

¿CÓMO APRENDÍAN LAS PROFESORAS EN LA ESCUELA NORMAL SANTA TERESA ENTRE 1907 Y 1927?

*How did teachers learn in the Santa Teresa Normal School
between 1907 and 1927?*

JULIO GAJARDO VÁSQUEZ*

Resumen

La investigación tiene como propósito conocer cómo aprendieron las alumnas normalistas de la Escuela Normal Santa Teresa (ENST) entre 1907 y 1927 y si efectivamente aprendieron. Para intentar contestar esta interrogante la investigación se interna en las prácticas pedagógicas al interior de la sala a través de clases prácticas realizadas por alumnas normales en la escuela anexa, las cuales son evaluadas. A través de su descripción y evaluación, estas clases prácticas nos señalan los valores, principios, creencias, costumbres, contenidos y metodologías que se desean inculcar, las cuales algunas de ellas entran en tensión al contrastarse con la realidad.

Palabras claves: Escuela Normal Santa Teresa, escuelas normales, prácticas pedagógicas, metodologías educativas

Abstract

The research has as intention know how learned the pupils schoolteachers of the Escuela Normal Santa Teresa (ENST) between 1907 and 1927 and if really they learned. To try to answer this question the investigation enters the pedagogic practices to the interior of the room across practical classes realized by normal pupils the attached school, which are evaluated. Across your description and evaluation, these practical classes indicate to us the values, principles, beliefs, customs, contents and methodologies that want to inculcate, which some of them, on having be resisted by the reality enter tension.

Key words: Escuela Normal Santa Teresa, Normal schools, pedagogic practices, educational methodologies

* Licenciado en Historia y Periodista Pontificia Universidad Católica de Chile. Tesista Magíster en Historia Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Historia Colegio Dalcahue. Proyecto Anillo Conicyt SOC-17. jagajard@gmail.com

Introducción

El objetivo del trabajo es conocer cómo aprendían las alumnas normalistas de la Escuela Normal Santa Teresa (ENST) entre 1907 y 1927. Este aprendizaje engloba el “aprender” propiamente tal y el posterior acto de “enseñar” propio de la labor educativa. El proceso de aprendizaje en la Normal comprende dos etapas. La primera es la enseñanza teórica que recibían las maestras en las aulas normalistas y la segunda es la aplicación de este conocimiento en forma práctica en la escuela primaria anexa a la Normal mediada por la presencia activa de la profesora del ramo de Metodología y otros visitantes técnicos. Y aún existe una tercera etapa de aprendizaje posterior –más difícil de investigar acabadamente y de obtener conclusiones integrales– que transcurre en el propio trabajo docente en las escuelas primarias de todo el país, donde el nuevo contexto socioeconómico en que está inserta la profesora la determinaría quizás a adoptar otros mecanismos de enseñanza acordes con la nueva realidad y que son fruto de su experiencia educacional cotidiana.

Para dar cuenta del cómo aprendían tenemos que introducirnos en primer lugar en el qué aprendían. Esto se puede conocer en parte a través del currículum en su sentido restringido –tal como se entendía en el primer cuarto de siglo–, es decir, a los contenidos de una disciplina y al plan de estudio general de las Normales. Además se agregaban algunas materias que tenían el valor de cumplir con el propósito de los objetivos que se había trazado la ENST desde su fundación. La tercera interrogante es conocer si efectivamente aprendían. Para esto disponemos del número de deserciones, el número de egresadas y tituladas durante esos años y el resultado de sus exámenes finales.

El período de estudio va de 1907 a 1927. Son 20 años que se inician con la fundación de la ENST y que finalizan en 1928 con el paso de la Normal a la Institución Teresiana, originaria de España, que trae nuevas concepciones sobre educación. Junto a esto, coincide el año 1927 con una profunda reforma a las Normales en el Gobierno de Carlos Ibáñez, que después se revertiría, pero que tendría consecuencias en el devenir de estas. Por motivos de riqueza de fuentes algunos datos presentados son de años posteriores a la fecha trazada –hasta 1933 aproximadamente– para tener un global y completo conocimiento de la realidad de la Normal que estamos estudiando.

La Escuela Normal Santa Teresa

La Escuela Normal Santa Teresa fue una institución educacional privada, formadora de profesoras primarias o de educación básica, desde 1907 hasta 1974, año en que se cerraron todas las escuelas normales del país, convirtiéndose en la Normal privada más perdurable y fructífera de Chile con más de dos mil egresadas. Las profesoras formadas

en este recinto se ciñeron fielmente a los planes y programas entregados por el Estado, por lo que el título de normalista era reconocido por este, lo que les permitía enseñar en las escuelas públicas.

Esta escuela privada fue fundada por Adela Edwards Salas, mujer de la élite católica, con el patrocinio de la Sociedad de Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino.

Edwards y la Sociedad Santo Tomás de Aquino son una respuesta del laicado católico a la nueva realidad que se presentaba, promocionando la educación católica hacia los sectores subalternos desde la óptica de la beneficencia y la caridad en una corriente de acción ejercida en defensa de la fe y de la Iglesia, asumida como un deber. Además, se produjo en medio de una coyuntura de creciente penetración del Estado laico y el proceso secularizador de la cultura, especialmente en educación. Esta reacción empujó a los católicos a una mentalidad de cruzada, con un fuerte espíritu de militancia. (Ponce de León, 2007; Serrano, 2008, pp. 143-174; Toro, 1995, pp. 32-33). De esta manera se crearon una serie de asociaciones que pasaron a formar parte en la lucha contra la des-cristianización de Occidente y la secularización en Chile, pero eran también un espacio de colaboración con el Estado que las necesitaba (Serrano, 2008, p. 162).

La ENST tuvo su embrión en la escuela de primeras letras de niñas Santa Teresa de Jesús fundada y patrocinada desde 1875 por la Sociedad de Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino. Estaba ubicada en el popular barrio de Matadero en la calle San Diego en el sector sur de Santiago. En 1904, el Directorio de la sociedad decidió, ante la baja asistencia de las alumnas que no correspondía a los esfuerzos que se realizaban, cambiarla a otro lugar (*Breves noticias...*, 1910, p. 49). La propia Adela Edwards –visitadora de esta escuela– confiesa que debido al peligro que representaba el barrio para ella, su padre –secretario de la Sociedad Santo Tomás de Aquino– pidió el traslado de la escuela (“Testimonio de Adela Edwards...”, s/f, pp. 49-50). Puede parecer irrisorio el motivo de Edwards, pero lo cierto es que el barrio de Matadero era uno de los más peligrosos de Santiago. Armando de Ramón expone que a principios de siglo la fama de esta población era siniestra. A sus habitantes se les acusaba de pendencieros, de estar insensibilizados frente al dolor por su oficio de aprovisionador de carne, “y que cortaban un cuello o abrían un vientre con la misma frialdad con que mataban o trozaban las reses” (De Ramón, 1985, p. 229).

El barrio que se escogió para la instalación de la escuela fue el de San Eugenio, situado a poca distancia de la Estación Central de los Ferrocarriles y en el extremo de las calles Bascañán Guerrero y Exposición. Estaba próxima a grandes centros industriales y fundiciones, todo lo cual significaba para muchos de los futuros habitantes de esta población la ventaja de vivir cerca de las fuentes de trabajo. El editorial del diario *El Chileno* en 1895 nos describe el barrio como “...en la perfección de las casitas construidas y en las comodidades que en ellas hallarán las familias obreras. Divididas por

calles anchas en manzanas pequeñas, las casitas de esta población están orientadas de modo que todas ellas recibirán sol, luz y ventilación en abundancia” (De Ramón, 1985, pp. 222-223). El terreno y la casa estaban ubicados en la calle Bascuñán Guerrero 910 –después 1010–, al sur de la calle Blanco Encalada y al poniente del Club Hípico. Además en este sector tendrían el apoyo de los Padres Redentoristas que llamaban desde el púlpito a los padres de familia a matricular a sus niñas en esta nueva escuela (“Testimonio de Adela Edwards...”, s/f, p. 49).

Este arriesgado traslado rendiría sus frutos antes de lo esperado. En 1903, cuando estaba en Matadero, tenía una matrícula de 170 niñas y en 1905, recién instalada en el nuevo barrio, llegaron 300 niñas a la escuela. No sabemos certeramente si las niñas que asistían a la escuela en Matadero estuvieron dispuestas a hacer un viaje más largo para llegar a su nueva escuela. Lo cierto es que para el año 1923 –a partir del cual se disponen registros de los domicilios de las niñas que asistían a las preparatorias– había muy pocas alumnas que provenían del barrio Matadero. Al contrario, las niñas que tenían su domicilio en el cuadrante Alameda de las Delicias por el norte, la Estación Central por el poniente, San Diego por el oriente y el Zanjón de la Aguada por el sur alcanzan el 23,2% de todas las alumnas de la preparatoria y la Normal y el 54,8% del total de las niñas de la Santa Teresa que vivían en la ciudad de Santiago entre 1923 y 1932. Esto demuestra lo certero de la decisión de Adela Edwards y también la identificación y raigambre que alcanzó la escuela en 18 años desde su traslado al nuevo barrio.

Los padres de estas niñas, ante la idea de que sus hijas egresarán de 6^a primaria o de niveles inferiores sin posibilidad de proseguir sus estudios para ganarse la vida, demandaron por más educación y le pidieron a Adela Edwards que fundara una escuela normal y otra profesional para mujeres. A este petitorio se agregó el llamado que hizo el Concilio Plenario Latinoamericano celebrado en Roma en 1899 donde se puso hincapié en la necesidad de formar profesores católicos “*que dieren pruebas manifiestas de fe y honradez... y que sean personas idóneas y buenas al frente de las escuelas. De su actividad y trabajo dependen en gran parte el bienestar de la posteridad, y la salvación de las almas y del Estado*” (*Breves noticias de la Sociedad...*, 1910, p. 128). Ya en 1904 el Arzobispado de Santiago había fundado una Normal para hombres que tendría escasos resultados y que desaparecería al corto tiempo. Desde esta perspectiva, el hecho de que se haya pensado en una Normal femenina no era casualidad. En la Memoria de la Sociedad Santo Tomás de Aquino de 1907 se expresaba que la tendencia moderna consideraba a la mujer la mejor educadora de niñas en donde se ponían como ejemplo a Estados Unidos, Suecia y Suiza, países en los que casi la totalidad de las escuelas estaba confiada a mujeres. Por otro lado, el desarrollo económico que había logrado el país había posibilitado que el hombre tuviera oportunidades mejores de trabajo que ser profesor, el cual no era bien remunerado. Para las mujeres en cambio la carrera educativa era una de las más atractivas por la falta de ocupaciones. Esto va produciendo una

progresiva feminización de la profesión. En aproximadamente dos décadas los cambios en Chile son veloces. Si en 1895 la proporción entre personal femenino y masculino variaba de dos a uno en 1919 la proporción era de tres a uno (Egaña, 1995, pp. 216-217). Con estos antecedentes, Edwards, gracias a la ayuda de su padre y al patrocinio de la Sociedad Santo Tomás de Aquino, compró el terreno y la casa en el barrio de San Eugenio, y la dotó de una tríada: de una escuela profesional, donde se enseñaron costura, deshilado, bordado, moda, sastrería y lencería; la escuela normal subvencionada por el Estado complementada con dineros del Arzobispado y donaciones de particulares; y una escuela primaria anexa privada¹ para el servicio del barrio donde se reclutarían a las mejores alumnas –y de situación económica familiar más desahogada– aptas para ser profesoras y donde estas mismas pudieran practicar sus lecciones teóricas.

Las mejores alumnas de la escuela anexa eran invitadas a seguir en la Escuela Normal y se realizaba una exigente selección a las que postulaban desde otras escuelas. Para el período 1927-1932 el 62% de las matriculadas provenía de escuelas y liceos públicos. Muy lejos le seguían las alumnas que provenían de la Escuela Anexa a la Normal y las escuelas o liceos particulares, ambas con el 13% cada una.

Las primeras generaciones de alumnas normales provenían de sectores populares del barrio, pero pronto llegaron alumnas de provincia que se alojaban en pensiones cercanas a la escuela. Estas, según Adela Edwards, corrían “un grave peligro”, por lo que se creó un pequeño internado en 1917 para recibir las. Se hizo cargo de este una profesora inglesa llevando a cabo un régimen propio de los internados ingleses, pero bajo la inspiración y sustrato católico. El número de alumnas internas no se ha podido determinar debido a que las fuentes no entregan la información. Pero basados en el hecho de que la ENST no recibía alumnas que alojaran fuera de la casa de sus padres, las niñas que provenían de provincia estaban obligadas a estar internas. El problema es que muchas de las niñas que tenían su domicilio en Santiago también estaban internas. Bajo este parámetro entre 1927-1932 el 49,6% –como mínimo– de las alumnas de la ENST seguían un régimen interno, porcentaje que corresponde a las niñas en que sus progenitores tenían su domicilio fuera de la ciudad de Santiago. El número de internas se iría incrementando con el correr de los años, al punto de que a mediados de la década del 40 se discutía la opción de suprimir el externado. Esta cifra está en consonancia con el lugar de nacimiento de las alumnas entre 1927-1932, donde del 65,3% nació fuera de la ciudad de Santiago. De este porcentaje las actuales regiones VI, V y Región Metropolitana –sin contar la ciudad de Santiago y en ese orden de importancia– suman el 42,2% de todas las alumnas de la Normal. La idea del internado era precisamente

¹ Esta escuela anexa pasó a ser fiscal en 1918, asignándole el N° 251, que más tarde se cambió por el de N° 218.

que las niñas tuviesen el tiempo y el espacio para desarrollar no sólo el programa oficial de educación, sino los intereses propios de la ENST, cuya práctica comunitaria era parte también del mismo aprendizaje. La formación completa de la persona implicaba entonces una preocupación no sólo por los aspectos intelectuales, sino por la caridad, la piedad cristiana, las artes y la vida en común con el objetivo de formar capacidades y virtudes, además de forjar el carácter y estimular la vocación de maestra.

La situación socioeconómica de las alumnas de la Normal –a diferencia de la escuela anexa que era baja– se podría situar de incipiente clase media. En los registros que disponemos entre 1927-1932 los padres pequeño comerciantes llevaban la delantera con el 16,3%, los seguían los pequeño agricultores con el 11,3%, padres en su mayoría de las alumnas que provenían de provincia, los empleados particulares con el 11% y los empleados públicos con el 8,5% que en su generalidad lo conformaban empleados de Ferrocarriles. Estas cifras contrastaban con las de los profesionales universitarios y los dueños de grandes y medianas empresas que arrojan un 2,8% y un 2,2% respectivamente. Llama profundamente la atención que el 12,5% de las niñas fuera huérfana de padre, cuestión que quizás explicaría la elección de una profesión con escasa gratificación económica, pero de bajo arancel –que es el caso de la ENST, que se une a las numerosas becas– y una buena oportunidad para una mujer de tener un trabajo y una jubilación segura al alero del Estado.

En el año 1915 la ENST contaba con 600 niñas, distribuidas entre la escuela básica, un taller de enseñanza profesional y la Escuela Normal propiamente tal con un total de 32 profesoras tituladas (*Prospecto Escuelas...*, 1915, p. 7). En 1921 contaba con 847 y con 87 profesoras normalistas tituladas (*Prospecto Escuelas...*, 1921, p. 1) y en 1927 con 135 alumnas de la Normal, 653 de la profesional y la anexa y con 137 tituladas (*Prospecto Escuelas...*, 1927, p. 7). La escuela normal de preceptoras más grande en 1913 correspondía a la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena que tenía una matrícula de 258 alumnas (Oficina Nacional de Estadísticas, 1913, p. 36), cifra que sólo en 1942 podrá emular la ENST. Por otro lado, ese mismo año 1913 sólo se graduaron 161 normalistas mujeres de todas las escuelas normales del país en que la ENST aportaba con cuatro. Este es un universo muy pequeño en comparación con los 2.435 normalistas que existían en 1915 y los 3.449 en 1920. Aún así en 1909 no eran ni siquiera un 35% los maestros graduados de escuelas normales, por lo que toda la instrucción Normal –incluso la católica– era bienvenida en contribuir a cubrir la creciente demanda por maestros apropiadamente preparados.

Había muchos normalistas con diploma que abandonaban la instrucción elemental desanimados por sus escasas perspectivas económicas. Desde 1911 hasta 1914 se graduaron 1.193 normalistas, pero sólo 856 ingresaron en las escuelas fiscales (Vial, 1981, p. 213). Esto equivale al 71,7% de todos los graduados. El mismo ejercicio se hizo para

los años 1911-1927 en la ENST, resultando que sólo el 75,7% de las tituladas ejercía en el área educacional. Del 24,3% restante que no ejercía, un 5,8% había fallecido. Ahora bien, muchas de estas maestras ejercían en educación, pero no en escuelas primarias. En 1921 de las 87 maestras graduadas, dos habían ingresado al Instituto Pedagógico, siete no ejercían y las restantes 78 lo hacían ya sea en escuelas primarias elementales o superiores y en la Escuela Normal Santa Teresa. Entre 1911-1927 de las 103 que ejercieron en educación sólo 81 lo hicieron en escuelas primarias, con el 78,6%, y si lo extrapolamos a todas las graduadas el porcentaje baja al 59,5%. Darío Salas daba su diagnóstico para todas las normales indicando que una parte de los graduados se ubicaba en los liceos, otros quedaban como profesores en las mismas Normales y la mayor proporción se dedicaba a labores ajenas a la enseñanza (Salas, 1917, pp. 197-198).

Describimos sucintamente a las alumnas de la escuela anexa a la Normal, y más latamente a las alumnas normalistas y a las personas y entidades que estaban detrás de la fundación de este establecimiento. Falta conocer algo del perfil de las profesoras que hacían clases de la ENST. ¿Quiénes estaban detrás de la formación de las maestras en la ENST? Es importante hacer un análisis de los individuos que participaron en estas con el fin de precisar el origen de su formación, de sus ideas y de sus intereses. En primer lugar, la directora de la ENST, Virginia Beltrami Franzani de Agliati², una joven normalista recién titulada de la Escuela Normal N° 1 (1904) y que profesaba las ideas –y estrecha colaboradora– de la directora de este establecimiento, Brígida Walker. Ambas se abocaron a adaptar los métodos alemanes vigentes en esa época a la idiosincrasia del niño chileno. Es así como en estos años se comienza a experimentar con nuevos procedimientos y métodos pedagógicos desde Europa y de Estados Unidos. Su objetivo era forjar maestras que equilibraran el amor a Dios, el civismo y el apostolado magisterial (Bravo & Mussa, 1954, pp. 31-35, 42, 87).

En segundo lugar se encuentran las profesoras de Metodología. Este es un ramo que instruye la manera de como debe enseñarse una determinada materia, que engloba una serie de requisitos en una clase –que los veremos más adelante– y que se basa en un sistema de pensamiento filosófico que ha sido traducido a un sistema pedagógico. La primera profesora de metodología fue traída en 1910, especialmente para preparar al curso que egresaba en 1911. Era una argentina llamada María Salaverry de Limiñana y como lo veremos más adelante trató de inculcar el sistema de enseñanza de Pestalozzi.

² Virginia Beltrami fue directora de la ENST entre 1907-1927. Entre 1929 y 1937 fue directora de la Escuela de Aplicación anexa a la Escuela Normal N° 1 en donde jubiló. Entre 1938-1941 volvió a hacer clases a la ENST. En la inédita *Historia de la Escuela Normal Santa Teresa* se dice que se había graduado en el primer lugar de la clase de 1904 en la Normal N° 1, pero que su marido no quería que ejerciera en una escuela laica. Fue en ese momento que le llegó el ofrecimiento de Adela Edwards para hacerse cargo de la ENST.

Estuvo dos años en la ENST y a ella le sucedieron solo profesoras formadas en la misma ENST: Julia Vargas (1913-1915), Uberlinda Núñez (1916), Eva Méndez (1918-1919), Luz Cofré (1923) y Alicia González Becerra (1924-1925) que enseñaron las ideas pedagógicas que ellas mismas habían recibido como alumnas de sus maestras anteriores de Metodología. Este fenómeno no se dio sólo en el ramo de Metodología, sino en todos los ramos del curriculum de la ENST. De los poco más de 49 profesores que pasaron por la Normal entre 1907-1927, 13 eran egresadas de la ENST, esto arroja el 26,5% de todas las profesoras. Este mismo fenómeno endogámico de las Normales ya ha sido descrito por Iván Núñez para las escuelas normales fiscales (Núñez, 2010, p. 37) Probablemente por esta razón el número de mujeres (43) supera largamente al de los hombres (6) que tienden a enseñar el ramo de Religión en su condición de sacerdotes. Una excepción a esta regla la constituye la presencia de Luis Tirapegui que por seis años impartió los cursos de psicología experimental, psicología general y psicología educacional. Tirapegui fue uno de los profundizadores de la Pedagogía científica en los años 20. Profesor del Instituto Pedagógico y con postgrados en Estados Unidos, propugnaba que el hecho educativo es en sí un fenómeno de crecimiento y progreso que depende fundamentalmente de la acción directa antes que de una representación intelectualista de las cosas. Más que en los contenidos, el énfasis de la pedagogía debía estar en los procesos (Cox y Gysling, 1990, p. 64).

En tercer lugar están los visitantes pedagógicos y religiosos que asistieron a observar las clases modelos. Dentro de este grupo están los visitantes técnicos especiales de la Escuela, que observaron y evaluaron estas clases modelos por un período prolongado. Entre 1914 y 1917 asistió a las clases modelos Filomena Ramírez Burgos que entre 1912 y 1913 había viajado a Bélgica, Alemania, Suiza, Italia y Francia en comisión oficial educativa enviada por el Gobierno chileno para observar y tomar nota de los diferentes sistemas educacionales, programas, horarios, preparación del personal docente y el nivel de edificación y ubicación escolar de esos países. Del resultado de sus observaciones y de su vida en Europa escribió un libro que editó en 1915 (Ramírez, 1915, p. 5). Ramírez quedó gratamente impresionada con el sistema Fröebel en Bélgica y el Montessori en Italia. De este último sistema dirá que para su implantación se necesitaban dos elementos: maestros capaces de hacer una observación científica acerca de la educación del niño, desprovista de todo juicio preconcebido, y un ambiente de libertad donde nada impida las manifestaciones espontáneas del niño. Ramírez, a raíz de su viaje, concluyó que debía buscarse la autoeducación, *producir el efecto sugestivo del buen ejemplo, despertar el deseo de vencerse a sí mismo* (Ramírez, 1915, p. 130)³.

³ Para complementar su ideario pedagógico es ilustrativo entregar una biografía académica de Filomena Ramírez. Se graduó de profesora normalista en la Escuela Normal del Sur con asiento en Concepción, posteriormente se recibió como profesora de Ciencias en el Instituto Pedagógico.

Entre 1923-1924 asistió a las clases modelos el visitador técnico y profesor de matemáticas Vicente Riquelme Rodríguez, propagador de la escuela Activa, Nueva o Progresiva. Él mismo se presenta así en la primera clase modelo a la que asiste. Riquelme tratará de imprimir otro ritmo a las clases enarbolando algunos principios que propiciará la Reforma hecha por los profesores el año 1928 (Bustos, 1944; Núñez, 2004). En 1927 Riquelme llegó a ser jefe de la Oficina Técnica de la Dirección de Instrucción Primaria y en la década del 40 fue jefe de la Enseñanza Normal⁴.

El objetivo a la luz de los contenidos y el régimen de internado

Los fundadores, patrocinadores y profesores de la ENST tenían por objetivo no sólo entregar a las alumnas el “saber humano”, sino prodigar una educación más amplia y completa que incluía una “moral sana” y virtudes piadosas. Para hacer frente a la enseñanza laica, según Adela Edwards, se requería reforzar a las maestras en la virtud y esta se medía por una serie de cualidades como la piedad, el celo, la prudencia y la discreción, la humildad, la paciencia, la mansedumbre, la firmeza, la constancia, la gravedad, el silencio, la vigilancia, la cordura, el saber y la generosidad. A juicio de Edwards, la piedad era la más importante y justamente es el maestro el que requiere más de ella porque con su ejemplo infunde a sus discípulos que cumplan, por convicción, las prácticas religiosas. Esta piedad estaba en consonancia con la mística y con la auténtica vocación que debía poseer un maestro cristiano.

Para lograr este ambicioso objetivo se estableció –al menos para alcanzar el “saber humano”– el programa vigente de todas las escuelas Normales y al cual debía ceñirse la enseñanza para el desarrollo de las clases diarias. Se preparó, además, otro interno con normas especiales de disciplina y de formación para las maestras católicas. En él se exigía la práctica de virtudes que año tras año se irían incrementando.

El objetivo interno –la moral sana y las virtudes piadosas– se internalizaba diariamente en la convivencia escolar que marca el ritmo del tiempo al interior del Internado. La despertada era a las 6:30. Se debía dejar ordenada la cama después del aseo personal

Entre 1903 y 1908 dirigió la Escuela Práctica anexa a la Normal N° 1. Entre 1912-1913 hace el referido viaje a Europa donde se graduó de doctora en Botánica por la Universidad de Bruselas. Entre 1919-1922 fue subdirectora del Liceo N° 2 de Niñas de Santiago. Finalmente entre 1922-1927 fue directora de la Escuela Normal N° 1 de Mujeres de Santiago.

⁴ Vicente Riquelme cuenta con una profusa bibliografía a su haber entre las que destacamos *Labor pedagógica desarrollada en Bolivia (1908-1922)* de 1923, *Orientaciones educacionales para el Magisterio Primario* de 1924, *Metodología Práctica: enseñanza de la Aritmética en el primer año de la escuela primaria*, 1928, *El valor económico de la educación pública* de 1948 y *Rumbos e inquietudes* de 1962.

con agua fría. Se vestían con el uniforme diario o de salida según la ocasión y bajaban para la Misa. Después de esto venía un frugal desayuno con una taza de leche, un plato con pan, fruta o galletas. Enseguida pasaban al Estudio a retirar los útiles escolares para asistir a clases. A las 8:30 había una revista general junto con una oración y a las 8:40 comenzaban las clases. Los módulos tenían una duración de 50 minutos con 10 minutos de descanso intermedio. A las 12 venía el almuerzo, momento en que después de una lectura se podía conversar. A la 1:20 se reanudaban las clases con cuatro módulos de 55, 45, 40 y 40 minutos con un recreo de 30 minutos al término del segundo módulo. Las clases terminaban a las 5 de la tarde. Después venían las once, el rezo del Santo Rosario, estudio, cena y descanso nocturno. Cada momento se vivía intensamente, acatando todas las normas disciplinarias. Los sábados en la mañana también había clases hasta las 11:30 de la mañana. Los domingos las internas estaban obligadas a participar en las escuelas dominicales donde se enseñaba el catecismo y se organizaban juegos infantiles a los niños y personas del barrio en un claro esfuerzo apostólico.

En términos generales, en este período se produjo un importante impulso a la profesionalización de los profesores, ya que se dio fundamento científico al trabajo pedagógico. En los planes de estudios, en especial el de 1890 y el de 1913, el Plan General de Formación sigue primando sin contrapeso, aunque la Formación Profesional tiene una cabida valorable (Cox y Gysling, 1990, p. 56).

La Formación Profesional se entregaba en un solo curso, denominado Pedagogía. El programa del curso incluía las siguientes materias. En I y II año tenían una hora a la semana Conferencias Pedagógicas a cual asistían a una clase práctica de alumnas de IV y V Normal, las cuales serán explicadas más adelante. En III año tenían tres horas semanales: Nociones fundamentales de psicología, Lógica y Didáctica. El IV año las horas aumentaban a cuatro semanales con materias como Ciencia general de la Educación y Enseñanza, Metodología Especial, Psicología y la realización de clases prácticas en la escuela Anexa. El último año tenía 15 horas semanales con materias como Metodología Especial; Historia de la Pedagogía; Empleo escolar, Administración y legislación escolar; Práctica escolar; Asistencia a lecciones modelos; Preparación de lecciones y Crítica de lecciones. En cuanto a la Formación General el plan de 1913 altera la jerarquía. Ciencias Naturales desplaza a Castellano y Ciencias Sociales. Es relevante también el hecho de que el área técnico-artística se equiparara al área humanista (Cox y Gysling, 1990, pp. 60-61)

La práctica

Para adentrarnos en la práctica de una sala de clases, es decir, de qué manera se internalizaban los contenidos, objetivos y valores que aparecen escritos en los reglamentos,

programas y documentos teóricos nos hemos basado en las Actas Pedagógicas de la ENST escritas entre 1910 y 1925.

Las Actas de las Conferencias Pedagógicas de la ENST son cuadernos escritos por una secretaria designada, del IV o V año Normal, es decir, una joven de 15 o 16 años, donde se describen clases prácticas realizadas en la escuela Anexa por una alumna Normal a un curso primario, y luego de esta se analizan y se escriben las críticas y aciertos que tuvo. En la evaluación participan la profesora de Metodología y la Directora de la escuela, y a veces, profesores de otros ramos, visitantes de escuelas e invitados especiales. Pero, por sobre todo, las otras alumnas normalistas están obligadas a participar y dar su evaluación aplicando la materia teórica que se les ha transmitido. La alumna finalmente es evaluada mediante un concepto normativo que va de Muy Bueno a Insuficiente.

La fuente nos informa de dos tipos de sujetos humanos: el niño que se está educando y alfabetizando en una escuela de inspiración católica y la mujer adolescente semipopular que aspira a ser maestra. En este contexto infantil las Conferencias Pedagógicas son una fuente idónea para conocer qué ocurría al interior de una sala de clases, llamada la *caja negra* por algunos investigadores de la educación. También es cierto que si bien no podemos precisar lo que aprendieron los niños, sí nos podemos acercar con mayor exactitud a lo que aprendieron las profesoras.

A) *Disciplinamiento y valores*

En total son 281 conferencias pedagógicas –es decir, clases descritas y evaluadas– en las cuales, durante 15 años, se van marcando costumbres, modas, valores, reglas, pronunciaciones, tonos de voz, actitudes y posturas que eran los que deseaban esta escuela normal y los principales educadores y pensadores educacionales de principios de siglo. Pero por contraste se nos manifiestan las creencias, actitudes y costumbres de muchachas normalistas que eran reprendidas cuando diferían de la norma establecida o felicitadas cuando la cumplían.

En este contexto, la pedagogía asumió en primer lugar la tarea de moderar los comportamientos e imponer gestos y posturas. Ello propugnó la necesidad de una disciplina energética en donde el cuerpo aparecía como una red de fuerzas a la cual había que modelar y ejercitar para conferirle al cuerpo el máximo rendimiento y así modelar hábitos. Dicha pedagogía del cuerpo, o gimnástica educativa correctora de modales, promovió la rectitud de las posturas: niños bien parados, hombros atrás, vientre hundido y cabeza alta. Los profesores se esforzaron por acorralar la indolencia, proscribir las posturas lánguidas que a su juicio revelaban ociosidad (Vigarello, 2005, pp. 47-54). La escuela instaura un orden, que, lejos de ignorar el cuerpo del niño, racionalizará y unificará una sistemática de sus tensiones.

La lectura y la escritura se utilizaron como un adiestramiento, pero también como una disciplina corporal. La educación primaria consideró a la escritura como disciplina y límite. Para el historiador de la educación Antonio Viñao, el objetivo de la educación primaria es la imposición de un canon léxico, ortográfico y sintáctico, incluso gráfico: establecer los usos correctos e incorrectos de lo escrito y sólo circunscribir la polisemia y la posibilidad en el ámbito de la escritura al área de la enseñanza artística (Viñao, 2002, p. 354). La ortografía y el cumplimiento de los signos de puntuación serán exigidos intensamente por las evaluadoras como una tarea primordial que siempre debe llevar a cabo la profesora. Esta exigencia, además, va ligada a una disciplina corporal cuando se critica el hecho de que la profesora no haya exigido a los niños una posición del cuerpo correcta cuando escribe o una toma en forma adecuada del libro al leer impidiendo un nivel de lectura clara.

Esta disciplina no se restringe a la lectura y la escritura sino también a la oralidad, al modo de hablar. La misión es uniformar y para eso se debe extirpar el lenguaje inadecuado y defectuoso, las pronunciaciones deficientes, los modos incorrectos de contestar, las respuestas monosilábicas y sin desplante, a cambio se debe estimular en los alumnos respuestas bien construidas y con voz fuerte.

La escuela interviene también en el establecimiento de una moral natural que la profesora tiene que ser capaz de que sus alumnos la infieran de su experiencia cotidiana y que son el sostén de la moral cristiana. Constantemente se hace hincapié en que las lecciones tienen que dejar enseñanzas morales donde los niños puedan deducir por ejemplo la bondad de Dios, la gratitud hacia los padres o la correcta moral que deben seguir. Para acentuar aún más la importancia que tenían las lecciones morales se les pedía a las profesoras cambiar el tono de la voz para propiciar un ambiente de mayor respeto, donde debían conmover a sus alumnos, llegar a su corazón, es decir, imprimirle alma y vida a la clase. Veremos más adelante que el modo de enseñar la moral natural contrastará profundamente con el modo de enseñar los preceptos cristianos, en especial el catecismo, donde el contenido va estar por encima del método.

Un tema que se repite constantemente en las actas es que la pobreza y la limpieza no son incompatibles. Desde la década de 1880 los descubrimientos de Pasteur y los médicos higienistas europeos lograron el triunfo de las ideas del contagio y el temor a los microbios, modificando las actitudes y los hábitos de la higiene individual. Se valoró como necesario educar en la escuela el cuerpo, sin duda refiriéndose con ello al uso del agua y el jabón, pero también a la construcción de un código gestual de buenas maneras, la correcta posición del cuerpo, la puntualidad y el uso del uniforme. Las actas enfatizan la importancia de este último argumentando razones de sanidad, una mejor apariencia y el orgullo de las niñas al reconocerse como parte de una institución.

A lo largo de las primeras décadas del siglo XX la higiene vino a cubrir todos los aspectos de la vida grupal e individual: la limpieza íntima, la higiene alimenticia, la exigencia de una dieta balanceada, y una serie de prescripciones orientadas a ordenar las formas de vida. Ramos de la Escuela Normal como Higiene, Biología e Higiene, Labores, Puericultura, Economía Doméstica, Educación Física, Urbanidad y Primeros auxilios van a abordar ampliamente este tema de suma importancia en la educación de una maestra.

Son numerosas las clases impartidas que tienen un claro mensaje higienista. Temas sobre el jabón y su uso, sobre lavarse las manos antes de cada comida, el aseo del oído y sobre los beneficios de tomar leche, etc. Junto con ello, la vida comunitaria del internado y el hecho de que las niñas pasasen el mayor tiempo posible en la Escuela permitía inculcarles modales de urbanidad teniendo siempre presente que la mejor enseñanza a las alumnas estribaba en el ejemplo que podía entregar su profesora.

B) Los principios metodológicos y su aplicación

Las actas iniciales nos muestran que la ENST seguía los postulados o principios metodológicos del suizo Johann Heinrich Pestalozzi y así lo declara abiertamente a lo largo de las primeras páginas de la Conferencias Pedagógicas. Este educador se enmarcó en una corriente pedagógica que resalta los aspectos psicológicos en la educación. Los principios pedagógicos centrales son que la educación podía realizarse conforme a una ley de armonía con la naturaleza. De este principio se deriva la necesidad de libertad en la educación del niño. Era necesario que estuviera libre, para que pueda actuar a su modo en contacto con todo lo que le rodea. Además, debía partir de la observación de las experiencias, intereses y actividades educativas; de no enseñar nada que los niños no pudiesen ver y consideró que la finalidad principal de la enseñanza no consistía en hacer que el niño adquiriera conocimientos y aptitudes, sino en desarrollar las fuerzas de su inteligencia, dividiendo aquella en forma gradual, de acuerdo a su evolución y donde se tomara en cuenta al individuo como una unidad de inteligencia, sentimiento y moralidad. Cualquier irregularidad en estas características, conllevaba a la nulidad de una educación integral. Incluyó también la Educación Física como medio de fortaleza y resistencia corporal, cerrando así el ciclo de una educación integral, que va desde lo más espiritual a lo puramente corporal. Los postulados de Pestalozzi le daban un gran valor a la educación religiosa, siempre que ésta no tuviera un carácter dogmático ni confesional (Chateau, 1959, p. 208).

Las ideas educacionales de Pestalozzi tienen algunos puntos en común con las de Johann Friedrich Herbart, de mayor influencia en Chile (Vial, 1981, pp. 155-156), basadas en que educar es adquirir ideas, es decir, es una empresa intelectual. Desde esto se deriva como consecuencia la formación del carácter o educación moral, que

es el fin de la educación (López, 1988). Pero a diferencia del sistema herbartiano, el educador no era concebido como una figura autoritaria (Vial, 1981, pp. 143-144). En este sentido, el docente debía estar al servicio de las necesidades del alumno. Un valor especial de este tipo de educación fue el de la educación igualitaria, es decir, poder educar a gente marginada, confiando plenamente en las virtudes de la educación popular (Piaton, 1989, pp. 33-42).

Las actas de las Conferencias Pedagógicas se transforman en un reguero de máximas pestalozzianas aplicadas a las diferentes situaciones que se dan en una sala de clases, ya sea por carencia o insuficiencia o por la correcta aplicación de los principios por parte de las alumnas: “la medida de la instrucción no es lo que el maestro pueda enseñar, sino lo que el alumno pueda aprender”, “los alumnos tienen que ver y tocar lo que se enseña, es decir ocupar los sentidos”, “hay que alentar el espíritu de observación de los alumnos”, “lo que entra por la vista es más duradero”, “una sola dificultad es suficiente para el niño”, “se debe tratar que el niño obre por sí solo”, “hay que ocupar el método analítico que es descomponer el todo en sus partes”, “ocupar un lenguaje de acuerdo al nivel que se enseña”, “dividir la lección en partes importantes y secundarias”, “los alumnos deben deducir a partir de lo que se presenta. No se les debe dar la respuesta”, “hay que ir de lo más fácil a lo más difícil”, “se debe pasar de lo concreto a lo abstracto”, “sólo sabe enseñar el que sabe preguntar, de las preguntas depende el éxito de la enseñanza”, “al empezar los repasos hay que definir una pregunta que encamine a los alumnos”, “el método inductivo es el más adecuado para la enseñanza elemental, yendo de los ejemplos a la regla”, “pasar de lo conocido a lo desconocido”, “proceder paso a paso y acabadamente”, “toda buena elección debe contar de introducción, asunto principal y aplicación práctica”.

En este contexto se hacía imperativo contar y utilizar una serie de elementos prácticos que permitieran aprender lúdicamente, donde el niño pudiera explorar con sus sentidos y que se transformara en un apoyo pedagógico importante para la profesora. “Se debe sacar provecho de los elementos prácticos como las tablas geométricas, tablas de contar en Matemática, las letras movibles y los silabarios en Lenguaje, las ilustraciones y cuadros murales y el correcto uso de la pizarra, en que las letras deben guardar una proporción adecuada”, en el ramo de geografía era muy común el uso de arena y tierra para modelar los diferentes accidentes geográficos que se querían enseñar, al igual que el uso de los mapas.

Con los años las actas nos van mostrando algunos cambios en las instrucciones que realizan los visitadores técnicos y las maestras de metodología. Aún así es difícil poder separarlas y decir que cierta idea es del sistema Montessori o aquella de Dewey. El anteproyecto del plan de reconstrucción educacional de 1928 reconoce como modelos de inspiración en la Escuela Nueva o Activa en Chile a Decroly y sus colaboradores en

Bélgica, Demolins, Bertier y Cousinet en Francia, Bovet, Ferrière y Claparède en Suiza, Montessori y Gentile en Italia, Lietz y Kerschensteiner en Alemania, Reddie, Badley y Sonderson en Inglaterra, Dewey, Patri, Kilpatrick, Parkhurst y Washburne en Estados Unidos, Sabas Olaizola y Otto Niemann en Uruguay, etc. (Fuentes, 1952, pp. 54-55, en Núñez, 2004, p. 166). Dimitros Yaglis resalta el eclecticismo de estos pensadores y su capacidad de extraer de las más diversas teorías los elementos que coinciden con sus propias impresiones (Yaglis, 1989, pp. 5-6).

Lo que sí podemos afirmar es que haber adoptado a Pestalozzi, a diferencia de Herbart, facilitó el proceso de irrupción a las nuevas ideas pedagógicas más centrada en el alumno donde se valoran los métodos activos de enseñanza, y donde la experiencia y los intereses del propio alumno son centrales.

Desde 1915 pareciera que a instancias de Filomena Ramírez y Vicente Riquelme se enseñaran algunas prácticas más inclusivas y enfocadas en el niño. También más tolerantes y democráticas. Por ejemplo, “el no dar nombres que puedan confundir a las alumnas (no dar muchos términos científicos). No se debe dejar más que lo necesario porque si no se introduce desorden y confusión”, “Aceptar las opiniones de las alumnas. La maestra debe callar para que las alumnas puedan expresarse”, “dar libertad a las alumnas para pensar, para opinar, dejarlas juzgar, que estas expongan su conocimiento, se entusiasmen y así se hará más fascinante su aprendizaje”, “No presionar a una alumna para que conteste, si no sabe, nombrar a otra para que lo haga”. “No profundizar demasiado cuando las alumnas se están aburriendo”, “No ceñirse demasiado al plan de la clase cuando la maestra note dificultades en las alumnas”, “las alumnas deben participar en la clase, si no se desaniman”, “no preguntar a las misma(s) alumna(s) con frecuencia porque tiene la desventaja de desanimar al resto”, “hacer trabajar independientemente a las alumnas para que la maestra se dé cuenta del juicio de ella”, “la maestra no debe precipitarse porque hay que darse un tiempo para observar el fenómeno”, etc.

La pedagogía Activa, Paidocéntrica o Crítica en los siguientes años seguirá ensanchándose en la ENST. Por ejemplo, a partir de 1924 se les encomendará a las alumnas que lleguen con la materia estudiada con el fin de que en la clase sea maximizada y profundizada. Con esto las alumnas tendrían una mayor participación en la clase. Se buscan nuevas formas para hacer más activas e interesantes las clases donde las alumnas trabajan con diferentes objetos con un predominio de las actividades sensomotoras, así el niño satisface sus necesidades a través de los movimientos: tocar, manipular, experimentar directamente con los sentidos las cualidades de las cosas. La Escuela Nueva comportaría cambios radicales en el papel del educador, cuya función consistiría no tanto en enseñar y dar lecciones, sino en predisponer y controlar las condiciones de la autoeducación (De Bartolomeis, 1979, p. 16).

Ante este nuevo desafío no deja de llamar la atención algunas tensiones en las clases prácticas que pensábamos que ya estaban desterradas de las aulas de la ENST a mediados de la década del 20, como por ejemplo la repetición constante como ayuda memoria en coro, a modo de sonsonete, donde las alumnas repiten mecánicamente. Era tal la importancia que le concedía una profesora de Metodología a esta costumbre que expresará que “la repetición es el alma de la enseñanza”. Otra materia que se distanciaba de la nueva metodología era la enseñanza de Religión y el Catecismo, en donde el contenido mismo tenía más importancia que el método. Como en el siglo XIX, las profesoras debían ceñirse a las definiciones exactas del Catecismo y exigir que los alumnos se aprendieran este de memoria.

¿Aprendieron las profesoras normalistas de la ENST?

¿Cómo se puede saber si aprendieron las maestras? Poseemos algunas herramientas que nos permiten acercarnos a responder esta pregunta. La norma, es decir la nota o concepto que se establece es una forma de comprender. Denota cuánto de ese conocimiento se domina o no. Entre 1910 y 1925 en las Conferencia Pedagógicas se pusieron 154 conceptos que eran de mayor a menor aprendizaje: Muy bueno, Bueno, Suficiente e Insuficiente. El Bueno se repitió 76 veces con el 49,4% de todos los conceptos puestos, le seguía el Suficiente con el 22%, el Muy Bueno con el 17% y finalmente el Insuficiente con el 11,6%. Es decir, sólo el 11,6% de todas las evaluaciones no cumplieron con el mínimo de conocimiento que se exigía.

Otro indicio del grado de aprendizaje nos lo proporciona el porcentaje de deserción que se produce en el transcurso del año. Claro está que la deserción no nos entrega con certeza si esas alumnas se fueron con los conocimientos que se querían inculcar. No es este el caso de las declaradas “incapaces”, quizás también se unen a este grupo las que se retiraron por enfermedad e incluso las que se retiraron por no acostumbrarse al duro régimen de internado o las que no encontraron la vocación de profesora a lo largo de estos años. Pero lo cierto es que la deserción no discrimina si se cambiaron a otra escuela Normal o siguieron estudios en el Instituto Pedagógico. Estas alumnas –creemos que pocas– podrían ser aún más aventajadas que sus compañeras que egresaron de la ENST. Para el período de 1927 y 1932 desertaron o no egresaron de la ENST el 54% de todas las matriculadas en esos años. Esto sin contar las repitentes que finalmente egresaron. En esta cifra se contempla eso sí para los años 1927 y 1928 las que cursaban las preparatorias y los cursos de Humanidades que ofrecía el Liceo Santa Teresa antes de ingresar al curso I Normal. Las alumnas que superaban esta *razzia* podemos pensar, quizás, que medianamente dominaban los contenidos y valores que pretendía inculcar la ENST.

El indicador más certero para saber si la profesora aprendió o no son los exámenes anuales para ser promovida de curso y los finales de titulación. Los exámenes eran tomados por una comisión integrada por profesoras de las Normales de mujeres N° 1 y 2 y por funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública. Si en un principio el ánimo contra esta nueva escuela Normal no fue de los más cordiales, al punto de que Adela Edwards pidió al Presidente Pedro Montt que el propio ministro de instrucción pública supervisara los exámenes (“Testimonio de Adela Edwards...”, s/f, p. 51) en la década del 40 las relaciones con las Normales fiscales eran cordiales y las comisiones examinadoras actuaban con muy buen espíritu dejando constancia en sus actas su beneplácito por la labor que se realiza (Escuela Normal Santa Teresa, 1945). Las fuentes también nos entregan información parcial al respecto. Entre 1916 y 1927 aprobó la Comisión examinadora para titularse de profesora normalista 104 alumnas, de las cuales 31 alcanzaron 9 votos, 49 obtuvieron 8 votos y 13 sacaron 7 votos, de un total final de 10 votos máximo, exceptuando el año 1922 donde la nomenclatura cambió, obteniendo 7 alumnas MB y 4 alumnas B. Esto hace que un 36,5% de las tituladas lo haya obtenido de forma sobresaliente. Para los exámenes regulares anuales de todos los cursos Normales sólo tenemos datos desde la década del 40, en donde para el período 1940-1945 el porcentaje de exámenes reprobados fue de sólo el 1,4% de todos los rendidos.

Otra forma de certificar la calidad de las profesoras egresadas de la Normal en esta época se manifiesta en la posibilidad de ser aceptada en alguna escuela en la ciudad de Santiago para trabajar. Estas escuelas eran las más disputadas por las profesoras recién egresadas y para adjudicárselas la egresada tenía que haber jugado un papel destacado en su formación o haber rendido un examen sobresaliente. Entre 1911 y 1926 el 55,3% de las tituladas que se dedicaron a educación se quedó trabajando en Santiago de las cuales el 12,6% del total señalado lo hizo en la ENST⁵. Además, el 18,4% llegó al cargo de directora de escuela sólo contando hasta 1927. Por último, otro indicativo es el porcentaje de alumnas que ingresaron a trabajar al sistema de escuelas públicas. Esto comportaba para los docentes un trabajo de oferta más amplia, seguro una vez contratada, mejor remunerado y con jubilación. Las fuentes nos indican en forma fehaciente que para el período 1911-1927 el 33,9% de las profesoras que se dedicaron a educación enseñaron en escuelas fiscales de enseñanza, ya sea elementales o superiores. A estas se deben agregar varias más en las cuales las fuentes no determinan si el establecimiento donde ejercen es fiscal o particular. Esta fuga de profesoras hacia el sistema público provocará la molestia de la Sociedad Santo Tomás de Aquino que pretendía que estas profesoras se hicieran cargo de sus escuelas, determinando su Directorio en 1918 dejar de entregar subvención y traspasar toda la propiedad a la ENST (AAS, FG, 42/48).

⁵ A partir de 1929 las normales se dividen en formación de profesores primarios rurales y urbanos. A la ENST le corresponderá el urbano.

Conclusiones

La investigación nos ha demostrado que las profesoras normalistas efectivamente aprendieron los contenidos y los valores que se había trazado como tarea la ENST. Entonces ¿por qué los estudios de Cuban y Tyack expresan que los cambios son más paulatinos y menos fructíferos que lo que esperan y anhelan los reformistas?

La limitada evidencia sugiere que las prácticas de enseñanza parecen insólitamente estables en todos los niveles de escolaridad, tocando a estudiantes de diversas habilidades en diferentes ambientes por muchas décadas a pesar de la educación extensiva de profesores (Cuban, 1984, pp. 1-11). A pesar de los denodados intentos de cambio, estos nuevos métodos y sistemas no lograrán permear las prácticas e ideas que imperan en la generalidad de las escuelas primarias. Cuban afirma que las prácticas de la enseñanza centrada en el estudiante fueron adoptadas por los profesores, pero que la realidad de la práctica inveterada, el entorno –llámese familias– ignorante de las nuevas ideas no permitieron un desarrollo más extensivo de la nueva educación. Finalmente se habría dado un híbrido del progresismo pedagógico más bien centrado en el profesor y no en el niño como fue su plan inicial (Cuban, 1984, pp. 135-138). En el caso de Chile los profesores normalistas nunca pudieron llenar toda la demanda por educación primaria, en especial en el mundo rural, por lo que muchas escuelas poseían maestros sin una formación oficial. Seguramente estos tenían como su modelo los que habían sido sus profesores años antes. Por último, la tensión que se percibe en las metodologías enseñadas en una década y media, donde muchas veces no hay una trayectoria definida y en donde la metodología tradicional memorística y centrada en el profesor se superpone con metodologías más nuevas derivadas de la Escuela Nueva, podrían trasuntar en métodos y sistemas más ambiguos formas de enseñar que la normalista aplicará una vez egresada.

Bibliografía

- Archivo del Arzobispado de Santiago (AAS).** Fondo Gobierno (F.G.): Leg. 127, Vol. 12-Leg. 114, N° 3-Leg. 48, vol. 93-Leg. 68, N° 33-Leg. 125 N° 72-Leg. 99, N° 17-Leg. 68, N° 86 -Leg. 42ª, N° 48; Fondo Parroquia (F.P.): Leg. 135, N° 1-Leg. 51, N° 151.
- Bodas de oro de la Sociedad de Escuelas Católicas de Santo Tomás de Aquino 1870-1920.* (1920). Santiago: Imprenta Chile.
- Bravo, R. y Mussa, M.** (1954). *Cien años de labor educacional de la Escuela Normal N° 1 "Brígida Walker"*. Santiago: Imprenta Roma.
- Breves noticias de la Sociedad de Santo Tomás de Aquino desde su fundación en 1870 hasta 1910.* (1910). Santiago: Imprenta y Encuadernación Chile.
- Bustos, O.** (1944). *Principios y técnica de la escuela activa*, Santiago: Imprenta Quevedo.
- Conferencias Pedagógicas de la ENST, 1910-1925.* Archivo ENST.
- Cox, C. y Gysling, J.** (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Cuaderno de Registro de ex alumnas de la ENST 1911-1930.* Archivo ENST.
- Cuban, L.** (1984). *How Teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980*, New York: Longman.
- Chateau, J. (ed.).** (1959). *Los grandes pedagogos.* (De Champourcin, E. trad.). México: FCE.
- De Bartolomeis, F.** (1979). *María Montessori y la pedagogía científica*, Madrid: Soc. de Educación Atenas.
- Decretos de Títulos concedidos a egresadas de la ENST por el Ministerio de Educación, 1928-1960.* Archivo ENST.
- De Ramón, A.** (1985). Estudio de una periferia urbana: Santiago de Chile 1850-1900. *Historia*, 20, pp. 199-290.
- Egaña, L.** (1995). *La educación primaria popular en Chile 1890-1920. ¿Consolidación o estancamiento? Perfilando su futuro.* Santiago: PIIE.
- Escuela Normal Santa Teresa, 1945.* (1945). Copia de un documento fotocopiado del Archivo Histórico de la Institución Teresiana en España. IV/G.K.4.B/ 24. Gentileza de María Emilia Olgún.
- Libro de Matrículas de la ENST, 1927-1943.* Archivo ENST.
- Libro de Nómina del profesorado y cursos que atendía en la ENST, 1920-1960.* Archivo ENST.
- Libro de Visitas, Escuela Normal Santa Teresa, 1910-1942.* Archivo ENST.
- López, G.** (1988). *The organization of Teacher's Practices Embedded in Chilean Cultural Forms* (Thesis of Philosophy). University of Toronto. Toronto.

- Memoria de la Escuela de Santa Teresa de Jesús* (1927). Santiago: Imp. y Lit. Universo.
- Muñoz, G.** (1942). El desarrollo de las escuelas normales en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, 45-46, pp. 152-189.
- Núñez, I.** (2004). El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928. *Pensamiento educativo*, 34, pp. 162-178.
- Núñez, I.** (2010). Las Escuelas Normales: una historia de fortalezas y debilidades. 1842-1973. *Docencia*, 40, pp. 33-39.
- Oficina Nacional de Estadísticas de Chile** (1909-1913). *Anuarios Estadísticos*. Santiago: Sociedad Imprenta y Litografía Universo.
- Piaton, G.** (1989). *Pestalozzi* (González, F. trad.). México: Trillas.
- Ponce de León, M.** (2007). *La reforma de la caridad ilustrada: del socorro intramuros al socorro extramuros. Prácticas de caridad de Santiago, 1830-1880* (Tesis doctoral). PUC. Santiago.
- Prospecto Escuelas de Santa Teresa de Jesús* (1915). Santiago: Imprenta Cervantes.
- Prospecto Escuela de Santa Teresa de Jesús* (1921). Santiago: Imprenta de San José.
- Ramírez, F.** (1915). *Viaje de estudio: Bélgica, Alemania, Suiza, Italia, Francia: 1912-1913*. Santiago: Impr. Cervantes.
- Salas, D.** (1917). *El Problema Nacional*. Santiago: Soc. Imp. y Lit. Universo.
- Serrano, S.** (2008). *¿Qué hacer con Dios en la República? Política y secularización en Chile (1845-1885)*. Santiago: FCE.
- Sociedad de las Escuelas Católicas de Santo Tomás de Aquino* (1907). Santiago: Imprenta y Encuadernación Chile.
- Testimonio de Adela Edwards: De cómo preparó el Señor el camino a las teresianas, escrito en 1929. (S/f). En González, M. *Historia de la Institución Teresiana, Etapa 2ª: La Institución Teresiana en vida del fundador 1924-1936*. Madrid: Cátedra Pedro Poveda.
- Toro, P.** (1995). *Una mirada a las sociabilidades educacionales y a las doctrinas de la élite y de los artesanos capitalinos frente a la demanda social por instrucción primaria. 1856-1920* (Tesis de Licenciatura en Historia). PUC. Santiago.
- Vial, G.** (1981). *Historia de Chile (1891-1973), volumen I, tomo I*. Santiago: Santillana.
- Vigarello, G.** (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Viñao, A.** (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de Documentación*, 5, pp. 345-359.
- Yaglis, D.** (1989). *Montessori* (Cavallos, G. trad.). México: Trillas.

FECHA DE RECEPCIÓN: 21 de julio de 2010

FECHA DE ACEPTACIÓN: 27 de agosto de 2010