

LA ESCUELA NORMAL: el territorio donde se aprende a enseñar

(Trabajo en proceso)

Araceli de Tezanos

Dr. en Letras y Ciencias Humanas
Universidad de París X - Nanterre

“Los mejores planes de enseñanza solo pueden ejecutarse con buenos maestros; y el Estado no ha hecho nada por la educación del pueblo, si no vela porque los individuos que se destinen a la enseñanza estén bien formados, ubicados convenientemente, sostenidos y dirigidos en el deber de perfeccionarse permanentemente, recompensados en sus progresos o castigados según sus faltas”

Victor Cousin 1840

De la instrucción pública en algunas regiones de Alemania y particularmente en Prusia (1840:240).

Las conversaciones sobre la formación de los maestros primarios en América Latina se presentan en escenarios que se yuxtaponen y al mismo tiempo se relacionan de una manera u otra. En una de las escenas, los actores se inscriben en el mundo académico, intelectual, quienes reflexionan sobre el significado y el sentido del ser maestro, indagan sobre la historia del oficio de enseñar y de las instituciones donde se aprende, los contenidos de los aparatos teóricos que han sustentado y sustentan los programas de formación, y el lugar que ocupa o tendría que ocupar la práctica de la enseñanza en dichos programas. Sin embargo, los resultados de estas

indagaciones en muy pocas ocasiones son consideradas en el momento de tomar decisiones de política educativa sobre la formación docente. A excepción que sean las autoridades de los sistemas educativos o de los organismos internacionales quienes encarguen la ejecución de estudios sobre temas específicos. En otra escena, los actores son los funcionarios de la administración del sistema educativo. En general, ellos tienen una relación bastante estrecha con las organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y en otros momentos históricos con la UNESCO¹, lo que lleva a que muchas de las indicaciones sobre formación docente que surgen de los organismos del estado sean para cumplir con los requerimientos impuestos por dichas organizaciones. Esta situación se agudiza cuando las indicaciones provienen del Banco Mundial, puesto que ellas vienen vinculadas directamente a préstamos para el financiamiento del sistema educativo². Esta situación ha llevado a decisiones un tanto erráticas puesto que en general están bastante distanciadas de las realidades sociales-económicas-culturales de los diferentes países latinoamericanos.

Con este marco como referencia, en este documento vamos a presentar unas breves notas históricas que dan sentido y significado a la formación de maestros y algunos elementos que pretenden aportar a una discusión rigurosa para generar una mirada contemporánea y actualizada que permita que aquellos que deciden tomar el camino del oficio de enseñar reciban una caja de herramientas lo suficientemente poderosa para poder establecer relaciones claras entre la tradición y la modernidad, entre la teoría y su realidad para que su práctica de la enseñanza alcance su fin esencial: formar

¹ Los textos donde aparecen estas indicaciones son: UNESCO (1960) Boletín Trimestral del Proyecto Principal, UNESCO, Vol.2, No. 7; Banco Mundial (2015) "Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe", Grupo Banco Mundial; Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. y Paredes, D. (2017) Profesión: Profesor en América Latina, BID; OCDE (2018) Políticas docentes efectivas.

² Uno de los casos más significativos de esta relación es lo que sucede en Chile cuando en 1990, se regresa a la democracia y toda la política educativa está marcada por las indicaciones del Banco Mundial para promover la Reforma Educacional que se realizó en el país y cuyas consecuencias se hacen presentes en los altos niveles de desigualdad educativa en el país, que se concretan en una clara diferencia entre los establecimientos públicos y privados y la paulatina desaparición del Estado de la administración de las escuelas primarias y de las Universidades, lugar donde se forman los docentes.

ciudadanos capaces de apropiarse de su cultura para transformarla y de esta manera contribuir a la construcción de una sociedad democrática, fundada en el respeto mutuo y la igualdad de oportunidades.

1. Las imprescindibles notas históricas

En América Latina cuando se discute sobre la formación de maestros primarios o básicos es imprescindible considerar la historia de los sistemas educativos en los cuales los docentes son parte esencial. Por ello, que en el contexto de este documento nuestra mirada se dirige hacia las ideas y propuestas que influenciaron la formación de maestros y la enseñanza, más allá de los programas escolares o de la organización administrativa de los sistemas educativos.

En este orden de ideas pensar en la enseñanza en la época colonial nos obliga a tener en cuenta lo que sucedía en los colegios de la Compañía de Jesús, cuyos maestros se forman en la práctica cotidiana al lado de un colega más experimentado, tal como se señala en las Constituciones de la Orden y que se expresa en el Ratio Studiorum:

“Para que los maestros que deben enseñar en las clases inferiores no lleguen sin formación a la enseñanza, el rector del colegio de donde egresan generalmente los profesores de humanidades y de gramática, elegirá un maestro particularmente competente, al lado de quien y hacia el final de sus estudios, se reunirán tres veces por semana durante una hora los futuros profesores que es necesario formar a esta nueva función; ellos se formarán haciendo pre lecciones, dictados, redacciones, correcciones y cumpliendo con las otras tareas de un buen profesor”³

La Independencia trajo de la mano a la inmensa empresa educativa de Joseph Lancaster y su modelo de enseñanza mutua o sistema de monitores, el cual incluía delimitaciones a la función de los maestros, pero se extendía en la formación de los monitores; es decir, de aquellos alumnos mayores que se

³ Règles du Recteur: 83 in Ratio Studiorum, Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus (1991), Belin, Paris: 91

hacían cargo de los más pequeños. Con esta forma de organización, el sistema lancasteriano ofrecía eficiencia y bajo costo, tal como lo afirma el mismo Lancaster

*“El deber del maestro es velar que cada monitor sea totalmente competente para enseñar las lecciones que le fueron asignadas. Esto solo se puede obtener examinando a quien pretende ser monitor en las lecciones que tienen que enseñar. El maestro nunca debe nombrar un monitor sin examinarlo, sin embargo, he conocido algunas personas que pretenden enseñar en este sistema, nombran a un niño como monitor sólo porque juzgan que es un buen lector o porque puede escribir bien. Los monitores no pueden ser nombrados por adivinación, pues es fácil llegar a una certeza a través de un examen que contemple una serie progresiva de lecciones, adaptadas a la forma de tutorear”*⁴

Lancaster controlaba personalmente el proceso de formación *“pues nadie recibirá mi recomendación si no ha sido iniciado bajo mis ojos y ha demostrado prácticamente su conocimiento de los nuevos avances”*⁵. Se podría afirmar que Lancaster pone de manifiesto por primera vez la necesidad que la formación docente responda a determinados requisitos, en este caso los de su empresa educativa.

El modelo de enseñanza mutua de Lancaster⁶ va a coexistir en la primera mitad del Siglo XIX con de la enseñanza simultánea de Juan Bautista de Lasalle⁷, tal como se puede leer en el artículo 2º del Decreto de creación de la Escuela de Preceptores en Chile, en 1842, bajo la influencia de Domingo Faustino Sarmiento:

*“Art. 2º. En esta Escuela se enseñarán los ramos siguientes: leer i escribir con perfección, i un conocimiento perfecto de los **métodos de enseñanza**”*

⁴ Lancaster, J. (1821) The lancasterian system of education with improvements, Baltimore: 7

⁵ Lancaster, J. (1821) ibidem: 9

⁶ Sobre la enseñanza mutua en América latina ver: Amunátegui Solar, D. (1895) El Sistema de Lancaster en Chile i en otros países sudamericanos. Imprenta Cervantes. Santiago y Sosa, J. (1954) La escuela lancasteriana: ensayo histórico pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso-brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster. Revista Histórica; Publicación del Museo Histórico Nacional, T. 20 Año 47, Nr. 58-60

⁷ Juan Bautista de Lasalle es el fundador de la orden religiosa de los Hermanos Cristianos, fundador de colegios para niños pobres en Francia en el Siglo XVII. Para formar a los maestros creó los llamados “séminaires pour les maîtres de la campagne” (seminarios para los maestros del campo). Estas instituciones se consideran el origen de las escuelas normales para la formación de maestros de escuela primaria.

*mútua i simultánea*⁸; dogma i moral relijiosa; aritmética comercial, gramática i ortografía castellana; jeografía descriptiva; dibujo lineal; nociones jenerales de historia i particulares de la de Chile” (Bulnes, Manuel Montt, Santiago, enero 18 de 1842)

La lenta consolidación de los estados nacionales, promovida en general, por políticos ilustrados y liberales, en la segunda mitad del siglo XIX, trae de la mano, la necesidad de impulsar y promover la institucionalización de la escuela primaria, y con ella la demanda por la formación de los maestros que enseñarán en ella. Es decir, la necesidad y el interés por la formación docente están vinculados directamente a los procesos de escolarización, considerados como la base fundamental de la construcción de los estados nacionales. El modelo original de las escuelas de maestros primarios, que serán fundadas a lo largo y ancho de los países latinoamericanos, así como en los Estados Unidos, se encuentra en los decretos de Federico II de Prusia, recogidos en el texto de Victor Cousin, *De l’instruction publique dans quelques pays de l’Allemagne et particulièrement en Prusse*⁹ publicado por primera vez en 1833. Esta obra parecería ser el texto de referencia de las propuestas de muchos de los intelectuales y políticos latinoamericanos y norteamericanos preocupados por el sistema educativo y la relación de éste con la posibilidad de construir una sociedad iluminada por las Luces y la Revolución Industrial en marcha. Dos son las ideas recogidas por Cousin (1840) de los decretos educativos prusianos que nos interesa relevar:

- Las nociones de obligatoriedad y gratuidad¹⁰
- La fundación de Escuelas Normales Primarias, que según el decreto de Federico II de Prusia de 1819, transcrito por Víctor Cousin, parte del principio que “Los mejores planes de enseñanza solo pueden

⁸ Las negrillas son nuestras.

⁹“De la instrucción pública en algunas regiones de Alemania y particularmente en Prusia”. No olvidar que sólo en 1870 Alemania se reunificó, tal como la conocemos hoy.

¹⁰ Cousin, V. (1840) *De l’instruction publique dans quelques pays de l’Allemagne et particulièrement en Prusse*: 200-206

ejecutarse con buenos maestros; y el Estado no ha hecho nada por la educación del pueblo, si no vela porque los individuos que se destinen a la enseñanza estén bien formados, ubicados convenientemente, sostenidos y dirigidos en el deber de perfeccionarse permanentemente, recompensados en sus progresos o castigados según sus faltas”¹¹

2. La migración de las escuelas normales prusianas a América Latina.

A continuación, presentaremos las condiciones y características de las escuelas normales prusianas, pues son evidentemente el modelo que las nuestras en América Latina, han seguido desde mediados del siglo XIX.

La Escuela Normal (*Schullehrer-Seminarien*), en la instrucción prusiana tiene por finalidad que los alumnos aprendan “todos los deberes de un maestro de escuela hacia sus superiores eclesiásticos y temporales, hacia la Iglesia, la comunidad y los padres de los escolares”¹². Los estudios están organizados en tres años:

“En el primer año predomina la instrucción formal de los jóvenes; el segundo año la instrucción material, y el tercer año, la instrucción práctica. Entonces los alumnos tendrán que preparar diez lecciones por semana en la escuela anexa, lecciones para las cuales tienen que estar bien preparados, asistiendo a menos cursos de la escuela normal”¹³

La práctica ocupa un lugar relevante en el modelo prusiano

“Nosotros consideramos como de primera importancia la instrucción práctica de los alumnos. Todos los estudios y todo el saber de nuestros alumnos será infructuoso y la escuela normal no cumpliría con su propósito, si cuando los alumnos abandonan la institución no han aplicado metódicamente lo que han aprendido y si ellos no saben por experiencia lo que tienen que hacer y como ellos deben asumirse”.¹⁴

¹¹ Cousin, V. (1840) ibidem: 244.

¹² Cousin, V. (1840) ibidem: 248

¹³ Cousin, V. (1840) ibidem: 116.

¹⁴ Cousin, V. (1840) ibidem: 117

Por ello,

No es suficiente que lo jóvenes vean cursos que realizan maestros hábiles, o que ellos se encarguen algunas veces de algunas lecciones a sus compañeros; es necesario que ellos hayan enseñado durante un largo tiempo a los niños en la escuela anexa, bajo la dirección de los maestros de la escuela normal. Pues es solo familiarizándose con el plan de enseñanza para cada área en particular y enseñando ellos mismos durante un cierto tiempo temas cada objeto, para que puedan acostumbrarse a tratarlas con método”¹⁵

La práctica se organiza cuando

“El maestro de la escuela normal que ha preparado de antemano a los jóvenes maestros¹⁶ está presente durante la lección, él los escucha y los observa, los guía durante la clase, y les comunica sus observaciones y sus juicios sobre la manera en la cual ellos dieron la lección. Sobre cada área de instrucción existe un diario para cada clase, donde se anota después de la lección lo que se ha enseñado. Finalmente, en la medida de lo posible, el joven maestro encargado de la lección siguiente, asiste a la de su predecesor. Por este medio, y sobre todo por la dirección especial de toda la instrucción práctica confiada a un maestro de la escuela normal, la conexión y la gradación de los estudios se encuentran perfectamente aseguradas “¹⁷

Las escuelas anexas, donde los alumnos de las escuelas normales realizaban su práctica fueron fundadas en 1825¹⁸.

Por último, el programa señala,

“Nuestro propósito fundamental en cada uno de los aspectos de la formación es llevar a los jóvenes a pensar y a juzgar por sí mismos. Somos contrarios a todo estudio puramente mecánico y servil a los cuadernos. Los maestros de nuestras escuelas primarias deben ser inteligentes para poder despertar las de los alumnos”.¹⁹

Lo que nos interesa²⁰ ver y mostrar a continuación es el camino que recorren estas ideas de las escuelas normales prusianas, para llegaren la segunda

¹⁵ Cousin, V. (1840) ibidem: 118

¹⁶ Esta idea sobre la relación entre el maestro de la escuela normal y el futuro maestro como eje de la práctica, fue mi experiencia, durante los años 60's, en los Institutos Normales de Montevideo, Uruguay, donde me formé como maestra, pues el director de la Escuela de Práctica era el profesor de Didáctica en los Institutos, siguiendo las huellas de la escuela normal prusiana.

¹⁷ Cousin, V. (1840) ibidem: 124

¹⁸ Cousin, V. (1840) ibidem: 119-124

¹⁹ Cousin, V. (1840) ibidem: 116

²⁰ La extensión de las citas del texto de Cousin se justifica pues como veremos más adelante este es el modelo de escuela normal que encontramos en toda América Latina, desde mediados del Siglo XIX.

mitad del siglo XIX, a los países latinoamericanos. En el proyecto de estado nacional que se discute y desarrolla durante ese período, el maestro es considerado con una misión de vital importancia en este proyecto transformador, puesto que "si sabemos bien lo que son los maestros de un pueblo, sabremos lo que será la sociedad, cuando la generación que se educa llegue a dirigir la sociedad"²¹. José Pedro Varela anota en 1874, que "no es posible organizar buenas escuelas sin buenos maestros, ni es posible tener buenos maestros sin escuelas normales", y aunque haya algunos casos excepcionales de sujetos con disposiciones naturales para la enseñanza, "la gran generalidad empieza enseñando mal, y concluye enseñando, si es posible peor. (...). Los que tienen disposiciones excepcionales, consiguen, en la práctica vencer las dificultades que se les presentan, pero, para conseguirlo, han tenido que sacrificar antes generaciones enteras de infelices criaturas, víctimas de su inexperiencia y de su ignorancia en el arte de enseñar"²²

Pero la institución prusiana no migra directamente a América Latina. En la práctica, el modelo de plan de estudios que servirá de base para la creación de las Escuelas Normales en varios países de América Latina proviene del adoptado en varias instituciones de Estados Unidos²³, a partir del modelo prusiano. El modelo contempla el estudio científico de las disciplinas que se enseñan en las escuelas comunes y sus correspondientes métodos para que las lecciones tengan en cuenta las capacidades y los hábitos intelectuales de los alumnos; las características del desarrollo intelectual y moral de los niños, según sus orígenes sociales y territoriales, sus condiciones familiares, y su género, así como también las nociones fundamentales sobre su desarrollo físico. Hay un particular énfasis en los contenidos de la ciencia de la educación y una descripción exhaustiva de la historia de la educación "incluyendo un bosquejo exacto de los sistemas educacionistas de las diferentes edades y naciones; las

²¹ Varela, J.P. (1874) La Educación del Pueblo:230.

²² Varela, J.P. (1874) *ibidem*:251

²³ En el caso de Estados Unidos, el impulsor de las escuelas normales fue Horace Mann después de una visita a Prusia. La primera se fundó en Massachussetts en 1837, cuando Mann era Secretario de Educación de dicho estado.

circunstancias que les dieron origen; los principios en que se fundaban; los fines que deseaban alcanzar; sus éxitos y caídas, su permanencia y cambios; hasta donde influenciaron el carácter individual y nacional; hasta donde cualquiera de ellos puede haber originado en planes premeditados de parte de los fundadores, si favorecieron la inteligencia, virtud y felicidad del pueblo, o de otro modo, con las causas, etc.". Y también se señala que **"el arte de enseñar no es una ciencia y no puede ser aprendido sin práctica, por simples estudios teóricos"**²⁴. Esta última afirmación va a marcar durante más de cien años la formación de maestros primarios o básicos.

Stowe enfatiza la necesidad de un componente fundamental que retoma de las instituciones prusianas: la escuela modelo (*model school*). Varela la describe como "el lugar a propósito para la adquisición del arte de enseñar, con práctica actual, que como todas las artes racionales, se apoya en principios científicos (...) La aplicación a la práctica de los principios teóricos, de modo que las lecciones de la escuela modelo sean realmente una ilustración de todo lo que se ha enseñado en la Escuela Normal"²⁵

Diez años después, en 1883, surge otro ejemplo de la migración del modelo prusiano en Chile, cuando José Abelardo Núñez recoge las mismas ideas, y sostiene que

*"el joven normalista que se inicia en la difícil profesión del preceptorado, necesita ser puesto en inmediato contacto con el alumno, no tanto con el objeto de que procure dirigirlo en sus primeros pasos en el campo del saber, sino muy principalmente para procurarle los medios de iniciarse en esa difícil ciencia del conocimiento del niño, de ejercitar su espíritu de observación en el lento y gradual desarrollo de las facultades intelectuales, y adquirir la experiencia de las dificultades y problemas que diariamente presenta el manejo de una escuela. La práctica diaria a que debe ser sometido el alumno normalista, ofrece por otra parte a sus profesores el único y más seguro medio, así de formar su educación pedagógica, como de comprobar su vocación y aptitudes para el preceptorado"*²⁶

²⁴ La descripción que se presenta a continuación es una síntesis del texto que José Pedro Varela transcribe de un texto de Calvin E. Stowe. (Varela, J.P. (1874) La Educación del Pueblo: 254 y sigs.) La referencia del texto original es Stowe, Calvin E. Common Schools and Teachers's Seminaries, publicado en Marcha, Capen, Lyon and Webb, Boston, 1839.

²⁵ Varela, J.P.(1874) ibidem: 262-263

²⁶ Núñez, J.A. (1883) La Organización de las Escuelas Normales: 148

Núñez también recoge la idea de la escuela modelo como un lugar esencial en la formación de los maestros, y anota que

“el ejercicio práctico que la escuela de aplicación de todo instituto normal debe ofrecer a los jóvenes que se preparan para el preceptorado necesita llenar las condiciones de una escuela verdaderamente modelo. No se comprendería, a la verdad, que de otra manera pudieran los futuros institutores obtener la preparación en métodos de enseñanza, así como en nociones de pedagogía en general, que deben ser el primero y más esencial de sus conocimientos.”²⁷

Estos escritos marcan claramente la orientación y la estructura de los estudios de la Escuela Normal, donde la práctica acompañada por un maestro de gran experiencia, en la escuela modelo, o anexa, o de aplicación es un componente esencial de la malla curricular, pues es en ese espacio, donde se adquiere el oficio de enseñar y donde los contenidos teóricos se concretizan adquiriendo su sentido y significado.

Durante más de cien años, en América Latina, la formación de maestros para la escuela primaria mantendrá sin muchos cambios el patrón prusiano originario, con variaciones en los contenidos de sus programas, pero no en la estructura esencial: la articulación de la formación general y la formación profesional, que está vinculada estrechamente a la práctica que se realiza en las escuelas anexas, escuelas modelos o escuelas de aplicación. La influencia prusiana será directa, como en el caso de Chile donde llegan misiones alemanas para contribuir a la instalación y mejoramiento de las escuelas normales, o indirecta, donde se hará presente a través de la versión norteamericana del modelo prusiano a través de la “*normal school*” fundada por Horace Mann en Massachussets²⁸.

El Proyecto Principal de la UNESCO de 1959 tienen entre sus propósitos el mejoramiento de la formación de maestros primarias, para ello contempla la

²⁷ Núñez, J.A. (1883) *ibidem*: 150.

²⁸ Tal como lo señala Domingo Faustino Sarmiento en su texto sobre la Educación Popular (Santiago de Chile 1849 primera edición), él y Horace Mann visitaron conjuntamente las escuelas normales prusianas. (Sarmiento, D.F. (1915:249)

puesta en marcha de las Escuelas Normales Asociadas. “El propósito fundamental de las ENAS es el de contribuir al mejoramiento de los sistemas de formación de maestros en América Latina. A este efecto se las considera instituciones piloto y como tales introducen innovaciones en los planes y programas de estudios de magisterio y ensayan nuevos sistemas de organización y métodos de trabajo. Además, se ocupan de la capacitación y del perfeccionamiento del magisterio en ejercicio en la esfera de sus respectivas zonas de influencia”²⁹.

Lo interesante es que la propuesta para estas escuelas normales asociadas sigue siendo heredera del modelo prusiano. Se conserva casi intacta la estructura, poniendo al día, actualizando, los contenidos de las disciplinas comprometidas en la formación³⁰.

Un último tema que nos interesa poner en discusión: los formadores de formadores o los maestros de maestros.

Cuando revisamos la literatura sobre quiénes enseñan en las escuelas normales, las referencias a este tema son escasas o casi nulas. Si queda claro que existe una tradición que se inicia en Francia con la creación de dos escuelas normales superiores. Una en Fontenay-aux-Roses (1880) para mujeres y otra en Saint Cloud (1882) para hombres en las proximidades de París. Sus estudiantes eran reclutados entre los mejores maestros de las escuelas primarias, los estudios duraban dos años y su propósito fue preparar los profesores y los directores, profundizando las disciplinas enseñadas en las escuelas normales.³¹

²⁹ Escuelas Normales Asociadas fueron la de Pamplona (Colombia); la de San Pablo del Lago (Ecuador); las de Jinotepe y San Marcos (Nicaragua) y la de Tegucigalpa. Casi todas ellas iniciaron sus labores en 1958 y lo realizado en cada una de ellas fue desigual en sus resultados, que están consignado en el Boletín Trimestral del Proyecto Principal, UNESCO, Vol.2, No. 7, 1960.

³⁰ Oliveros, A. (1960) Lo permanente y lo nuevo en la formación del magisterio, Boletín Trimestral del Proyecto Principal, UNESCO, Vol.2, No. 7: 48-72

³¹ Compagnon, B. Thévenin, A. (2001) Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 a nos jours. Perrin, Paris : 20-21

En América Latina, en 1915 la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata (República Argentina) es creada bajo el modelo de estas dos escuelas normales superiores francesas, bajo la dirección de Víctor Mercante. Su finalidad será la formación de profesores para las escuelas normales y para la enseñanza secundaria³².

Sin embargo, en la actualidad el problema de la formación de los maestros de maestros para las escuelas normales subsiste en la mayoría de los países de la región, con consecuencias que no han sido estudiadas rigurosa y objetivamente. Es así como en un informe de Unesco de 2012 se lee “El nivel académico de los estudiantes que ingresan a los programas de formación docente es bajo y la calidad de dichos programas es también terriblemente bajo. Según los análisis cualitativos, la formación docente previa al servicio no logra transmitir suficiente dominio de los contenidos ni una pedagogía centrada en el alumno, está asilada del resto del sistema escolar y de la formulación de políticas educativas y solo prevé la exposición práctica al trabajo en las escuelas hacia el final de la carrera y en algunos casos no la contempla en absoluto”³³.

Consideramos que hay que ser muy cuidadosos en la lectura de estos informes de los organismos internacionales, siendo necesario analizar objetiva y críticamente las metodologías de investigación utilizadas en la ejecución de los estudios y la ideología subyacente a los mismos. Sin embargo, desde nuestra propia experiencia tanto en la investigación como en la transformación de programas de formación docente³⁴, hay un aspecto que nos hace mucho sentido: la relación entre el tiempo dedicado a la práctica de la enseñanza durante el proceso de formación de los maestros y los resultados del aprendizaje de sus alumnos. El estudio que venimos citando del Banco Mundial sostiene que

³² Solari, M.H. (1991) Historia de la Educación Argentina, Paidós, Buenos Aires: 184-185

³³ Citado en Banco Mundial (2015) Profesores Excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe: 27

³⁴ La autora de este documento propuso y dirigió la transformación de las carreras de formación de docentes para la Educación Básica, la Enseñanza Media, Educación Parvularia y Educación Diferencial en el Instituto Profesional de Osorno, hoy Universidad de Los Lagos. Ver: Tezanos, A. de (2006) Formación de Maestros: entre las huellas y los imaginarios, Editorial Cooperativa del Magisterio, Bogotá.

“la mayoría de los países de América Latina y el Caribe no establecen requisitos mínimos de enseñanza práctica y dejan que las instituciones definan este tema. Como resultado, mientras que, en Cuba, un país de muy buen desempeño, el 72% del programa de educación docente se dedica a las prácticas en las escuelas (esto es, más de 5600 horas a lo largo de 5 años), los umbrales nacionales de otros países exigen mucho menos”³⁵. De acuerdo con esta afirmación, parecería que en las carreras de formación docente, cuya razón de ser y existencia, es enseñar a enseñar, han ido perdiendo su propósito fundacional.

En este contexto es que a continuación vamos a presentar algunas ideas y propuestas sobre un modo posible de recuperar y actualizar las formas, estructuras y contenidos de la práctica en la formación de maestros, entendida como el lugar donde se aprender el oficio de enseñar.

3. La Escuela Normal como territorio del aprender a enseñar

Si bien, el modelo prusiano de las escuelas normales ha sobrevivido en la mayoría de los países latinoamericanos, en el caso de Chile, en 1974, la dictadura militar las elimina y serán reemplazadas por las Facultades de Educación que se hacen cargo de la formación de los maestros para la escuela básica, dando continuidad a un proceso iniciado en el país durante los años 60's³⁶ y que produce una ruptura en las formas de pensar y considerar la formación docente.

Esta decisión ha tenido graves consecuencias en dos aspectos que consideramos esenciales para la formación docente: la pérdida de identidad y pertenencia al oficio de enseñar de los maestros de escuela. Puesto que, en general, las Facultades de Educación por su origen tienen una concepción diferente y distante sobre la docencia. Estas instituciones, en América Latina,

³⁵ Banco Mundial (2015) Profesores Excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe: 27

³⁶ Cox, C. y Gysling, J. (1990) La formación del profesorado en Chile 1842-1987. CIDE, Santiago de Chile: 445 y siguientes

fueron, en general, creadas para formar profesores de enseñanza secundaria o media, como ya lo anotamos más arriba, a través de currículos marcados por los contenidos de la disciplina que será objeto de enseñanza y una ausencia casi total de los elementos sustantivos de la enseñanza con la consecuencia directa de una mínima presencia de la práctica del oficio de enseñar en las clases de colegios o liceos³⁷.

De esta historia nos interesa rescatar el significado y el sentido de la práctica de la enseñanza en la formación de docentes en las Escuelas Normales, recuperando la vieja tradición que ha marcado y nos ha diferenciado a los maestros de escuela primaria, pero fundamentalmente apuntando a la relación entre teoría, práctica y reflexión, desde una mirada contemporánea.

3.1 La práctica: eje de la formación de maestros

Una primera aclaración dice relación con las posibles modalidades y contenidos que definen, o pueden definir, la práctica en la formación docente. Desde nuestro punto de vista la práctica apunta dos grandes espacios de aprendizaje del oficio:

1. **Ejercicio de indagación en terreno** que lleva al análisis, la descripción y la interpretación del entorno de la escuela y su condición de variable dependiente e independiente de la totalidad social donde está inserta
2. **La práctica de la enseñanza** que es la que está inscrita en la tradición y que implica el trabajo cotidiano en el aula bajo la consejería de un maestro con larga experiencia del oficio.

El **ejercicio de indagación en terreno** se articula sobre contenidos de las disciplinas que tienen por objeto el estudio de la educación, entendida como institución social. Como es el caso de la sociología de la educación, la historia

³⁷ Una discusión sobre este tema trasciende los límites de este trabajo.

de la educación, la economía de la educación. Así mismo debería considerarse también la comprensión e interpretación de las relaciones entre la salud y la demografía con la educación. Este es el momento también en que los futuros maestros se apropiarán de los instrumentos básicos de la investigación social y los procesos de recolección y análisis de datos, sean cualitativos como cuantitativos.

La **práctica de la enseñanza** que será secuenciada en su proceso de complejización. La relación entre epistemología y teoría de la enseñanza es el fundamento esencial de esta práctica. A ello se agrega la relación permanente entre las didácticas especiales que se corresponden a cada ámbito disciplinario de los programas escolares con el ejercicio real de la enseñanza en la escuela bajo la tutela de un maestro de larga experiencia. Así mismo esta práctica del enseñar tiene que estar articulada a un conocimiento riguroso sobre las etapas del desarrollo cognitivo de los alumnos y de las demandas que los contenidos de los programas escolares hacen a esos procesos de conocimiento. La **práctica de la enseñanza** pudiera también extenderse a espacios diferentes a las aulas dependiendo del lugar real y concreto donde se encuentran las escuelas de práctica.

Esta mirada sobre la práctica de la enseñanza reclama de una transformación sobre el modo de operar de las escuelas llamadas anexas, de aplicación, o escuelas modelos según la antigua tradición prusiana. Estas escuelas deberían ser considerados espacios donde se avance en el diseño de propuestas y profundización en los cambios en los modos de enseñar, que no sólo implican el uso de innovaciones tecnológicas, sino también poder comprender de una manera diferente los procesos de apropiación del conocimiento de los alumnos.

Lo que proponemos es transformar la relación enseñanza-aprendizaje a una relación entre el enseñar y la apropiación del conocimiento, y más aún, entender el enseñar como un gatillador de la complejización de las estructuras del conocer

de los alumnos. Por último, seguimos considerando, que la práctica en la formación de maestros tiene que ser temprana, acumulativa y progresiva³⁸.

3.2 La reflexión en/de la práctica de enseñar

En la literatura actual la expresión “práctica reflexiva” se encuentra en casi todos los documentos sobre la formación de maestros. Casi tanto como la expresión “el maestro como investigador o el maestro investigador” a la cual nos referiremos más adelante.

Sin embargo, a veces resulta dificultoso que en los textos que tratan el tema de la práctica reflexiva aclare el significado de reflexión o de reflexionar que se asume en tales definiciones. Por ello una aclaración se hace necesaria de nuestra parte sobre la noción de reflexión, que para nosotros tiene dos aproximaciones posibles:

a) La reflexión como actividad mental-psicológica del ser humano

En el proceso de desarrollo cognitivo del ser humano la actividad reflexiva está articulada a la estructuración de la representación, entendida como la capacidad de trabajar en un proceso de complejización de las imágenes diferidas, punto de partida de la abstracción. La reflexión se vincula por una parte a la generación de hipótesis y conjeturas, a la posibilidad de establecer relaciones, tanto causales como dialécticas, entre diferentes acontecimientos o entre hechos reales y discursividades teóricas, al mantenimiento de un proceso de distanciamiento que en la verbalización del proceso se manifiesta en la ausencia del uso de adjetivos calificativos y adverbios de modo. El proceso reflexivo está en la base de la generación de nuevas ideas, categorías, aproximaciones diversas a las que existen en tanto está conectada con la capacidad de pensar virtualmente, es decir, es la expresión de aquella vieja diferencia entre la abeja y el arquitecto. El proceso reflexivo

³⁸ Sobre este tema ver Tezanos, A. de (2006) Formación de maestros: entre las huellas y los imaginarios, Editorial Cooperativa del Magisterio, Bogotá.

se produce cuando se articulan las operaciones mentales de representación, análisis, síntesis, relación, proposición, interpretación. El ejercicio de la reflexión está potencialmente en el desarrollo cognitivo de todos los seres humanos, más allá de la condición socioeconómica en la que haya nacido.

b) La reflexión entendida como praxis social

Aún cuando se reconoce que todo ser humano está en capacidad de desarrollar su potencialidad reflexiva, este proceso reclama de condiciones sociales políticas y culturales para su concreción. La reflexión en su condición de praxis social implica el reconocimiento de su carácter colectivo. Esta dimensión colectiva reclama de espacios democráticos, fundados en el respeto mutuo que encuadra el intercambio racional de ideas. Es sólo si estos espacios existen que la reflexión deviene una praxis social. En tanto, el diálogo abierto y racional es su herramienta fundacional y éste no siempre es posible en el dominio de lo público. Los patrones culturales también son determinantes en la posibilidad de manifestación de la reflexión entendida como praxis social. Cuando el patrón cultural dominante enfatiza estructuras paternalistas y autoritarias, herederas de lo feudal, la reflexión sólo se hace posible en el dominio de lo privado perdiendo la condición social, que es fundamentalmente pública y colectiva.

Estas dos aproximaciones tienen que estar necesariamente presentes en un proceso de formación docente, puesto que es allí donde es posible que el maestro se distancia de su quehacer, lo mira en la distancia, y puede expresar por escrito sus pensamientos sobre su propio hacer. En el proceso de aprender a enseñar este poder objetivar-se está vinculada no sólo con las intuiciones del futuro maestro sino también, y fundamentalmente, con los cuerpos teóricos de los cuáles se ha ido apropiando, cuerpos teóricos cuyo horizonte trasciende el territorio de la Didáctica, pues en el acto de enseñar emergen fragmentos de otras disciplinas que están presentes en el proceso

de formación. Por último, para nosotros la práctica reflexiva se concretiza en la escritura que se sostiene sobre la relación entre teoría-realidad-práctica.

3.3 El maestro como investigador ¿es posible?

Este es un tema que fue introducido en Colombia por Eloísa Vasco, en los años 80's. Su trabajo fue muy relevante en el momento en que surge un movimiento, al cual apoyamos un grupo de intelectuales preocupados por la escuela, su historia, los maestros y la resignificación del oficio de enseñar. En este contexto, sostuvimos que la idea del maestro investigador era un punto de partida esencial en el proceso de construcción de saber pedagógico.

Sin embargo, hoy en día, y luego de largos años de investigación y reflexión sobre los temas esenciales que dieron sentido al Movimiento Pedagógico en los años 80's, he hecho una revisión a través del análisis de los conceptos que están en juego en la definición de esta idea del maestro como investigador.

1. La **investigación** surge con la intencionalidad de conocer para explicar e interpretar fenómenos o hechos socioculturales o naturales. Es decir, la investigación está en el origen de la producción del conocimiento sistemático que articula e instala el horizonte de las diferentes **formaciones disciplinarias**. Esta expresión convoca a un conjunto de enunciados que tienden a la coherencia y a la demostratividad, que son admitidos, institucionalizados, transmitidos y enseñados como una ciencia³⁹. En este horizonte de las formaciones disciplinarias⁴⁰, su proceso de construcción se articula a los procesos de investigación, mediados por la relación teoría/empiría.

³⁹ Foucault, M. (1982) La arqueología del saber, Siglo XXI: 299

⁴⁰ En este camino, la formación disciplinaria también remite a las argumentaciones acerca del concepto de paradigma Khun, Th. (1970) Th estructuras of scientif Revolutions, University of Chicago Press: 10-22, 174-210; 1977: 293-319).

La constitución de estructuras teóricas (aparatos conceptuales) emerge de la lógica investigativa en tanto las explicaciones que resultan se originan en procesos de análisis de acontecimientos observados. Esto implica la inmersión en la empiria así como también un proceso de apropiación de las conceptualizaciones pertinentes. Situación que reclama de la adquisición de destrezas significativas para la elaboración de diseños articuladores de los procesos de indagación. No obstante, el carácter de imprescindibilidad de este procedimiento es necesario tener en claro que todo diseño de investigación es una codificación posible de un modo de conocer posible. Es decir, la fundamentación epistemológica estará presente en todo el desarrollo del diseño investigativo. Puesto que, desde esta dimensión - la epistemológica - se delimitan los modos de preguntarse, se significan y seleccionan las herramientas o instrumentos de recolección de datos, se encuadran los sentidos de las explicaciones e interpretaciones que develan los fenómenos sociales⁴¹. Es decir, las discursividades epistemológicas fundantes encuadran los modos que asumen las relaciones entre lo empírico y lo teórico. Relaciones que constituyen el substractum del proceso de investigación. Esta relación se encuentra, como se ha enunciado, en la base de los procesos de investigación. Sin embargo, el significado asignado a lo empírico se connota, en general, desde lo práctico. Y lleva, necesariamente, a confusiones tanto referidas a las concepciones metodológicas de la investigación como al producto del proceso de indagación

El significado de lo empírico está enraizado en el pensamiento aristotélico, donde se connota desde lo experiencial. Y lo experiencial se vincula a un momento del conocimiento, aquel de la aprehensión de lo singular, ligada al recuerdo y a la imagen a la representación⁴². La idea de representación encuentra el camino de lo real, como aquello que el sujeto se representa.

⁴¹ Este argumento apela a una discusión acerca de la relación entre fundamentos epistemológicos y métodos de investigación como mediadores de la constitución de aparatos conceptuales.

⁴² Aristóteles, Metafísica: 980a 21,24, 980b 27

De dónde la realidad emerge como las representaciones que el sujeto construye históricamente y despliega en el lenguaje. Lenguaje⁴³ en el que se despliegan conceptos que captan, sujetan y retienen la presencia del objeto; es decir, de aquello entendido como lo diferente al sujeto. Es decir, lo empírico se constituye en lo real expresado en la representación.

Esta representación contemplada por el sujeto está en el origen de la teoría⁴⁴. Los significados asignados al concepto de teoría son diversos y dependen sustantivamente de las discursividades epistemológicas que los sustentan. Es así como el proceso de significación recorre connotaciones acerca de la teoría entendida como una descripción de la realidad, como un conjunto de hipótesis, pasando por ser una explicación de los hechos a una estructura de enunciados no necesariamente verificados. En resumen, "teoría, para muchos investigadores, es la suma total de proposiciones acerca de un área temática o problemática, que están articuladas de tal manera que unas pocas son las básicas y el resto deriva de ellas"⁴⁵

En resumen, los procesos de investigación tensionan la relación empiria-teoría, como un modo de poner a prueba, someter a crítica, poner en conflicto, de manera sistemática y rigurosa las proposiciones que constituyen a esta última, sea a través de enfoques cualitativos como cuantitativos.

- 2. El maestro interviene de una manera u otra en la complejidad de su entorno.** Puesto que el maestro al enseñar genera procesos de transformación en sus alumnos, en la realidad circundante, en su relación con los otros maestros y con los padres de los alumnos. Y en la reflexión sobre ese modo de proceder, surge la posibilidad de la construcción de saber. Un saber específico y particular que marca la práctica del enseñar, en su significado más extenso. El trabajo del maestro se articula en la

⁴³ Aquí el lenguaje no se limita sólo a lo lingüístico oral o escrito.

⁴⁴ Para los diversos significados de teoría que se inician con la etimología del término, ver Ferrater Mora, J.: **DICCIONARIO DE FILOSOFIA**, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1965.

⁴⁵ Horkheimer, M. (1972) *Critical Theory*, Continuum Press: 188

relación reflexión/práctica. Una práctica que surge de un modo particular de hacerse preguntas, de interpelar-se sobre sus formas de transmisión cultural, y de los modos como sus alumnos se apropian de los conocimientos y de los modos de convivencia entre pares marcados por la diversidad. Es por ello, que el trabajo del maestro tiene una condición casuística, pues responde a la inmediatez de la realidad. Cuando el maestro escribe sobre los acontecimientos que constituyen su cotidianeidad escolar y los interpela desde los contenidos de los aparatos teóricos que han estado presentes en su formación o que ha adquirido por sí mismo, produce saber.

La idea de saber encuentra su origen más lejano en los enunciados aristotélicos que inician las argumentaciones acerca de la Metafísica. Allí se establecen algunas diferenciaciones que son relevantes para una mayor claridad y comprensión del significado que adquiere el saber y fundamentalmente la conexión posible con la idea de arte, de artesanía, vinculada al origen de las profesiones. Aristóteles elabora una distinción fundacional, estableciendo una relación entre experiencia y *techné*⁴⁶.

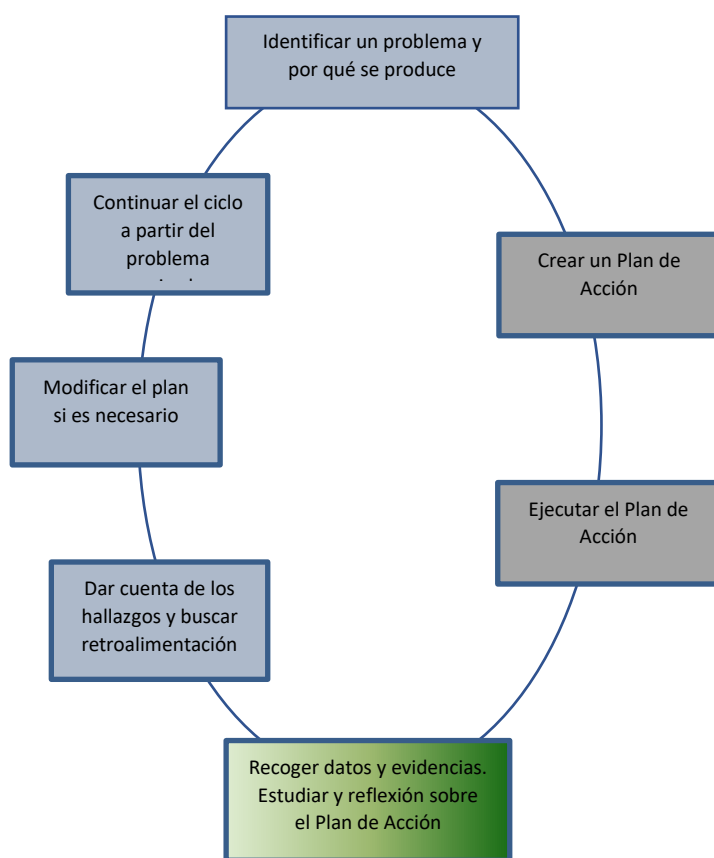
Esta noción es fundamental para comprender que el maestro cuando formula preguntas sobre alguna situación problemática, lo que se va a proponer es intervenir en ella. Para ello coleccionará más información que la que puede obtener en su cercanía, pero también buscará en la literatura de referencia, y hará preguntas y conversará con sus colegas. De allí, procederá a planificar una serie de acciones articuladas que le permitan resolver la situación. A continuación, se presenta el proceso circular que el maestro sigue cuando genera un proceso de transformación de su quehacer. Un proceso que Hollingsworth y colegas llaman investigación – acción (action research). Nosotros consideramos que en realidad es un

⁴⁶ En general el término griego *techné* es traducido al castellano como técnica, lo que ha dado pie a un sin fin de confusiones en cuando a su significado. Es interesante dar cuenta a este respecto. En el Diccionario de Filosofía de la autoría de José Ferrater Mora, *techné* es traducido al castellano como arte. Traducción mucho más feliz y pertinente en relación con las ideas planteadas por Aristóteles. Por esta razón, en este texto se entiende y significa la *techné* como arte.

proceso de intervención, y no investigación *stricto censo*, pues lo más relevante aquí no está marcado por el resultado, sino que son los pasos que se siguen, el modo de proceder, el que permite compartirlo, discutirlo y ser repetido por otros colegas. Es muy importante tener en cuenta la condición circular del proceso, pues siempre se retorna a la posibilidad o de reformular la pregunta o formular una nueva.

Sería bien interesante que los futuros maestros aprendieran a escribir sobre estos procesos, fundamentalmente dando cuenta de las acciones y de los cambios de dirección que se producen cuando es necesario.

Este proceso es un aspecto fundamental en la organización de la práctica de la enseñanza de los estudiantes de la Escuela Normal. Puesto que, es un procedimiento que abrirá el camino a la formación de un maestro creativo, autónomo intelectual y profesionalmente.



El gráfico está tomado de Hollingsworth, S., Khan, M.S., Khoso, N.A., Qureshi, G.M. (2005) Unpublished manuscript on Action Research, Karachi, Pakistan: IRA/ESRA

4. Últimas consideraciones

- Los maestros primarios deben ser formados en instituciones que ocupen el nivel terciario del sistema educativo, pero evitando de todas maneras la dependencia de una Universidad o de una Facultad de Educación.
- Los programas de formación tienen que transformarse en un tejido claro y definido entre asignaturas y prácticas, formando equipos interdisciplinarios inter y extra institucionales.
- La organización de una estructura que permita consolidar las prácticas, a través de convenios interinstitucionales. Es decir, una red de escuelas de práctica donde los directores y los maestros guías sean capacitados, puesto que el trabajo docente en estas instituciones tiene ciertas particularidades que lo diferencia de las escuelas comunes.
- Considerar como espacios de práctica de la enseñanza no sólo el trabajo del maestro con un grupo de alumnos en una sala de clase, sino también en otros territorios. Por ello, es imprescindible conocer los determinantes, el significado y el sentido del enseñar. Ese enseñar que marca el oficio de maestro y que de la Escuela Normal el único territorio donde se aprende.
- Una comprensión clara sobre las distinciones entre investigación e intervención los ámbitos disciplinarios de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica.

