

Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación¹

MYRIAM ZEMELMAN GRÜNWARD*
Universidad Arturo Prat, Chile

SONIA LAVÍN HERRERA**
Universidad Arturo Prat, Chile

Resumen

El presente artículo se basa en una investigación que tuvo por objeto rescatar los principales rasgos de la formación de los profesores en las Escuelas Normales, contrastados con los actuales de la formación inicial docente en nuestros días, con el propósito de derivar aprendizajes y señalar los desafíos que hoy enfrenta esta formación en Chile. Inicialmente, el artículo aborda los orígenes de las Escuelas Normales a través de un rescate histórico, que abarca, desde sus inicios en 1842 hasta 1974 cuando finaliza el proceso de traspaso de esta formación a instituciones de nivel superior. En su trayectoria se destaca la influencia europea principalmente, a partir de 1885, con la incorporación de profesores alemanes contratados por el Gobierno chileno, quienes implantaron la doctrina pedagógica del filósofo Herbart, con claros fundamentos científicos. En las primeras décadas del siglo XX se produce un cambio significativo con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 y la posterior incorporación de las ideas del filósofo norteamericano John Dewey, con el sello democratizador que sustenta el proyecto de la llamada Escuela Nueva promovido por la Asociación General de Profesores.

A partir de los antecedentes históricos, se realiza una comparación entre el curriculum de formación docente universitaria y el de las escuelas normales, destacándose el sello institucional de *misión* que se le inculcaba al profesor quien se sentía parte de un proyecto país; la formación en *cultura general* otorgaba importancia a la formación científica, artística y técnica; el énfasis puesto en la *práctica profesional*

1 El presente artículo recoge los principales antecedentes, desarrollo y conclusiones de un estudio que aborda el recorrido histórico de las Escuelas Normales, realizando alcances a la formación inicial docente actualmente impartida en Chile. Atavales, Jaime; Myriam Zemelman, Jorge Sir, Sonia Lavín "Análisis comparativo de la formación de profesores normalistas (1842-1974) con la de Pedagogía en Educación General Básica (1990-2010)" Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Arturo Prat, Sede Santiago, 2012. Esta investigación fue realizada gracias al apoyo profesional y financiamiento personal otorgado por la Sra. Juana Lazo Rivera, profesora normalista, egresada de la Escuela Normal de La Serena.

*Directora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Arturo Prat, Sede Santiago. Profesora de Historia y Geografía por la Universidad de Chile. Diplomada en Ciencias Sociales por la Universidad de Lovaina. Ex Directora del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.

**Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Arturo Prat, Sede Santiago. Magister en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana de México. Ex Directora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Santiago de Chile.

como eje articulador del currículum; y la congruencia entre la filosofía educativa, el currículum escolar y la formación del normalista. Contrasta con las anteriores características la proliferación actual de carreras de Pedagogía de Educación General Básica, dictadas en 58 instituciones de Educación Superior, sin que respondan a una política educativa consistente que trace las directrices centrales de una formación de profesores para el proyecto de desarrollo económico, social y cultural del país. Dicho análisis plantea, finalmente, un conjunto de desafíos que enfrenta la formación inicial docente, en la actualidad.

Palabras clave: formación docente, currículum, pedagogía, misión docente, práctica profesional, Escuelas Normales, Escuela Nueva, Herbart, Dewey.

Normal Education vs University Teacher Training: historical recount of learning and education challenges

Abstract

The present article, based on research work, rescues the main traits of teachers training in Normal Schools, compared with the present university curriculum of teachers' training, aiming to enhance valuable knowledge and challenges for this profession.

The document refers to the origin of Normal Schools, since their foundation in 1842 through the closing process ended in 1974. European influence is relevant since 1885 due to the engagement of German teachers by Chilean government, who applied Herbart's scientifically founded pedagogy. An important change is seen during the first decades of the XXth century, since the promulgation in 1920, of the law that makes primary instruction compulsory. Later on the democratic ideas of the North American philosopher in education, John Dewey, were an important input in the promotion of The New School sustained by Teachers' Associations.

Normal teachers education, unlike university teachers training, show the following desirable trends: the sense of mission that made teachers identify with a national project; a broad curriculum in general culture, not only in scientific, but in artistic and technical terms; the importance given to professional practice; and the consistency among educational philosophy, school curriculum and teachers' training. These features are far from those observed nowadays, considering that there are 58 institutions in Chile offering the career of General Basic Education Pedagogy, without a consistent educational policy for teachers education. Finally, the article sets forth a number of challenges for teachers training in the future.

Key words: teachers' training, curriculum, pedagogy, professional practice, teachers' mission, Normal Schools, New School, Herbart, Dewey.

Origen de la formación normalista

Las Escuelas Normales, aparecen como la expresión de un largo camino recorrido para la construcción institucional de un quehacer educativo, como lo fue la formación profesional del docente normalista. Este recorrido fue persistente, tuvo que sortear los innumerables obstáculos, expectativas y frustraciones de los diferentes actores sociales de la época. Sin embargo, se puede afirmar que dicho proceso, iniciado en 1842 y finalizado en 1974, contribuyó a uniformar criterios respecto de los valores patrios, formando una identidad propia como institución, la cual se vio debilitada por la permanente presión por solucionar la contradicción entre su capacidad para proveer profesores titulados y las necesidades de una educación primaria en permanente expansión.

La organización de las nacientes repúblicas en América Latina durante la segunda y tercera década del siglo XIX estuvo orientada a la formación y consolidación de un Estado nacional como lo demandaba el proyecto político e institucional ilustrado, gestado en Europa. En esta concepción era vital la educación de los ciudadanos de estas nuevas naciones, ahora independientes, para así poder cumplir el “pacto social” que legitimaría a los nuevos gobiernos. La soberanía, que pregonoó como bandera de lucha el movimiento ilustrado en su anhelo independentista, no tendría fundamento sin la transformación del pueblo en ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, y esta tarea debía aplicarse a partir de una educación orientada a ese fin.

Las nuevas repúblicas requerían de ciudadanos en situación de igualdad jurídica, que actuaran al mismo tiempo como sujetos productivos y, a la vez políticos. Este concepto de identificación del pueblo respecto a los nuevos gobiernos soberanos era un requisito para la futura estabilidad social y en ello la educación jugaría un papel regulador y normativo, por tanto, preponderante.

En torno a la formación de una nueva concepción de educación, se genera el primer gran debate vivido post-independencia, el que se centró en la discusión de cuál organismo o institución debería tomar el control oficial de ella: ¿La Iglesia o el Estado? Los liberales demandaban más acción del Estado en la organización y financiamiento de la educación pública, mientras los conservadores exigían favorecer la iniciativa privada y de la Iglesia en la gestión y control del sistema educacional.

En el marco de los ideales liberales se fue instalando paulatinamente la idea de que el Estado era el llamado a regular y controlar las relaciones sociales en los nuevos Estados, por lo tanto, debía hacerse cargo de organizar con prontitud un sistema de educación primaria para el pueblo que resolviera el dilema entre “civilización y barbarie” (Bravo 1993: 808-821). La propuesta educativa de las élites gobernantes durante el siglo XIX fue la de formar nuevos ciudadanos a partir de un Estado educador, pero segmentando el sistema de enseñanza en dos ejes diferenciados: la instrucción primaria, elemental y masiva enfocada a las clases populares, y la instrucción secundaria y superior, orientada a los grupos dirigentes del país. Esta segmentación de la educación en relación a los sectores sociales a los cuales se enfocaba, en ningún caso hacía prescindir al Estado de su obligación de proveer enseñanza a sus ciudadanos, ya que la clase dirigente la consideraba como una función social irrenunciable.

Domingo Faustino Sarmiento, educador y fundador de la Escuela Normal de Preceptores en Chile, lo expuso de esta manera: “La educación pública tiene por objeto mejorar intelectual, física y moralmente a la clase más numerosa y pobre de la sociedad, capacitándola para participar en el progreso cultural”. Aunque aclaraba que el sistema tenía un principio invariable: “La escuela para todos; el colegio para los que pueden; la universidad para los que quieren” (Bravo 1993).

La fundación de la Escuela Normal de Preceptores, el 16 de junio de 1842, durante el gobierno del presidente Manuel Bulnes, implicó otorgarle un rango profesional, científico y de idoneidad a la formación de profesores, de la cual había carecido por tantos años. De su decreto de creación de 1842, destacamos lo siguiente:

“...la instrucción primaria es la base en que deben cimentarse la mejora de las costumbres y todo progreso intelectual, sólido y verdadero; aquella instrucción no puede llenar tan importante objeto sin que sea comunicada por maestros idóneos y conocida moralidad, y mediante métodos fáciles, claros y uniformes, que ahorrando tiempo y dificultades, la hagan extensiva a todas las clases de la sociedad, sin un establecimiento central en que se formen los preceptores, se estudien y aprendan los métodos y se preparen y practiquen las reformas necesarias para la mejora de la enseñanza, no es posible por ahora llegar a aquel término... Se establecerá en Santiago una Escuela Normal de enseñanza e instrucción de las personas que han de dirigir las escuelas primarias en toda la extensión de la República” (Muñoz Hermosilla 1918: 108).

Los hombres ilustrados tanto en Europa como en Hispanoamérica, quizás por imitación o tal vez queriendo competir con la tradicional Iglesia católica, trataron de transformar a esos maestros laicos en portadores de la “razón” y del “saber”, y serían estos los que deberían, en el futuro, combatir tenazmente la ignorancia con el mismo sentido misionero de quienes propagaban el Evangelio.

Este rol de “apostolado” en la docencia ha sobrevivido incluso hasta hoy, aunque haya sido debilitado por la acción del Estado subsidiario, por el aumento de la cobertura en la educación pública y por la progresiva secularización de la sociedad chilena. Tanto es así que incluso en estudios cualitativos recientes se siguen descubriendo rasgos de la identidad “misionera” en muchos docentes de la educación básica municipalizada.

En la década de 1840 a 1850, en las políticas referidas a la enseñanza primaria, se destacó la preparación del personal docente –entre ellos, los primeros profesores normalistas– y la difusión de conceptos originados desde la orientación educativa del Estado. Conviene subrayar la importancia que revistió la incorporación femenina a la enseñanza primaria y la puesta en vigencia de la Ley de Instrucción Primaria de 1860. La presencia de la mujer en el sistema escolar primario fue un tema de prolongado debate entre la corriente liberal ilustrada de la época y sus adversarios conservadores. Los liberales veían “lo femenino” muy asociado a la labor de maestra primaria, aunque también recalaban que lo aprendido por ellas no debía salir demasiado del ámbito doméstico o de las labores propias de la mujer en esa época. Ejemplo de ello son los planes de estudio de la primera Escuela Normal de Preceptoras de 1854, donde aparecían como nuevas asignaturas Costura, Bordado y “otras labores de aguja”.

El accionar del Estado, a partir de 1850, se orientó hacia el fortalecimiento del carácter institucional de la escuela, la que se fue separando del contexto social y cultural que la rodeaba. En este sentido, destacan, por ejemplo, el disciplinamiento que llevaron a la práctica los *Visitadores*; la reglamentación implementada desde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, tal como el uso del espacio y tiempo por parte de profesores y alumnos; tiempos de trabajo regidos por horarios; posturas corporales en la sala de clases; y, por sobre todo, el carácter del conocimiento, el cual comenzó a ser cada vez más especializado y considerado como una verdad socialmente legitimada. Esto último se consolidaría aún más cuando la actividad pedagógica, y en

especial la de las Escuelas Normales, fue tomando un carácter científico, a partir de la llegada de profesores alemanes en la década de 1880.

Los primeros cambios en las escuelas primarias, tuvieron relación con la metodología de enseñanza impartida en estas, donde la influencia extranjera tuvo un importante papel, como lo fue, primero, el pensamiento francés, en segundo lugar, el alemán y, a comienzos del siglo XX, la admiración por el sistema educativo norteamericano.

La acción estatal en la educación fue desplazando paulatinamente a la escuela, desde el ámbito privado y familiar para instalarla en el espacio público, convirtiéndola, paralelamente, en un instrumento eficiente de “integración social” para sus alumnos.

Incorporar y desarrollar la obediencia a través de las normas al interior de las escuelas fue haciéndose cada vez más común en la práctica pedagógica de la segunda mitad del siglo XIX. La norma y su aplicación incidieron notablemente en homogeneizar al colectivo de alumnos y, al mismo tiempo, en reforzar la autoridad del profesor dentro del aula. Entre los elementos que consolidaban lo anterior figuraban la limpieza, la urbanidad y la vestimenta, todo ello acorde con el mundo “civilizado” de la época. La escuela debía desarrollar y hacer uso de un enorme poder y constituirse en agente transformador y potenciador de la calidad de vida de la población. Es, precisamente, en esa “cruzada” o “misión” que se destacó el profesor normalista como eficiente y eficaz funcionario del Estado y de su visión educativa.

Matricularse en una Escuela Normal, en aquellos años, implicaba para los jóvenes, tener una oportunidad importante de estudio y mejorar su situación social, al mismo tiempo se contraía una relación laboral y un compromiso efectivo con el Estado, una vez egresados. Si a estas características sumamos las exiguas remuneraciones que percibían, se explica, en gran medida, la percepción que existía hacia el profesor normalista como un servicial funcionario del Estado, muchas veces más preocupado de ascender en el escalafón administrativo educacional que de luchar, incluso, por sus reivindicaciones profesionales.

Solamente en el año 1871, el Estado se decide a crear una Escuela Normal de Preceptoras alejada de la formación hegemónica de la Iglesia Católica, con sede en la ciudad de Chillán, la cual fue dirigida por la Profesora Mercedes Cervelló, quien fundó otra similar en La Serena en 1874. Sin embargo, por razones de financiamiento fiscal, ambas escuelas normales y laicas, debieron

suprimirse en 1878, siendo la de La Serena, reabierta en 1890. Cabe destacar que en el plan de estudios de la Escuela Normal de Preceptoras de Chillán, se agregaron asignaturas importantes, como geometría, geografía física, historia natural, cosmografía, idiomas, recitación, redacción de cartas, composición, música vocal, tejidos, pedagogía teórica, metodología especial y práctica docente.

La presencia femenina en la instrucción primaria fue cada vez más masiva, tanto a nivel de alumnas como de profesoras; sin embargo, sus sueldos se mantuvieron por debajo del de sus colegas hombres hasta la puesta en práctica de la Ley Orgánica de 1860, a partir de la cual se comenzó a revertir esta situación.

Desde la segunda mitad del siglo XIX la cantidad de escuelas de preceptoras fue aumentando progresivamente, llegando a superar la cantidad de escuelas para preceptores hombres. Es así como en 1915 la matrícula femenina en las escuelas normales constituía dos tercios de la matrícula total. Además, en el período 1880-1915 se observó un notorio incremento de niñas en relación a los niños matriculados en las escuelas primarias.

A partir de la Ley Orgánica de 1860, la instrucción primaria quedó desconectada de la secundaria, ya que la primera fue dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y la segunda del Consejo Superior de la Universidad de Chile. Asimismo, bajo este alero legal, el Estado tomó el control de la enseñanza primaria declarándola gratuita; abriendo escuelas para niños y niñas en todos aquellos departamentos con más de 20.000 habitantes; cerrándose paulatinamente las escuelas municipales para reemplazarlas por las del Estado, a la vez que se amplían las atribuciones desde el funcionamiento de las mismas hasta lo relacionado con el personal, el mobiliario, los textos y el material de enseñanza. No obstante, perduró la educación privada.

De esta Ley se deriva como complemento, el Decreto de 18 de diciembre de 1863, que establece las condiciones de admisión y el plan de estudios obligatorio para las Escuelas Normales del país.

Posteriormente, en 1879 entra en vigencia una nueva Ley Orgánica que reorganizó la Universidad de Chile, entregándole la tuición absoluta sobre las ramas superior y secundaria, medida que acentuó el carácter elitista de la enseñanza secundaria, alejándola aún más de los estudios primarios.

La influencia europea

No obstante, a pesar de los avances cuantificables en el aumento del número de profesores y profesoras normalistas, aún seguían siendo insuficientes los egresados para cubrir las necesidades de cobertura escolar primaria de la época. En esta situación tiene incidencia la escasez de recursos y fondos brindados por el Estado para la mantención e incremento de dichas escuelas. Siempre el número de escuelas primarias fue superior respecto de la cantidad de egresados normalistas, por lo cual la improvisación en la formación de maestros fue en aumento con el consiguiente deterioro de la enseñanza.

Era reconocida, en efecto, la idea de que las escuelas normales existentes no aportaban con buenas clases de Pedagogía ni tampoco existía la crítica pedagógica. Ante esta situación, el gobierno del presidente Aníbal Pinto comisionó al abogado José Abelardo Núñez para viajar a Estados Unidos y Europa, con el fin de estudiar la organización, el sistema y los métodos de la primera enseñanza, especialmente la reglamentación de las escuelas normales.

En noviembre de 1883, se publicó el Informe Oficial acerca de la investigación realizada por José Abelardo Núñez sobre la Instrucción Primaria y Organización de las Escuelas Normales en Estados Unidos y Europa. Este Informe representó un punto de inflexión para el posterior desarrollo de las Escuelas Normales en el país, no sólo en su funcionamiento, sino también en los profundos cambios metodológicos de los que serán objeto, a través de la influyente incorporación de profesores alemanes a sus aulas. La influencia alemana contribuyó a profesionalizar la actividad pedagógica, a reforzar el formalismo y el autoritarismo ya vigente en las prácticas de enseñanza del sistema educacional chileno, acentuando el carácter enciclopedista y universalista de los conocimientos impartidos.

La tarea desarrollada por J. A. Núñez, le fue encomendada por el Ministro de Instrucción Pública, Joaquín Blest Gana, el 25 de noviembre de 1878, bajo el régimen del primer presidente liberal Federico Errázuriz Zañartu, haciendo especial énfasis en la preocupación por desarrollar una instrucción primaria de acuerdo a nuestras características como país. El incumplimiento de esta necesaria adecuación a la realidad nacional será, posteriormente, una de las principales críticas que recibió la influencia pedagógica alemana en la instrucción primaria y en la formación de profesores de las Escuelas Normales.

El Proyecto modernizante propuesto por J.A. Núñez, se basaba en un preocupante diagnóstico realizado sobre la Educación Pública en el país. Al respecto, era claro en afirmar que el programa impartido en las Escuelas Normales no respondía a las necesidades de la enseñanza primaria, afectándola gravemente; que el maestro normalista debía aumentar sus conocimientos y su cultura general; que la enseñanza debía considerar metodologías y prácticas, ya que se debía *aprender para saber* y, en consecuencia, *enseñar lo que se sabe*; y que el maestro debe estar actualizado respecto de los adelantos que se hayan realizado en las asignaturas que imparte.

Este conjunto de aspiraciones debió haber sido resuelto con la incorporación de educadores alemanes en 1885, quienes comenzaron a difundir un nuevo modelo pedagógico, educativo y metodológico, basado en la doctrina de Johann Friedrich Herbart. Este modelo se convirtió en la primera gran reforma educativa modernizante con claros fundamentos científicos, aplicada a la educación chilena.

La pedagogía Herbartiana cimentaba su sistema de enseñanza en el racionalismo, ya que supeditaba a aquel, los sentimientos y voluntades del alumno. De este pensamiento, de corte positivista, derivaron tendencias psicológicas de la educación moderna que afirman que sólo sobre un estudio científico se puede fundar una doctrina pedagógica y con ello realizar un completo proceso educativo.

El proyecto de José Abelardo Núñez, que se aplicó con propiedad en las Escuelas Normales del país, le dio gran importancia a la didáctica. El aprendizaje memorístico fue reemplazado por el uso de la razón y la observación por parte del alumno en el proceso de aprendizaje. El maestro pasa a ser entonces un orientador y organizador de las capacidades de los educandos. Se imprimió a los nuevos programas un carácter científico, modernizante y formativo de las aptitudes individuales con la introducción de la psicología científica; de una metodología que comienza a conceder importancia al trabajo manual, dibujo, canto y ejercicios físicos; historia de la pedagogía y a la crítica pedagógica. Las “lecciones modelo” basadas en la reflexión, la experiencia y la observación, constituyeron la aplicación cotidiana de la educación de los sentidos y de la asimilación de todos los estudios.

Sin embargo, este modelo alemán herbartiano, tuvo también defectos y problemas, lo cual colaboró en su declinación en las primeras décadas del siglo XX, junto a la introducción de nuevas propuestas didácticas. Estos

problemas radicaron básicamente en la escasa adaptación de la formación implementada hacia nuestra cultura e idiosincracia, a la escasa flexibilidad demostrada en materia de imposición de la disciplina y de la autoridad y también al énfasis puesto en el “aristocratismo y diferencias de clase”, lo cual no ayudaba al desarrollo de un sentimiento igualitario propio de una sociedad republicana.

Otras influencias didácticas importantes de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, fueron las de Froebel y de William James. El primero de estos, siguiendo la corriente herbartiana, acentuaba en la didáctica pedagógica el uso de los medios manuales para hacer práctica la actividad creadora del ser, situando a las Ciencias Naturales en un alto sitio ya que permitía conocer el medio natural, a través de un medio pedagógico concreto. El segundo, partícipe de una influencia más psicologista, sostenía que los profesores debían usar la capacidad de observación y análisis psicológico con sus alumnos, dejando de lado el predominio de los procesos solamente intelectuales. Este planteamiento de James, que daba más importancia a los aspectos emotivos en la formación del carácter, no tuvo la suficiente llegada en la práctica escolar de la época, dado que la doctrina de Herbart y la influencia pedagógica alemana permanecía aún en plena vigencia, y con ello el rigor del disciplinamiento en el ámbito pedagógico.

Estas doctrinas se convirtieron en un referente para las decisiones que se fueron tomando en la educación chilena. Un ejemplo lo brinda el Congreso Pedagógico Nacional de 1889, en el cual se acordaron planteamientos ligados con estas corrientes pedagógicas.

- “Promover la enseñanza de trabajos manuales al estilo europeo en las escuelas, enseñado por los preceptores capacitados. A este respecto, en 1893, don Joaquín Cabezas inicia la enseñanza manual en algunas escuelas normales y cuatro años después, esta se incorpora definitivamente al plan de estudios de los maestros.
- Se consagra el método analítico-sintético para la enseñanza de la lectura y escritura.
- La gimnasia aparece como complemento indispensable de la educación intelectual y moral, junto a los ejercicios militares.
- Enseñanza de la música en todas las escuelas.
- Gran importancia a la enseñanza de la higiene.
- Constante perfeccionamiento de los profesores, con sistemas de ascensos; y proveer los medios necesarios para mejorar la preparación profesional de los profesores graduados antes de 1885 (usando como base las escuelas normales existentes)” (Labarca 1939).

En este Congreso Pedagógico se llegó a un acuerdo clave para el curso de la educación chilena, esto es la obligatoriedad de la enseñanza primaria, la cual se planteó como una necesidad imperiosa. Paralelamente a ello, se reconoció la falta de recursos, carencia de locales, de infraestructura y profesores. Fundamenta lo anterior, el hecho de que en el año 1895, sólo un 28% de la población sabía leer y escribir.

La modernización de la enseñanza

En las primeras décadas del siglo XX ocurrió un cambio significativo para el sistema educacional chileno cuando, en 1912, Darío Salas tradujo *Mi credo pedagógico* del filósofo de la educación estadounidense John Dewey. Coincidentemente, las clases medias presionaron al aparato estatal para promover un proyecto educativo nacional, modernizador, que se alejaría de las influencias europeizantes, capaz de responder a las necesidades y demandas del desarrollo económico imperante y de un sistema democrático donde el Estado debía garantizar la integración de los sectores populares. La principal expresión de dicho objetivo fue la promulgación –después de treinta años de discusión en el Parlamento– de la anhelada Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920.

Comenzando la tercera década del siglo XX se produce uno de los momentos de mayor estabilidad en cuanto a la orientación pedagógica de las escuelas normales, consolidándose su base científico-pedagógica (Labarca 1939). El sello pedagógico, reconocido por quienes ejercieron como profesores normalistas, empezó a marcarse con mucha fuerza desde 1930 en adelante. Esta apreciación es el resultado de su trayectoria desde el siglo XIX, la cual se incrementó a raíz de la incorporación de actividades de investigación y de formación en el currículo normalista. A ello hay que agregar la influencia que tuvo la renovada importancia otorgada a la educación por el modelo económico de “desarrollo hacia adentro”, promovido por los gobiernos radicales en los años cuarenta.

A fines de la década de 1920, las Escuelas Normales presentaban varios rasgos distintivos que arrancan de la dependencia de la enseñanza normal de la Dirección de Educación Primaria y Normal del Ministerio de Educación Pública. A partir de entonces, la enseñanza normal adquiere un carácter post primario. Sin embargo, el ascenso social de los sectores medios en aquellos años, intentó convertir la educación pública en un proyecto nacional,

democrático y modernizador, para lo cual era evidente la necesidad de terminar con aquella segmentación social entre la primaria y la secundaria, representada por el liceo.

Durante gran parte del siglo XX, la Escuela Normal fue un innegable instrumento de movilidad social para importantes sectores medios y bajos de la población. Otro rasgo importante que marcó dicha formación, fue el régimen de internado y financiamiento estatal del sistema. Esta situación cambia cuando se acepta el ingreso de alumnos externos y se crean Escuelas Normales con total régimen de externado, razón por la cual el Estado limitó su financiamiento. A su vez, digno de destacar, es la constitución de la enseñanza normalista como el primer escalón de una carrera funcionaria y profesional docente en el aparato estatal, así como la proliferación en el número y matrícula de dichas Escuelas.

No se debe olvidar, la instalación de un sello en la profesión normalista, conformado por dos bases fundamentales: la idoneidad, asentada en la esencia de su instrucción, y la moralidad, con raíz en el disciplinamiento formativo. En la carrera normalista, además, se dio la complementación curricular entre los estudios generales de tipo humanista y estudios de carácter pedagógico.

Las Escuelas Normales no lograron entregar al país el número necesario de maestros que requería la educación primaria, lo cual se ratifica con el nombramiento de profesores interinos no titulados y la creación de escuelas normales privadas, característica que prevaleció durante el siglo XX. Sin embargo, es conveniente recordar que la Universidad de Concepción, en la década de los años cuarenta, crea en su Facultad de Educación el llamado Curso Normal para egresados de las humanidades. La duración de este curso fue de dos años y tuvo como objeto satisfacer la demanda de profesores primarios de la zona.

La matrícula en enseñanza primaria aumentó entre 1940 y 1957 de 524.000 a 880.000 alumnos/as; es decir, se produjo un crecimiento de 68% (Comisión de Planeamiento Integral de la Educación 1964), a la vez que la red de escuelas y liceos se extendió notoriamente por todo el territorio nacional. Obviamente, esta gran expansión educacional exigía mayores recursos y también más profesores con mejor calificación profesional para atender esta creciente demanda.

Es posible apreciar que, desde 1920 en adelante, la historia del sistema educacional chileno se puede resumir en el intento de otorgar una nueva funcionalidad social al sistema. Junto con mantener la expansión de la cobertura y la igualdad de oportunidades, mejorar la infraestructura material y modernizar la técnica de la enseñanza, se intentó por varias vías redefinir los objetivos, contenidos y organización de la educación, para adecuar dicho aparato público a proyectos de desarrollo económico-social.

Nuevamente cabe señalar que la teoría que refleja este cambio modernizante de la educación estuvo inspirada en los fundamentos pedagógicos de John Dewey, quien consideraba la educación como una función social en la cual la escuela debe enseñar al hombre a vivir de acuerdo al progreso de la humanidad. Esta teoría, al contrario de aquellas de fines del siglo XIX, afirma que los conocimientos se adquieren a través de la experiencia, pero siempre en función del medio. Bajo este enfoque, se prioriza la actividad como motor del desarrollo del alumno e incluso se transforma hasta el mobiliario de los colegios, concebidos –aún en el presente– solo para la transmisión del conocimiento. Esta nueva visión, acogida por la mayoría de las organizaciones de profesores de la época, siendo la principal la Asociación General de Profesores de Chile, resultó fundamental, primero para cuestionar la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, considerada como un instrumento que legitimaba la centralización y, segundo, para discutir abiertamente la figura del tradicional maestro primario normalista, con notoria influencia alemana, rutinario, acrítico y enciclopedista.

La nueva visión promovía como ideal de maestro, un sujeto que analiza, interpreta, elabora, se interesa por la realidad social que lo rodea y que, por lo tanto, intenta cambiar la realidad educacional; para ello era necesario y urgente transformar la significación social y trascendencia de la institucionalizada labor del maestro egresado de las Escuelas Normales. Aquella fue una época en la cual el profesorado se alineó y reivindicó con orgullo su cercanía a la clase popular.

En este contexto, los maestros primarios agrupados en la Asociación General de Profesores, entre 1927 y 1929, promovieron una “reforma integral” de la educación, denominada “Escuela Nueva”, que proponía una profunda revisión de la formación docente desde el punto de vista pedagógico. Ello afectó a las Escuelas Normales, las que al ser acogidas las propuestas de la Asociación por el Gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931),

fueron cerradas en su totalidad y reemplazadas por unas pocas formadoras de profesores primarios. Este cierre fue requisito para lograr el anhelado principio de unidad de formación docente.

Por otra parte, de acuerdo a la teoría de Dewey, la búsqueda de la pedagogía activa los llevó también a sostener una concepción del rol docente más autónomo y, sobretodo, responsable de la función educativa, que dejaría atrás al rol técnico y funcionario que les imponía el Estado Docente de fines del siglo XIX.

Esta nueva normativa, modificó los cimientos del sistema educacional chileno en lo administrativo y en lo pedagógico, a la vez que concretó, por un tiempo, un modelo comunitario de educación con una fuerte responsabilidad social. La ruptura de Ibáñez con el gremio docente terminó por cerrar un capítulo importante en la educación chilena y el ideario de “Escuela Única de Pedagogía” o de la “Formación Unificada de Docentes”, fue defendido, principalmente, por los sectores de centro-izquierda. Esto constituye un antecedente histórico de la incorporación de la formación docente a nivel universitario a partir de fines de los años 60, instaurándose la carrera de Pedagogía en Educación General Básica en las universidades. Posteriormente, y en oposición al principio de una *Escuela Única de Pedagogía*, actualmente proliferan carreras en prácticamente todas las universidades chilenas, sin regulación, entregando egresados con diferentes grados de calificación.

Contrastación del curriculum de Formación Inicial Docente universitaria y el de las Escuelas Normales

La investigación sobre la cual se basa este artículo, analizó los curriculum de formación docente de tres universidades chilenas² comparados con los de las Escuelas Normales. El análisis se centró en el curriculum, por cuanto su función está referida a la distribución, organización y transmisión de

² El análisis contrastado se realizó a partir de las mallas curriculares de las Escuelas Normales Urbanas y Rurales de Chile del año 1944, Decreto N°6636, y el último plan curricular de la Escuela Normal de La Serena en la década del sesenta. En relación a la formación docente actual, se analizaron las mallas curriculares de Pedagogía en Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Universidad de las Américas. Se consideró un número limitado de universidades con el fin de realizar un análisis acotado, dado que actualmente la oferta de formación pedagógica es numerosa. La carrera de Pedagogía en Educación General Básica, en efecto, se imparte en 22 universidades con aporte estatal, 28 universidades privadas y ocho institutos profesionales del país.

la cultura (que este determine), a la evaluación de sus procesos y resultados, siempre en directa correspondencia con la naturaleza definida en sus principios y normas. Es a través del currículum como se legitiman algunos saberes, se excluyen otros y se jerarquizan o se integran las disciplinas a las que pertenecen dichos saberes. En este sentido, el currículum tendría que responder a decisiones de políticas públicas, en este caso en el ámbito de la educación, las cuales deberían reflejar las necesidades culturales y sociales de un paradigma aceptado y compartido por los miembros de la comunidad nacional.

El primer elemento que se destaca en el análisis es la dualidad homogeneidad - heterogeneidad. En las Escuelas Normales estudiadas existía un solo currículum para todo el país, diferenciado sólo si estas eran urbanas o rurales, ya que se incluían ramos relacionados con los intereses y actividades propias del contexto del alumnado, así como si se trataba de escuelas femeninas o masculinas. En la actualidad, en cambio, predomina lo heterogéneo en las mallas curriculares de las instituciones formadoras de docentes (existe una coincidencia cercana sólo al 30%), lo cual se refleja en las diferentes áreas de formación consideradas y termina acrecentando las diferencias entre los saberes y competencias de sus egresados.

Un ejemplo de ello es la mayor preocupación, en el currículum de las Escuelas Normales, por asignaturas relacionadas con la llamada "cultura general", a la cual se destinaban en los tres primeros años entre 33 y 35 horas semanales, destacando las asignaturas vinculadas al arte, especialmente Música. En los currículos de las universidades analizadas se combina la formación general con la de la especialidad. La primera aborda disciplinas tales como las bases sociales y filosóficas de la educación, historia de la educación, psicología general y psicología del aprendizaje, mientras que las segundas se refieren a las asignaturas que demanda el currículum escolar de la Educación General Básica (Cox 1990).

La primera conclusión surge al contrastar ambas realidades. Sin duda, el contexto cultural marca la diferencia. En la época de las Escuelas Normales, el énfasis formativo estaba puesto en el conocimiento de las distintas áreas, ya sean científicas, artísticas o técnicas, en 4 de los 6 años de formación, dejando sólo para los dos últimos años de estudio lo relacionado con el saber profesional: Ciencias Auxiliares y Pedagogía. En la actualidad en cambio, a partir del primer año de formación, el diseño de las mallas curriculares son más integradoras y heterogéneas.

Es importante destacar que las Escuelas Normales sin duda respondieron a las necesidades educacionales y culturales de la época, definidas por el Estado. En el caso de nuestro presente formativo, esta selección del saber que llamamos currículo no aparece como una política educacional uniforme y consistente; es más, a menudo no responde a las demandas y necesidades reales de los alumnos y de la sociedad, sino preferentemente a la lógica de mercado.

En una investigación realizada por Gysling (1992) acerca de los planes de estudio de 13 instituciones formadoras de docentes en Chile, se llega a la conclusión de que en la mayoría de ellas sobresale la formación en Técnicas de Educación por sobre la formación en Teorías, Investigación o Práctica, privilegiando el área de las metodologías y las asignaturas relacionadas con currículo, evaluación y orientación.

Al revisar la conclusión anterior y compararla con las mallas curriculares de las tres universidades seleccionadas, se puede detectar que, a nivel general, esta situación se mantiene, aunque con algunas diferencias en las tres instituciones. Por ejemplo, en cuanto a la Investigación, esta sigue teniendo un lugar secundario tal como lo indica el estudio mencionado. Si revisamos las asignaturas incluidas en el currículo de las Escuelas Normales, la formación en Investigación no era considerada, por cuanto su gran fortaleza era el “contacto directo” con los alumnos, que les permitía un conocimiento de sus virtudes y debilidades en la práctica. Un aspecto central en el análisis contrastado de las mallas curriculares contempladas en este trabajo, es el lugar que se le dio a la Práctica Profesional del docente en formación. En la mayoría de los centros formadores de docentes en Chile, hasta fines de la década de 1990, la Práctica sólo fue concebida a nivel terminal o semi terminal, es decir sólo en algunas instituciones se desarrolló como un proceso gradual concebido en dos etapas, la primera, de muy corta duración, una o dos semanas, para efectuar un diagnóstico y planificación, y una segunda etapa, en la cual el estudiante debía hacerse cargo del curso por un período de tres meses. Además, la supervisión estaba a cargo de un docente de la institución formadora, quien revisaba las planificaciones de clase y asistía a un número variable de clases, por lo general tres o cuatro sesiones.

En la actualidad, y a la luz de los tres currículos de las tres universidades elegidas, se puede afirmar que la Práctica se ha ido posicionando gradualmente desde los primeros años de formación. Actualmente la Práctica no

es entendida como un acompañamiento permanente a la formación general y especializada de los futuros profesores, como lo era en las Escuelas Normales. Si bien se observan mayores avances al respecto, sólo se ejecuta a nivel de formación integral e intensiva en el último semestre.

En el caso de las Escuelas Normales, éstas contaron con verdaderos laboratorios pedagógicos, las Escuelas Anexas de Aplicación, las cuales fueron parte relevante en el quehacer pedagógico y social desde los primeros cursos de su formación profesional, siendo institución guía y retroalimentadora de la práctica docente, lo que constituye el rasgo diferenciador con las prácticas docentes actuales. La formación consideraba una serie de funciones que lo relacionaba permanentemente con su Profesor Guía, como por ejemplo: observación de clases, ayudantía semanal en los cursos de la Escuela de Aplicación, consultas sobre aspectos pedagógicos, supervisión de clases de práctica, realización de clases demostrativas, preparación y uso de material didáctico, preparación de instrumentos de evaluación, participación en actividades artísticas y sociales. En otras palabras, la Práctica consistió literalmente en hacerse parte integrante de la labor pedagógica y formadora en su conjunto. Cada hora de práctica avalaba la idoneidad del profesional docente.

Una posible explicación para entender el carácter poco provechoso de las actuales Prácticas Profesionales, es que éstas tienen validez para la formación docente, sólo como elementos de planificación llevadas a la práctica, pero se deja de lado el hecho educativo mismo como objeto de estudio, es decir no se legitima como saber válido para la formación docente sino que su importancia dependerá de la actuación futura del profesor. Lo preocupante de aquello radica en que la profesión docente es eminentemente práctica y no es que no se requiera un análisis teórico del actuar de la profesión, sino que la Pedagogía, como ninguna otra profesión, se valida en la relación entre pares y entre alumnos y profesores en su escenario natural, la sala de clases.

Otro elemento interesante de analizar es que en las mallas curriculares de las tres universidades elegidas, existe un destacado lugar para las didácticas de la especialidad, con lo cual se produce una importante conexión entre las disciplinas. Esta situación en las Escuelas Normales no se daba en los primeros años de formación como ocurre hoy, sino que en los últimos dos años cuando el conocimiento disciplinario estaba internalizado.

Un rasgo en el cual no se ha avanzado lo suficiente, y que era muy acentuado en las Escuelas Normales, fue la marcada separación entre lo netamente disciplinario y lo pedagógico. En las Escuelas Normales recién aparecían asignaturas vinculadas al quehacer pedagógico en los dos últimos años, como: Principios de la Educación, Orientación Profesional, Organización y Administración Escolar, entre otras. En los currícula actuales, la falta de articulación entre la especialidad y la formación pedagógica es un problema persistente, aunque se han detectado avances importantes en las mallas analizadas.

La principal diferencia entre ambos procesos formativos radica en que, en el caso de los currículos de las Escuelas Normales, estos traducían los propósitos y las demandas que la sociedad y el Estado requerían, a diferencia de la escasa correspondencia que se observa actualmente con respecto a la formación docente a nivel universitario.

Actualmente, no existe una idea clara y central del saber pedagógico que se quiere transmitir. Este nuevo saber pedagógico, a menudo se le pretende encasillar en una propuesta curricular, sin comprender que el saber pedagógico está más relacionado con los fines últimos del hecho educativo, las relaciones interpersonales, que de los contenidos curriculares mismos. Es esencial en la formación docente actual profundizar en el conocimiento de cómo ocurre el aprendizaje en los seres humanos, qué lo frena o qué lo facilita; el conocer el contexto socio cultural de donde provienen los alumnos; descubrir el modo de relacionarse entre profesor y el alumno; interiorizarse en nuevas disciplinas que explican el fenómeno del aprendizaje, como la neurociencia, la socio antropología entre otras posibles disciplinas. El nuevo currículo requiere una relación permanente y articulada con la didáctica y la formación de la especialidad.

En este sentido, representan importantes avances en esa dirección, en la malla curricular de la Pontificia Universidad Católica de Chile,³ asignaturas como Psicopedagogía del Desarrollo y del Aprendizaje. En la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la asignatura Desarrollo y Construcción de la Identidad, Derechos Humanos, Género y Multiculturalismo. En la Universidad de las Américas destaca la asignatura Educar en la Sociedad del Conocimiento. No obstante, estos aún no constituyen

3 Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. "Malla Curricular de: Licenciatura en Educación y Profesor de Educación General Básica (1° a 8° Básico)" <http://educacion.uc.cl>

elementos enraizados en los ejes articuladores de la formación profesional del docente actual.

Por otra parte, el currículum actual de la formación inicial docente, no incluye la atención pedagógica a la diversidad como una aproximación transversal, quedando sólo a nivel de una asignatura de la carrera, como es el caso de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano⁴ y de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En la Universidad de las Américas⁵, este tema simplemente no se considera en la malla curricular. Lo anterior constituye una falencia importante, si se considera las profundas brechas sociales y culturales que manifiesta nuestra sociedad a través de una evidente segmentación y discriminación.

Los docentes, como formadores de futuros ciudadanos, deberían contribuir a la disminución de dicha tendencia, lo que demanda un sólido conocimiento de referentes culturales locales; dimensiones culturales específicas, como pueblos originarios, cultura juvenil; medios masivos de comunicación, entre otros. Lo mismo ocurre, con la nula o escasa preparación docente en el currículo nacional para aquellos alumnos con necesidades de aprendizaje especiales. Los planes curriculares de formación docente revisados, adolecen de una preocupación central en temas tales como educación sexual, educación especial o formación y participación ciudadana.

Desafíos para la Formación Docente

Actualmente, la tarea educativa del profesor es extraordinariamente compleja, ya que deberá conciliar los principios de igualdad y diversidad en relación a sus patrones culturales y, al mismo tiempo deberá entregar a sus alumnos los conceptos estructurantes de las ciencias de la naturaleza y de la sociedad y las orientaciones valóricas que les sirvan de fundamento para ejercer su libertad y pensamiento crítico, en una sociedad globalizada sujeta a un vertiginoso cambio científico, tecnológico, social, político y cultural.

La práctica pedagógica en el presente, requiere de una intencionalidad diferente, asentada en el contexto histórico, económico, social y cultural en

4 Universidad Academia de Humanismo Cristiano, "Malla Curricular de Pedagogía en Educación Básica" <http://universia.cl/universidad/academia/uahc-pedagogia-educacion-basica.htm/>

5 Universidad de las Américas (UDLA) "Pedagogía en Educación Básica/ Programa Diurno" <http://www.udla.cl/carreras/facultad-de-educacion.htm/>

el que vivimos. Uno de los grandes desafíos constituye mejorar la calidad de la educación a través de una gestión integral de los aprendizajes de los estudiantes, asegurando la formación de un profesional docente idóneo que realmente asuma y optimice, desde una mirada crítica, las políticas educativas que sean adoptadas.

Es necesario tener presente que todo proceso de cambio e innovación pedagógica exitosa dependerá en gran medida del profesor, ya que este es el que orienta, dirige y apoya al alumno en su aprendizaje. Por ello, resulta imprescindible formar, urgentemente, profesores que colaboren e intervengan profesional y efectivamente en los cambios educativos, enfatizando su rol de mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del alumno con el fin de que este sea significativo, pertinente y relevante para él y para la comunidad.

Uno de los aspectos relevantes de la formación normalista es que egresaban con un sello institucional, cual es el cumplir una *misión* trascendente para la sociedad. El profesor debe sentirse parte de un proyecto país, como un eslabón imprescindible para la formación ciudadana. Sin embargo, este desafío representa una gran complejidad, si asumimos que el docente actual forma parte de un mundo globalizado, de diversidad cultural, con requerimientos de capacidades y competencias diferentes a las que vivieron las Escuelas Normales durante su vasta trayectoria.

La escuela, es una institución que tradicionalmente se ha caracterizado por su fragmentación: tiempos, horarios, contenidos curriculares, los cuales inhiben la posibilidad de una mirada transdisciplinaria. En alguna medida, ello contribuye a la reticencia de los profesores hacia la innovación pedagógica, lo que constituye un obstáculo para la necesaria reflexión sobre las prácticas docentes y al propósito de generar cambios en el rol profesional del docente con el fin de constituir una comunidad de aprendizaje.

El objetivo de lograr una correspondencia entre la formación docente, la práctica pedagógica y los objetivos que demanda la sociedad, debe ser un motor permanente en cualquier política educativa. El cambio cultural implica un énfasis en la comunicación efectiva entre los miembros de la comunidad educativa; el aprecio del cambio como una oportunidad de mejoramiento personal e institucional; la valoración del trabajo en equipo y la organización horizontal; la responsabilidad por los procesos y resultados; y la evaluación considerada como elemento permanente de un accionar educativo efectivo.

En este marco de cambio educativo institucional, el profesor requiere realizar una aplicación del currículum en forma flexible, abandonando la idea de la “perdurabilidad” de los conocimientos, garantizando a través de su práctica pedagógica aprendizajes efectivos, relevantes y significativos para sus alumnos, participación real con la comunidad escolar y lo más importante, conocer, comprender y sintonizar con los patrones culturales y vivenciales de sus alumnos y de la comunidad en la cual se desenvuelve.

La formación inicial debe ser considerada como el primer paso de un proceso de formación continua y permanente. Ello alcanza mayor validez por cuanto se constata que el perfeccionamiento profesional ha sido y sigue siendo una de las principales demandas de los propios profesores, especialmente referido a la búsqueda de solución de problemas metodológicos y de contenidos que se presentan en su desempeño profesional. No obstante, los requerimientos de esta formación continua deben surgir de la propia interacción de los profesores en cada unidad educativa, a fin de privilegiar la participación y el sustento en necesidades reales.

Al analizar el contexto histórico e ideológico en el cual se desarrollaron las Escuelas Normales en los siglos XIX y XX, y posteriormente, profundizar en el análisis de ellas en el período 1930-1970, encontramos una directa y congruente relación entre la filosofía educativa, el currículum escolar y el currículum de formación del profesor normalista (Núñez 1989).

Para el caso de la formación docente inicial en la actualidad, analizando el plano netamente curricular, es posible afirmar que esta relación de correspondencia no resulta tan evidente y más bien no se encuentra definida con claridad, aunque se rescatan los intentos particulares de algunas instituciones, para incorporar en sus currículos temáticas más acordes a las necesidades que demanda nuestra sociedad.

Si bien, los currículos revisados agregan áreas temáticas más contingentes, nunca se convierten en ejes articuladores e integradores de sus planes de estudio, con lo cual, aún no aparece la construcción real, desde la formación misma de los futuros profesores, de un nuevo saber pedagógico, que no privilegie tanto la didáctica ni la especialización del conocimiento, sino que se centre en el sujeto que se educa, en cómo se educa, en qué lo motiva y para qué se lo educa. Estos aspectos no están contemplados en las mallas curriculares que se analizaron, pero sí lo estaban de una manera consistente y eficaz en los planes curriculares de las Escuelas Normales urbanas y rurales de mediados del siglo XX. Hoy la diversidad y las diferentes

maneras de aproximarse al conocimiento requieren de otras disciplinas y metodologías más flexibles, más críticas y más horizontales en la relación profesor-alumno.


La labor encomendada a los profesores en la actualidad es de tal magnitud, que debe, obligadamente, tener su origen en una formación sólida, coherente y cuyo fin esencial sea entregar a la sociedad EDUCADORES, que enfoquen su accionar pedagógico para que sus alumnos aprendan y que lo que aprendan les otorgue más sentido a sus vidas. De esta tarea deben hacerse cargo las instituciones formadoras actuales, tal como lo hicieron en su época y en el contexto sociocultural en el cual se desarrollaron, las Escuelas Normales.

Los educadores que se requieren deberían colaborar en la tarea de formar seres humanos integrales, quienes aportarían con sus diferentes competencias a la sociedad. Para ello, temas importantes a desarrollar en las instituciones formadoras de docentes, siguen siendo la investigación en el área pedagógica y un profundo e integral trabajo interdisciplinario respecto a problemáticas relevantes en lo institucional, curricular y de aprendizaje-enseñanza

Otras tareas por desarrollar o profundizar en la formación inicial docente, serán: establecer una relación permanente con la realidad escolar a través de las prácticas profesionales de los estudiantes de pedagogía; convertirlas en verdaderas instancias de reflexión y construcción del saber pedagógico; generar espacios de relación académica y profesional permanentes entre los centros formativos y las escuelas en las cuales se realicen las prácticas; fortalecer y consolidar el rol docente en el cambio educativo a partir del protagonismo del estudiante de pedagogía en su formación inicial; considerar en los planes curriculares formativos la gran diversidad de la población estudiantil producto del dinamismo de la realidad actual y como elemento transversal a todas las asignaturas; establecer requisitos más exigentes para el ingreso a las carreras de pedagogía, mediante una prueba especial en la cual se considere no sólo lo cognitivo, sino que el área concerniente a lo psicológico, aptitudinal y actitudinal, acción innovadora y responsabilidad social y ética profesional.

El permanente debate sobre la calidad de la educación, especialmente la de la educación pública, pasa por un juicio crítico y personal de cada uno de los actores de nuestro sistema educativo, y uno muy gravitante, es aquel que debiera surgir desde los educadores. La investigación que da origen a

este artículo, busca proporcionar algunas ideas y experiencias que ayuden en esta necesaria reflexión pedagógica, internándose para ello en un período de gran aporte en materia formativa docente como lo fue el de las Escuelas Normales para su época. Las razones de la eficacia de aquellas, nos entregan señales a considerar para la problemática educativa del presente y, fundamentalmente, para una formación integral reflejada en las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía General Básica ofrecidas por las distintas instituciones del país.

Finalmente, es deseable que las instituciones formadoras de docentes tengan presente en el diseño curricular de las carreras de Pedagogía General Básica las siguientes consideraciones: primero, la superación de la tendencia a la homogeneización a través de la reafirmación de los valores culturales locales, regionales y nacionales; en segundo término, procurar efectivamente la concreción de visiones interdisciplinarias integradas e integradoras de nuestra realidad; y, en tercer lugar, lograr vincular los elementos teóricos del conocimiento con la solución de problemas que se presentan en la vida en sociedad. 

Bibliografía

1. Libros, artículos y documentos consultados

Asociación de Profesores Normalistas de Chile. 2010. *Mater Maestra*. Santiago de Chile.

AVALOS, Beatrice. 2002. *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

BRAVO, Héctor Félix. 1993. "Domingo Faustino Sarmiento: orígenes de su concepción pedagógica". En: Revista *Perspectivas* (París, Unesco), Vol XXIII, N° 3-4.

CAMPOS HARRIET, Fernando. 1960. *Desarrollo educacional 1810-1960*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.

CASTILLO INZULZA, Gabriel. 1990. *Formación de educadores*. CPEIP, Santiago de Chile.

COMISIÓN DE PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN CHILENA. 1964. *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena*. Ministerio de Educación Pública, Santiago de Chile.

COX, Cristián y Jacqueline Gysling. 1990. *La formación de docentes en Chile 1842-1987*. CIDE, Santiago de Chile.

DEWEY, John. "Mi credo pedagógico" En: *Revista de Educación Primaria*. Abril 1928. Otros artículos: "Democracia y educación" (1916); "Experiencia y educación" (1938).

- EGAÑA, Loreto María. 2000. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: 1860-1930. Una práctica social estatal*. CIDE, Santiago de Chile.
- EGAÑA, María Loreto e Iván Núñez. 2003. *La educación primaria en Chile 1860-1930: una aventura de niñas y maestras*. Santiago de Chile.
- GYSLING, Jacqueline. 1992. "Curriculum de formación de profesores de enseñanza media". En: *Revista Pensamiento Educativo*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol 16, N°1. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/33/45>
- HERBART, Johann Friedrich. 1906. *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Editoriales de la Lectura, Madrid.
- LABARCA, Amanda. 1927. *Nuevas orientaciones de la enseñanza*. Imprenta Santiago.
- 1939. *Historia de la enseñanza en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.
- MAGENDZO, Abraham. 1991. *Curriculum y cultura en América Latina*. PIIE, Santiago de Chile.
- MUÑOZ DE EBENSPERGUER, Eduvigis. 1942. "El desarrollo de las escuelas normales en Chile". En: *Anales de la Universidad de Chile*, N° 45-46, Santiago de Chile.
- MUÑOZ HERMOSILLA, José María. 1918. *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Casa Editorial Manuel Guzmán Maturana, Santiago de Chile.
- NÚÑEZ, José Abelardo. 1883. "*Organización de escuelas normales*". Editorial Librería Americana, Santiago de Chile.
- NÚÑEZ, Iván. 1972. *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*. Centro de Estudios Económicos y Sociales, Santiago de Chile.
- 1989. *Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile*. PIIE, Santiago de Chile.
- 2005. *Luces y sombras de un movimiento socio-cultural: el normalismo en Chile*. Santiago de Chile.
- SANTANDER TIRAFERRI, Carlos. 1963. "*Problemática de las escuelas normales*". Santiago de Chile.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. 1896. *De la educación popular*. Vol. II, Buenos Aires.
- SOTO SEPÚLVEDA, Maximiliano. "Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX".
- ZEMELMAN, Myriam e Isabel Jara. 2006. *Seis episodios de la educación chilena 1920-1965*. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Serie Estudios, Santiago de Chile.

2. Decretos, Reglamentos, Convenciones y otros

- "Cartillas de Educación Cívica: Elementos de Derecho Público y Economía Política para uso de las Escuelas Normales Superiores de la República" Malaquías Concha, Santiago, 1915, Archivo Central de la Universidad de Chile.
- "Enseñanza Normal: Formación del Profesor Primario: Síntesis de las Conclusiones aprobadas por la Asamblea de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales", Santiago, 1940. Archivo Central de la Universidad de Chile.

- “Estudio sobre Educación Moderna: organización de Escuelas Normales” José Abelardo Núñez, Santiago, 1883. Archivo Central de la Universidad de Chile.
- “Programa de Escuelas Normales” Inspección General de Instrucción Primaria. 1908. Archivo Central de la Universidad de Chile.
- “Reglamento General de Escuelas Normales” Decreto Supremo N° 987 de 2 de marzo de 1945. Archivo Central de la Universidad de Chile.
- “Universidad de Chile: Enseñanza Normal” 1930, Decreto traspaso de las Escuelas Normales a la Universidad de Chile. Plan de Estudios. Archivo central de la Universidad de Chile.
- “Estudio Comparado sobre Transparencia y Eficiencia en Educación: el caso de Chile” Unesco Estudio Caso Chile Avance 30-07-04.
- “Reglamento de Promoción i Graduación de Alumnos en las Escuelas Normales” 1914 Archivo Central Andrés Bello.
- “Ley General de Educación” LEGE, 2009.
- REYES GAETE, Sonia “Don José Abelardo Núñez Murúa y la Educación Primaria y Normal de Chile” Tesis Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile, 1966.
- REYES JEDLICKI, Leonora Eugenia “Movimiento de Educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932; 1977-1994)” Tesis, Escuela de Postgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Fecha de recepción del artículo:

1 de Junio de 2012

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

11 de Junio de 2012

Fecha de aceptación del artículo:

26 de Junio de 2012

Correo electrónico:

sonia.lavin@unap.cl

Dirección postal del autor:

Av. San Pablo 1796, Santiago Centro, RM, Chile.