vera Lampeirein, secretario ejecutivo de la Comisión, quien sostenía que «la calidad de la educación depende, en último término, de la calidad del personal que la tiene a su cargo, es decir, de la preparación inicial, del perfeccionamiento constante y de las condiciones de trabajo de dicho personal» (Vera, 1963, p. 75). Los profesores debían tener, por lo tanto, «una formación cultural lo más sólida posible, de nivel universitario», agregaba el personero (Vera, 1964, p. 127). Al respecto, el profesor Óscar Marín, a la sazón director del Instituto Pedagógico, planteaba que «las condiciones de ingreso a los estudios profesionales, conducentes a los diversos títulos de profesores, deberían ser uniformes» (Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena, 1964, p. 210). A este efecto, se recomendaba exigir que los candidatos hubiesen completado «doce años de estudio (9 del Ciclo de Educación General y 3 del Ciclo de Educación Media)» y que fueran sometidos a un cuidadoso proceso de selección.

En 1964 se aplicaron nuevos planes de estudio en las escuelas normales (Decreto N° 104, 8 de enero de 1964), los que recogieron la recomendación de la Comisión extendiendo la formación normalista a nueve años: los seis primeros serían equivalentes a Humanidades, y los tres últimos, de tipo profe-

sional. Esta nueva estructura permitiría a egresados del ciclo de Humanidades obtener el título de normalista luego de cursar tres años en la Enseñanza Normal. Para el profesor normalista Jaime Nieto, la entrada en vigencia de esta normativa significó el comienzo del fin de la enseñanza normal:

Cuando yo entré, no existían los cursos profesionales. Los cursos profesionales eran alumnos que llegaban después de haber estudiado Humanidades. Llegaban allá, estudiaban tres años y se recibían [...]. Esa fue una modificación que se hizo, y a lo mejor eso lo hicieron con la intención de hacer desaparecer la Escuela Normal, donde a uno lo formaban desde chico. (Comunicación personal, mayo de 2017)

Es importante destacar que la enseñanza normal se había mantenido prácticamente inalterable desde 1944 (Decreto N° 6636, 20 de octubre de 1944), cuando se fijaron los planes de estudio sobre cuya base funcionaron las escuelas normales por veinte años. Por esta razón, y siguiendo lo planteado por Mario Leyton, a principios de la década de 1960 se hacía necesario «quitar el peso de las estructuras anquilosadas inadecuadas para la realidad cultural, económica y social del país» (1970, p. 117), y brindar «un enfoque nuevo en la preparación del personal para la enseñanza» (Poblete, 1964, p. 129). Este fue el contexto en que tuvo lugar la reforma del normalismo durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva.

### **La modernización de las escuelas normales durante la reforma educacional de 1965**

En noviembre de 1964, poco tiempo después de asumir la presidencia, Eduardo Frei Montalva comenzó a aplicar medidas tendientes a solucionar la crisis educacional. Por un lado, y con el propósito de expandir con rapidez la matrícula de educación primaria para el año lectivo de 1965, se ejecutó el Plan Extraordinario de Enseñanza Primaria, el cual permitió el ingreso a la escuela de los casi 200 000 niños y niñas en edad escolar que no estaban matriculados en alguna institución educativa. Junto con esta política, se implementó el Plan Extraordinario de Construcciones Escolares, cuyo objetivo fue construir 2000 salas de clases. Por último, se creó un programa de formación acelerada de maestros en escuelas normales, para responder a las necesidades originadas por las anteriores medidas<sup>7</sup>. Una vez solucionada la urgencia de

---

<sup>7</sup> Este consistió en un programa intensivo de 32 semanas de duración que se desarrolló en las vacaciones de verano e invierno de los años 1965 y 1966. De los 6000 postulantes que ingresaron —a

insertar en el sistema a niños y niñas sin escuela, las autoridades iniciaron la implementación de la reforma educativa propiamente tal, la que estableció una nueva estructura del sistema escolar (ocho años de Educación Básica obligatoria y cuatro años de Educación Media), una transformación del currículum, un acuerdo con el magisterio tendiente a mejorar las rentas y las condiciones de enseñanza, y la aplicación de políticas asistenciales, entre otras medidas<sup>8</sup>.

Como se observó anteriormente, hacia mediados de siglo la Enseñanza Normal estaba «severamente cuestionada, tanto por su base clasista y cerrada (ingresaban fundamentalmente hijos de obreros, campesinos o empleados de bajos niveles socioeconómicos), como por la limitada formación profesional que se proveía a los docentes» (Bellei y Pérez Navarro, 2016, p. 218). En su diagnóstico sobre esta temática, el gobierno demócratacristiano sostenía que en Chile coexistían, de hecho, dos sistemas de formación de profesores: uno donde «se educaban los niños que tenían la suerte de pertenecer a familias de buen nivel económico o social», el cual se iniciaba en escuelas primarias anexas a liceos y conducía directamente a la universidad; en este sistema «se preparaba a los profesores de Estado y a los profesores de Párvulos que atenderían a este sistema». Paralelamente, se desarrollaba un segundo sistema atendido por normalistas, en que las «familias de menores recursos matriculaban a sus niños en las Escuelas Primarias con la esperanza de que los mejores pudieran continuar en las escuelas normales o, en una segunda opción, en las Escuelas Profesionales» (Ministerio de Educación Pública, 1967, p. 1).

En respuesta a este diagnóstico se propuso una reforma a la Enseñanza Normal, la cual debía ser coherente con la implementación de la nueva estructura del sistema escolar —que creó el 7.º y 8.º año de Educación General Básica— iniciada en 1965. El Ministerio de Educación Pública argumentaba que los cambios introducidos en el campo educacional «determinan un replanteamiento de la formación del personal docente que debe atender este nivel de educación» (1967, p. 11), el cual debía corresponder a uno de nivel «profesional altamente calificado» (p. 12). Esta necesidad implicaba, por un lado, reestructurar planes y programas, reorganizar las instituciones normalistas y poner en práctica programas de perfeccionamiento para el personal

---

quienes se exigía estar en posesión de la licencia de Educación Secundaria—, 2668 se graduaron como nuevos maestros en agosto de 1966. Su preparación acelerada —como en olla a presión—, les valió el apelativo de «profesores Marmicoc».

<sup>8</sup> Este párrafo está basado en el artículo «Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva», de Cristián Bellei y Camila Pérez-Navarro (2016).

docente y directivo (Ministerio de Educación Pública, 1967); y por otro, propender a que la formación del profesional docente se impartiera en instituciones superiores<sup>9</sup>, junto con solicitar requisitos de ingreso del «más alto grado posible, de tal manera que se eleve efectivamente la calificación promedio de estos estudiantes» (Ministerio de Educación Pública, 1966, p. 23).

La reforma de la Escuela Normal se echó a andar en junio de 1967. Uno de los principales cambios que trajo consigo fue la transformación de las escuelas normales fiscales en instituciones postsecundarias, con el objetivo de integrar los dos sistemas de formación de profesores «en un solo sistema nacional» (Ministerio de Educación Pública, 1967, p. 1). Según Núñez, este cambio «suponía el abandono del tradicional modelo de formación para estudiantes adolescentes, para redefinirla como formación de jóvenes egresados de la educación secundaria y acercarla al espacio universitario en que se daba la formación de los profesores de la educación media» (2002, p. 26). El profesor Gonzalo Fuentes, egresado de la última generación de la Escuela Normal José Abelardo Núñez, afirma que la medida transformó radicalmente la enseñanza normal, ya que, con ella, «las escuelas normales pasaban a ser como una especie de universidades», perdiéndose el sello característico del antiguo modelo de formación (com. pers., mayo de 2017). Por otro lado, en lo que se refiere a la modificación de los planes y programas de estudio, el Decreto N° 3908 dispuso la implantación de un nuevo currículum, el cual consagró la formación en menciones. El plan de estudios comprendía seis semestres de formación profesional, sobre la base de doce años de escolaridad previa, además de dos semestres de práctica supervisada.

Estos cambios fueron complementados con el Programa de Desarrollo de la Enseñanza Normal, el cual constaba de cuatro proyectos: (a) perfeccionamiento para el personal docente de las escuelas normales; (b) investigación y desarrollo de material didáctico para las escuelas primarias, con participación del personal docente de las escuelas normales y de los alumnos; (c) preparación del material técnico para la comprensión, desarrollo y evaluación del proceso de formación de profesores de Educación General Básica; (d) formación de administradores y especialistas en Educación Básica; y (e) construcción y equipamiento de las escuelas normales a corto y mediano plazo (Ministerio de Educación Pública, 1967).

---

<sup>9</sup> Es interesante destacar que, en julio de 1967, la Sociedad Nacional de Profesores, en su VI Convención, acordó la necesidad de «propender a que la formación del profesorado de enseñanza básica sea a nivel universitario» (Sonap, 1967, p. 55). Asimismo, el profesor Óscar Marín hacía un llamado para que las universidades llegasen a «reconocer como una tarea propia de ella[s] la formación de todos o casi todos los tipos de profesionales que el sistema educacional requiere» (1964, p. 133).

Mientras que los tres primeros proyectos contaban con la asistencia técnica de la Fundación Ford, el cuarto se desarrollaría con la colaboración de Unesco; estas cuatro acciones se financiarían con dineros aportados por ambos organismos. En tanto, los recursos para construir y equipar escuelas normales vendrían del Banco Mundial, por medio de un préstamo al país.

En la reforma de la Enseñanza Normal, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) –creado ese mismo año 1967– cumpliría un papel fundamental, ya que junto con el Departamento de Normales (dependiente de la Dirección de Educación Primaria y Normal) estaría encargado de ejecutar gran parte de los proyectos que contemplaba el Programa. En particular, la institución serviría como «un único camino para renovar y enriquecer el material didáctico y para perfeccionar a los profesores en servicio» (Ministerio de Educación Pública, 1967, p. 17). Según la profesora normalista Norka Díaz, la transferencia de ciertas funciones al CPEIP constituyó un hito que, de alguna forma, fue «allanando el camino» en el proceso de cierre de las escuelas normales:

Se empezó a hacer un trabajo previo antes del golpe militar [...], es un trabajo que se viene haciendo paulatinamente: el traspaso de la Escuela Normal a la Educación Superior, a la Educación Universitaria o al CPEIP. (Com. pers., mayo de 2017)

Sin embargo, «en medio del clima socio-político marcadamente anti-imperialista de fines de los 60 y con el intento intervencionista del Plan Camelot del Departamento de Estado norteamericano aún fresco» (Cox y Gysling, 1990, pp. 85-86), la oposición política en el Congreso Nacional y los gremios magisteriales bloquearon el programa de modernización de la Enseñanza Normal. La negativa estuvo motivada, en primer lugar, por el origen de su financiamiento: una donación de US\$1 850 000 proveniente de la Fundación Ford. En un intento por destrabar la situación, el ministro de Educación, Máximo Pacheco, asistió en junio de 1970 a la Cámara de Diputados para defender el convenio celebrado con dicha organización, señalando:

lo más grave es, señores diputados, que la mayoría de los ataques y críticas a esta gestión se escudan tras la más absoluta ambigüedad. Es así como se habla del «lesivo Convenio con la Ford», del «inaceptable tutelaje norteamericano», o términos semejantes [...]. Creo, pues, que el hecho de haber obtenido de la Fundación Ford una ayuda técnica y un aporte económico que fluctúa sobre el millón de dólares para un programa de expansión y mejoramiento de la Enseñanza Normal no puede ser motivo ni justificación de una crítica limpia y bien intencionada. (Cámara de Diputados, 1970, pp. 3-5).

En segundo lugar, el bloqueo fue el corolario de la fuerte oposición al programa existente entre políticos y miembros del magisterio. Como antecedente, cabe señalar que la relación del gobierno demócratacristiano con el profesorado fue compleja desde el principio (Núñez, 1986). Sin embargo, la reacción de los gremios magisteriales no se debió a que rechazaran una transformación global—este era, precisamente, el tipo de cambio que venían demandando—, sino que se derivó de un cuestionamiento al hecho de que muchos de los lineamientos de la reforma tuvieran una influencia extranjera, especialmente norteamericana. Lo que reivindicaba el magisterio era una reforma «a la chilena», que no contribuyera «a reforzar la situación de dependencia del país» (Núñez, 1986, p. 180).

Pese a los esfuerzos de las autoridades políticas, el bloqueo se prolongó hasta el fin del gobierno demócratacristiano y el convenio no pudo ser implementado en su totalidad—aun cuando se había firmado en julio de 1969—.

Producto del estancamiento del proceso de modernización, a principios de los años '70 la enseñanza normal se encontraba en crisis<sup>10</sup>. Esta se manifestaba en que los profesores que formaban futuros normalistas no tenían la preparación adecuada<sup>11</sup>; en que las escuelas normales no estaban distribuidas geográficamente en función de las necesidades del país<sup>12</sup>; y en el hecho de que un 36% de sus cargos directivos eran ejercidos por subrogan-

<sup>10</sup> Para demostrar la ineficiencia del sistema de enseñanza normal, Carcović explicaba que «el total de docentes implicados directamente, en terreno, en la enseñanza de las 17 Escuelas Normales del país es del orden de 1038 catedráticos. Ello significa que para la atención de 265 alumnos se dispone de 61 docentes, como promedio nacional. Es fácil concluir la razón alumno-profesor, por cada 4 alumnos hay un docente. En la hipótesis peregrina de que los 1038 docentes de las Escuelas Normales del país se trasladaran a la enseñanza de las escuelas primarias, estarían en condiciones de atender a no menos de 41 520 niños» (1971, p. 6). Asimismo, el autor exponía que el 90% de estos profesores trabajaba en horarios fraccionados, mientras que solo «el 10% de ellos sirven jornadas semanales entre 24 y 36 horas [...]. [Estas condiciones] naturalmente, se confabulan en contra de un trabajo académico serio y sostenido» (1971, p. 6).

<sup>11</sup> Solo una minoría de profesores de las escuelas normales eran especialistas. Considerando que el plan de estudios favorecía la titulación en menciones y que el currículum de Educación Básica requería una enseñanza disciplinar en 7.º y 8.º año, esto se convertía en un problema. «La mayoría de los catedráticos de las Escuelas Normales tienen el título de Profesor Normalista que se obtiene de las mismas Escuelas Normales en que ejercen la docencia», sostenía Carcović (1971, p. 8).

<sup>12</sup> Siguiendo lo planteado por Carcović, era fundamental modificar la ubicación geográfica de las escuelas normales: «De acuerdo con los datos consignados, cabría indicar que, por una simple relación “densidad poblacional - Escuelas Normales”, estas deberían distribuirse de la siguiente manera: Área Norte: 3.5 Escuelas Normales (actualmente son 5); Área Stgo.: 6 Escuelas Normales (actualmente son 4); Área Sur: 7 Escuelas Normales (actualmente son 8) [...]. En síntesis, desde un punto de vista global—geográfico y poblacional— la localización de las Escuelas Normales fiscales mueve a profundas meditaciones y reestudio en función de ciertos criterios básicos de eficiencia, productividad y factibilidad de la operación» (1971, pp. 4-5).

tes, interinos y suplentes<sup>13</sup>. Además, no existían las condiciones para formar maestros especialistas en determinadas disciplinas<sup>14</sup>. Por otro lado, estudios de la Superintendencia de Educación Pública proyectaban que en 1980 habría, como mínimo, 6000 maestros cesantes en el país si no se intervenía el sistema de formación de profesores. El diagnóstico de las autoridades de la época señalaba que

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

Antonio Carcović, profesor que se desempeñaba entonces en el CPEIP, concluía que «las escuelas normales, como sistema, adolecen hoy de graves deficiencias, sin subestimar, por cierto, su rico historial» (1971, p. 2).

### **La ENU: un nuevo intento de transformación del normalismo durante la Unidad Popular**

La victoria del proyecto político de la Unidad Popular en 1970 propició que se discutiera nuevamente la posibilidad de reestructurar la Enseñanza Normal. Según las autoridades de la época, el sistema educacional se encontraba experimentando una crisis endógena, que se explicaba por «la oposición entre la violenta expansión de las matrículas y las estructuras, recursos y mecanismos de administración del sistema educacional». Puntualmente, «entre 1960 y 1970, la matrícula de todo el sistema aumentó en un 68%», sin embargo, a juicio del Gobierno, «esta verdadera “explosión educacional” ha operado sobre un aparato organizado para una enseñanza elitista y no masiva» (Ministerio de Educación Pública, 1973a, p. 3), que era necesario transformar.

A partir de este diagnóstico, se presentó el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), el cual proponía crear un sistema educacional que permitiera la formación armónica de los alumnos, garantizándoles desarrollo

---

<sup>13</sup> Esto afectaba no solo la estabilidad funcionaria, sino que también iba «en contra del cabal ejercicio de tan elevadas funciones» (Carcović, 1971, p. 9). Carcović afirmaba, asimismo, que la mayoría de los directivos tenía más de 20 años de servicio, lo que a su juicio podía «ser elemento de freno a la modernización de la enseñanza normal».

<sup>14</sup> De acuerdo con Carcović, «El tiempo dedicado a la mención es de una exigüidad que no se puede salvar [...]. Capacitar a un profesor para la enseñanza de un idioma extranjero [...] resulta una empresa imposible» (1971, p. 14).

intelectual, físico, moral y técnico mediante una preparación que se proveería a lo largo de toda la vida (Núñez, 2003); es decir, buscaba materializar en el largo plazo el concepto de «educación permanente», que se planteaba como la solución a los requerimientos de la sociedad chilena en una transición revolucionaria. Con este fin, la ENU establecería una nueva estructura escolar, consistente en dos grandes niveles: un primer nivel de Educación Parvularia, para niños de 0 a 6 años, y una Educación General y Politécnica, que atendería a niños y jóvenes de 6 a 18 años, la cual fomentaría un aprendizaje que vinculara «la escuela y la vida, la enseñanza y la producción» (Núñez, 2003, p. 54). La innovación radicaba en la organización de los ciclos de la Educación General y Politécnica, la cual se dividiría en cuatro componentes: un primer subciclo que comprendía los primeros cuatro grados, de carácter globalizado; un segundo subciclo que abarcaba el 5.º y 6.º grado, de transición; un tercer subciclo, correspondiente a 7.º y 8.º grado, donde los contenidos se organizaban por áreas; y un cuarto subciclo, que englobaba del 9.º al 12.º grado, donde el currículum se estructuraba en tres planes que intensificaban gradualmente la formación tecnológica: común, electivo y especialización (Núñez, 2003).

En el plano administrativo, el proyecto ENU proponía una ruptura con la forma tradicional de gestionar el sistema escolar, ya que planteaba la organización de Unidades Escolares –correspondientes a los establecimientos en que se impartirían la Educación General y Politécnica– y la formación de Complejos Educativos de carácter local, que reunirían a las Unidades Escolares de un mismo sector.

En la instalación de este nuevo modelo, la participación de los profesores sería clave. El proyecto establecía que «para obtener una escuela verdaderamente nueva es necesario que los maestros, actores de primera línea en este proceso, adquieran también una clara perspectiva de los cambios que se están iniciando» (Ministerio de Educación Pública, 1973c, p. 17). Por esta razón, se contemplaba la unificación de la formación docente, a fin de eliminar «las odiosas categorías con sus consecuencias de desniveles de rentas y de status» (Ministerio de Educación Pública, 1973c, p. 17).

Sin embargo, los conflictos políticos que se estaban desarrollando en torno al proyecto político de la Unidad Popular interfirieron también en el progreso del proyecto. Pocos días después de su presentación al país por medio de una publicación en la *Revista de Educación*, algunos actores del mundo educacional y político manifestaron su disconformidad con la propuesta. La Federación de Estudiantes de la Universidad Católica, por ejemplo, acusó

al gobierno de querer «encasillar las mentes de nuestra generación» (FEUC, 1973) en los principios marxistas-leninistas que inspiraban el proyecto ENU. Asimismo, la Iglesia católica solicitó suspender su aplicación, atendiendo a las dificultades prácticas que suponía y a la necesidad de sostener una discusión más amplia con todos los actores del sistema escolar (Asamblea Plenaria del Episcopado sobre la Escuela Nacional Unificada, 1973; Comité Permanente del Episcopado, 1973).

Finalmente, en un intento por aplacar las críticas hacia el gobierno —el cual estaba limitado producto de la crisis política que se vivía en el país (Rojas Flores, 2009)—, el Consejo Nacional de Educación resolvió postergar el proyecto ENU a comienzos de abril (Magasich, 2013).

Lo que ocurrió después es historia conocida: el golpe de Estado sepultó toda posibilidad de que la reforma planteada por la Unidad Popular llegara a concretarse.

### Cierre de las escuelas normales

Luego del golpe de Estado de 1973, la Junta Militar declaró las instituciones educativas en receso por algunas semanas. Universidades, escuelas normales, liceos y escuelas primarias fueron objeto de vigilancia permanente y de intenso control por parte de las Fuerzas Armadas, las cuales sostenían que el sistema educativo era un espacio que urgía limpiar y someter, dada la evidente orientación marxista de la enseñanza (Superintendencia de Educación Pública, 1974).

Mientras que a fines del mes de septiembre y principios de octubre se reanudaron las clases en escuelas, liceos y universidades, la suspensión de las actividades en las escuelas normales se prolongó durante todo el resto del año lectivo. El 31 de octubre, en sesión secreta, la Junta Militar recibió al ministro de Educación Pública de la época, contraalmirante Hugo Castro Jiménez, quien informó «sobre la caótica y viciada situación en todo aspecto de las Escuelas Normales» (Junta Militar, Acta Legislativa N° 27, 31 de octubre de 1973, p. 1), las que «estaban semi-paralizadas (desde hacía dos meses), teniendo un funcionamiento muy irregular a lo largo del año con paros, tomas y enfrentamientos» (Pinochet, 1974, p. 268).

Los primeros meses de intervención a las escuelas normales por parte de las Fuerzas Armadas dejaron como saldo muchos estudiantes y profesores

«detenidos, muertos, desaparecidos»<sup>15</sup> (W. Galaz, com. pers., mayo de 2017), y establecimientos totalmente desmantelados. En el caso de la Escuela Normal José Abelardo Núñez, el único rastro material que sobrevivió fue la campana que marcaba los tiempos escolares (fig. 5). De ello da cuenta el relato de Jaime Nieto, egresado de la generación 1967:

Desaparecieron todas las cosas que habían dentro de la Escuela Normal, porque nosotros teníamos en la Núñez una riquísima biblioteca y esos libros nadie sabe dónde quedaron. Teníamos una tremenda sala con todo el material deportivo y nadie sabe dónde quedó. Nadie sabe dónde quedaron los dos pianos que teníamos en la sala de música. Lo único que tenemos nosotros, porque no sé cómo lo rescató, lo tiene el Museo de la Educación, que es la campana. (Com. pers., mayo de 2017)

Esta campana era un elemento emblemático del imaginario normalista de Santiago: siguiendo una tradición, al término de cada año lectivo era sustraída —a modo de broma— por los estudiantes que egresaban, generando gran expectación en la comunidad educativa. Hoy, la pieza forma parte de la exposición permanente del Museo de la Educación Gabriela Mistral y constituye uno de los objetos patrimoniales más representativos de la última etapa del normalismo en Chile.

Tras la intervención de las escuelas normales, el ministro de Educación Pública de la época consideró fundamental declarar su reorganización, con el propósito de «reiniciar sus clases —en principio— en marzo de 1974» (Junta Militar, Acta Legislativa N° 27, 31 de octubre de 1973, p. 1). No obstante, la propuesta del ministro de reanudar las actividades en estos establecimientos no les pareció bien a los miembros de la Junta, quienes tomaron la decisión de «proceder a la clausura de las diversas Escuelas y entregar la custodia del patrimonio de los locales a los diversos CAJSIS<sup>16</sup>» (Junta Militar, Acta Legislativa N° 27, 31 de octubre de 1973, p. 1). Asimismo, determinaron que se estudiaría «detenidamente el destino que se dará a los profesores y alumnos» (Junta Militar, Acta Legislativa N° 27, 31 de octubre de 1973, p. 1).

---

<sup>15</sup> Si bien no hay investigaciones al respecto, se conocen casos de estudiantes de escuelas normales que fueron detenidos por las Fuerzas Armadas y posteriormente torturados, ejecutados o desaparecidos. A modo de ejemplo, Roberto Ávila fue sacado de la Escuela Normal de Chillán por efectivos de la Policía de Investigaciones en octubre de 1973, mientras que el estudiante Edwin Mancilla Hess y el profesor Alfonso Gamboa, ambos de la Escuela Normal de Copiapó, fueron ejecutados el día 17 de octubre de 1973. Para más información, revisar: [www.memoriaviva.com](http://www.memoriaviva.com)

<sup>16</sup> Los CAJSIS (Comandos de Área Jurisdiccional de Seguridad Interior) eran organizaciones creadas en cada provincia del país, en las que estaban representados los mandos superiores de las distintas ramas de las Fuerzas Armadas y de sus respectivos servicios de inteligencia. Su propósito era neutralizar a la población.



Figura 5. Campana original de la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 12-1401.

Esta resolución se concretó poco tiempo después a través del Decreto Ley N° 179 promulgado el 10 de diciembre de 1973, mediante el cual la Junta Militar declaró la enseñanza normal chilena en estado de reorganización. Esta medida implicó el receso de las escuelas normales dependientes de la Dirección de Educación Primaria y Normal, mas no así de las escuelas normales particulares, las cuales podían «continuar en el desempeño de sus actividades docentes» (Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N° 179, p. 1).

De acuerdo con Gimeno (2014), la aprobación de este decreto ley significó, en la práctica, el fin del normalismo como modelo de formación docente. Conforme a lo planteado por la Junta Militar, tanto «la situación de anarquía en que se

desenvuelve la Enseñanza Normal»<sup>17</sup> como «la necesidad de reestructurar administrativamente los establecimientos educacionales señalados» (Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N° 179, p. 1) hacían necesario intervenir las escuelas normales y cambiar el sistema que por 130 años había formado a generaciones de maestros de educación primaria. La medida tendría carácter estructural, ya que significaría una transformación de las instituciones formadoras de maestros «en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos», con el propósito de «restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales, máxime en aquellos que tienen por misión preparar el profesorado de las escuelas de enseñanza básica» (Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N° 179, p. 1).

Siguiendo lo señalado por *El Mercurio*, «desaparecidos los factores conflictivos más ostensibles» (4 de febrero 1974, p. 19), se procedió a la reor-

<sup>17</sup> Según el periódico *El Mercurio*, la Junta Militar consideró «indispensable proceder a la depuración de los claustros» debido al «dominio comunista en las Escuelas Normales del país» (4 de febrero de 1974, p. 19). La evidencia actual, sin embargo, demuestra que esta suposición fue errada y que las escuelas normales fueron, más bien, bastiones históricos del Partido Radical (Núñez, 2002, p. 27).

ganización de la enseñanza normal. El proceso se inició con la constitución de una Comisión Coordinadora Central conformada por un delegado de la Junta Militar, el jefe del Departamento de la Enseñanza Normal, el director del CPEIP y dos expertos en enseñanza normal. Esta comisión sería la encargada de «proponer las pautas a que deberá ajustarse la reestructuración y reorganización del Sistema de Enseñanza de formación de profesores» en un plazo de 90 días, además de «considerar la denominación de la enseñanza, el número, calidad, ubicación y estructura de los establecimientos educacionales que la imparten; los requisitos de ingresos, evaluación, promoción de alumnos, los títulos y grados que se otorguen; la reestructuración y dependencia de la mencionada enseñanza; las calidades que debe reunir el personal que en ella labore y los planes y programas a que deberá ceñirse» (Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N° 179, p. 1). Conviene señalar que este decreto también estableció la creación de comisiones examinadoras de alumnos, «encargadas de evaluar su idoneidad para la docencia y sus niveles de rendimiento escolar» (Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N° 179, p. 2).

En febrero de 1974, la Comisión Coordinadora Central terminó su cometido y entregó una propuesta de decreto ley. En ella se establecía que las escuelas normales pasarían a depender directamente de las universidades, en tanto que «los alumnos de las normales pasarían a ser alumnos de las Universidades, los profesores que las Universidades acepten por reunir los requisitos mínimos de calificación pasarían a ser los profesores de las Universidades y los que no tomen las Universidades, los toma el Ministerio de Educación y los reubica en la Educación Secundaria y Primaria; igual cosa se hace con el personal administrativo» (Junta Militar, Acta Legislativa N° 88, 8 de febrero de 1974, p. 4).

La propuesta formulada por la Comisión se plasmó en el Decreto Ley N° 353, promulgado el 11 de marzo de 1974, el cual dispuso el cierre definitivo de las escuelas normales del país y el establecimiento de un Sistema Nacional de Formación Docente conformado por las universidades del Estado y las universidades particulares reconocidas por este. En este marco, los principales lineamientos de las políticas de formación docente serían entregados por el ministro de Educación al Consejo de Rectores, organismo que crearía, bajo su dependencia, un Consejo de Coordinación Nacional de Formación de Docentes. Es importante puntualizar que el principal argumento esgrimido en este decreto ley para poner fin al normalismo no fue el de la supuesta influencia marxista en las escuelas normales, sino la necesidad de «que todos

los docentes se formen en un mismo nivel superior que corresponda a la jerarquía de la Universidad» (Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N° 353, 11 de marzo de 1974, p. 1).

La disposición también establecía el destino de alumnos y profesores. Universidades estatales o privadas reconocidas por el Estado deberían «absorber la totalidad de los alumnos que durante el año lectivo 1973 realizaron uno o dos semestres de formación sistemática correspondientes al primero o segundo años profesionales en las distintas Escuelas Normales del país», a quienes se les convalidarían las asignaturas aprobadas; mientras que «los actuales alumnos de tercer año de Escuelas Normales que realicen su práctica supervisada satisfactoriamente y cumplan demás requisitos legales se harán acreedores a que se les otorgue su título». Por su parte, «aquellos alumnos que no hayan cumplido con el plan de estudios, para obtener el título correspondiente podrán valerse de medidas especiales que adoptará el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, durante el año 1974». En cuanto al personal de las escuelas normales, los docentes y directivos podrían ser incorporados a las universidades previo estudio de sus antecedentes curriculares, mientras que los administrativos podrían ser contratados por dichas instituciones en términos que convinieran a ambas partes<sup>18</sup>.

Por último, con respecto a los bienes de las escuelas normales, estos serían transferidos a las universidades cercanas «que asuman la responsabilidad de la formación de docentes» (Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N° 353, 11 de marzo de 1974, p. 2). En el caso de los edificios, esto se concretó en mayo de 1978, cuando fueron cedidos en comodato por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos a las universidades<sup>19</sup> (Junta Militar, Acta Legislativa N° 345-A, 3 de mayo de 1978, p. 24).

A modo de colofón, cabe mencionar que en agosto de 1984, con la promulgación de la Ley N° 18329, se estableció la equivalencia entre «el título de profesor otorgado por el Ministerio de Educación Pública a quienes hubieren

---

<sup>18</sup> Conviene señalar que en el mes de noviembre de 1975 se promulgó un decreto ley que regularizó la situación funcionaria y administrativa del personal de las antiguas escuelas normales que no fue reubicado en universidades. Según esta disposición, el Ministerio de Educación Pública asignaría cargos vacantes al personal de las escuelas normales y de las escuelas de aplicación anexas fiscales del país, con el propósito de que los exfuncionarios «no sufra[n] detrimento económico ni previsional» (Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N° 1280, 28 de noviembre de 1975, p. 1).

<sup>19</sup> Por ejemplo, en el antiguo edificio de la Escuela Normal de Chillán funciona actualmente el Campus La Castilla de la Universidad del Bío-Bío, mientras que las instalaciones de la Escuela Normal de La Serena fueron traspasadas en 1974 a la sede regional de la Universidad de Chile, hoy Universidad de La Serena.

aprobado cursos regulares o extraordinarios en Escuelas Normales del Estado o particulares reconocidas por éste» y el «título de profesor de Enseñanza General Básica que otorgan las entidades de educación superior» (Ministerio de Educación Pública, Ley N° 18329, 3 de agosto de 1984, p. 1). De acuerdo con el diario *El Mercurio*, «veinte mil son los profesores favorecidos con esta legislación» (25 de agosto de 1984), que habilitó a los profesores normalistas para cursar estudios de magíster en universidades<sup>20</sup>.

Curiosamente, el mismo mes en que se dispuso la equivalencia, el Ministerio de Educación Pública informó a la opinión pública que se estudiaba la factibilidad de reabrir las escuelas normales en marzo del siguiente año (*El Mercurio*, 15 de agosto de 1984; *La Tercera de la Hora*, 18 de agosto de 1984). La propuesta fue celebrada por la prensa, la cual tildó la medida de

oportuna, pues reforzará un sector que, por los cambios en la modalidad de reclutamiento, ha experimentado serios deterioros [...] [ya que] por desgracia, las universidades e institutos profesionales, por sus objetivos y exigencias, no han podido preparar al profesional que reemplace [al profesor normalista]. (*El Mercurio*, 15 de agosto de 1984)

Según *La Tercera de la Hora*,

este anuncio ha sido recibido con beneplácito tanto por la comunidad como por el profesorado [...]. Se trata, en suma, de una medida realista y sensata que viene a solucionar parcialmente los graves problemas que ha originado una reforma educacional que se echó a caminar sin un análisis profundo de nuestra realidad nacional. (18 de agosto de 1984)

Con todo, la reapertura de las escuelas normales –como sabemos– no llegó a concretarse, aun cuando contaba con el apoyo de los normalistas.

### Conclusiones: el cierre de las escuelas normales mirado en perspectiva

El proceso de crisis y cierre de las escuelas normales, transcurrido entre septiembre de 1973 y marzo de 1974, no solo fue consecuencia de las polí-

---

<sup>20</sup> Durante la sesión secreta N° 18, del 24 de julio de 1984, la Junta Militar discutió ampliamente sobre la conveniencia de hacer equivalentes los títulos de profesores normalistas y profesores de Educación General Básica egresados de universidades e institutos profesionales. Para el ministro de Educación de la época, Horacio Aránguiz Donoso, los profesores normalistas eran «un contingente muy importante que había tenido una formación igual o mejor, incluso, que la de las universidades. Entonces, era justo y lógico que estas personas pudieran acceder a alcanzar un Magíster en las universidades» (Junta Militar, Acta N° 18, 24 de julio de 1984, p. 45).

ticas de represión y transformación del sistema educacional aplicadas por la dictadura cívico-militar; en gran medida, estos hechos se derivaron de una serie de cambios graduales iniciados con la implementación de la reforma educacional del gobierno de Eduardo Frei Montalva. En las páginas previas hemos presentado evidencias que confirman esta hipótesis.

Dos factores, planteados como intentos de modernización por parte de las autoridades, resultaron decisivos en la transformación de la enseñanza normal durante la década de 1960. El primero de estos se relaciona con la creación en 1961 de la Comisión de Planeamiento de la Educación Chilena, la cual sugirió aumentar los años de formación normalista. La recomendación se tradujo en el Decreto N° 104, que a partir de 1964 extendió la enseñanza normal a nueve años: los seis primeros años equivalentes a Humanidades o Educación Secundaria, y los tres últimos años de tipo profesional. Los hallazgos aquí presentados muestran que la aplicación de esta medida afectó en lo más profundo la identidad normalista, pues significó la pérdida de un elemento constitutivo de ella: la incorporación de los alumnos a temprana edad. A juicio de los entrevistados, tras la implementación de este decreto, la preparación del maestro normalista dejó de estar marcada por una extensa trayectoria compartida al alero de la escuela normal –a menudo en régimen de internado–, para dar paso a jóvenes que, en muchos casos, ya venían formados en otra institución escolar.

Un segundo factor decisivo fue la transformación de las escuelas normales en instituciones postsecundarias en 1967. La publicación del Decreto N° 3908 –que introdujo un nuevo currículum y determinó la obligatoriedad de cursar estudios secundarios para ingresar a la escuela normal– terminó por sepultar el tradicional modelo educacional de estas instituciones, que se caracterizaban por transmitir a sus pupilos una particular cultura de la docencia entendida como «misión» republicana.

En el marco de la Alianza para el Progreso, las autoridades chilenas contaron con la colaboración de agencias internacionales –por ejemplo, la Fundación Ford– para implementar estos cambios. Frente a este hecho, el gremio docente manifestó críticas que acabaron frenando la aplicación de algunas acciones de modernización. Ahora bien, el rechazo del magisterio no se debió solamente a motivos de tipo ideológico, sino que también fue coherente con el carácter reivindicativo de las luchas docentes en pos de una reforma «a la chilena», que no quitara a la educación su esencia nacional

y democrática, según lo manifestaron importantes pedagogos como Olga Poblete o Crisólogo Gatica.

Estos dos hechos acaecidos en el período 1964-1967, desde nuestra perspectiva, cambiaron la naturaleza de la enseñanza normal. La llegada de la Unidad Popular al poder no hizo más que mantener y consolidar la nueva situación en que se encontraban las escuelas normales. Como se explicó anteriormente, durante el período 1970-1973 no se implementaron mayores cambios –solo se discutieron eventuales modificaciones en el marco del proyecto de Escuela Nacional Unificada–.

Luego ocurrió el golpe de Estado de 1973. La intervención por parte de las Fuerzas Armadas dejó como saldo escuelas normales sitiadas y desmanteladas, además de profesores y alumnos detenidos, desaparecidos o ejecutados. En diciembre del mismo año, la dictadura cívico-militar decretó la reorganización de la Enseñanza Normal; si bien en primera instancia se adujeron razones políticas –la influencia marxista– para adoptar esta decisión, posteriormente se esgrimieron argumentos técnicos. De esta índole fueron también los criterios en los que se fundamentó el cierre definitivo de las escuelas normales, decretado en marzo de 1974. Al establecer que la formación pedagógica pasaría a depender exclusivamente de las universidades, la disposición puso fin a más de 130 años de enseñanza normal en el país.

En definitiva, el presente artículo demostró que la desaparición de las escuelas normales en Chile fue un proceso que duró cerca de una década y que no respondió únicamente a razones políticas, tal como lo argumentó la dictadura cívico-militar en un primer momento. En este desenlace también intervinieron variables de orden técnico, cuyo origen se remonta al gobierno de Eduardo Frei Montalva.

### Agradecimientos

La autora agradece a Joaquín Cruzat Palacios, quien colaboró en la búsqueda de algunas fuentes; a Paulina Saldivia, bibliotecaria del CPEIP; a Nicole Araya, responsable de la biblioteca patrimonial del Museo de la Educación Gabriela Mistral; a los funcionarios del Archivo Nacional de la Administración; a Miguel Gimeno, por su ayuda en el contacto a egresados de escuelas normales; a los maestros normalistas, por contar sus experiencias; a don Iván Núñez, por el constante apoyo; a las integrantes del Comité Editorial Dibam y a Gabriel López, por sus valiosos comentarios y sugerencias.

## Referencias

Los títulos marcados con ☑ se encuentran disponibles en la biblioteca del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

### Fuentes primarias

#### INFORMES, LIBROS O REVISTAS

- Alianza para el Progreso. (1961). *Alianza para el Progreso. Documentos básicos*. Punta del Este: s. n.
- Asamblea Plenaria del Episcopado sobre la Escuela Nacional Unificada. (1973). *Declaración de la Asamblea Plenaria del Episcopado sobre la Escuela Nacional Unificada*. Punta de Tralca. Disponible en: <http://documentos.iglesia.cl/documento.php?id=137>
- Carcović, A. (1971). *Ensayo sobre la Enseñanza Normal Fiscal. Realidad y perspectivas*. Santiago: CPEIP.
- ☑ Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena. (1963). El Planeamiento Integral de la Educación Chilena. En Ministerio de Educación Pública. (1964), *Algunos antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Comité Permanente del Episcopado de Chile. (1973). *Declaración del Comité Permanente del Episcopado de Chile sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago. Disponible en: <http://documentos.iglesia.cl/documento.php?id=135>
- ☑ Desal. (1963). *Alianza para el Progreso. Un estudio crítico*. Santiago: Desal-Clasc.
- FEUC. (1973). *ENU. El control de las conciencias. Informe crítico preparado por FEUC*. Santiago: FEUC.
- Gatica, C. (1962). Algunos aspectos de la realidad educacional chilena. *Educadores del Mundo*, 20, 14-17.
- Kandel, I. (1962). *Hacia una profesión docente*. Santiago: Editorial Universitaria.
- ☑ Marín, Ó. (1964). Responsabilidades del Instituto Pedagógico en la formación y perfeccionamiento del personal para los servicios educativos. En Universidad de Chile, *Instituto Pedagógico. LXXV aniversario de su fundación (1889-1964)*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación Pública. (1964). *Algunos antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*. Santiago: Editorial Universitaria.

- Ministerio de Educación Pública. (1966). *Boletín de Educación*. Santiago: Oficina de Relaciones Públicas del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Pública. (1967). *Programa de Desarrollo de la Enseñanza Normal*. Santiago.
- Ministerio de Educación Pública. (1973a). *El Sistema Nacional de Educación. Parte I: concepción general del sistema*. Santiago.
- Ministerio de Educación Pública. (1973b). *Antecedentes para la fundación de la Escuela Nacional Unificada*. Santiago.
- Ministerio de Educación Pública. (1973c). *Informe sobre Escuela Nacional Unificada*. Santiago.
- Pinochet, A. (1974). *Un año de reconstrucción. 11 de septiembre 1973 - 11 de septiembre 1974: el Jefe Supremo de la nación General de Ejército Augusto Pinochet Ugarte informa al país*. Santiago.
- Poblete, O. (1962). Educación y Alianza para el Progreso. *Educadores del Mundo*, 19, 18-21.
- ✔ Poblete, O. (1964). Contenido sociocultural de la formación del personal docente. En Universidad de Chile, *Instituto Pedagógico. LXXV aniversario de su fundación (1889-1964)*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Sonap. (1967). VI Convención de Sonap. Síntesis de las principales resoluciones y acuerdos de la VI Convención de la Sociedad Nacional de Profesores. *Educadores del Mundo*, 29, 51-56.
- Superintendencia de Educación Pública. (1974). *Políticas educacionales del Gobierno de Chile*. Santiago.
- Unesco. (1958). Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación. En Ministerio de Educación Pública. (1964), *Algunos antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*. Santiago: Editorial Universitaria.
- ✔ Unesco. (1962). *Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina*. Santiago.
- ✔ Vera, Ó. (1963). Los principales problemas de la situación educacional chilena y el planeamiento de la educación. En Ministerio de Educación Pública. (1964), *Algunos antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*. Santiago: Editorial Universitaria.
- ✔ Vera, Ó. (1964). Las perspectivas del desarrollo de la educación chilena. Consecuencias sobre la formación del personal para los servicios educativos. En Universidad de Chile, *Instituto Pedagógico. LXXV aniversario de su fundación (1889-1964)*. Santiago: Editorial Universitaria.

## COMUNICACIONES PERSONALES

Sr. William Galaz, profesor normalista, generación 1966.

Sr. Jaime Nieto, profesor normalista, generación 1967.

Sra. Norka Díaz, profesora normalista, generación 1967.

Sr. Gonzalo Fuentes, profesor normalista, generación 1973.

## DECRETOS Y LEYES

Ministerio de Educación Pública, Decreto N° 7500, 27 de diciembre de 1927, Santiago.

Ministerio de Educación Pública, Decreto N° 332, 14 de febrero de 1928, Santiago.

Ministerio de Educación Pública, Decreto N° 5280, 29 de octubre de 1928, Santiago.

Ministerio de Educación Pública, Decreto N° 6636, 20 de octubre de 1944, Santiago.

Ministerio de Educación Pública, Decreto N° 1653, 22 de marzo de 1961, Santiago.

Ministerio de Educación Pública, Decreto N° 19138, 27 de diciembre de 1962, Santiago.

Ministerio de Educación Pública, Decreto N° 104, 8 de enero de 1964, Santiago.

Ministerio de Educación Pública, Decreto N° 3908, 10 de junio de 1967, Santiago.

Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N° 179, 13 de diciembre de 1973, Santiago.

Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N° 353, 11 de marzo de 1974, Santiago.

Ministerio de Educación Pública, Ley N° 18329, 18 de agosto de 1984, Santiago.

## ACTAS LEGISLATIVAS

Cámara de Diputados, Sesión N° 4, 5 de octubre de 1960.

Cámara de Diputados, Sesión N° 68, 13 de septiembre de 1961.

Cámara de Diputados, Sesión N° 9, 24 de junio de 1970.

Junta Militar, Acta Legislativa N° 27, 31 de octubre de 1973.

Junta Militar, Acta Legislativa N° 345-A, 3 de mayo de 1978.  
Junta Militar, Acta Legislativa N° 88, 8 de febrero de 1974.

## PRENSA

*El Mercurio.*

*El Siglo.*

*La Tercera de la Hora.*

## Fuentes secundarias

- Aedo-Richmond, R. (2000). *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*. Santiago: RIL Editores.
- Bellei, C. y Pérez Navarro, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En Huneus, C. (Ed.), *El gobierno de Eduardo Frei Montalva. A 50 años de su elección presidencial*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C. & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*. Santiago: CIDE.
- Durán, C. (2015). Las lecciones de los últimos profesores normalistas. *Paula*, 5 de octubre de 2015. Disponible en: <http://www.paula.cl/reportajes-y-entrevistas/las-lecciones-de-los-ultimos-profesores-normalistas/>
- Gajardo, J. (2010). ¿Cómo aprendían las profesoras de la Escuela Normal Santa Teresa entre 1907 y 1927? *Pensamiento Educativo*, 46(1), 151-170.
- Gimeno, M. (2014). Cierre de las Escuelas Normales en Chile. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (2), 119-121.
- Hamuy, E. (1960). *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Hamuy, E. (1961). *El problema educacional del pueblo de Chile*. Santiago: Editorial del Pacífico.
- Leyton, M. (1970). *La experiencia chilena: la reforma educacional, 1965-1970*. Santiago: Centro de Experimentación, Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas.
- López, G. (1988). *Organization of teachers' practices embedded in Chilean cultural forms*. (Tesis doctoral). University of Toronto, Canadá.
- Magasich, J. (2013). La batalla de la educación en la UP. *Le Monde Diplomatique*, Santiago. Disponible en : <https://www.lemondediplomatique.cl/La-batalla-de-la-educacion-en-la.html>

- Memoria Chilena. (s. f.). *Escuelas normales particulares*. Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-93742.html>.
- Moulian, I. (2000). Bipolaridad en Chile 1960-1973. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (5), 39-52.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En Ávalos, B., *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Santiago: PIIIE.
- Núñez, I. (2009). *La formación de preceptores y preceptoras de instrucción primaria. Chile: 1842-1889*. Proyecto Conicyt Anillo Soc-17 La educación ante el riesgo de fragmentación social. Santiago.
- Peña, M. (2000). «*Hijas amadas de la Patria*». *Historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854-1883*. (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Pérez Navarro, C. (2017). El proyecto de Escuela Única de Pedagogía: demandas y propuestas en torno a la formación unificada de profesores en Chile, 1928-1990. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, (8).
- PIIE (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago: PIIIE.
- Ramos, F. y Castro, J. (2014). La Alianza para el Progreso en Chile y Venezuela, 1961-1963. *Tiempo y Espacio*, 24(62), 93-138.
- Rojas Flores, J. (2009). Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular. *Historia*, 42(2), 471-503.
- Troncoso, V. y Sandoval, J. (1954). *Consolidación de la educación pública*. Santiago: Imprenta Germinal.
- Vivanco, H. (1953). *El problema básico*. Santiago: Hiram.
- Zemelman, M. y Lavín, S. (2012). Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *Revista ISEES*, (11), 17-41.