

Sección Episteme

EXPRESIONES POLÍTICAS DEL PROFESORADO NORMALISTA EN CHILE (1880-1973)

*POLITICAL EXPRESSIONS OF THE NORMALISTA TEACHERS IN CHILE
(1880-1973)*

Autores

AMANDA BARRÍA CÁRDENAS
BENJAMÍN SILVA TORREALBA

AMANDA BARRÍA CÁRDENAS

Chilena, profesora de Historia y Ciencias Sociales, máster en Investigación y Cambio Educativo, Universidad de Barcelona. Investigadora asociada al Centro de Educación y Cultura Americana (CECA). Correo electrónico: amanda@cecamericana.cl ORCID: 0000-0003-2138-0420

BENJAMÍN SILVA TORREALBA

Chileno, profesor de Historia, magíster en Historia, Universidad de Chile. Coordinador Centro de Educación y Cultura Americana (CECA). Correo electrónico: benjamin@cecamericana.cl ORCID: 0000-0003-4583-0908

*Artículo recibido el 15 de septiembre de 2020
aceptado el 28 de octubre de 2020*

Resumen

El presente escrito busca por propósito analizar las expresiones políticas del profesorado normalista en Chile mediante una revisión historiográfica al conjunto de estudios que investigan en torno a esta temática. A partir de este análisis, proponemos como hipótesis de trabajo que la participación normalista en el seno de la organización gremial durante todo el siglo XX fue zigzagueante, debido a los cambios en las correlaciones de fuerzas en el escenario político del país. Las principales conclusiones de este breve repaso distinguen tres líneas de investigación predominantes: en primer lugar, se evidencian estudios que se enfocan en las acciones individualizadas de maestros y maestras que, desde la labor de visitador de escuelas, levantaron demandas en respuesta a la precariedad escolar existente durante el período del parlamentarismo oligárquico. Una segunda vertiente pone hincapié en la relación política establecida entre el magisterio y el Estado, a partir de la acción del sindicalismo docente durante el siglo XX. Por último, los estudios que buscan analizar las causas de la eliminación de la enseñanza normal chilena durante los años setenta tienen como eje explicativo predominante elementos de carácter académico, sin advertir las particularidades y discursos políticos de los sujetos partícipes de estas instituciones.

PALABRAS CLAVE

profesorado normalista, rol docente, identidad política, magisterio, historia social de la educación

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the political expressions of teachers in normal education in Chile using a historiographic review of the set of studies that investigate on this topic. Based on this analysis, we propose as a working hypothesis that normal participation in the union organization throughout the 20th century was zigzagging, due to changes in the correlation of forces in the country's political scenario. The main conclusions of this brief review distinguish three predominant lines of research: first, there are studies focused on the individualized actions of teachers who, from the work of visiting schools, raised demands in response to school precariousness existing during the period of oligarchic parliamentarism. A second aspect emphasizes the political relationship established between the teaching profession and the State, based on the action of teacher unionism during the 20th century. Finally, some studies that seek to analyze the causes of the elimination of Chilean normal education during the 1970s have as their predominant explanatory axis elements of an academic nature, without noting the particularities and political discourses of the subjects participating in these institutions.

KEYS WORDS

Normalistic teaching staff, teaching role, political identity, teaching, social history of education

INTRODUCCIÓN

La importancia del proceso educativo nacional ha sido abordada desde diversas posiciones, siendo común –durante gran parte de los siglos XIX y XX– una mirada tradicionalista, centrada en el estudio de la institucionalidad educativa y las figuras de la intelectualidad pedagógica, en desmedro de un análisis enfocado en las complejidades de los centros educativos y las vivencias de los sujetos involucrados. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX comenzó a surgir en Latinoamérica una perspectiva historiográfica diferente, que buscó

[...] una interpretación diversa y compleja de los fenómenos educativos, que puede o no restringirse a los sistemas formales de educación, pero que sí rescata la relación entre lo micro y lo macro, entre sujetos e instituciones, entre las teorías, las legalidades y la práctica (Osandón, 2007, p. 39).

La llamada historia social comenzó a difundirse influyendo también en los estudios educacionales, lo que se tradujo en una incorporación de los sujetos educativos-populares y su relación con la institucionalidad o fuera de esta. Dentro de esta área destacamos los trabajos desarrollados por Iván Núñez (1980; 1982; 1986; 1987; 1990a; 1990b; 2003; 2005; 2010), quien se ha centrado preferentemente en la historia del magisterio chileno y, más específicamente, en la identidad docente del profesorado primario normalista, dando énfasis en la actuación de este sector como sujeto de cambio social.

En una línea similar se ubican los estudios desarrollados por Loreto Egaña (2000), María Angélica Illanes (1990), Pablo Toro (2008), Jorge Rojas (2020), Sol Serrano; Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo (2012 y 2013). Todos estos estudios han criticado las metodologías y las prácticas estatales en el desarrollo educacional chileno, entregando importancia a los aportes de actores que han sido invisibilizados por la historiografía tradicional. Así, dichas investigaciones aportan al conocimiento global de las dinámicas educativas desde una mirada crítica.

Igualmente, Cristian Cox y Jacqueline Gysling (1990), Leonora Reyes (2004, 2010 y 2014) y Benjamín Silva (2015, 2016, 2017, 2018 y 2019) han considerado al profesorado primario como sujeto político capaz de levantar demandas y construir organizaciones gremiales. Otros autores han apostado por el rescate de la memoria magisterial, siguiendo la metodología de la historia oral. En el desarrollo desde esta perspectiva, destacamos los importantes aportes de las investigaciones de Sergio González (1996), Luis Osandón (2007) y Miguel Gimeno (2014).

En general, debemos decir que las investigaciones que se han centrado en el normalismo desde la historia social han dado predominancia y profundi-

zación al estudio de la identidad docente-pedagógica de los/as normalistas, haciendo referencias superficiales en lo que respecta a elementos políticos. Así, por ejemplo, el surgimiento y las características del normalismo en Latinoamérica ha sido una temática ampliamente abordada por las y los historiadores de la educación. Principalmente se ha enfatizado en el contexto político y económico donde se enmarcó el nacimiento de las primeras escuelas normales, subrayando el rol y la identidad del profesorado primario –egresado de esas instituciones– en el proceso de construcción nacional.

Debemos hacer hincapié sobre la evidente existencia de un gran número de estudios que se han remitido mayoritariamente al ámbito exclusivamente educativo y pedagógico del normalismo. Bien sabemos que estas temáticas tienen una indudable conexión con determinadas ideas políticas, pero advertimos una desconexión entre ambos ámbitos desde la historia de la educación.

En este sentido, y atendiendo a la necesidad de vislumbrar algunas de las expresiones políticas del profesorado normalista, es que el presente escrito busca interpretar los estudios existentes y clarificar la participación a nivel público de este sector en diversas etapas de nuestra historia, principalmente aquellas que hacen referencia a los siguientes períodos: 1880-1928, 1929-1958 y 1964-1974.

Las investigaciones puestas en análisis serán aquellas enfocadas en la acción sindical del magisterio pues, como aclararemos, las y los normalistas tuvieron un fuerte protagonismo en estas instancias durante la primera mitad del siglo XX.

RESULTADOS

Demandas de un actor social: el magisterio organizado en Chile (1880-1928)

El período en que surgió el normalismo latinoamericano se caracterizó por la debilidad de las políticas públicas en educación, lo que dificultó la consolidación de la institucionalidad normalista en el corto plazo. Según la historiadora chilena Loreto Egaña (2000) la construcción de un sistema de carácter público, que instruyera a los sectores populares en el contexto de la formación del Estado Nacional, se enfrentó a una herencia colonial marcada por la precariedad educativa, la que se expresaba, entre otras cosas, en un alto índice de analfabetismo. Frente a este contexto, la fundación de las primeras escuelas normales a nivel latinoamericano se relacionó con las aspiraciones de una elite que pretendía expandir la educación primaria

de forma acelerada. Por ello, la primera labor que asumieron las escuelas normales consistió en iniciar un proceso de formación docente que, en las primeras décadas de la República, buscó educar a maestras y maestros primarios de extracción popular.

La primera profesionalización se aplicó siguiendo los principales postulados de intelectuales de la época, quienes planteaban como objetivos educativos *civilizar* y *moralizar* a los sectores populares. Estas ideas, según el pensador con mayor influencia en las políticas públicas decimonónicas, Domingo Faustino Sarmiento, contribuirían a lograr la paz social y el bienestar económico del país. De esta manera, la expansión educativa popular otorgó al maestro normalista una identidad de carácter *misional*, que lo comprometió con un desarrollo cultural homogeneizante y transmisor de cánones culturales legitimados por la elite.

Podemos decir que el rol docente asignado durante el siglo XIX tuvo leves transformaciones a comienzos del siglo siguiente, aunque lo nuevo radicó en el mayor protagonismo político magisterial que otorgó a las y los maestros la responsabilidad de ser los impulsores y constructores de nuevas ideas educativas, todo ello a partir de influencias extraídas de las nuevas corrientes pedagógicas difundidas desde Europa y Estados Unidos.

En este sentido, para dilucidar la trayectoria política del profesorado normalista, se hace necesario analizar las investigaciones históricas que han hecho referencia a la constitución y consolidación de las primeras organizaciones docentes a comienzos del siglo XX en Chile, considerando su visión pedagógica, gremial y política.

Es necesario señalar que, como expresan los autores Iván Núñez (1986) y Leonora Reyes (2004), la mayoría de las y los profesores que conformaron las organizaciones sindicales del magisterio fueron docentes primarios egresados de las instituciones normalistas. Ello a pesar del reducido número de docentes con este tipo formación que ejercieron como tales¹. Lo anterior coincide con el planteamiento de Sergio González (1996), quien afirma que el profesorado normalista tuvo un rol histórico innegable a partir de su actuación en las organizaciones magisteriales. Es a partir de estas premisas que se nos permite profundizar en la identidad política del profesorado normalista en Chile durante gran parte del siglo XX.

1. Debe señalarse que, durante gran parte del siglo XX, las y los profesores primarios con mayor presencia en el sistema educativo fueron preceptores sin preparación. Hacia 1900 el número de estos últimos era de 1669 por sobre 696 profesores normalistas, como nos señala Sol Serrano et al. (2013).

La participación política a la que hacen referencia las y los autores no fue, ciertamente, la única instancia en que se desarrolló y manifestó la identidad política de los y las normalistas. En este sentido, resulta útil citar la investigación desarrollada por Benjamín Silva y Carolina Figueroa (2011). En sus trabajos, estos autores dan cuenta de la existencia de actores normalistas que, desde la función de visitadores de escuela o desde la docencia, levantaron discursos críticos a las políticas educativas del parlamentarismo oligárquico. Silva y Figueroa exponen el ejemplo del visitador de escuela y normalista Ramón López Pinto, quien entre los años 1889 y 1907 se dirigió en reiteradas oportunidades al gobierno central para exponer propuestas pedagógicas y políticas, a partir de la denuncia sobre las precariedades materiales del sistema educativo.

Otras demandas fueron presentadas por la maestra normalista Mercedes Arantes (Silva y Figueroa, 2015), quien desde su labor docente presentó reclamos relacionados con el incumplimiento de la promesa educativa oligárquica. En definitiva, estos sujetos acudieron a la *institucionalidad vigente* para denunciar el olvido estatal de la escuela, en particular, en el Norte de Chile. En palabras de los autores:

Todas estas notificaciones fueron constantemente [...] reprobadas tanto por los Visitadores de escuela como por docentes primarios, quienes por medio de reiterar y profundizar sus cuestionamientos, disputaron desde el borde del aparato fiscal el predominio ideológico de la oligarquía dominante [...] (Silva y Figueroa, 2015, p. 185).

Una visión similar presenta Sol Serrano, quien señala que fue en el espacio de la inspección donde los normalistas reflexionaron sobre educación y comenzaron “[...] a cobrar una voz propia sobre su sector dentro del Estado” (Serrano et al., 2013, p. 261).

Un primer análisis que se desprende de los dichos de estos autores nos permite desestimar la visión de las y los actores educativos como entes sumisos al poder oligárquico. Más bien, podemos afirmar que durante las últimas décadas del siglo XIX y los primeros años del siglo XX el profesorado normalista, aunque no aglutinado en organizaciones docentes con un carácter formal a nivel sindical, se posicionó como un actor educativo, reflexivo y crítico hacia las prácticas de la clase dominante, levantando demandas pedagógicas y políticas, cuestionando la acción estatal.

Sin perjuicio de lo anterior, debemos decir que estas investigaciones solo nos brindan un análisis desde las críticas individualizadas de los y las maestras normalistas, situación que nos impide desarrollar una visión global de los discursos políticos de este sector docente. No obstante, aunque estas acciones no necesariamente condujeron al establecimiento de organizaciones

magisteriales en el corto plazo, debemos decir que sin duda representan un importante precedente en la constitución de movimientos políticos desde el magisterio.

Por otra parte, existe un mayor número de estudios historiográficos enfocados en la temática de las organizaciones colectivas de las y los docentes. En este sentido, cabe destacar la labor investigativa que ha realizado el historiador Iván Núñez. Este autor se ha centrado en la historia del normalismo chileno –desde sus orígenes hasta su declive– profundizando en la actuación de los profesores primarios durante el siglo XX y entendiendo a las y los maestros como actores políticos-sociales, que levantaron demandas tanto laborales, salariales y de política educativa nacional. Con posterioridad a estas investigaciones, la historiadora Leonora Reyes ha coincidido con Núñez en lo que respecta a las organizaciones docentes de las primeras décadas del siglo XX.

Núñez ha hecho hincapié en señalar que durante los primeros años del siglo XX se desarrollaron organizaciones docentes de carácter mutual, principalmente por las deficientes condiciones materiales de trabajo. Los salarios eran bajos en términos absolutos y en comparación con otros servicios públicos e incluso existía diferenciación dentro del área docente. La reacción del preceptorado fue su temprana organización, expresada en la fundación de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, Asociación Nacional de Educación, Federación de Profesores de Instrucción Primaria y Liga de Profesores. Todas estas organizaciones permitieron el establecimiento de gremios que adquirieron creciente relevancia política y social.

La situación de precariedad laboral docente es también una temática tratada por Benjamín Silva en los diversos trabajos ya señalados. Núñez y Silva, por tanto, coinciden en entender las demandas de las y los maestros normalistas como expresión politizada, de allí que se comprenda como un punto de inicio a la larga tradición organizacional posterior.

A pesar de que estas primeras manifestaciones organizacionales se encontraban sujetas a la voluntad del poder oligárquico, Leonora Reyes afirma que el desarrollo de demandas de carácter salarial y mutual evolucionaron en peticiones más profundas sobre la “[...] significación social y la trascendencia política de la condición de maestro y maestra normalista” (Reyes, 2004, p. 5).

Consideramos que esta transformación habría sido particularmente precipitada en el contexto de inestabilidad política comprendido entre 1924 y 1932. Sobre este período, diversos autores han destacado el significado político de la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), pues, a partir de su fundación en 1923, pasó a representar la primera organización docente plenamente sindical.

En su texto *Gremios del Magisterio* el historiador Iván Núñez señala que la AGP se compuso mayoritariamente de profesores normalistas, por lo que podemos inferir que las características políticas de esa organización representaban un reflejo de las concepciones del normalismo chileno de la época.

En específico, el programa reivindicativo de la AGP estableció la exclusión de cualquier influencia de “carácter religioso y de política partidista” (Núñez, 1980, p. 43), lo que se explicaría por la presencia de dirigentes normalistas que cursaron estudios universitarios y que se habrían permeado de las ideas políticas existentes entre los estudiantes de la Universidad de Chile. Leonora Reyes concuerda con este juicio y agrega que desde 1926 se comenzó a concretarse un acercamiento entre el profesorado de la AGP y los/as estudiantes agrupados en la FECH.

Podemos decir que se encuentra ausente en estos estudios un análisis político que se refiera al contexto histórico de la época. Si bien se explican las características políticas de este movimiento, la fundamentación identitaria se desarrolla desde ópticas internas y ajenas al devenir político del país, obviando con ello los posibles intentos por combatir el clientelismo político dentro del propio magisterio, todo ello dentro del profundo descrédito de los partidos políticos oligárquicos que tanto caracterizó a esa época.

El apartidismo presente en la organización magisterial permitió que esta se visualizara como una concepción más amplia y radical que las experiencias anteriores. Esta radicalidad se ejemplificaba también en lo que Luis Osandón (2007) señaló respecto de que en su mayoría los *asociados* tenían una formación pedagógica ligada a un tipo de *militancia social* en favor de cambios estructurales. El fin era hacer una crítica global al sistema educativo de carácter centralista y al sistema político-económico imperante.

Como se aprecia, existe un acuerdo historiográfico en caracterizar a esta organización desde concepciones políticas radicalizadas. Cabe destacar que dicho ideario se complementaba con una visión latinoamericanista, con la concepción de una pedagogía centrada en las necesidades del niño/a y en las actividades o experiencias de este, siguiendo la influencia de la Escuela Nueva y Activa estadounidense y su *aprender haciendo*, principio que se tradujo en la defensa de una educación técnica que promoviese el desarrollo nacional. A partir de estas ideas, muchos normalistas organizados comenzaron a cuestionar el modelo docente decimonónico, que concebía la práctica pedagógica como un *apostolado civilizatorio*.

La influencia de las ideas de la Escuela Activa y Nueva condujo a que muchas y muchos de los asociados desplegaran una certera crítica hacia las metodologías de carácter mecánico y memorístico presentes en el sistema educativo de la época, traspasando los límites de una “[...] mera propuesta

pedagógica a desarrollar dentro del aula” (Reyes, 2014, p. 98). En el mismo sentido, los docentes de la AGP valoraron la importancia de la actualización y el perfeccionamiento pedagógico.

Otra demanda recurrente del profesorado organizado fue la exigencia de mayor participación en las políticas educativas, lo que fue particularmente patente entre los y las maestras normalistas, quienes “[...] más contacto tenían con el analfabetismo, la desnutrición, el ausentismo y la deserción [...]” (Reyes, 2014, p. 105). Profundizando en esta idea, Reyes enfatiza que estaba surgiendo en Chile un nuevo tipo de maestro, preocupado por decidir los fines de la educación, que se unía con otros y otras, interpretaba su realidad y cuestionaba las prácticas autoritarias dentro del sistema escolar.

En relación con esta demanda, fue fundamental la reforma integral de la educación de 1928. Autores como Núñez (1980), Reyes (2014), Cox y Gysling (1990), coinciden en que dicho hito representó un quiebre en la educación chilena, pues fue la primera instancia en que el profesorado tuvo influencia y decisión en las reformas del país.

Uno de los principios base de la reforma fue hacer de las instituciones normalistas un espacio científico, profesionalizante y de nivel superior. Todas estas ideas buscaron generar una formación inicial docente homogenizada en sus distintos niveles e instituciones. Cabe precisar que este principio educativo fue una demanda histórica de los docentes normalistas.

Estas ideas, en específico aquellas que se refieren a los planteamientos de la reforma a las escuelas normales de 1928, se encuentran detallados en *La formación del profesorado en Chile* de los autores Cristian Cox y Jacqueline Gysling (1990). Entendiendo que tal investigación abarca en su gran mayoría el análisis de las transformaciones curriculares en las instituciones de formación inicial docente, los autores se limitaron en señalar que esta reforma intentó “implementar un sistema único de formación del magisterio, que eliminara las diferencias que existían entre profesores primarios, formados en las escuelas normales [...] y los profesores secundarios, formados en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile” (Cox y Gysling, 1990, p. 102).

En esta primera etapa de *politización* del magisterio debemos precisar que, a partir del conjunto de estudios historiográficos, se infiere que el surgimiento del sindicalismo docente tiene sus orígenes en la tradición discursiva y organizativa que desarrolló el magisterio a fines del siglo XIX, el que a partir de una suma de factores que convergen en las primeras décadas del siglo XX, como la precariedad material del magisterio, la deslegitimación del modelo oligárquico, el consiguiente aumento de las críticas sistémicas de los actores sociales y la influencia de las nuevas ideas pedagógicas sintetizadas por la Escuela Nueva y la Escuela Activa, resultaron en la generación de un

sindicalismo docente que supo plantear demandas e influir en el panorama político nacional. En este escenario, como hemos dicho, el normalismo tuvo gran protagonismo.

De la radicalidad a la moderación: el profesorado normalista entre 1929-1958

La experiencia que comenzó con la reforma educacional de 1928, dirigida por las y los profesores aglutinados en la AGP, culminó en 1929 debido a las contradicciones entre los postulados de la reforma y el carácter autoritario del *ibañismo*, lo que produjo un quiebre entre Ejecutivo y los *asociados*, generando una posterior persecución de las y los profesores pertenecientes a la AGP, organización denostada como “subversiva” (Núñez y Gajardo, 2013, p. 272), “Izquierdizante, de baja mediocracia y combativa [...]” (Vial, 1996, p. 407).

Un primer punto de encuentro historiográfico se relaciona con la conceptualización otorgada a este proceso: la temprana cancelación de la reforma de 1928 fue entendida por diversos autores como una verdadera *contrarreforma*, entendiendo por ella una respuesta reaccionaria a las transformaciones progresistas de 1928. Cox y Gysling, por el contrario, señalan que este proceso respondió a una “reordenación de fuerzas al interior del campo educacional y la variación de la orientación dominante hacia concepciones más moderadas” (Cox y Gysling, 1990, p. 107).

En este sentido, las políticas de 1929 habrían tenido un “[...] sello técnico y despolitizado, complementando con un encapsulamiento del servicio educacional y un abandono de los avances aperturistas anteriormente logrados” (Núñez y Gajardo, 2013, p. 272).

Los historiadores que se han preocupado de estos temas coinciden en afirmar que la *contrarreforma* trajo consecuencias profundas en la organización magisterial y, por tanto, en las características políticas de las y los sujetos educativos. Según Iván Núñez, una de las principales consecuencias de este proceso político fue el giro a la izquierda de la organización docente, la que se volvería “más clasista y menos romántica” (Núñez, 1980, p. 80) en el período de la primera mitad de los años treinta. El magisterio declaraba la inevitabilidad de la lucha de clases y la descomposición definitiva del capitalismo. Los discursos políticos se tradujeron en un acercamiento a los partidos políticos de matriz marxista y especialmente al recién fundado Partido Socialista.

Como vemos, el sindicalismo docente aumentó su radicalidad y comenzó a acercarse a los partidos políticos de izquierda en el contexto de la represión ibañista. Este fenómeno se mostró tanto en la AGP como en la Federación de Maestros de Chile, creada en 1932 fruto de una escisión de la primera.

A partir de una revisión de la bibliografía sobre el tema, podemos sostener que es posible constatar que las y los normalistas generaron demandas político-pedagógicas que posicionaron a estos docentes como actores sociales relevantes durante el período comprendido entre 1929 y 1958.

Las investigaciones existentes, en todo caso, han tendido a desestimar ciertos factores causales que, pensamos, pueden haber tenido cierta influencia en la radicalización de las organizaciones magisteriales luego de 1929. En este sentido, creemos que se ha dado poca importancia a los componentes internacionales; en particular a la deslegitimación global del capitalismo a raíz de la crisis de 1929 y a la fundación de nuevos partidos políticos que se declararon seguidores de las teorías planteadas por Karl Marx y Friedrich Engels; en particular, hacemos referencia a la fundación del Partido Socialista de Chile, en 1933.

Por su parte, los estudios historiográficos que se preocupan del protagonismo docente a la llegada del Frente Popular (1936), representan un número más amplio que aquellas preocupadas del profesorado normalista desde las primeras décadas del siglo XX en adelante. De la misma forma, conviene precisar que durante ese período existe mayor claridad de la participación normalista en las relaciones políticas que el magisterio sostuvo con el Estado, esto se produjo en parte por la importancia del profesorado dentro de la construcción del llamado Estado Docente.

Respecto de la coalición del Frente Popular, podemos decir que el gobierno sostuvo, al menos discursivamente, la idea de un Estado proveedor, garante de derechos sociales. En el ámbito educacional, esto implicó el desarrollo de una política que pretendía democratizar el acceso a la educación, especialmente dirigido a las clases populares y a los sectores medios. De ahí que se instituyera un Estado paternalista y asistencial con ejes programáticos enfocados en entregar educación a las y los niños de escasos recursos, con el fin de desarrollar las potencialidades intelectuales del *pueblo*, históricamente marginado de las políticas oligárquicas (Illanes, 1990).

En este sentido, los estudios sobre el profesorado en este período señalan que se produjo un acercamiento entre magisterio y Estado. Según Iván Núñez, existió una creciente influencia del Partido Radical en las bases de los docentes organizados. Para dicho autor, este fenómeno habría representado una *integración conflictiva*, dado que “[...] el Estado de Compromiso vigente a la época, necesitaba el apoyo del magisterio para fortalecer su base social;

para conservarlo, ofreció al profesorado diversos mecanismos de protección, asociados a las condiciones de funcionarios públicos [...]” (Núñez, 1990a, p. 51). Ciertamente existían conflictos entre Estado y magisterio, pero ello no habría impedido los vínculos profesores-gobierno, dado el compromiso estatal de ampliación de cobertura educativa.

El acercamiento Estado-magisterio incrementó una identidad docente de carácter funcionario, que generó una “militancia de la gran mayoría de los educadores en el ejército civil del Estado Docente” (Núñez, 1990b, p. 207). A su vez, se generó un auto-reconocimiento de la condición de trabajador, el que se tradujo en el desarrollo de demandas laborales.

Debemos recalcar que, aunque el apoyo al Estado docente por parte del profesorado se desarrolló de forma constante durante buena parte de la historia de Chile, fue en este período cuando las y los sujetos educativos aumentaron y reafirmaron su adhesión a dicho proyecto. Esto indudablemente se vio fortalecido debido al resurgimiento del Estado Docente que fue, en palabras de Benjamín Silva, “la política pública central en torno a la cual se ordenó el sistema escolar” (Silva, 2015, p. 14).

Claramente existió un fuerte respaldo de las y los normalistas en el fortalecimiento del Estado Docente y la defensa de la igualdad de oportunidades, esto los vemos reflejado en los propios discursos del profesorado de la época. Los estudios desarrollados por Amanda Barría (2018), Benjamín Silva; Jaime González y Amanda Barría (2019), ambos situados en dos escuelas normales con diferentes características geográficas y curriculares, así lo demuestran.

Estas investigaciones toman como fuente de análisis la narrativa docente y, aunque se trata de una escuela normal rural y otra urbana, ubicadas en la zona sur y centro del país respectivamente, demuestran que el apego a la institucionalidad estatal por parte de los egresados de la enseñanza normal, la formación integral y los discursos que configuraban el simbolismo del *ser* normalista facilitaba una práctica comprometida con expandir la educación formal a los sectores populares a nivel nacional.

En concreto, durante este periodo surgieron diversas organizaciones con fuerte presencia normalista, como la Unión de Profesores de Chile (1935-1943) y la Federación de Educadores de Chile² (1943-1970), ambas colectividades muy influidas por el Frente Popular.

Respecto de lo anterior, la historiografía es concluyente en afirmar que durante este período el sector normalista, en términos de política partida-

2. En adelante Fedech.

ria, estuvo en gran parte ligado a la influencia del Partido Radical. Núñez entiende a este sector político como “el grupo más sólido y ampliamente asentado entre los profesores” (Núñez, 1982b, p. 25).

El mismo autor señala que, en todo caso, los partidos políticos Socialista y Comunista comenzaron a tener una influencia creciente en el normalismo de la época, pese a que sus militantes representaban una parte minoritaria del profesorado.

Debemos agregar, al análisis expuesto por Núñez, que la influencia de los partidos marxistas entre las y los normalistas en tiempos del Frente Popular tiene como principal antecedente el carácter clasista adoptado por la AGP en el período 1933-1935. Profundizando estas ideas, entonces se entienden los fuertes lazos con los partidos de izquierda, que se fortalecieron luego de los gobiernos radicales.

Como señala Iván Núñez, en la década de 1950 se produjeron huelgas docentes donde socialistas y comunistas incrementaron su ascendiente en el gremio. Estos sectores ofrecían “su influencia sindical y de masas para estimular la solidaridad con el movimiento [de los profesores organizados]”, en el entendido que los docentes conformaban “parte de sus bases sociales” y que la acción del magisterio constituía “una buena oportunidad para debilitar al gobierno de turno” ((Núñez, 1982b, p. 109).

El marxismo habría sido relevante entre las y los normalistas, fenómeno que se vería profundizado durante el “giro a la izquierda” (Núñez, 1982b, p. 79), que caracterizó al período 1967-1973. En todo caso, el mismo autor (Núñez, 2005) cuestiona dicho planteamiento, en el que defiende la hipótesis de que el normalismo fue un bastión del Partido Radical durante todo el período que va desde la llegada al gobierno de esta coalición hasta el declive de la enseñanza normalista.

Más allá de esta polémica, podemos afirmar que las investigaciones historiográficas sobre el sindicalismo docente, especialmente las abordadas por este último autor, dan pistas interesantes sobre la identidad política del profesorado normalista. Respecto de esto, debemos decir que, si bien existe claridad acerca del período gobernado por el Partido Radical, las investigaciones que hacen referencias a los primeros años del siglo XX y al período posterior al último gobierno radical, no establecen con claridad la vinculación entre política y normalismo.

En este sentido, planteamos que las y los maestros, en tanto funcionarios públicos, fueron parte de los sectores mesocráticos, por lo que se vincularon activamente con el Estado de Compromiso, haciéndose parte de la demanda de un Estado Docente sólido. En este contexto se produjo una creciente

vinculación del magisterio con los partidos políticos, relación que no estuvo exenta de clientelismo.

Transformación y declive de la enseñanza normal en Chile durante el período de los cambios estructurales (1964-1974)

Hemos señalado que las investigaciones realizadas sobre la enseñanza normal en Chile principalmente se enfocan en las características del período fundacional. Respecto de los estudios situados en el siglo XX, podemos decir que se ha otorgado poco espacio a las características políticas de los maestros y maestras normalistas. Más bien los existentes se han limitado a estudiar a las organizaciones docentes, dejando poca claridad del tipo de profesorado integrante de las mismas, esto exceptuando las investigaciones que hicieron referencia al período dominado por el Partido Radical.

Por ello, un primer punto por destacar es la evolución del Estado Docente en Chile. Como sabemos, aunque estuvo presente en el discurso y parcialmente en la práctica de los gobiernos republicanos de inicios del siglo XIX, fue durante los años 1964 y 1973 cuando el sistema educativo “[...] se expandió de forma fuerte y decidida desde dos heterogéneas autodenominadas ‘revoluciones’, asumiendo [...] una relevante preocupación por los resultados escolares, tanto prebásicos, como básicos y medios, además de superiores, profesionales y universitarios [...]” (Silva, 2015, p. 14).

El creciente aumento de cobertura viene a representar la principal fundamentación que las investigaciones en torno a este período utilizan para explicar el declive de la enseñanza normal chilena, principalmente nos referimos a la utilización de los conceptos desarrollados por Cox y Gysling en torno a una *disolución simbólica* y *eliminación material*³.

El primer término se refiere a las transformaciones en el sentido y el carácter de la educación normalista. El concepto de disolución material, en cambio, alude al cierre físico de las escuelas normales. El primer proceso, denominado *disolución simbólica*, se explica a partir de variados fenómenos referidos en especial a las transformaciones educativas y sociales de la época. En específico se hace referencia a la reforma implementada por Eduardo Frei Montalva en 1965, la cual buscó ampliar la cobertura educacional, fomentar una educación técnica ligada a las necesidades económicas del país y

3. Estos conceptos fueron tratados inicialmente en el estudio de Cristian Cox y Jacqueline Gysling, siendo acuñados por diversos autores en trabajos posteriores.

establecer una nueva estructura educativa que generara continuidades de estudios entre educación Parvularia, Básica y Media. Lo anterior generó un salto expansivo de la matrícula escolar, que no fue concordante con el número de profesores primarios en ejercicio. Según plantea Iván Núñez en su texto *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*, el contexto educativo condujo a generar diversos cambios en la formación inicial docente, algunos de los cuales alteraron los métodos y fines tradicionales del normalismo. En este escenario se recurrió a la formación acelerada de los *profesores Marmicoc*⁴, profesionales educados en una cantidad tiempo muy inferior a la formación normalista tradicional.

La ampliación de cobertura para la educación primaria no fue la única transformación que contribuyó a la disolución simbólica. En la misma época se produjo la masificación de la enseñanza secundaria, lo que implicó nuevas exigencias a la formación del normalista. Esto suponía que la *nueva* educación primaria –dirigida por maestros y maestras con formación superior– fuera capaz de brindar las herramientas necesarias para permitir una continuidad hacia estudios secundarios.

Siguiendo los mismos objetivos, se diseñó la reforma de 1967, la cual buscó modificar la estructura de la enseñanza normal a partir de la profesionalización docente, orientada a un saber científico y técnico, similar a la formación de universidades o institutos.

Vemos que en estas investigaciones existe consenso en torno a este proceso que, según los autores citados, representó el inicio de la desarticulación normalista, dado que transformó la estructura educativa que había sostenido este tipo de formación desde su período fundacional.

En adelante, las y los estudiantes ingresaban luego de cursar la secundaria y se formaban con 3 años de estudios profesionales, modificaciones que según los autores Núñez; Cox y Gysling, transformó la esencia y la tradición de la enseñanza normal.

Debe puntualizarse que los cambios educacionales ocurridos en los años sesenta fueron parte de las demandas históricas del profesorado normalista, quienes reivindicaban la uniformidad de la formación inicial docente, tal y como exigieron durante la reforma de 1928.

4. Concepto referido a la marca de ollas a presión y utilizado para denominar, de forma peyorativa, a los profesoras y profesores formados aceleradamente.

El proceso llevado a cabo en 1973 es entendido por autores como Núñez, Gimeno, Cox y Gysling, como la culminación del proceso comenzado en 1967. Cox y Gysling, sintetizan esta hipótesis en las líneas que siguen:

Desde nuestra perspectiva, la disolución institucional del sistema de enseñanza normal fue adelantada por la redefinición del saber profesional, base de la identidad normalista, durante los años 60. En la búsqueda histórica por el reconocimiento social, se puede decir que existía, paradójicamente, un componente autodestructivo de la identidad que históricamente distinguió a este tipo de profesores (Cox y Gysling, 1990, p. 141).

La desaparición de la enseñanza normalista se explicaría como un proceso de larga data, asociado más a la modernización educativa que a cuestiones de índole política (Núñez, 1982a; Cox y Gysling, 1990; Pérez, 2017 y 2020).

Pensamos, por el contrario, que el proceso que puso fin a este tipo de formación docente respondió, en sus argumentos y propósitos más inmediatos, a las medidas represivas y despolitizadoras propias del régimen militar implantado en 1973.

Dentro del contexto político de los años setenta, el argumento de la Junta Militar, para llevar a cabo el proceso de *disolución material*⁵, fue la excesiva politización que el estudiantado normalista había adquirido en las últimas décadas, la que lo convertía en un “bastión del Partido Comunista” (Núñez, 2005, p. 8). Por su parte Cox y Gysling concuerdan en la idea de que “la necesidad de desarticular las escuelas normales tenía como discurso base el hecho de que éstas habían degenerado por la excesiva politización” (Cox y Gysling, 1990, p. 139).

Miguel Gimeno es aún más enfático al señalar que “Los mismos docentes normalistas consideran que, en general, fueron siempre de una tendencia radical y de izquierda, lo que era un evidente obstáculo para los propósitos de la Dictadura” (Gimeno, 2014, p. 121).

Para complementar las afirmaciones reseñadas, conviene citar el Decreto con Fuerza de Ley que suprimió las escuelas normales, en diciembre de 1973:

5. Debemos considerar que para 1973 existían escuelas normales por todo el país, tales como: Escuela Normal de Preceptores, más tarde llamada como Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842), Escuela Normal n.º1 de preceptoras (1853), Chillán (1871), La Serena (1874-1878, reabierto en 1890), Valdivia (1896), Escuela Normal n.º 2 de Santiago (1902), Escuela Normal de Puerto Montt (1904-1927), Copiapó (1905-1927, reabierto en 1936), Victoria (1906-1927, reabierto en 1942), San Felipe (1906-1927), Curicó (1906), Talca (1906-1928, reabierto en 1942), Limache (1906-1927), Angol (1908), Ancud (1930), Antofagasta (1945), Viña del Mar (1950), Escuela Normal Domingo Faustino Sarmiento (1960-1965), Curso Normal de Iquique (1963), La Unión (1964), Escuela Normal Vespertina de Santiago (1965), Rancagua (1968-1972).

a) La situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos, y que es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales [...] (Gimeno, 2014, p. 122).

Iván Núñez plantea, en todo caso, que “[...] históricamente las normales estuvieron politizadas, pero en verdad habían sido “bastiones” del partido radical” (Núñez, 2005, p. 8). Afirmación con la que solo podemos coincidir parcialmente, pues creemos que existió una transformación en la identidad política del estudiantado normalista, debido a la influencia de la política institucional de los años setenta y la indudable trayectoria organizacional de este sector del profesorado.

En definitiva, se podría afirmar que la politización que la enseñanza normalista sostuvo durante su larga historia y, sobre todo, en sus últimos años de existencia, supuso una vinculación estrecha con los partidos Comunista y Socialista. Evidentemente, los efectos del cierre material de las escuelas normales se relacionaron con un cambio de una forma de impartir y ver la educación. En tal sentido la escuela, las instituciones y la sociedad se convirtieron en “[...] un espacio despolitizado” (Gimeno, 2014, p. 121).

El proceso de cierre de las escuelas normales estuvo marcado por la exoneración, la detención, desaparición y ejecución de muchos y muchas de los que integraron este proyecto a nivel nacional.

Como se ha señalado, si bien la reforma a la enseñanza normalista en un inicio fue una demanda histórica de las y los integrantes de este proyecto, hoy este sector docente suele recordar positivamente su formación, en contraposición a las instituciones universitarias que vinieron a reemplazar este tipo de enseñanza.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la actualidad han existido nuevas formas de mirar el estudio de la historia de la educación. Especialmente se ha destacado un intento por incluir las visiones y aportes de diversos sujetos educativos subalternos.

En este sentido, consideramos que la importancia del profesorado como sujeto de cambio social es preponderante para entender, entre otras cosas, los cambios educativos a lo largo de nuestra historia. Es dentro de este marco que el presente escrito quiso dilucidar cómo esta temática ha sido tratada desde la historiografía chilena. Sin duda, este ejercicio nos lleva a destacar los importantes aportes dentro del ámbito de la historia social de la educa-

ción del profesor Iván Núñez, quien ha centrado su quehacer investigativo preferentemente en la historia del magisterio normalista chileno.

Una de las grandes conclusiones a las que se puede llegar luego de analizar lo que la historiografía chilena ha señalado respecto de las expresiones políticas del profesorado normalista, es que esta se relacionó con elementos izquierdistas y/o de centro izquierda. Más específicamente, podemos decir que existieron tres líneas de tratamiento historiográfico que buscaron dilucidar las distintas transformaciones en la identidad política del profesorado normalista en determinados momentos de nuestra historia, las que se pueden resumir en el siguiente orden de acciones:

En primer momento, se presentó una línea historiográfica marcada por trabajos que parten desde las voces críticas individuales de maestros y maestras normalistas que elevaron demandas al gobierno central como respuesta a la precariedad educativa existente durante el período del parlamentarismo oligárquico. Estas investigaciones, principalmente desarrolladas por los historiadores Benjamín Silva, Carolina Figueroa y Sol Serrano, nos permitieron introducirnos a ciertas demandas políticas que fueron un importante precedente para el desarrollo organizacional posterior, aunque no representaban una acción generalizada.

Un segundo momento se caracteriza por el surgimiento de nuevos actores sociales que cuestionaron al parlamentarismo oligárquico. Este grupo de investigaciones, principalmente desarrolladas por los historiadores Iván Núñez y Leonora Reyes, se enfocaron en estudiar la relación y negociación que protagonizó el magisterio sindicalizado y el Estado. Aunque de cierta forma existió poca claridad de las y los docentes que participaron de estas organizaciones, los autores citados sí expusieron en algunas oportunidades la importancia y los aportes del profesorado normalista en las primeras organizaciones docentes. De esta manera, las características políticas del magisterio organizado en las primeras décadas del siglo XX, nos llevaron a deducir la pertenencia de proyectos e ideas desde el propio normalismo. En concordancia con dicha afirmación, las conclusiones de este período evidencian que el normalismo asumió una posición política zigzagueante, debido a los cambios en la correlación de fuerzas en el escenario político del país.

Reiteramos que las principales transformaciones en las expresiones políticas del profesorado se caracterizaron, principalmente, por el establecimiento de una organización docente de carácter mutualista que no cuestionó, la mayoría de las veces, el poder oligárquico. No obstante, apoyado por los cambios de la época, el magisterio organizado transitó hacia la conformación

de un gremialismo politizado y apartidista, representando el primer intento de sindicalismo docente expresado en la creación de la AGP.

Como señalamos, esta organización sufrió importantes transformaciones, principalmente producto de la represión ibañista, lo que trajo como consecuencia la adquisición de rasgos de un izquierdismo radicalizado y partidista. Esta situación cambió con la llegada del Frente Popular, que favoreció que el profesorado normalista adquiriera un nuevo carácter moderado y muy apegado al Partido Radical.

Por último, un enfoque centrado en la historia reciente del normalismo en Chile, fue el desarrollado por Miguel Gimeno, Iván Núñez, Cristián Cox y Jacqueline Gysling. Estos historiadores se enfocaron en estudiar las causas de la eliminación de la enseñanza normal, entre las cuales se acudió a temáticas académicas. Podemos visualizar, a partir de un análisis somero sobre la cantidad de estudios que tratan esta temática, la existencia de un escaso tratamiento sobre las causas de la eliminación de la enseñanza normal. Los pocos estudios que se aproximan a estudiar este período utilizan como eje explicativo predominante elementos de carácter académico, sin advertir las particularidades y discursos políticos de las y los sujetos partícipes de estas instituciones.

De todas formas, se advierte un discurso transversal a todos los períodos señalados, que hace referencia a una constante apelación y defensa del profesorado normalista al establecimiento de un Estado Docente sólido.

La invitación es a seguir investigando en torno a estas temáticas y generar análisis respecto de la importancia de las y los sujetos educativos en los cambios educativos del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barría, A. (2018). Identidad política e ideas pedagógicas del profesorado normalista de Ancud. Chiloé, Chile 1970-1973. En B, Silva (comp.) *Historia social de la educación chilena. Tomo 4. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas Chile 1920 a 1973. Agentes escolares.* (pp. 231-255). Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*. Santiago de Chile: CIDE.

Egaña, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM.

Gimeno, M. (2014). Recuperación de experiencias pedagógicas, memoria y patrimonio de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842-1973). *Revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (2), 87-113. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/83>

González, S. (1996). Civilizando al Yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965. *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, 6, 3-50. Tarapacá, Chile: Universidad Arturo Prat. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70800601>

Illanes, A. (1990) *Ausente señorita*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Montiel, D. y Torres, N. (2010). *Profesores normalistas de Chiloé: Maestros legendarios de la Educación*. Castro, Chile: Dimar Ediciones.

Núñez, I. (1980). *El magisterio chileno. Sus primeras organizaciones gremiales 1900-1936*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (1982a). *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (1982b). *Las organizaciones del magisterio chileno y el Estado de compromiso: 1936-1973*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia 1900-1970*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (1987). *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (1990a). *Las organizaciones de los docentes en las Políticas y problemas de la educación*. Santiago de Chile: Unesco/Reduc.

Núñez, I. (1990b). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile: LOM.

Núñez, I. (2005). *Luces y sombras de un movimiento sociocultural: El normalismo en Chile*. Santiago de Chile: Mimeo.

Núñez, I. (2010). Las Escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades, 1842-1973. *Revista Docencia*, 14(40), 33-39. Santiago de Chile. Recuperado de https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_40.pdf

Núñez, I. y Gajardo, J. (2013). El preceptorado como actor social. En S. Serrano, M. Ponce de León y F. Rengifo (eds). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II La educación nacional (1880-1930)* (pp. 253-289). Santiago de Chile: Taurus.

Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930 – 1970). Vida de maestros y maestras en la educación primaria*. Santiago de Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano.

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

Pérez, C. (2020). *Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)*. Santiago de Chile: Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, Subdirección de Investigación, Bajo la Lupa. Recuperado de <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Objeto-de-Coleccion-Digital/97010:Iniciativas-practicas-y-limites-de-la-experimentacion-pedagogica-en-la-historia-de-la-educacion-chilena-1927-1953>

Reyes, L. (2004). *Memoria, conflicto educacional y ciudadanía. El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922-1928*. Santiago de Chile: CEME.

Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.

Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*, 14(40), 40-49. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile. Recuperado de https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_40.pdf

Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago de Chile: Quimantú.

Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810- 2010*. Santiago de Chile: Ocho libros.

Serrano, S.; Ponce De León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago de Chile: Taurus.

Serrano, S.; Ponce De León, M. y Rengifo, F. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Santiago de Chile: Taurus.

Silva, B. (2009). Registros sobre la infancia: una mirada desde la Escuela primaria y sus actores (Tarapacá, norte de Chile, 1880-1922). *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 13(2), 1-19. Recuperado de <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/101>

Silva, B. (2013). El sistema de instrucción primaria durante el ciclo salitrero. Tarapacá, Norte de Chile. 1880-1920. En S. González (comp). *La sociedad del salitre. Protagonistas migraciones, cultura urbana y espacios públicos*. Pp. 427- 451). Santiago de Chile: RIL editores.

Silva, B. y Figueroa, C. (2011). La demanda política de un actor educativo: el visitador de escuelas primarias Ramón López Pinto (Tarapacá, norte de Chile 1889-1907). *Cuadernos de Historia*, (34), 53-81. Recuperado de <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30073/31834>

Silva, B. y Figueroa, C. (2015). La instrucción primaria en las provincias de Tarapacá y Antofagasta durante la Guerra del Pacífico: una mirada desde sus docentes. Norte Grande de Chile, 1879-1883. En S. Benjamín (comp). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. Pp. 168-189. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Silva, B. (2015). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1 Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Silva, B. (2016). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 2. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Silva, B. (2017). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 3. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Notas finales*. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Silva, B. (2018). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 4. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas Chile 1920 a 1973. Agentes escolares*. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Silva, B.; González, J. y Barría, A. (2019) Estudiantes y profesores normalistas como símbolos del Estado docente. Registros desde la Escuela Normal de Viña del Mar. Chile 1950 a 1964. En B, Silva (comp.) *Historia social de la educación chilena. Tomo 5. Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. Pp. 330- 372. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Toro, P. (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos Interculturales*, 6(11), 127-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261107.pdf>

Vial, G. (1996). *Historia de Chile (1891-1973). Volumen IV, capítulo IX*. Santiago de Chile: Editorial Fundación.