

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DESDE EL NORMALISMO RURAL. CHILOÉ 1970-1973¹

EDUCATIONAL EXPERIENCES FROM RURAL NORMALISM. CHILOÉ 1970-1973.

Amanda Barría Cárdenas

Especialista en Investigación Educativa
Centro de Educación y Cultura Americana - CECA
Carmen Gamín Caro 1311, Castro, Chiloé
amanda@cecamericana.cl

Benjamín Silva Torrealba

Especialista en Historia de la Educación
Centro de Educación y Cultura Americana – CECA
Universidad Tecnológica Metropolitana
3 Poniente 220 departamento 1010, Viña del Mar
benjamin@cecamericana.cl

Paula Miranda

Especialista en Educación Diferencial
Centro de Educación y Cultura Americana – CECA
Carlos Valdovinos, 561, San Joaquín, Santiago
paula@cecamericana.cl

26

Resumen: El presente artículo estudia los discursos y prácticas educativas de 20 maestros y maestras egresados de la Escuela Normal Rural de Ancud entre los años 1970 y 1973. Se propone como hipótesis de trabajo que el profesorado normalista, originario del mundo rural e isleño, reformuló y retomó saberes que les eran propios dado su extracción social y cultural, lo cual muchas veces dio lugar a una territorialización de lo educativo. Para el desarrollo de este estudio se utilizó el enfoque cualitativo como opción metodológica, el estudio de casos únicos como método y la entrevista individual semiestructurada como técnica de recogida de información. Por su parte, los testimonios fueron analizados a partir del método de análisis de contenido. Los principales resultados muestran que el normalismo rural chileno –en especial el desarrollado en Ancud– se caracterizó por poseer un fuerte componente social, de promoción del desarrollo político y económico de las comunidades rurales. La práctica educativa de las y los normalistas tuvo por propósito la defensa y promoción del Estado Docente, la cual se asociaba a la estrecha vinculación de estos sujetos con la realidad social, cultural y económica de la zona.

Palabras clave: escuelas normales, ruralidad, formación docente, práctica educativa, discurso pedagógico

Abstract: Present work studies the discourses and educational practices of 20 male and female graduates of the Escuela Normal Rural in Ancud, in the range time between 1970-1973. It is proposed as a working hypothesis that the normal schoolteachers, originally from the rural and island world, reformulated and adapted informal knowledge that was given from their social and cultural extraction, which often led to a territorialization of education. For the development of this study, the qualitative approach was used as a methodological option, using a single case study method and the semi-structured individual interview as the information collection technique. For their part, the testimonies were analyzed using the content analysis method. The main results show that Chilean rural normalism –especially the one developed in Ancud– was characterized by having a strong social component, promoting the political and economic development of rural communities. The educational practice of the normalistas had the purpose of defending and promoting the teaching State, associated with the close connection with the social, cultural and economic reality of the area.

Key words: normal schools, rurality, teacher training, educational practice, pedagogical discourse

INTRODUCCIÓN

Los fenómenos educativos se encuentran cargados de historicidad, toda vez que la práctica de educar y los paradigmas que la sustentan son el producto –cómo no serlo– del contexto histórico donde se gestan.

El sistema escolar fue una de las primeras instituciones que tuvo presencia nacional en nuestro país. Esto respondió al anhelo estatal de convertir a dicha institución en un espacio social donde confluyen y se relacionan –simbólicamente– la familia y el Estado. De allí que lo que sucediera en su interior tuviera importancia política, en tanto se trataba (y se trata) del lugar por excelencia para transmitir determinados valores e ideas.

Como sabemos, desde el comienzo de la República el Estado chileno se comprometió, al menos discursivamente, con la educación nacional. Esta disposición no siempre se materializó en una práctica estatal que asegurara las condiciones necesarias para la correcta escolarización de la población. Más bien, el progresivo aumento de la cobertura educacional –que permitió llegar a la completa incorporación de los sectores populares a la educación primaria– recién se concretó en la década de 1970 (Silva, 2015, 2016, 2017, 2018 2019).

La expansión del sistema escolar y otros fenómenos educativos han sido temáticas tratadas desde diversas posiciones historiográficas, siendo común una mirada tradicionalista, centrada en el estudio de la institucionalidad educativa y las figuras de la intelectualidad pedagógica, en desmedro de un análisis dedicado a las complejidades de los centros educativos y las vivencias de los sujetos involucrados. Las tensiones políticas generadas al interior del sistema; las vivencias y reflexiones de las y los sujetos que son parte de la institucionalidad; la presencia y el comportamiento de los sectores populares al interior de la escuela primaria; o el pensamiento de

las comunidades y su relación con los proyectos estatales, fueron temáticas ignoradas en los trabajos académicos durante gran parte de los siglos XIX y XX en Chile. Tampoco se consideraron las organizaciones docentes, las historias de vida de maestros y maestras, quienes ejercían su oficio en contextos rurales de alta precariedad, la perspectiva de la infancia escolarizada y otros tantos tópicos obviados en el quehacer historiográfico.

No obstante, este tipo de relato histórico tradicional, contado desde y para la institucionalidad, comenzó a ser cuestionado en la segunda mitad del siglo XX, en medio de un contexto de constantes cambios políticos. Si bien dicho impulso se vio truncado por el establecimiento de las dictaduras cívico-militares en nuestro continente, se produjo un renacer durante la primera mitad de los años ochenta.

En específico, sobre las expresiones políticas, discursos y prácticas pedagógicas del profesorado normalista en Chile, se distinguen tres líneas de investigación: por un lado, están los estudios de Benjamín Silva, que se enfocan en las acciones individualizadas de maestros que ejercían el cargo de visitadores de escuelas y que, desde ese rol, levantaron diversas demandas en respuesta a la precariedad institucional durante el período del parlamentarismo oligárquico (Silva, 2009, 2013, 2015). 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. Un análisis acabado de estas investigaciones demuestra que la participación normalista en el seno de la organización gremial durante todo el siglo XX fue zigzagueante, debido a los cambios en la correlación de fuerzas en el escenario político del país, aunque con una clara vinculación con la centro izquierda chilena (Núñez, 1980, 1982, 1986, 2010; Reyes, 2004, 2010, 2014). Por último, encontramos una serie de estudios que busca identificar las causas de la eliminación de la enseñanza normal chilena durante los años setenta. Estos trabajos explican dicho acontecimiento predominantemente desde criterios pedagógicos y académicos, sin advertir los discursos ni las particularidades políticas de las y los sujetos que se formaron y son parte de estas instituciones (Cox y Gysling, 1990; Gimeno, 2014; Núñez, 2010).

Bajo la influencia de algunas de estas investigaciones, el presente artículo plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿qué discursos y prácticas educativas sostuvo el profesorado egresado de la Escuela Normal Rural de Ancud (1970-1973) en el archipiélago de Chiloé?

Para responder a esta interrogante, partimos de una idea previa que visualiza el sistema escolar como un espacio en el que hay (y hubo) lugar para cuestionamientos, dicotomías, resistencias y transformaciones. Desde esta óptica, entendemos que existe espacio para la flexibilidad de la institucionalidad escolar y de los sujetos que lo componen. Y es que precisamente el conjunto amplio y heterogéneo de los actores educativos, que forma parte de las instituciones escolares, es el que tiende a reformular y resignificar los programas estatales como una respuesta de su cotidianidad (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Freire, 1990; Apple 1996, 1997; Giroux, 2004).

Bajo este supuesto es que planteamos como hipótesis de trabajo que el profesorado normalista, originario del mundo rural e isleño, reformuló y retomó saberes que les eran propios dado su extracción social y cultural, lo cual muchas veces dio lugar a una territorialización de lo educativo, ello caracterizado por una enseñanza coherente con las actividades productivas de la zona y con la idiosincrasia local. Adicionalmente identificamos, como factores que explicarían este

fenómeno, el modelo de formación de la Escuela Normal Rural de Ancud y el origen campesino del profesorado normalista.

Estas especificidades serán analizadas retomando los testimonios referentes a la cotidianidad de la escuela rural y las prácticas educativas fuera de ella; los discursos en torno al impulso de la escuela en las comunidades locales y la reformulación del sistema escolar en áreas apartadas de las decisiones gubernamentales.

Siguiendo estos propósitos, se consideró la historia oral como opción metodológica cualitativa. El método es el estudio de casos único, de manera que se pueda desvelar las particularidades del programa de formación docente y la zona geográfica de estudio (Stake, 2010). Lo singular, en este caso, debe ser puesto a descripción, análisis e interpretación, de manera que nos permita explicar todas las singularidades del fenómeno. Por último, la técnica de recogida de información fue la entrevista individual semiestructurada, aplicada a 20 maestros (10 hombres y 10 mujeres) formados en la Escuela Normal Rural de Ancud entre los años 1970 y 1973.

Al utilizar esta metodología, entendemos que el saber histórico puede incorporarse el sujeto como saber olvidado, lo que implica historizar la memoria; es decir, dotar al recuerdo individual de contenido histórico y comprensión de los significados que los actores sociales reelaboran sobre su pasado (Gentile, 2015).

Por su parte, el proceso de aplicación de las entrevistas semiestructuradas consideró varias etapas previas asociadas al diseño del instrumento. En especial se retomaron los fundamentos teóricos ejes de la investigación y definición de los objetivos para la construcción del instrumento y su posterior evaluación.

Respecto al proceso de validación del instrumento, entendemos este proceso como una instancia necesaria para cumplir con los criterios de rigurosidad de la investigación y para diseñar un instrumento de medida que aspire, aunque sea en parte, a eliminar la incumbencia del juicio personal en el desarrollo y utilización de la técnica de recogida de información (Bisquerra, 2012). Específicamente, en esta etapa el diseño inicial del guión de entrevista fue sometido a un análisis y evaluación de contenido durante los meses de abril a junio de 2015, con la participación de dos profesores asociados al área de la Historia de la educación en Chile.

El análisis por parte de los expertos se desarrolló a partir de una planilla de evaluación que contiene cuatro criterios a considerar: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Las sugerencias de cambios fueron acogidas introduciendo algunas modificaciones respecto a la estructura, contenido y formato.

Posterior a la evaluación realizada por ambos expertos, durante el mes de julio de 2015 se realizó una prueba piloto a dos profesores normalistas que poseían características similares a los futuros entrevistados. El resultado de este proceso consistió en realizar algunos cambios en la formulación de las preguntas, de manera que la utilización del lenguaje fuera más cercano a las y los sujetos entrevistados.

Una vez obtenido el guión de entrevista definitivo, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2015 se procedió a entrevistar a 10 profesores y 10 profesoras egresadas de la Escuela Normal de Ancud entre los años 1970 a 1973.

Específicamente, el resguardo de la integridad e identidad de las y los participantes se logró a través de una clarificación inicial de los acuerdos entre investigadores e informantes y la realización de una investigación respetuosa. Se señaló a cada uno de los participantes, los objetivos y las características de la investigación, el compromiso de que se garantizará la confiabilidad de los datos personales y se dio a conocer, de forma escrita, los derechos y responsabilidades en la investigación tanto del informante como de las y el investigador. En el desarrollo de la recogida de datos se estableció una relación honesta con los/as participantes, respetando la libertad individual y considerando la diversidad de opiniones respecto a la temática abordada.

Todos los testimonios fueron analizados a partir del método de análisis de contenido, complementando de manera interactiva tres tipos de operaciones básicas: reducción de información (categorización y codificación), exposición de los datos y extracción de conclusiones (Massot, Dorio y Sabariego, 2012).

Por su parte, este estudio se justifica en la medida que creemos que los y las maestras, egresadas de dichas instituciones durante los años setenta, son herederos de dos tradiciones que contribuyeron de manera significativa a la educación en Chile: en primer lugar, estas y estos maestros depositan en su memoria histórica prácticas docentes que tuvieron como principal propósito sentar las bases del sistema educativo en nuestro país; en particular, nos referimos a los esfuerzos desplegados para expandir la educación formal a los sectores populares. En segundo término, y muy relacionado con la primera idea, las y los educadores normalistas poseen una historia política vinculada con la defensa y consolidación del Estado Docente, posicionándose como actores de relevancia en la formulación y aplicación de reformas educativas o, cuando menos, siendo portadores y principales gestores de las políticas públicas formuladas desde el Estado (Silva, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Estas dos tradiciones, las veremos reflejadas particularmente en el espacio rural: sabemos que la incorporación masiva de los sectores populares al sistema escolar fue un proceso lento, marcado por la deserción, el ausentismo y el olvido estatal (Illanes, 1991). Estos problemas, sin embargo, fueron menos acuciantes en las áreas urbanas, espacio en que la escolarización tuvo un notable éxito y donde, entre cosas, las y los sujetos educativos fueron capaces de organizarse en sindicatos y levantar demandas que, en ciertos casos, fueron acogidas.

Son estas desigualdades las que hacen necesario estudiar qué pasó con la escuela rural y con los campesinos escolarizados. Este ejercicio nos permitiría analizar la construcción del sistema educativo desde perspectivas inexploradas e invitaría a generar un análisis sobre las condiciones –muchas veces extremas– en que diversos actores impulsaron y resignificaron los procesos de instrucción primaria.

PANORAMA EDUCACIONAL EN EL ARCHIPIÉLAGO DE CHILOÉ

El archipiélago de Chiloé se encuentra situado al sur de Chile, compuesto por la isla grande de Chiloé y alrededor de 40 islas menores. Dada su lejanía, el panorama educativo presentó particularidades diferenciadoras de otras zonas del país.

Existen una serie de investigaciones que muestran, mediante estadísticas y datos ministeriales, la forma en que se introdujo la escuela en las áreas más apartadas del país. Así, por ejemplo, el estudio de Macarena Ponce de León demuestra que la expansión del sistema educativo durante el siglo XIX se dio con más frecuencia en los sectores con alta densidad de población, excluyendo al mundo rural, que se encontraba diseminado en el espacio geográfico. De tal manera, señala la autora, “el resultado de las estrategias diseñadas por el Estado generó un proceso de escolarización expansivo, pero con un ritmo socialmente desigual” (Ponce de León, 2010, p. 472).

Como el establecimiento de la escuela siguió un patrón concordante con el número de habitantes que podían beneficiarse de ella, muchas veces el Estado dejó en manos de latifundistas o compañías religiosas la educación de los campesinos. Ponce de León precisa que “A mayor porcentaje de población diseminada, menor fue la escolarización” (Ponce de León, 2010, p. 477), lo que condujo a que el proceso educativo en los centros urbanos siguiera parámetros más ordenados y con mayores recursos que en el sector rural.

Por otro lado, la llegada de la escuela primaria al campo chileno vio mermado su impacto por los altos niveles de ausentismo escolar y deserción. De todas maneras, el Estado buscó generar medidas que contrarresten esta situación escolar mediante el despliegue de una política pública de carácter asistencial.

Sin embargo, la realidad educacional que presentaron muchas zonas rurales del país no es extrapolable al archipiélago de Chiloé. Pese a las dificultades que imponía su territorio – fragmentado y de difícil acceso– y las particularidades de su ruralidad –población diseminada y alejada de los villorrios– esta zona representó una excepción a la regla, en tanto su panorama educacional ostentó elevados índices de escolarización.

En principio, durante la colonia y los primeros años como República Independiente, fueron diversas órdenes religiosas que, continuando el legado de la Compañía de Jesús, establecieron escuelas de primeras letras que buscaban enseñar a escribir, leer y divulgar la moral cristiana a los habitantes (León, 2015). En 1834, según registros de Loreto Egaña, existían en Chiloé dos escuelas fiscales, cifra que fue en ascenso a lo largo del siglo XIX. Hacia 1855 en el archipiélago existían 21 escuelas fiscales, 1 escuela municipal y 66 escuelas particulares, resultando un total de 88 establecimientos educacionales (Egaña, 2000), cifra que en 1861 habría ascendido a 91 escuelas para hombres (67 particulares); 12 escuelas para mujeres (4 particulares) y un total de 103 instituciones educativas (León, 2015)².

Estos índices son plenamente coincidentes con el diagnóstico de Sol Serrano, quien señala que, en la década de 1870, el archipiélago chilote se presentaba como una provincia atípica por sus índices educativos y las características de su ruralidad. La autora, afirma que:

En 1873 la provincia con mayores índices de escolarización fue la de Chiloé, donde existía una escuela por cada 608 habitantes. En comparación, la del Maule tuvo los índices más bajos, con una por cada 2939 habitantes. Ambas eran las zonas más rurales de Chile: el 85,7% de los habitantes del Maule y el 89,8% de Chiloé no vivían en centros urbanos. Sin embargo, se trataba de ruralidades distintas. El campo maulino, como todo el Valle

Central, era disperso y aislado por la presencia de haciendas y escasos caminos. La provincia no tenía pocas escuelas, pero fue la zona con menor escolarización del país. A diferencia, en el archipiélago la pequeña propiedad facilitaba la vida comunitaria y el mar era una vía de comunicación más eficiente que el barro. Esta estructura de la propiedad de la tierra, junto con la acción de las misiones capuchinas, hizo de Chiloé un caso especial en el proceso de escolarización. A pesar de su ruralidad, la isla tuvo elevados índices de matrícula y un temprano desarrollo de la alfabetización durante el siglo, sobre todo masculina (Serrano, 2012, pp. 185-186).

Como se demuestra en esta extensa cita, el éxito de escolarización en Chiloé se debió al aporte de la acción misional. Para la época, la herencia que las diversas órdenes religiosas habían dejado en el ámbito educativo de la zona cimentó el camino para que el Estado nación chileno continuara con la labor educativa.

Los altos niveles de alfabetización también se asocian a una ruralidad apegada a la vida comunitaria, lo que incentivaba la acción mancomunada entre vecinos y lo que se tradujo, entre otras cosas, en la creación de escuelas dirigidas por la sociedad civil. Esta acción se complementaba con la cooperación de diversas entidades gubernamentales y privadas que aportaban al mejoramiento de la infraestructura y proveían de materiales escolares indispensables para la enseñanza.

Aunque la mayoría de los estudios reconoce que la ventaja de la provincia comenzó a reducirse al finalizar el siglo XIX, las comunidades mantuvieron su compromiso con la educación. Esto puede explicarse, en parte, por la labor desarrollada por el profesorado normalista.

Respecto de este tema, sabemos que el profesorado normalista chilote comenzó a educarse a partir de la década de 1930. La Escuela Normal Rural se estableció en Ancud, dada la importancia cultural, administrativa y comercial de esta ciudad. Este proyecto educativo surgió durante la primera administración de Carlos Ibáñez del Campo, intentando remediar la falta de una escuela de este tipo en el área. Al mismo tiempo, se buscaba solucionar la crónica escasez de maestras en el sur del país (Montiel y Torres, 2014).

La Escuela Normal inició sus actividades en 1931, como un centro educativo orientado solo a mujeres que debían contribuir al desarrollo de las comunidades rurales. Este hecho produjo un crecimiento de la institución educativa en muchos sectores rurales y, hasta entonces, postergados de la provincia. Dada la enorme demanda masculina por acceder a la enseñanza normal en Chiloé, se decidió abrir cursos mixtos a partir de 1952.

Durante el período de estudio, la provincia chilota tenía un carácter marcadamente rural, a pesar de la constante migración desde el campo a las grandes ciudades de la Isla Grande, como Ancud y Castro. La producción estaba orientada, por tanto, a una economía agrícola de subsistencia, con un escaso desarrollo del trabajo asalariado.

La Normal de Ancud desarrolló sus actividades académicas hasta que se decretó su cierre en 1973. Las y los estudiantes de esta escuela continuaron sus formaciones académicas en el mismo edificio, convertido en nueva sede de la Universidad Austral de Chile.

CONCEPCIÓN DEL ROL DOCENTE: EDUCADORES NORMALISTAS COMO SERVIDORES PÚBLICOS Y LÍDERES SOCIALES

La idea de identidad docente puede hacer referencia a la imagen que “de sí mismo hace el docente” (Vaillant, 2007). Esta autoimagen abarca categorías sociales, profesionales y personales. En tal sentido, la primera categoría expresa las funciones que la sociedad espera que cumpla el docente, ideas que son recibidas y, la mayoría de las veces, aprehendidas por el profesorado. A su vez, lo profesional se encuentra asociado a la institución formativa y los lineamientos que de ella se obtuvo en cuanto a habilidades, destrezas, conocimiento pedagógico y disciplinar, finalidades, objetivos y valores educativos. La categoría personal de la identidad docente, por su parte, se asocia al autoanálisis que el docente desarrolla en relación con su labor y valorización. Este ítem implica la reflexión e incluso el cuestionamiento de su práctica pedagógica diaria, lo que eventualmente podría generar cambios.

En Chile, la primera profesionalización docente establecida a inicios de la década de 1840, a partir de la fundación de la primera Escuela Normal de Hombres, siguió las corrientes intelectuales de la época, las que planteaban los objetivos de *civilizar* y *moralizar* a los sectores populares (Labarca, 1939). De esta manera, el anhelo de lograr una expansión educativa republicana otorgó al maestro normalista una identidad de carácter *misional*, que lo comprometió con la masificación de la educación y el desarrollo cultural del país, siguiendo una práctica *civilizadora* o una suerte de *sacerdocio republicano* (Núñez, 2007).

Esta impronta sufrió algunas transformaciones a comienzos del siglo XX, a la par del aumento de la influencia política del Magisterio y de las nuevas corrientes pedagógicas difundidas desde Europa y Estados Unidos. Estos factores llevaron a las y los maestros a asumir el rol de impulsores y constructores de cambios educativos (Núñez, 1980; Reyes, 2004). Estas nuevas lógicas coexistieron con la tradición fundacional de las escuelas normales, desarrollando una simbiosis de diversas corrientes y pensamientos pedagógicos (Cox y Gysling, 1990; Núñez, 2010).

El establecimiento de un discurso estatal comprometido con la masificación de la educación primaria promovió un rol en el que el docente era concebido como funcionario de Estado o servidor público. El profesorado se comprometía con el avance y consolidación de la educación nacional. A su vez, la nueva actitud estatal fue un factor para que la práctica del profesor normalista se entendiera como un servicio social, comprometido con las comunidades rurales (Barría, 2018).

La estrecha relación existente entre educación y servicio público se expresa en los diversos relatos de nuestros entrevistados. El profesor Armando Bahamonde nos ilustra esta visión a través de un discurso que conecta la idea de vocación y servicio al señalar que: “Mi vocación era el servicio público, siempre quería estar enseñando, esa fue siempre mi vocación” (entrevista a Armando Bahamonde, 2015, p. 1)³. Igualmente, Teodoro Fernández señala que “Lo que más nos inculcaban los profesores de la Normal era una mística en el servicio” (Montiel y Torres, 2014, p. 209).

Sin duda, el discurso asumido por los maestros tenía relación con su formación inicial. Para Sonia Oyarzún “las escuelas Normales formaron profesores con valores, con responsabilidad, tenacidad, con vocación de servir” (entrevista a Sonia Oyarzún, 2015, p. 2).

Los testimonios nos hablan de una práctica pedagógica que seguía siendo entendida como un *sacerdocio republicano*. Los sistemas educacionales, así como las identidades docentes, presentan una “sucesión y combinación de identidades” (Núñez, 2007, p. 1). Esto se puede observar de manera clara en el discurso de las y los educadores normalistas: por un lado, se hacen parte de un sello que los reconoce como funcionarios públicos, a la usanza del siglo XX y, al mismo tiempo, conservan resabios de la identidad apostólica, propia del siglo XIX. Entonces, podemos afirmar que se desarrolló una simbiosis entre dos perspectivas que no necesariamente son contradictorias.

La idea de brindar un servicio al país por medio de la labor docente solía ir aparejada con la aceptación de las precarias condiciones laborales. De tal manera, la educación era una misión, más que una actividad que reportara beneficios personales. Para Leonel Fritz, por ejemplo, los normalistas sabían, aún antes de ejercer: “que ser profesor no era para hacerse rico, indudablemente que las situaciones hay que mejorarlas, pero como te digo, eso lo teníamos claro” (entrevista a Leonel Fritz, 2015, p. 4).

La historia magisterial ha dado cuenta de las luchas por lograr mejores condiciones laborales para los profesionales de la educación. No obstante, como podemos visualizar en el relato del maestro Fritz, las exigencias del gremio no implicaban una merma del espíritu servicial del profesorado. Más bien, el discurso tendía a legitimar y defender el Estado Docente, lo que estimulaba una práctica educativa de sacrificio.

Desde la Escuela Normal se inculcaba la importancia de la tarea que ellos y ellas, como futuros maestros, realizarían. En el valor asignado a las profesiones, la docencia ocupaba el más alto rango:

El discurso desde el primer día en la Escuela Normal era: ustedes han elegido la mejor profesión del mundo. Y eso no era un discurso de un profesor no más, era de todos. Todas las miradas finalmente sucumbían al unísono de los profesores normalistas, nos recalcan que luego de tres años saldríamos habilitados para ser educadores (entrevista a Evar Pérez, 2015, p. 4).

Como vemos, la valorización de la pedagogía conducía a un nivel alto de autoestima profesional y social, lo cual se vinculaba con el discurso misional y servicial al que ya nos hemos referido.

Igualmente, el conformismo con que muchos de las y los maestros ejercían la docencia en precarias condiciones, demostraba su compromiso con la educación del país. En este sentido, es recurrente en la narrativa de los maestros y maestras normalistas la gran trascendencia de la acción educativa, entre otras cosas, por ser una puerta a la movilidad social. Los maestros Ramiro Barría y Álvaro Álvarez precisaron al respecto:

El profesor tenía que ser un elemento de desarrollo de su escuela y su comunidad [...] Teníamos entendido que la educación podía mejorar la vida (entrevista a Ramiro Barría, 2015, p. 4).

Al niño humilde hay que entregarle con más cariño el aprendizaje de la vida y de la ciencia, porque ese niño la única herramienta que va a tener para salir de la pobreza va a ser el estudio (Montiel y Torres, 2014, p. 218).

Es claro que existía una confianza en la educación como instrumento indispensable para el desarrollo personal, social y económico. De ahí que el compromiso normalista fuese llevar educación a los sectores más postergados del país; quienes más se podían beneficiar de la escolarización.

Estas premisas tienen su origen en un ideario liberal que confiaba en la educación como medio para el progreso, en tanto proporcionaba la capacidad para desarrollar las potencialidades individuales y sociales del ser humano. En la práctica, durante el siglo XX la sociedad vio en el proceso de escolarización una herramienta para mitigar las desigualdades sociales; discurso del que también se apropiaron los sujetos (infantes y padres) del mundo rural (Espinoza, 2016).

Desde el punto de vista de las y los maestros normalistas, esa educación no debía impartir contenidos desligados del contexto social en que estaba inmerso el infante, ni era adecuado que se centrara en actividades memorísticas. La enseñanza debía tener un carácter integral, valórico y formativo. En este sentido, la dicotomía del educador-formador versus el instructor-transmisor nuevamente se hace presente en la narrativa docente:

Se usaba muy poco el concepto de hacer clases, más bien era educar. Por lo tanto, la clase, desde el punto de vista pedagógico, era un instrumento de planificación para que en 45 minutos o 90 minutos tú eduques a un grupo de niños [...] Un buen maestro está convencido que va a ser un educador, no un buen docente instructor (entrevista a Evar Pérez, 2015, p. 2).

Todas estas disposiciones conducen a generar una autoimagen del normalista que, por un lado, reconoce el prestigio de su labor y, al mismo tiempo, se aleja del prototipo del profesional experto en una disciplina. La autoestima del maestro proviene, entonces, de la utilidad pública de su práctica y no de su valía académica. En consecuencia, esta forma de pedagogía implicó cierta forma de desprofesionalización docente. De ello se desprenden los objetivos educativos al interior de la escuela, asociados a lograr una formación integral y valórica del niño.

Por su parte, fuera de la institución escolar el maestro se veía a sí mismo como un líder social, lo que implicaba una práctica de carácter político, expresada en la vinculación con la comunidad y sus demandas.

El compromiso político y social, se asocia específicamente a lo que muchas y muchos entrevistados expresaron como el sentido humanitario y social que determinó el pensamiento del maestro rural. Recordemos que uno de los grandes propósitos señalados por este tipo de maestros era generar acciones que contribuyeran al progreso de las zonas rurales. Para Cándida Oyarzún no había medias tintas al respecto:

Había mucho compromiso en el sentido social del estudiante normalista, eso estaba muy arraigado en el sentido social de la Normal [...] yo creo que era innato el compromiso y liderazgo con la comunidad a la que llegabas, era que te enseñaban en la normal que tú tenías que hacer subir a la comunidad [...] tratar de que tu comunidad salga a flote y ser el apoyo principal en esas situaciones [...] (entrevista a Cándida Oyarzún, 2015, p. 3).

La formación pedagógica del estudiante normalista estaba indudablemente relacionada con elementos políticos. Se transmitía la idea de que el profesor debía ser un agente que promoviera la organización para generar demandas que permitieran mejorar las condiciones de los sectores rurales. En estudios previos, hemos afirmado el fuerte respaldo que este tipo de profesores tuvo hacia el fortalecimiento del Estado Docente y la defensa de la igualdad de oportunidades (Barría, 2016, 2018).

Cabe señalar que estas características fueron reforzadas por las particularidades propias de la cultura e historia política del archipiélago de Chiloé, definidas desde su ruralidad insular. En tal sentido, el desarrollo de una economía de subsistencia, el predominio de una población rural, las lógicas de una cultura comunitaria, de solidaridad y reciprocidad, y las consecuencias políticas del posicionamiento geográfico, alejado de los centros de decisión y con poca tradición de participación política popular, condujeron al establecimiento de un rol docente definido por la fuerte relación social y política con las comunidades rurales donde ejercía su labor educativa.

En concreto, la acción política del maestro estaba respaldada por la institución de la escuela. A partir de ella, se generaba el primer acercamiento con las comunidades y, por consiguiente, la posibilidad de influir y generar transformaciones. Ello se manifestó en la capacidad que tenía el maestro para institucionalizar organizaciones a nivel comunitario. Como sostuvo la educadora Jovita Soto: “[...] no solamente la escuela tenía que producir los cambios, sino que la comunidad también. Nosotros estábamos abiertos a la comunidad hasta el día de hoy” (entrevista a Jovita Soto, 2015, p. 2).

Esta función se consideraba aún más influyente en los espacios rurales, en donde el maestro era la figura que representaba al Estado, el único profesional y funcionario público. Por ello, su labor debía tener un carácter plural. La respuesta por parte de la comunidad era una absoluta confianza hacia el maestro, situación que podía derivar en la participación del docente en diversos cargos administrativos y políticos: “Muchos profesores normalistas llegaron a ser la autoridad política de la provincia, muchos llegaron a ser alcaldes, subdelegados, generalmente llegaron a ocupar cargos de autoridades” (entrevista a Armando Bahamonde, 2015, p. 3). En ciertos casos, esto se transformaba en una retribución a la entrega con que el maestro vivía su cotidianidad.

Sumado a ello, la valorización por parte de los habitantes hacia la acción normalista (en tanto educador, en tanto líder político comunitario), justificaba una práctica sacrificada de la docencia, reforzando la visión de servicio y apostolado del maestro.

En síntesis, la identidad docente asumida por los normalistas se asoció a la tríada *educador-líder social-servidor público*. Esto se veía reforzado, como se ha señalado en otros estudios (Barría, 2016, 2018), por su extracción social, principalmente popular-campesina o de clase media baja.

EDUCAR EN LA RURALIDAD INSULAR

La conceptualización de lo rural no debe estructurarse únicamente según criterios asociados al espacio geográfico o actividades económicas. A los factores señalados se deben agregar aspectos simbólicos, referentes a la cultura, las formas de sociabilidad local, las creencias, valores, hábitos y prácticas políticas de la comunidad que habita en estos espacios (Williamson, 2004; Amtmann, 2008; Gallardo, 2011). Roser Boix, complementando esta idea, considera al campo como un espacio dinámico, con una cultura que genera una sociabilidad especial basada en “[...] la confianza mutua, así como en la voluntad y en la capacidad de reconocer, expresar y articular intereses individuales y colectivos” (Boix, 2003, p. 2), lo que se definiría como *competitividad social*. Este concepto incluye las acciones destinadas a enfrentar el desinterés político del Estado hacia las comunidades rurales.

Las ideas expuestas son útiles para analizar la labor que ejercieron las y los maestros rurales en Chiloé durante el siglo XX que, como hemos señalado, se destacó por presentar un escenario geográfico complejo y un contexto institucional lleno de carencias materiales. No era extraño que, aún en nuestro período de estudio, la escuela debiera funcionar con mínimos recursos económicos, sin material didáctico, en locales improvisados y mal mantenidos, características que evidenciaban un claro abandono estatal.

La situación de precariedad conducía, la mayoría de las veces, a generar una organización conjunta entre funcionarios de la escuela y la comunidad. Principalmente era el profesorado a cargo quien dirigía las obras para aportar en el mejoramiento de la educación.

La estrecha relación entre el maestro y la comunidad se explicaba, al menos en parte, por la formación inicial docente del normalista, donde se transmitía que la práctica pedagógica debía estar asociada a un trabajo mancomunado que permitiera superar las falencias del sistema y del medio. Así, por ejemplo, nos dice Leonel Fritz:

Sabíamos que íbamos a llegar a lugares donde las condiciones no eran muy favorables, donde había que ir a hacer trabajos para poder levantar la escuela y para trabajar con la comunidad. Tenías que tener una actitud con la comunidad de forma activa, proactiva, te preparaban para eso (entrevista a Leonel Fritz, 2015, p. 4).

Por su parte, el maestro Evar Pérez nos cuenta que desde la Escuela Normal les explicaban que su ejercicio pedagógico estaría marcado por la precariedad, situación que debía afrontar de la manera más positiva y comprometida posible. Así, Pérez llevó a la práctica estas ideas en su primera experiencia siendo docente en la península de Lacuy:

Nos decían en la Escuela Normal que íbamos a llegar a un lugar donde la gente no tiene más que lo que hace diariamente, y si al alumno le faltaba un lápiz, cómpraselo; si le faltaba una goma, cómprasela. Y lo más probable –nos decían en términos muy generales– es que a muchos de ustedes lo primero que les toque hacer sea su escuela. Y eso fue lo que me pasó a mí: yo me fui a trabajar a un lugar al frente de Ancud, en la península de Lacuy, donde no había escuela, la escuela era una casa, una casa que alguien la había

donado, creo, que no tenía ninguna estructura de escuela [...] entonces nos decían que había que transformar el mundo, pero sin plata, y yo lo hice, porque en terreno comprobé que era así, o sea, si los niños no tenían medios, había que buscar los medios (entrevista a Evar Pérez, 2015, p. 2).

Como muchas y muchos de nuestros entrevistados lo han relatado, entre las variadas actividades que debía hacer el maestro se encontraba levantar la Escuela en lugares lejanos y sin recursos fiscales. Vemos reflejado en las narraciones expuestas la transversalidad de las labores del profesorado rural y su claro compromiso educativo, social y popular.

Estas acciones, sin duda, propiciaban que la comunidad asumiera un discurso que legitimaba la escolarización de sus hijos e hijas, lo que al poco andar se traducía en la generación de acciones conjuntas para mantener y mejorar la escuela frente al desamparo de los organismos oficiales.

Resulta complicado dimensionar si la valorización de la escuela por parte de la comunidad se daba por su función alfabetizadora o bien primaba la dimensión política de la institución escolar, por cuanto podía permitir cierto espacio de poder local y vinculación con el gobierno central. Lo que sí está claro es que la escuela se valoraba en la medida que era uno de los espacios de sociabilización en la ruralidad, en tanto reunía a los infantes y propiciaba que la comunidad generara actividades en conjunto con el profesorado.

En materia de prácticas pedagógicas, vinculadas con objetivos educativos formales, muchos de nuestros entrevistados señalaron la existencia de un gran contingente de maestros y maestras que se dedicó a utilizar el método de alfabetización propuesto por el educador Paulo Freire. Sabemos que las concepciones educativas en los años sesenta buscaron apoyar las políticas de modernización del campo, desarrolladas en el contexto de la implementación de la *Alianza para el Progreso*. En este escenario, Freire contribuyó a entregar un método de alfabetización de adultos que fuera útil al propósito de la integración económica y la participación sociopolítica del campesinado (Williamson, 1999).

Respecto de este tema, el maestro Guido Álvarez señaló que “Nos hicieron cursos para alfabetizar a las masas [...] Todo estaba relacionado con la Reforma Agraria, con los campesinos” (entrevista a Guido Álvarez, 2015, p. 3). La entrevistada María Angélica Gallardo tuvo una experiencia similar en alfabetización de adultos campesinos, recordando la importancia del Centro de Formación para Adultos (CEFA):

Después hice otro curso para alfabetización para adultos, que retomaba el método de Freire. Habían profesores que estaban encargados de esa alfabetización, estaba el CEFA: centro de formación para adultos y yo siempre recuerdo que esos profesores les llegaba todos esos materiales para enseñarle a los adultos, porque en Chiloé había mucho analfabetismo (entrevista a María Angélica Gallardo, 2015, p. 2).

Estas actividades alfabetizadoras tuvieron enorme importancia, dadas las necesidades

existentes en un contexto con alto índice de analfabetismo en adultos. La utilización de este método por las y los educadores nos lleva a pensar en la importancia del normalismo para las políticas educativas del país. Por otro lado, vemos que la influencia del educador Paulo Freire, establecido en Chile entre 1964 y 1969, promovió una rápida actualización en las teorías emergentes, en especial aquellas dirigidas a transformar las comunidades rurales.

Llegado a este punto, sería interesante abordar el contenido de la acción educativa al interior de las escuelas primarias de Chiloé. En relación con las asignaturas impartidas, estas eran concordantes con las materias que habían estudiado las y los docentes en su paso por la normal rural. Por ello, la educación entregada a los infantes trató de adecuarse a las condiciones de la ruralidad y a las actividades económicas de la zona. En este sentido, nos señala Ramiro Barría:

La idea era fomentar la formación técnica ligada al desarrollo económico de la zona. Entonces, si un profesor era de Achao, y en Achao había mitilicultura, ese profesor estaba obligado a especializarse en algo así. Yo saqué ganadería porque trabajaba en medio del campo y era lo único que había, no había forestal, entonces me dieron técnico en enfermería de ganado (entrevista a Ramiro Barría, 2015, p. 4).

Pero la especialización que tenían las y los profesores normalistas no solo buscaba adaptarse a las actividades económicas presentes en el campo. Los estudiantes también aprendían y practicaban nuevas formas de producción agrícola y experimentaban con nuevos cultivos.

Asociar la enseñanza a las actividades económicas de un lugar supone, implícitamente, el respeto por la cultura local. Armando Bahamonde realizó un análisis muy pertinente sobre este tema, señalando que:

Estaba involucrada la cultura de nuestro pueblo como un fundamento de la educación. Porque se mantenían nuestras tradiciones. En este sentido, creo que los profesores normalistas habíamos guiado a las comunidades sin dejar lo que era Chiloé, respetando la identidad cultural del lugar (entrevista a Armando Bahamonde, 2015, p. 5).

El respeto a la identidad local era un valor al que le daban importancia los profesores normalistas, porque implicaba, también, preservar su propia cultura, dado sus orígenes chilotes y campesinos.

Como hemos señalado, la práctica pedagógica de un profesor generalista estaba asociada a la adquisición de un conocimiento apropiado para afrontar las falencias existentes en las zonas rurales. Ello podía involucrar actividades de carácter doméstico, jurídico, administrativo o político:

Sabíamos desde pegar un botón de la camisa, hasta saber de leyes para poder asesorar a las comunidades, era completo, porque se suponía que el profesor era casi el origen y el fin de cada comunidad, y tenía que estar preparado con respuestas (entrevista Armando

Bahamonde, 2015, p. 3).

Para el caso de Chiloé, es muy conocida la existencia de jueces de campo, personalidad jurídica que se establecía en las zonas rurales, dada las dificultades administrativas asociadas al aislamiento. Esta figura intervenía en situaciones problemáticas de la población y planteaba soluciones que tenían un carácter tácito. Casi siempre era el profesor quien ocupaba este cargo, lo cual fortalecía, una vez más, la confianza y el liderazgo que tenían ante los campesinos.

Lo que hemos expuesto coincide con las ideas de los autores Ezpeleta y Rockwell, quienes señalan que en las zonas rurales el maestro podía ser, simultáneamente, profesor, campesino y abogado, señalando que “En cada maestro rural se puede combinar una excepcional gama de experiencias” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 12).

Otro aspecto por considerar tiene que ver con las dificultades cotidianas de trabajar en la ruralidad austral. La hostilidad y lo apartado del territorio, las características climáticas desfavorables, la carencia de diversos servicios, la falta de medios y vías de comunicación en el mundo rural exigían de las y los maestros mayores esfuerzos para llegar a la escuela. La maestra María Angélica Gallardo nos comentó, respecto de sus primeros años de ejercicio docente, cómo era educar en este contexto:

Yo trabajé en Quilo, llegábamos a Quetalmahue y de Quetalmahue para adentro no habían caminos, entonces nos íbamos por huellas. Después me mandaron a una escuela donde había un profesor con 74 alumnos. El profesor vivía allá, porque no había movilización todos los días. Ahí teníamos que caminar 6 kilómetros todos los días, lo caminaba mañana y tarde. Esa era una realidad, esa era la vida del maestro rural, algunos andaban en bote o cruzaban ríos. Entonces ahí realmente uno tenía que tener valor, porque era muy complicado trabajar en esos lugares (entrevista a María Angélica Gallardo, 2015, p. 1).

La escasez de medios de transporte y el difícil acceso a los territorios isleños contribuía a un ejercicio docente extremadamente comprometido. En palabras de Evar Pérez:

A mí me tocó ir a una isla, y si no hay recorrido de lancha el día que tienes que llegar, tú verás cómo te la vas a arreglar, pero tú no puedes llegar a tu comunidad tres o cuatro días después porque no había lancha. Porque no es el lancharo el responsable de llevarte, eres tú el que tiene que saber qué lancha tienes que tomar y con cuántos días de antelación debes tomarlos para que no falles. Y a mí me tocó que, para ir a mi escuela, el primer sueldo era el primer ahorro para comprarme un bote, para poder llegar a mi colegio, porque yo sabía que tenía que ser así, porque eso me habían enseñado y no podía fallar (entrevista a Evar Pérez, 2015, p. 5).

Se hace evidente que para estos maestros la actividad pedagógica no podía estar supeditada a las condiciones materiales y geográficas en que se ejercía su labor. Estos testimonios, que nos hablan de un sacrificio a toda prueba, deben ubicarse en el contexto de un país pobre, con estándares de vida mucho más precarios que los del Chile actual y que, por tanto,

enfrentaba tareas sociales acuciantes. En este país de desafíos épicos, la cultura era menos individualista y el colectivismo de toda la población tenía su correlato en el mundo del profesorado, el que sentía que debía redoblar sus esfuerzos por los más desamparados. Operaba en ese entonces una lógica del voluntariado, similar al sentimiento colectivo que resurge en momentos difíciles de toda sociedad.

Otro elemento para tener en cuenta, a la hora de analizar la educación en el archipiélago, es el problema del ausentismo escolar. La asistencia de los niños y niñas era alternada e intermitente, debido a las características climáticas y económicas de la zona. Aun cuando existía un discurso legitimador de la escolarización en el campo, muchos estudiantes solían faltar en temporadas de siembra, cosecha o jornadas de marisca.

Ante este escenario, las y los maestros rurales nuevamente se mostraban comprometidos con su labor educativa, traspasando los límites estrictamente escolares. Nos cuentan Sonia Oyarzún y Evar Pérez que, ante la inasistencia de alguno de sus estudiantes, la acción más apropiada era ir a la casa del alumno:

Nosotros nos íbamos a las casas de los apoderados, había una comunicación más directa, faltaba un chico, y nosotros íbamos a ver por qué no iba a la escuela, que qué le había pasado (entrevista a Sonia Oyarzún, 2015, p. 2).

Si un alumno no llegaba, el maestro se preocupaba tal como su compañero, y había que saber por qué no llegó. Y en muchos casos había que ir a la casa, a entrevistarse con los papás, aunque hubiera que ir caminando, si había que ir a caballo, se iba a caballo (entrevista a Evar Pérez, 2015, p. 5).

Como pudimos apreciar en este apartado, el profesor primario, formado en la normal rural de Ancud, estaba habilitado para desempeñarse en cualquier lugar del archipiélago de Chiloé, con todas sus virtudes y dificultades. Por tanto, las escuelas primarias, donde trabajaban estos maestros, poseían objetivos educativos relacionados con las necesidades de la población rural y la estructura productiva en la que estas se hallaban insertas.

Por lo mismo, el personal docente poseía múltiples tareas dentro y fuera de la escuela, presentando evidentes compromisos sociales con la comunidad. Consideramos que todas estas características permitieron que paulatinamente la escuela impactara en la vida cotidiana de las comunidades rurales, ya sea por su valor simbólico, político, cultural o económico.

DE LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA A LAS ACTIVIDADES COMUNITARIAS

La mirada a la vida cotidiana de la escuela contribuye a visualizar los matices de roles que tienen los sujetos al interior de ella. Muchas veces, una visión crítica del espacio escolar suele concebir al maestro como un agente reproductor de la cultura dominante, sin dar cuenta de la apropiación y reelaboración que los actores educativos hacen del contenido educacional.

Precisamente, es en el estudio de la cotidianidad escolar donde se visualiza cómo la institución de la escuela rural se entremezcla con su entorno social, aceptando, recuperando y resignificando prácticas económicas, culturales y sociales propias de las localidades.

Siguiendo estas ideas, nuestro caso de estudio representa cabalmente dicha simbiosis. Eran las comunidades las que solían acudir al maestro para resolver problemáticas de diversa índole o para solicitar que fuera partícipe de actividades y organizaciones locales. Esta se trata de una relación recíproca, toda vez que la identidad docente normalista concebía su labor educativa como un servicio hacia las comunidades. El profesor Armando Bahamonde señala al respecto que: “Nosotros hacíamos nuestras clases y nos quedábamos, nos quedábamos con la gente, creando, organizado, planificando con la comunidad” (entrevista a Armando Bahamonde, 2015, p. 2).

Las y los maestros eran conscientes de que su labor implicaba un ejercicio transversal y heterogéneo. Esto condujo al establecimiento de un discurso que se asociaba a la importancia de su rol dentro de las localidades rurales: “El grado de influencia que tenía el profesor básico en los distintos sectores era muy importante, hacía de todo, todo el día se movía con la comunidad” (entrevista a Leonel Fritz, 2015, p. 7).

La organización y solidaridad entre el profesorado y padres era una medida trascendental para superar las falencias del sistema. Como nos comentan Nelso Cárdenas y Francisco Ojeda:

También teníamos el problema que no todas las cosas venían de arriba, entonces existía un compromiso con los padres, que en forma organizada el centro de padres hacía beneficios para poder obtener, con esos recursos, una mejor alimentación para sus hijos o hacer una ampliación en la escuela (entrevista a Nelso Cárdenas, 2015, p. 3).

Cuando uno trabajaba en educación, sabía que había que ayudar para que a una escuela la pinten o la mejoren (entrevista a Francisco Ojeda, 2015, p. 3).

Como ya hemos dicho, en el conjunto de las entrevistas realizadas se presencié una narrativa común del normalista, asociada a su participación para lograr algún mejoramiento de la escuela o proveer de servicios a la comunidad. Es aquí donde se nos muestra de manera nítida el rol de catalizadores sociales de estos profesores.

Vemos que la forma en que se enfrentaba la escasez de recursos educativos reforzaba el espíritu de comunidad que estaba presente en la cultura isleña. Las dificultades se solucionaban a partir de un esfuerzo mancomunado, siguiendo las lógicas tradicionales asociadas a la minga. Como vemos ejemplificado en la experiencia de la maestra María Angélica Gallardo:

Cuando bajaba la marea, íbamos padres, estudiantes y profesores a mariscar, todos juntos, para que todos tengamos comida, todos llevaban un poco. Sacábamos machas, navajuelas y todo eso, y después hacíamos un curanto y lo desgranábamos todo, y los chicos tenían comida para varios días en el colegio. Era un trabajo comunitario, porque hasta la alimentación se debía compartir. Nosotros en ese sentido éramos como autónomos, porque si el profesor quería que sus estudiantes vayan a mariscar, iban no

más, nadie te lo prohibía (entrevista a María Angélica Gallardo, 2015, p. 4).

Como vemos, las actividades que se realizaban junto con toda la comunidad educativa; es decir, profesores, padres y estudiantes, cumplían con dos funciones: en primera instancia, se hacía uso de los recursos naturales propios de la zona para alimentar al estudiantado y, en segundo lugar, esta actividad representaba un mecanismo para reforzar la idiosincrasia local, toda vez que mantenía la sustentabilidad, independencia y alternativas económicas que históricamente habían desarrollado las comunidades chilotas.

Por otra parte, la escuela no solo generaba acciones que permitían valorizar las principales actividades económicas de la comunidad, sino que, además, se hacía parte de ritos y acciones culturales propias de la identidad isleña.

Entre las variadas expresiones identitarias locales, uno de los ejes más característicos es la *cultura de la muerte en Chiloé*. La muerte marca puntos de inflexión en las comunidades, dando paso a ritos funerarios que representan un espacio de sociabilidad, de encuentro, acompañamiento y fiesta (León, 1999).

En este sentido, el fallecimiento de algún vecino afectaba y modificaba las dinámicas escolares, lo que contribuía a la participación de las y los estudiantes en las ceremonias mortuorias. Al respecto, la maestra Gallardo nos comentó que “si había un velorio en la comunidad, todos los niños iban con su profesor” (entrevista a María Angélica Gallardo, 2015, p. 4). Claramente vemos que la labor docente daba importancia a dichas actividades, como un elemento indispensable de la educación de las y los estudiantes chilotas.

Dado el carácter de los velorios y novenarios, la mayoría de las veces era la población quien organizaba la ceremonia. En este marco, no era extraño que fuera el profesor quien se hiciera cargo de los arreglos administrativos y logísticos del proceso funerario. Como nos señaló Nelso Cárdenas:

Intercedíamos también ante organismos sociales. Fallecía alguien ¿y quién era el que organizaba todo?: nosotros. Íbamos a la municipalidad, porque era la que tenía un departamento que incluso proporcionaba una urna, entonces nosotros andábamos, como se dice, con el doliente, comprometiendo para que tuvieran acceso a eso (entrevista a Nelso Cárdenas, 2015, p. 3).

Nuevamente el maestro se involucraba, de manera activa, en un evento de importancia para la comunidad. Su participación, finalmente, lo hacía uno más del colectivo, pero ocupando un rol de articulador e intercesor entre la sociedad civil y la institucionalidad estatal.

El respeto por la cultura chilota por parte del profesor rural, también se relacionaba con su participación en las diversas actividades sociales de la localidad. No era extraño ver a un profesor participando de una minga, una maja, en medanes o trillas (Montiel y Torres, 2014).

Una idea que resume lo señalado, fue lo expuesto por Leonel Fritz. Este maestro presenta, de manera clara, la importancia y confianza que las comunidades depositaban en la figura del maestro rural:

El normalista en el sector rural, era el cura, el cocinero, el arreglador de matrimonios, era el padrino de casamiento, el padrino de bautismo, era el hombre que cuando había un acto era el que encabezaba todo, porque además el profesor vivía en el sector rural donde trabajaba, él permanecía toda la semana ahí (entrevista a Leonel Fritz, 2015, p. 4).

Es necesario aclarar que en esta provincia el profesorado permanecía en sus cargos de manera más prolongada que en otras áreas rurales del país (González, 1996; Osandón, 2007)⁴. Creemos que esta diferencia se debe a que los docentes de Chiloé, generalmente chilotes, tenían una identidad común con los habitantes de los pueblos donde trabajaban. Esta cultura, profundamente insular, conservaba una matriz rural incluso en las zonas más urbanizadas del archipiélago. Por ello, los profesores solían construir su vida en estas localidades y, creemos, que la estabilidad laboral contribuía a generar bases sólidas en la dirección de proyectos educativos, al mismo tiempo que fortalecía las relaciones entre escuela y comunidad.

En síntesis, la práctica del profesorado se encontraba estrechamente vinculada con el medio social y cultural en que se ejercía la docencia. Esto se hacía explícito en la participación de la institución escolar –en cuya primera línea se encontraba el maestro– en la mayoría de las actividades desarrolladas por los lugareños.

REFLEXIONES FINALES

En la actualidad nuevos enfoques están aportando otras miradas a la historia de la educación. Se trata de perspectivas que incorporan la visión de los sujetos educativos que fueron parte de determinados procesos históricos y políticos.

Relacionado a lo anterior, y haciendo explícito algunos de los alcances de este trabajo, es que creemos que esta investigación intentó hacerse parte de estos nuevos paradigmas, poniendo en valor los recuerdos de un grupo de profesores pertenecientes a la enorme comunidad normalista chilena. Entendemos a este grupo, como parte de un movimiento que estuvo a la vanguardia de los cambios sociales y las transformaciones educacionales que se desarrollaron en nuestro país durante el siglo XX y, que, por tanto, deben ser valorados como tal.

A partir del análisis de estos 20 relatos de maestros y maestras educadas en la Escuela Normal de Ancud entre los años 1970 y 1973, podemos concluir que el normalismo rural chileno –en especial el desarrollado en Ancud– se caracterizó por poseer un fuerte componente social, dirigido a brindar educación al campesinado. Esta forma de concebir la práctica educativa se dio en la medida de que el maestro actuaba como un líder y promotor del desarrollo político y económico de las comunidades rurales, lo cual condujo a una práctica pedagógica concordante con las dinámicas de la zona.

Estas conclusiones, entonces, nos permiten comprobar la hipótesis de trabajo inicial, la cual expone que el profesorado normalista, originario del mundo rural e isleño, reformuló y retomó saberes que les eran propios dado su extracción social y cultural, lo cual muchas veces dio lugar a una territorialización de lo educativo, ello caracterizado por una enseñanza coherente con las actividades productivas de la zona y con la idiosincrasia local.

En este sentido, hemos señalado que la educación integral entregada en las normales rurales dio mayor énfasis a una formación enfocada a modelar líderes sociales, con un amplio conocimiento de las actividades productivas de la zona y habilitado para ejercer su rol en lugares complejos. De especial interés fue el significado que las y los normalistas entregaban a su labor pedagógica, en tanto se veían como responsables de masificar la educación a nivel nacional, siendo parte de la defensa y promoción del Estado Docente.

La relación entre los habitantes locales y la escuela buscaba generar acciones colectivas para suplir la precariedad que existía en los campos producto del abandono estatal. Esta constante interacción con las comunidades condujo a generar una imagen del maestro rural como catalizador de demandas.

En las conversaciones que sostuvimos con las y los maestros, visualizamos una identidad que abarca diversas facetas y espacios de acción: educador y formador de los infantes; servidor y funcionario público; líder social y consejero de las comunidades. Esta práctica se daba en contextos difíciles, lo que reforzaba una gama de identidades cuyo denominador común era la entrega y el sacrificio.

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

En otro sentido, sabemos que trabajar con la historia oral presenta algunas limitaciones, principalmente asociadas a la fragilidad, selectividad, fragmentación y/o tergiversación de la memoria individual. En este sentido, consideramos algunas acciones futuras de esta investigación, que pueda subsanar estas deficiencias, la de complementar a los relatos del profesorado un análisis documental referente al currículum de la época y pensamiento educativo, a través de las revistas y otros escritos docentes.

En estas líneas quisimos aportar al rescate de la experiencia y sabiduría del normalismo chileno, un colectivo compuesto por personas que se comprometieron de lleno con los cambios que nuestro país necesitaba. Creemos que visibilizar estos relatos, conocer la vida y la subjetividad de nuestros maestros es valioso por el aporte en la riqueza cultural y educativa de Chile.

Por último, creemos que reflexionar en torno a la experiencia y los discursos educativos de esta comunidad docente, sin duda puede presentar un nexo para analizar las dinámicas de nuestra educación actual y sus desafíos locales, en especial en lo que se refiere al qué, cómo y para qué educar en las diversas ruralidades.

Notas:

¹ Este texto forma parte de la investigación “Memoria histórica de docentes normalistas: reflexiones sobre el sistema educativo desde sus actores (1938-1973)”, asociado al Centro de Investigación de Educación y Cultura Americana, www.cecamericana.cl

² A partir de 1860, la tendencia anticlerical que estaba asumiendo el Estado chileno condujo a un exhaustivo control por parte de las órdenes religiosas. Marco Antonio León enfatiza que este panorama ayudó a proporcionar una importante fuente de información para la época.

³ El formato de referencia consta del nombre del entrevistado, un año y una página (por ejemplo, entrevista a Armando Bahamonde, 2015, p. 1). El nombre corresponde al profesorado entrevistado (entrevista a Armando Bahamonde); el año corresponde al momento en que se realizó la entrevista y la página detalla la posición en que se encuentra la cita dentro del archivo de la entrevista.

⁴ Sergio González demuestra que, en la Provincia de Arica, durante la década de 1960, los maestros con mayor presencia en las localidades rurales eran normalistas. Sin embargo, nos explica el autor, aunque muchos de ellos fueron educados para desempeñarse en estas áreas, las duras condiciones presentes en las zonas más aisladas del Norte Grande incentivaron la búsqueda de nuevas posibilidades de trabajo en las ciudades. Así, un porcentaje elevado solo permanecía cinco años ejerciendo en esos lugares. Casos similares nos presentó el historiador Luis Osandón, quien dio cuenta de las innumerables solicitudes de traslados de docentes que sentían un desarraigo con el lugar en donde ejercían su labor.

BIBLIOGRAFÍA

- Amtmann, C. (2008) Ruralidad y territorio: una mirada desde Chile. En: L. Martínez (ed.) *Territorios en mutación: repensando el desarrollo desde lo local*. FLACSO, Ecuador, Quito. Pp. 11-25.
- Apple, M. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós, Barcelona.
- Apple, M. (1997) *Educación y poder*. Paidós, Madrid.
- Barría, A. (2016) *Las necesidades del pueblo son los fines de la educación: identidad política del normalismo en Chile desde la visión de los sujetos educativos*. El caso de la Escuela Normal Rural de Ancud (1970-1973). Tesis para optar al grado de Licenciado de Historia y Profesora de Historia y Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso, Valparaíso.
- 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. Ediciones UTEM, Santiago. Pp 231- 255.
- Bisquerra Alzina, R., [Coord.] (2012) *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, Madrid.
- Boix, R. (2003) Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista digital eRural, Educación cultura y desarrollo rural*, 1, (1), Universidad de Barcelona, Barcelona.

Pp. 1-8.

- Cox, C. y Gysling, J. (1990) *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*. CIDE, Santiago.
- Egaña, L. (2000) *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. LOM, Santiago.
- Espinoza, J. (2016) *Motivaciones para ir a la escuela desde una mirada infantil: estudio de caso en la escuela rural básica de San Pedro (Región del Maule), entre 1960 y 1970*. Tesis para optar a los grados académicos de Licenciado de Historia y Profesora de Historia y Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso, Valparaíso.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983) Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37). Editorial Era, México, D.F. Pp. 70-80. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>.
- Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós, Madrid.
- Gallardo, M. (2011) La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?. *Revista iberoamericana de educación*. 5, (55), Universidad de Málaga, Málaga. Pp. 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3919Gallardo.pdf>.
- Gentile, M. (2015) El recuerdo del Mal: Historizar la memoria. *Revista El Ágora USB*, 15, (2). Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín, Medellín. Pp. 365-374. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407747672002.pdf>
- 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), Santiago de Chile. Pp. 87-113. Recuperado de <http://www.historiadelaeeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/83>
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI, México, D.F.
- 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). Universidad Arturo Prat, Tarapacá, Chile. Pp. 3-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70800601>
- Illanes, A. (1991) *Ausente, señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Santiago.
- Labarca, A. (1939) *Historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria, Santiago.
- León, M. (1999) *La cultura de la muerte en Chiloé*. RIL Editores, Santiago.
- León, M. (2015) *Chiloé en el siglo XIX: historia y vida cotidiana de un mundo insular*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso.
- Montiel, D. y Torres, N. (2014) *Profesores normalistas de Chiloé: Maestros legendarios de la*

Educación. DIMAR Ediciones, Castro, Chile.

- Massot, I. Dorio, I & Sabariego, M. (2012) Estrategias de recogida y análisis de la información. En: R, Bisquerra (Comp.) *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, Madrid. Pp. 329-366.
- Núñez, I. (1980) *El magisterio chileno. Sus primeras organizaciones gremiales 1900-1936*. Ediciones PIIE, Santiago.
- Núñez, I. (1982) *Las organizaciones del magisterio chileno y el Estado de compromiso: 1936-1973*. Ediciones PIIE, Santiago.
- Núñez, I. (1986) *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Ediciones PIIE, Santiago.
- Núñez, I. (2010) Las Escuelas normales: Una historia de fortalezas y debilidades 1842-1973. *Revista Docencia*, 14 (40). Colegio de Profesores de Chile, Santiago. Pp. 33-39. Recuperado de https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_40.pdf.
- 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*. Salesianos Impresores S.A, Santiago.
- Ponce de León, M. (2010) La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Revista Historia*, 2 (43). Pontificia Universidad Católica de Santiago, Santiago. Pp. 449-486. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0717-71942010000200004&lng=es&nrm=iso.
- Reyes, L. (2004) *Memoria, conflicto educacional y ciudadanía. El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922-1928*. CEME, Santiago.
- Reyes, L. (2010) Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*, 14 (40), Colegio de Profesores de Chile, Santiago. Pp. 40-49. 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)*. Quimantú, Santiago.
- Serrano, S. Ponce De León, M. & Rengifo, F. (2012) *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Ediciones Taurus, Santiago.
- 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 de las Mentalidades*, 2 (13), Universidad de Santiago de Chile, Santiago. Pp. 121-146.
- 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*. RIL editores, Santiago. Pp. 427-451.
- Silva, B. (2015) *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920*. Agentes escolares. Ediciones UTEM, Santiago.
- 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. Ediciones UTEM, Santiago.

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

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.* Ediciones UTEM, Santiago.

Silva, B. (2019) *Historia social de la educación chilena. Tomo 5 Estado docente con creciente niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas.* Ediciones UTEM, Santiago.

Stake, R.E. (2010) *Investigación con estudios de casos.* Morata, Madrid.

Vaillant, D. (2007) *La identidad docente. La importancia del profesorado.* Ponencia presentada en I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2007. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf.

Williamson, G. (1999) *Paulo Freire. Educador para una nueva civilización.* Ediciones Universidad de la Frontera, Temuco, Chile

Williamson, G. (2004) *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile.* Proyecto FAO-UNESCO, DGCS Italia- CIDE- REDUC.