
VIDA ESTUDIANTIL Y CULTURA INSTITUCIONAL EN LA TERRITORIALIZACIÓN DEL ESTADO DOCENTE: ESCUELA NORMAL DE COPIAPÓ (1936–1950)

MARCOS PARADA-ULLOA, OSCAR VEGA GUTIÉRREZ Y
PEDRO SOTOMAYOR SOLOAGA

RESUMEN

El artículo analiza cómo la vida cotidiana y la cultura institucional de la Escuela Normal Rural de Copiapó (1936-1950) contribuyeron al proceso de territorialización del Estado docente en el norte de Chile. El objetivo es reconstruir dichas prácticas y examinar su papel en la formación de una identidad docente regional. Se utilizó un enfoque cualitativo histórico-sociológico, mediante el análisis hermenéutico y de

contenido de fuentes institucionales. Los resultados muestran que el internado, la disciplina, las actividades culturales y las redes de sociabilidad configuraron un habitus profesional territorializado. Se concluye que la formación normalista constituyó un proceso cultural que integró territorio, identidad docente y proyecto estatal, contribuyendo a la historiografía educativa latinoamericana.

Introducción

El presente artículo aborda la Escuela Normal Rural de Copiapó desde la perspectiva de la historia de la vida cotidiana, con el propósito de examinar cómo la cultura institucional y la experiencia estudiantil operaron como mecanismos concretos en la construcción del Estado docente en una región periférica de Chile durante el

siglo XX. El problema que orienta esta investigación surge de una limitación persistente en la historiografía de la educación latinoamericana, la cual ha privilegiado el análisis de políticas, reformas curriculares y estructuras administrativas, relegando a un segundo plano los procesos cotidianos mediante los cuales dichas políticas se materializaron en prácticas sociales, corporales y simbólicas (Egaña, 2000; González, 2002; Egaña y Monsalve, 2006). En este marco, la

pregunta que guía esta investigación es: ¿de qué manera la vida cotidiana, la cultura institucional y las prácticas estudiantiles de la Escuela Normal Rural de Copiapó contribuyeron a la territorialización del proyecto educativo estatal y a la configuración de una identidad docente situada en el norte chileno?

La hipótesis sostiene que la Escuela Normal Rural de Copiapó no solo transmitió conocimientos pedagógicos, sino que, mediante la organización de

PALABRAS CLAVE / Cultura Institucional / Copiapó / Escuela Normal / Redes de Sociabilidad / Vida Estudiantil /

Recibido: 02/03/2026. Aceptado: 29/04/2026.

Marcos Parada-Ulloa (Autor de correspondencia). Doctor en Filosofía. Académico Investigador. Facultad de Humanidades y Educación e Investigador del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Educación (IICSE), Universidad de Atacama, Copiapó, Chile. Dirección: Avenida Copayapu #485, Copiapó, Región de Atacama, Chile. e-mail: marcos.parada@uda.cl. ORCID: 0009-0005-0662-9576.

Oscar Vega Gutiérrez. Baccalaureatus en Ciencias Sociales (Sociología). Licenciado en Sociología, Licenciado en Educación y Magíster en Estudios Latinoamericanos-Ciencias Sociales y de la Religión. Doctor en Procesos Sociales y Políticos de América Latina (PROSPAL) Ciencia Política - UARCIS y Postdoctorante en Ciencias Sociales y Humanidades. Académico y director, Departamento de Trabajo Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile. e-mail: o.vega@utem.cl. ORCID: 0000-0002-1440-3279.

Pedro Sotomayor Soloaga. Psicólogo y Licenciado en Psicología. Magíster en Desarrollo Organizacional y Gestión Estratégica de Personas y Doctor en Educación. Académico. Universidad de Atacama, Vallenar, Chile. e-mail: pedro.sotomayor@uda.cl. ORCID: 0000-0002-9143-8280.

la vida cotidiana, configuró un conjunto de disposiciones culturales, morales y corporales que territorializaron el proyecto estatal, produciendo un ethos docente regional coherente con el ideal republicano, al tiempo que permeado por dinámicas locales de sociabilidad.

Este proceso se expresó en la articulación entre la disciplina institucional, el régimen de internado y una intensa vida estudiantil, que incluyó actividades artísticas, deportivas, editoriales y comunitarias, configurando lo que la historiografía ha identificado como una institución cultural total, capaz de estructurar de manera integral la experiencia formativa (Egaña y Monsalve, 2006).

Desde la perspectiva de la historia de la vida cotidiana, estas prácticas adquieren un carácter estructural, en tanto permiten observar cómo el Estado se encarnó en gestos, rutinas y rituales que configuraron subjetividades específicas. Como evidencian los reglamentos internos y crónicas institucionales, la escuela operó como una instancia de integración moral, en la medida en que transmitió normas, valores y disposiciones que aseguraban la cohesión social (Durkheim, 1990[1922]). No obstante, este proceso también implicó la producción de habitus, es decir, esquemas duraderos de percepción y acción que reproducen un orden cultural determinado (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu, 1997).

En este escenario, la Escuela Normal Rural de Copiapó puede interpretarse como un laboratorio de ciudadanía moderna, a la luz de las actividades culturales y cívicas documentadas en fuentes institucionales (Olivos-González *et al.*, 2020). La vida estudiantil normalista, expresada en el teatro, el deporte, la música y las formas de sociabilidad, funcionó como un currículum invisible que dotó a los futuros maestros de capital cultural y competencias que los habilitaban como agentes de modernización en territorios periféricos (Loaiza-Zuluaga, 2011; Rátiva-Velandia, 2014; Mora García, 2019).

Los objetivos del estudio son, en primer lugar, reconstruir la cultura institucional y la vida estudiantil de la Escuela Normal Rural de Copiapó entre 1936-1950, período correspondiente al rectorado de Abraham Sepúlveda, cuya impronta se manifestó en una estructura rigurosa que se mantuvo hasta 1947; no obstante, el análisis se extiende algunos años más con el fin de abarcar de manera más completa las fuentes disponibles. En segundo lugar, se propone analizar estas prácticas como dispositivos de territorialización del Estado docente; y, finalmente, demostrar que la modernización educativa no operó

exclusivamente a través de reformas estructurales, sino mediante la producción cotidiana de identidades y formas de sociabilidad (Simmel, 2002 [1908]). Este enfoque permite superar interpretaciones centradas exclusivamente en el plano normativo, mostrando que el Estado se construyó también en la experiencia vida de los sujetos (Freire, 1970).

Desde esta perspectiva, el artículo aporta a la historiografía al demostrar que la vida cotidiana constituye un nivel decisivo en la consolidación del proyecto educativo nacional en regiones periféricas. La Escuela Normal funcionó simultáneamente como un espacio de reproducción cultural y como un lugar de apropiación territorial, donde los estudiantes no solo internalizaron valores republicanos, sino que también los reinterpretaron desde su propia experiencia regional. De este modo, el estudio evidencia que la territorialización del Estado docente fue un proceso cultural encarnado en prácticas concretas, contribuyendo a comprender la modernización educativa como una experiencia vivida y no únicamente como un diseño institucional abstracto (Apey, 1990; González, 2002; Orellana, 2023a).

Este aporte permite desplazar la mirada desde las políticas hacia los sujetos, mostrando que la construcción del magisterio chileno fue también una historia de cuerpos disciplinados, sociabilidades compartidas y experiencias cotidianas que dieron forma, en la práctica, al Estado educador en el norte de Chile.

Metodología

Este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter histórico-sociológico, con orientación hermenéutica y sociocrítica. Este tipo de diseño resulta pertinente para reconstruir los significados y las formas de sociabilidad que estructuraron la cultura institucional de la Escuela Normal Rural de Copiapó, al comprender la institución no solo como un espacio de instrucción formal, sino también como un dispositivo de formación moral, disciplinaria e identitaria (Durkheim, 1990 [1922]; Bourdieu, 1997). Desde esta perspectiva, el análisis privilegia una comprensión interpretativa de las prácticas cotidianas y de los discursos producidos por los propios actores, situándolos en su contexto histórico y social.

Se adoptó un diseño de estudio de caso histórico, centrado en la Escuela Normal Rural de Copiapó durante el período 1936-1950, correspondiente al segundo ciclo de consolidación institucional y al rectorado de Abraham Sepúlveda Pizarro. Este diseño permite examinar en profundidad la cultura

institucional y la vida estudiantil en un contexto territorial específico, articulando el análisis de la vida cotidiana con los procesos de modernización educativa y de territorialización del Estado docente en Chile.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis se definieron en torno a cuatro dimensiones:

1. Discursos institucionales contenidos en revistas normalistas.
2. Representaciones de la vida cotidiana estudiantil (internado, disciplina y sociabilidad).
3. Prácticas culturales y extracurriculares (teatro, música, deporte y publicaciones).
4. Narrativas de identidad normalista y pertenencia territorial.

Estas unidades permiten analizar la articulación entre cultura institucional, formación docente y territorialización del proyecto educativo estatal.

Fuentes y criterios de selección

La investigación se sustenta en el análisis de fuentes primarias y secundarias:

Fuentes primarias: *Revista Plus Ultra* (1938, 1941, 1947, 2005) y la revista *Lumen* (1941), publicaciones institucionales que permiten reconstruir la cultura escolar, las prácticas formativas y las representaciones de la vida estudiantil. Estas fuentes poseen un alto valor heurístico, en tanto constituyen producciones elaboradas por los propios actores institucionales.

Fuentes secundarias: estudios de la historiografía de la educación chilena y latinoamericana (Egaña, 2000; Egaña y Monsalve, 2006; Orellana, 2023), que permiten contextualizar el desarrollo de las escuelas normales y su papel en la formación del magisterio.

La selección de fuentes se realizó considerando criterios de pertinencia cronológica (1936-1950), relevancia geográfica (provincia de Atacama y contexto nacional), valor heurístico (información sobre prácticas pedagógicas, vida cotidiana e identidad normalista) y crítica interna (intencionalidad, contexto de producción y función institucional del discurso).

Procedimientos de análisis

El análisis se desarrolló mediante un procedimiento de análisis de contenido cualitativo, articulado con el análisis hermenéutico y sociocrítico, a través de las siguientes etapas:

1. Codificación inicial: identificación de unidades temáticas en las fuentes (disciplina, camaradería y prácticas culturales).

2. Sistematización: agrupación de las unidades en categorías analíticas previamente definidas, verificando recurrencias y variaciones discursivas.

3. Interpretación hermenéutica: contextualización de los discursos y prácticas en relación con el proyecto educativo estatal y las dinámicas socioculturales del territorio.

4. Orientación sociocrítica: identificación de relaciones entre cultura institucional, formación docente y reproducción o transformación de disposiciones sociales (Bourdieu y Passeron, 1970).

Operacionalización de las categorías analíticas

Las cuatro categorías se operacionalizaron mediante indicadores específicos:

Contexto de la Escuela Normal Rural de Copiapó: referencias a procesos de modernización educativa y territorialización.

Régimen de internado: normas disciplinarias, prácticas de convivencia y testimonios de camaradería.

Actividades extracurriculares: registros de música, teatro, deportes y publicaciones estudiantiles.

Identidad normalista y pertenencia territorial: narrativas de orgullo institucional, vínculos con la comunidad local y representaciones de la misión docente.

Contexto de la Escuela Normal Rural de Copiapó

La creación de la Escuela Normal Rural de Copiapó respondió a las urgencias socioeducativas del norte grande chileno, caracterizado por altos niveles de analfabetismo y escasez de maestros titulados. En este contexto, el Estado fundó en 1905 esta institución con el propósito de cubrir el déficit docente, alfabetizar a la población y profesionalizar la enseñanza en Atacama (Lumen, 1941). Este proyecto se inscribió en la lógica del Estado modernizador, que concibió la escuela como un dispositivo de integración cívica, orientado a fortalecer la cohesión nacional e incorporar culturalmente a las provincias periféricas al proyecto republicano (González, 2002).

La fundación de la escuela articuló Estado, territorio y cultura pedagógica en un espacio institucional destinado a formar docentes para contextos regionales específicos. Bajo la

dirección de Rómulo J. Peña Maturana, se introdujeron métodos pedagógicos inspirados en corrientes internacionales, orientados a modernizar la enseñanza primaria. No obstante, estas innovaciones coexistieron con un régimen institucional basado en la disciplina y la regulación de la vida estudiantil, en coherencia con el modelo normalista vigente en el país (Turra, 2021). De este modo, la Escuela Normal Rural de Copiapó se constituyó en un referente regional de formación docente y en un espacio donde se configuraron prácticas formativas y culturales orientadas a la construcción del magisterio (Gutiérrez, 1941; Reyes, 2005).

En 1936 se inició una segunda etapa, marcada por la reapertura de la institución en un contexto de crisis social y educativa en Atacama (*Revista Plus Ultra*, 1938; Lumen, 1941; *Revista Plus Ultra*, 1941). Este proceso respondió a la necesidad de formar maestros rurales capaces de desempeñarse en territorios social y geográficamente diferenciados. En este período, la institución incorporó influencias de la escuela nueva y promovió prácticas artísticas, deportivas y comunitarias que estructuraron la vida estudiantil. Estas prácticas contribuyeron a la configuración de una cultura institucional caracterizada por la disciplina, la sociabilidad y el sentido de pertenencia territorial, elementos centrales para comprender cómo la formación normalista operó como un espacio de construcción de identidad docente en el norte chileno (Orellana, 2023a; 2023b).

Régimen de Internado, Disciplina y Camaradería

El internado como dispositivo disciplinario y moralizador

Desde sus inicios, la Escuela Normal Rural de Copiapó se organizó bajo un régimen de internado obligatorio, en concordancia con el modelo normalista chileno de la primera mitad del siglo XX. Este régimen constituyó un eje estructurante de la cultura institucional, al regular los tiempos, los espacios y las relaciones de la vida cotidiana. En este sentido, el internado puede comprenderse como un dispositivo disciplinario orientado a la formación de sujetos ajustados a las exigencias del Estado docente, mediante la organización minuciosa del cuerpo y del tiempo (Foucault, 2002). La rutina diaria —levantarse, aseo, alimentación, estudio, actividades físicas y silencio nocturno— operó como una técnica de gobierno destinada a producir hábitos de disciplina, responsabilidad y autocontrol.

La escuela normalista funcionó, así, como una instancia de moralización laica, donde el internado asumió funciones formativas que trascendían la enseñanza académica, orientándose a modelar disposiciones y comportamientos coherentes con el ideal profesional del magisterio (Gutiérrez, 1941). El aislamiento relativo del entorno familiar constituyó una condición pedagógica que favoreció la inmersión en la cultura institucional, permitiendo la internalización de normas y valores asociados a la función docente.

Los testimonios recogidos en *Revista Plus Ultra* (1940) evidencian un régimen caracterizado por la austeridad material, la supervisión permanente y la regulación detallada de la vida cotidiana. Este modelo presenta rasgos característicos de las instituciones totales descritas por Goffman (2001), donde las distintas dimensiones de la vida —trabajo, descanso y vida cotidiana— se concentran bajo una autoridad centralizada. Desde esta perspectiva, el internado formó parte de una estrategia de modernización educativa orientada a producir un magisterio disciplinado y confiable, capaz de representar al Estado en territorios rurales y mineros. Como plantea Elías (1987), este tipo de dispositivos contribuyó a un proceso de civilización de los cuerpos y de las conductas, mediante la internalización de formas específicas de autocontrol.

Camaradería, redes afectivas y capital social normalista

El internado no operó exclusivamente como un mecanismo de disciplina, sino también como un espacio de construcción de sociabilidad. La convivencia cotidiana en dormitorios, comedores y salas de estudio favoreció la formación de vínculos de camaradería que constituyeron una dimensión central de la experiencia normalista. Las crónicas institucionales registran prácticas informales, como bromas, rituales y códigos de grupo, que configuraron una cultura estudiantil propia (Gutiérrez, 1941).

Estas relaciones pueden interpretarse como la formación de capital social, entendido como redes de confianza y reconocimiento que se proyectaron posteriormente en la vida profesional de los docentes (Bourdieu, 1997). La *Revista Plus Ultra* (1941) documenta cómo estos vínculos facilitaron la inserción laboral, la cooperación profesional y la continuidad de relaciones entre normalistas destinados a distintas localidades del norte.

En este contexto, el internado operó como una matriz de sociabilidad, favoreciendo la construcción de

una identidad colectiva basada en la solidaridad cotidiana, la reciprocidad y el sentido de pertenencia institucional. Desde la perspectiva de las representaciones sociales, este proceso contribuyó a configurar una imagen del normalista como sujeto disciplinado, fraternal y comprometido con su función educativa (Moscovici, 1984; Olivos-González *et al.*, 2020).

Ambivalencia estructural: integración social y reproducción institucional

El régimen de internado expresó la ambivalencia característica de las instituciones educativas modernas. Por una parte, constituyó un mecanismo de integración social, al ofrecer a jóvenes de sectores rurales y populares acceso a una formación profesional y a la posibilidad de movilidad social, favoreciendo la construcción de una identidad compartida que trascendió las diferencias de origen y fortaleció la cohesión del grupo profesional.

Por otra parte, el internado operó como un dispositivo de reproducción institucional, al imponer normas, valores y formas de conducta coherentes con el modelo estatal de magisterio (Bourdieu y Passeron, 1970/2001). La estructura jerárquica interna contribuyó a naturalizar relaciones de autoridad y disciplina, configurando un habitus profesional orientado a la obediencia institucional.

Esta doble dimensión refleja la lógica de la modernización educativa, en la que la escuela funcionó simultáneamente como espacio de movilidad social y como instancia de formación de sujetos ajustados a las estructuras del Estado.

Internado, identidad docente y territorialidad

En el caso de la Escuela Normal Rural de Copiapó, el internado adquirió una dimensión territorial específica. Al reunir estudiantes provenientes de diversas localidades del norte chico —valles interiores, ciudades mineras y pueblos costeros—, la institución se convirtió en un espacio de encuentro que favoreció la circulación de experiencias y la construcción de un sentido de pertenencia regional (Muñoz de Ebensperguer, 1942).

La experiencia compartida contribuyó a configurar una identidad docente territorializada, en la que la pertenencia a la Escuela Normal Rural de Copiapó implicó no solo la formación profesional, sino también la integración a una comunidad marcada por la disciplina, la sociabilidad y la conciencia de su rol educativo en una región periférica. Estas redes se proyectaron posteriormente en el

ejercicio profesional, consolidando la presencia del magisterio normalista en el norte chileno (Núñez Prieto, 2007).

En este marco, el internado no fue únicamente un dispositivo pedagógico, sino fundamentalmente un espacio donde se configuró una cultura institucional capaz de articular disciplina, sociabilidad e identidad territorial, contribuyendo a la formación de un magisterio que encarnó, en su vida cotidiana, el proyecto educativo del Estado docente.

Actividades Extracurriculares: Música, Teatro y Deportes

El Centro Artístico: performatividad cultural e integración simbólica del norte

El Centro Artístico desempeña un papel central en la producción cultural de la Escuela Normal, constituyéndose en un espacio de formación estética y de proyección institucional hacia la comunidad. Los registros históricos (Jorquera, 1947) muestran la realización de representaciones teatrales como *Romeo y Julieta*, por Luis Soto Ramos en 1940; *La dama de las camelias* (1941); y la adaptación de *El barbero de Sevilla*, por Esteban Albarracín, evidenciando con ello la apropiación de repertorios culturales de tradición europea por parte de los estudiantes. Estas crónicas teatrales revelan que la institución no solo formaba docentes en el plano pedagógico, sino que también promovía la incorporación de prácticas culturales asociadas al capital cultural legítimo (Ardiles, 1941).

La participación documentada de estudiantes en actividades artísticas permite interpretar este proceso como un mecanismo de adquisición y reproducción de capital cultural, en el que el alumnado proveniente de sectores rurales accedió a códigos simbólicos que fortalecieron su posición profesional y su legitimidad social (Bourdieu, 1984). En este contexto, el arte operó como un recurso formativo que contribuyó a la construcción de disposiciones profesionales arraigadas territorialmente, reforzando la imagen del maestro como agente cultural y representante del proyecto educativo estatal (Olivos, 2019).

La *Revista Plus Ultra* (1941/1947) documenta la relevancia de la música y de la producción literaria estudiantil, destacando figuras como Jorge Chandía, reconocido como uno de los violinistas más importantes del norte, y José Lattus, pionero de la actividad musical en la escuela, cuyo estilo depurado y participación en el Centro Artístico consolidaron el prestigio cultural de la institución. La participación de la

orquesta y el coro en ceremonias cívicas reforzó la dimensión performativa de la formación normalista, proyectando hacia la comunidad una imagen de autoridad cultural que legitimó el rol del maestro como mediador simbólico del Estado.

El deporte como sociabilidad e integración zonal

El deporte constituye otro componente de la cultura institucional que articuló disciplina corporal, sociabilidad y proyección territorial. La creación del Club Deportivo en 1936 y la participación en competencias regionales evidencian que la actividad deportiva formó parte del proceso formativo normalista (*Revista Plus Ultra*, 2005).

La Escuela Normal no solo formaba profesores, sino también líderes deportivos capaces de dinamizar la vida social del norte. Desde Arica a Coquimbo, figuras como Humberto Robles, Armando Ghiglini, Dagoberto Salgado o Vicente Insinilla impulsaron asociaciones, clubes y campeonatos, convirtiéndose en agentes de expansión cultural y social (Rojas, 1947). Estas prácticas pueden entenderse como formas de integración que consolidaron relaciones sociales duraderas y favorecieron la inserción del magisterio en la vida comunitaria (Simmel, 2002 [1908]). El reconocimiento social obtenido mediante el desempeño deportivo contribuyó a reforzar el capital simbólico de los normalistas, legitimando su posición como referentes locales.

La integración comunitaria y la sociabilidad se configuraron como un verdadero ritual de disciplina, encarnado en figuras como El Pocho López, Zorro Álamos o Rubio Garrido. Sus destrezas deportivas otorgaban capital simbólico tanto dentro de la escuela como en la comunidad, representando un lenguaje común que conectaba a los normalistas con el mundo popular del norte. De este modo, se fortalecía su legitimidad como agentes comunitarios y se consolidaba la imagen del normalista como líder social (Rojas, 1947).

La fundación de la Asociación de Básquetbol en Antofagasta en 1928, sostenida posteriormente por redes normalistas, pone en evidencia un temprano proceso de profesionalización del deporte regional (*Revista Plus Ultra*, 1941). La Escuela Normal se erigió como motor institucional de este proceso, impulsando la organización de campeonatos y asociaciones que dieron forma a un campo deportivo con creciente autonomía y prestigio (Rojas, 1947).

Asimismo, el impulso normalista en la organización de asociaciones deportivas regionales refleja el

papel de la institución como agente activo en la estructuración de la vida social, extendiendo su influencia más allá del ámbito escolar.

Sociabilidad normalista, redes y territorialización educativa

El análisis de las prácticas artísticas, deportivas y editoriales evidencia que la Escuela Normal Rural de Copiapó operó como un espacio de producción de redes sociales que trascendieron el período formativo. Estas redes facilitaron la movilidad territorial de los docentes y contribuyeron a la difusión de la cultura normalista en distintas localidades del norte.

Este proceso puede interpretarse como la formación de una comunidad moral (Durkheim, 1990 [1922]) basada en valores compartidos, prácticas comunes y una identidad profesional colectiva (Simmel, 2002 [1908]). Las actividades culturales y deportivas no solo cumplieron funciones recreativas, sino que también permitieron consolidar vínculos institucionales que reforzaron la cohesión del grupo.

En este sentido, la sociabilidad normalista contribuyó a proyectar territorialmente el proyecto educativo estatal. La participación de los normalistas en actividades públicas, asociaciones y eventos comunitarios permitió extender la presencia simbólica del Estado docente en territorios periféricos. Por ejemplo, el teatro y la música difundieron un canon republicano que integró a los futuros maestros al ideal de la nación educada; el deporte promovió disciplina, cohesión y visibilidad social en territorios fragmentados por la minería y la desigualdad; y las publicaciones estudiantiles reforzaron el capital cultural y crítico de los normalistas, consolidando su prestigio intelectual.

La Escuela Normal Rural de Copiapó actuó, así, como una institución mediadora entre el Estado y la sociedad regional, contribuyendo a la formación de un magisterio que no solo transmitió conocimientos, sino que también desempeñó funciones culturales y sociales. Este proceso evidencia que la cultura institucional y la vida cotidiana constituyen dimensiones fundamentales en la configuración de la identidad docente y en la integración territorial del sistema educativo chileno.

Relación entre Identidad Normalista y Pertenencia Territorial

La Normal como puente entre Estado y territorio

La descentralización de la formación docente se expresó de

manera concreta en la experiencia de la Escuela Normal Rural de Copiapó, cuyo propósito fue adaptar el proyecto educativo estatal a las condiciones regionales del norte chileno. Este proceso se desarrolló en el contexto de reformas educativas orientadas a fortalecer la formación del magisterio y ampliar la cobertura escolar en territorios periféricos. De este modo, las escuelas normales constituyeron espacios de formación atravesados por valores asociados a la ciudadanía, la integración social y la profesionalización docente, configurando una cultura institucional coherente con el proyecto modernizador del Estado (Olivos-González *et al.*, 2020).

La investigación de Felipe Orellana (2023) sobre el período 1936-1947 evidencia que la incorporación de principios vinculados al movimiento de la Escuela Nueva se tradujo en prácticas pedagógicas y organizativas ajustadas al contexto territorial. Estos antecedentes muestran que las reformas educativas nacionales no operaron de forma abstracta, sino que adquirieron una expresión concreta en la cultura institucional y en las prácticas formativas desarrolladas en Copiapó.

En este contexto, la evidencia contenida en publicaciones institucionales y memorias escolares sugiere que la identidad normalista se configuró en estrecha relación con el territorio y con la función asignada a la institución dentro del proyecto educativo estatal. Desde su fundación, la Escuela Normal Rural de Copiapó fue concebida como un espacio destinado a formar docentes para su inserción en zonas rurales y mineras, contribuyendo a la alfabetización y a la expansión del sistema educativo regional, en el marco de la misión estatal de fortalecer la presencia educativa en el norte chico.

La autopercepción de los estudiantes como pioneros de la cultura escolar de un valle aislado refleja, por una parte, la conciencia de marginalidad geográfica y, por otra, la internalización de una vocación civilizadora vinculada al rol docente. Dicha autocomprensión reforzó una identidad profesional asociada a una función social específica dentro del proyecto educativo estatal. A su vez, este proceso formativo contribuyó a la configuración de un habitus docente caracterizado por la articulación entre formación pedagógica, reconocimiento institucional y pertenencia territorial (Bourdieu, 1998).

Asimismo, la asociación de la trayectoria institucional con la figura de Rómulo J. Peña Maturana refleja la inscripción de la escuela en una genealogía local de modernización educativa. Este elemento evidencia que la Escuela Normal Rural no operó únicamente como una

estructura administrativa del Estado, sino como una institución territorialmente situada, donde el proyecto educativo nacional se articuló con dinámicas históricas y contextos locales específicos. Así, la experiencia normalista permite comprender cómo la formación docente contribuyó a integrar el territorio al sistema educativo nacional durante el período analizado (Calderón, 2005).

Ritualidad cívica, cuerpo docente y espejo de la ciudad

La sociología de la educación ha destacado que las instituciones escolares no solo transmiten conocimientos, sino que también producen cuerpos, símbolos, rituales y disposiciones corporales que configuran identidades colectivas. Desde esta perspectiva, la escuela puede entenderse como un espacio donde se despliega un proceso de civilización, en el cual el control de la apariencia, los gestos y la disciplina corporal se convierten en dimensiones constitutivas de la formación docente (Eliás, 1987). Estas prácticas contribuyen, a su vez, a la construcción de representaciones sociales que organizan las expectativas colectivas y definen el lugar del maestro en la comunidad (Moscovici, 1984).

El testimonio de Víctor Calderón (2005) permite observar cómo esta formación se proyectaba en el espacio público a través de los desfiles cívicos. Por ejemplo, la preparación del alumno —terno negro, camisa blanca almidonada, cabello prolijo y revisión exhaustiva por parte de inspectores— evidencia una pedagogía del cuerpo orientada a producir una imagen de respetabilidad y disciplina. La exigencia de corrección y seriedad, junto con la afirmación de que los estudiantes eran el “espejo de la ciudad”, expresa la expectativa institucional de que el maestro en formación encarnara, en su propia corporalidad, los valores asociados al orden social y al proyecto educativo estatal. La descripción ofrecida por Calderón (2005:44) resulta elocuente:

“Cada cual lucía su airoso su inconfundible terno negro [...] la almidonada camisa blanca, el pelo corto y reluciente con la brillatina o “Glostora”. [...] Don Abraham y el cuerpo de inspectores con mirada inquisidora pasando revista a cada curso y a cada alumno y fijándose hasta en los más mínimos detalles: ¡Arréglate la corbata!, ¡el pañuelo blanco que asoma en el bolsillo!, ¡la solapa doblada!, ¡Los zapatos con brillo insuficiente!”.

La participación en desfiles por las calles de Copiapó, encabezados por el abanderado y acompañados por

la banda militar, constituyó un ritual público de reconocimiento. Estas ceremonias proyectaban ante la comunidad la imagen del normalista como figura legítima de autoridad cultural y reforzaban su posición como mediador entre el Estado y la sociedad civil (Bourdieu, 1998). La uniformidad, la sincronización corporal y la regulación del movimiento, expresadas en instrucciones como “mirar solo al frente”, reflejan un proceso de alineamiento simbólico que integraba a los futuros docentes en un orden institucional más amplio (Calderón, 2005). En este contexto, el maestro apareció como modelo normativo de ciudadanía, cuyo cuerpo disciplinado organizaba expectativas sociales y contribuía a definir un “nosotros” urbano (Moscovici, 1984).

El relato de los desfiles ilustra, además, una pedagogía política implícita. La instrucción del profesor de Educación Física, don Teófilo Bustos, al señalar “cuidado con mirar a los lados, solo al frente y a la nuca del compañero” (Calderón, 2005:23), reforzaba la cohesión y la presentación del grupo como una unidad homogénea “ante el público. Asimismo, la necesidad de adaptarse al compás de la banda militar del Regimiento “Ingenieros”, cuyos ritmos “no eran los nuestros”, sugiere un proceso de incorporación de códigos nacionales en un contexto regional. Una vez lograda la sincronía, “la Normal con su abanderado pasaba delante de las autoridades y del público” (Calderón, 2005:24), recibiendo un reconocimiento que dejaba en evidencia la inscripción simbólica de la institución en el orden estatal.

En consecuencia, los desfiles cívicos pueden interpretarse como escenarios de nacionalización desde la periferia, en los que la escuela y el ejército colaboraron en la escenificación de una comunidad imaginada que incorporaba al norte chico al proyecto nacional (Anderson, 1993). La marcialidad y la uniformidad de los normalistas expresaron simbólicamente la incorporación del territorio a un código común de ciudadanía, proyectando la presencia del Estado docente a través del cuerpo disciplinado y de la imagen pública del maestro en formación.

Pertinencia territorial, tradición ritual y memoria colectiva

El aniversario de la Escuela Normal Rural de Copiapó, celebrado cada 10 de julio, constituía una instancia central en la vida institucional, conmemorándose mediante actos cívicos, veladas ceremoniales y diversas actividades estudiantiles. Estas prácticas operaban

como lo que Hobsbawm y Ranger (1983) denominan “tradiciones inventadas”, es decir, rituales que, a través de su reiteración, construyen una sensación de continuidad histórica y refuerzan la cohesión del grupo. En el caso de Copiapó, dichas celebraciones contribuyeron a anclar simbólicamente la institución en el territorio, proyectando su presencia más allá del espacio escolar y fortaleciendo su vínculo con la ciudad.

Estos rituales trascendían el carácter de simples celebraciones conmemorativas, constituyéndose en instancias de producción de memoria colectiva. En la interpretación de Halbwachs (2004), la reiteración de fechas, espacios y figuras institucionales, como la casaca normalista, el internado, la calle Colipí o las figuras de Rómulo J. Peña, Abraham Sepúlveda y Teófilo Bustos, permitió consolidar referencias compartidas que estructuraron la identidad normalista. Del mismo modo, objetos como el uniforme, las banderas o las ceremonias de formación adquirieron un valor simbólico que reforzó el sentido de pertenencia institucional.

La persistencia de esta identidad más allá del cierre de la escuela en 1973, expresada en encuentros conmemorativos y actividades organizadas por exalumnos, evidencia que la Escuela Normal se constituyó en un lugar de memoria, en el sentido propuesto por Nora (1984). La experiencia formativa adquirió un significado duradero, permitiendo a los normalistas reinterpretar sus trayectorias personales en relación con la institución y el territorio.

En el plano territorial, esta memoria se articuló con la identidad profesional específica, en la que los normalistas se percibían simultáneamente como agentes del Estado docente y como representantes de una tradición educativa regional. Esta doble pertenencia no solo reforzó el vínculo entre institución y territorio, sino que también posicionó a los docentes como mediadores entre el proyecto educativo nacional y la realidad sociocultural de Atacama.

Conclusión

El análisis de la vida estudiantil en la Escuela Normal Rural de Copiapó demuestra que el régimen de internado, la disciplina cotidiana y las prácticas de sociabilidad constituyeron dispositivos fundamentales en la formación del magisterio y en la territorialización del Estado docente en el norte de Chile. Estos elementos no operaron únicamente como mecanismos administrativos, sino también como prácticas culturales que estructuraron la experiencia formativa y

configuraron un habitus docente caracterizado por la disciplina, el compromiso institucional y el arraigo territorial.

En el plano internacional, estos hallazgos dialogan con la historiografía latinoamericana que ha analizado la formación docente como parte de los procesos de construcción estatal y nacional, aportando evidencia empírica desde un espacio periférico. El caso de Copiapó demuestra que las escuelas normales no operan únicamente como dispositivos de reproducción cultural centralizada, sino también como espacios de mediación donde el proyecto estatal fue apropiado, reinterpretado y territorializado. Este resultado permite matizar interpretaciones estructurales que conciben la escuela exclusivamente como mecanismo de reproducción, mostrando su carácter simultáneamente integrador y productor de identidades locales.

Asimismo, el estudio deja en evidencia que el internado y las prácticas culturales normalistas favorecieron la construcción de redes profesionales y capital social que facilitaron la inserción de los docentes en el territorio. Estas redes contribuyeron a consolidar una identidad profesional que articuló tanto pertenencia institucional como territorial, permitiendo que el magisterio actuara como agente de integración cultural en regiones marcadas por el aislamiento geográfico y la fragmentación social.

La Escuela Normal Rural de Copiapó puede comprenderse, por tanto, como un proyecto sociocultural que operó simultáneamente como instrumento de integración nacional y como un espacio de producción de identidad regional. La persistencia de la memoria normalista, expresada en relatos, homenajes y redes de exalumnos, confirma que su influencia trascendió el periodo de funcionamiento institucional, consolidándose como un referente simbólico en la historia educativa del norte chileno.

Este trabajo permite concluir que la cultura institucional y la vida cotidiana constituyen dimensiones centrales en la formación del magisterio y en la consolidación del Estado docente en regiones periféricas. Al analizar el caso de Copiapó desde una perspectiva sociohistórica, el estudio evidencia que la territorialización del sistema educativo fue un proceso cultural, relacional y simbólico, y no únicamente administrativo.

De este modo, la investigación contribuye a descentrar la historiografía educacional chilena, mostrando que las regiones no fueron simples espacios de aplicación de políticas definidas en el centro, sino escenarios activos en la construcción del proyecto educativo nacional. Este

enfoque permite comprender la formación docente como un proceso histórico complejo, en el que disciplina, sociabilidad y territorialidad se articularon en la configuración de una identidad profesional clave para la modernización educativa del país.

REFERENCIAS

- Anderson B (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. FCE. México. 320 pp.
- Apey M (1990) La instrucción rural en Chile. *Dimensión Histórica de Chile 6-7*: 75-118.
- Ardiles M (1941) 1940 nuestro curso. *Revista Lumen* (Órgano del quinto año de la Escuela Normal de Copiapó).
- Bourdieu P (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, S.A.U. Barcelona, España. 240 pp.
- Bourdieu P (1998) *La dominación masculina*. Editorial Anagrama, S.A.U. Barcelona, España. 168 pp.
- Bourdieu P, Passeron JC (1970) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, S.A. Barcelona, España. 288 pp.
- Calderón V (2005) *Azul, por siempre azul*. Relatos normalistas (ms./monografía).
- Durkheim É (1990) *Educación y sociología*. Península. Barcelona, España. (Obra original publicada en 1922). 224 pp.
- Egaña M, Monsalve M (2006) Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular. En Sagredo R. y Gazmuri C. (Eds.), *Historia de la vida privada en Chile: El Chile moderno: de 1840 a 1925*. Vol. 2. Taurus. Santiago, Chile. pp. 119-137.
- Egaña ML (2000) *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. [s.l.] Lom Ediciones. Santiago, Chile. 256 pp.
- Elías N (1987) *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica (FCE). Ciudad de México. México. 582 pp.
- Foucault M (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Editores Argentina. Buenos Aires, Argentina. 314 pp.
- Freire P (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. México. 256 pp.
- Goffman E (2001) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires, Argentina 189 pp.
- González Miranda S (2002) *Chilenizando a Tunupa: La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*. DIBAM/Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Santiago de Chile, Chile. 292 pp.
- Gutiérrez F (1941) *Monografía de la Escuela Normal de Copiapó*.
- Halbwachs M (2004) *La memoria colectiva*. Miño y Dávila Editores, Argentina. 215 pp.
- Hobsbawm E, Ranger T (1983) *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press. RU. 328 pp.
- Jorquera W (1947) El centro artístico Escuela Normal. *Revista Plus Ultra (Órgano oficial de la Escuela Normal de Copiapó)*.
- Loaiza-Zuluaga Y (2011) El maestro de las escuelas normales: Contexto histórico. En *Actas del VIII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana*. SHELA. Manizales, Colombia. pp. 1-27.
- Mora-García JP (2019) Aproximación a las pedagogías alternativas: De la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 22: 39-66. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51>
- Moscovici S (1984) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. Argentina. 366 pp.
- Muñoz de Ebensperguer G (1942) El desarrollo de las escuelas normales en Chile. *Anales de la Universidad de Chile* (46), 152-186.
- Nora P (1984) *Les lieux de mémoire*. Gallimard. París, Francia. 201 pp.
- Núñez I (2007) La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 41: 149-164. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25689>
- Olivos-González F, López-Torres LP, Silva-Peña I (2020) Revisitando las escuelas normales en Chile: Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* 12: 139-152. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.306>
- Orellana Rojas F (2023a) *¿Cómo aprendían en la Escuela Normal Rural de Copiapó? Un análisis histórico sobre la formación normalista de cara a la enseñanza rural, 1936-1947* Tesis de magister. Universidad de Concepción, 221 pp. <https://repositorio.udec.cl/server/api/core/bitstreams/96554476-3c97-4ecf-8753-65f141e3d471/content>.
- Orellana Rojas F (2023b) La Escuela Normal Rural de Copiapó y la “escuela nueva”: Influencias educativas internacionales y sus expresiones desde el norte chico chileno, 1936-1947. *Historia de la Educación. Anuario* 24: 105-120.
- Rátiva-Velandia M (2014) La Escuela Normal colombiana: métodos y misiones. En *Actas del VIII Seminario Taller Internacional Vendimia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. pp. 1-9.
- Revista Lumen* (1941) Órgano del quinto año de la Escuela Normal de Copiapó. 12-18.
- Revista Plus Ultra* (1938) La Escuela Normal de Copiapó: Segunda etapa de vida. 15-22.
- Revista Plus Ultra* (1941) Órgano oficial de la Escuela Normal de Copiapó. 39-40.
- Revista Plus Ultra* (1947) Órgano oficial de la Escuela Normal de Copiapó. 2.
- Revista Plus Ultra* (2005) Órgano oficial de la Escuela Normal de Copiapó. 2.
- Reyes L (2005) *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis doctoral en Historia con mención en Historia de Chile, Universidad de Chile. Chile. 442 pp.
- Rojas G (1947) Deportivo Escuela Normal. *Revista Plus Ultra: Órgano oficial de la Escuela Normal de Copiapó*. 6-7.
- Simmel G (2002 [1908]) *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Editorial Revista de Occidente. Madrid, España. 426 pp.
- Turra-Díaz O (2021) La Escuela Normal de Preceptoras del Sur: Inicios de la formación de “maestras de primeras letras” en contexto regional: Chile en el siglo XIX. *Historia Unisinos* 25: 303-311. <https://doi.org/10.4013/hist.2021.252.09>.

STUDENT LIFE AND INSTITUTIONAL CULTURE IN THE TERRITORIALIZATION OF THE TEACHING STATE: THE RURAL NORMAL SCHOOL OF COPIAPÓ (1936–1950)

Marcos Parada-Ulloa, Oscar Vega Gutiérrez and Pedro Sotomayor Soloaga

SUMMARY

This article analyzes how everyday life and the institutional culture of the Rural Normal School of Copiapó (1936–1950) contributed to the territorialization of the teaching State in northern Chile. The objective is to reconstruct these practices and examine their role in the formation of a regional teaching identity. A qualitative historical-sociological approach was used, through herme-

neutic and content analysis of institutional sources. The results show that boarding school, discipline, cultural activities, and networks of sociability configured a territorialized professional habitus. It is concluded that normal-school training was a cultural process that integrated territory, teaching identity, and state project, contributing to Latin American educational historiography.

VIDA ESTUDANTIL E CULTURA INSTITUCIONAL NA TERRITORIALIZAÇÃO DO ESTADO DOCENTE: ESCOLA NORMAL RURAL DE COPIAPÓ (1936–1950)

Marcos Parada-Ulloa, Oscar Vega Gutiérrez e Pedro Sotomayor Soloaga

RESUMO

O artigo analisa como a vida cotidiana e a cultura institucional da Escola Normal Rural de Copiapó (1936–1950) contribuíram para a territorialização do Estado docente no norte do Chile. O objetivo é reconstruir essas práticas e examinar seu papel na formação de uma identidade docente regional. Utilizou-se uma abordagem qualitativa histórico-sociológica, mediante análise hermenêutica e de conteúdo

de fontes institucionais. Os resultados mostram que o internato, a disciplina, as atividades culturais e as redes de sociabilidade configuraram um habitus profissional territorializado. Conclui-se que a formação normalista foi um processo cultural que integrou território, identidade docente e projeto estatal, contribuindo para a historiografia educacional latino-americana.

Licencia de uso



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).