



ARTIGOS

Revisitando las escuelas normales en Chile. Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado

Fernanda Olivos-González

Universidad Católica del Maule - UCM, Chile

Correo electrónico: fernanda.olivosg@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8749-4538>

Lorena P. López-Torres

Universidad Católica del Maule- UCM, Chile

Correo electrónico: lplopez@ucm.cl

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2769-5001>

Ilich Silva-Penã

Universidad de Los Lagos – IESED, Santiago, Chile

ilich.silva@ulagos.cl

ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>

RESUMEN: A mediados de los 70 en Chile se vivió una drástica transformación económica, política y cultural. En el campo de la formación de docentes para escuelas primarias, desde fines de los 60 se proponía un cambio traspasando esa labor desde las Escuelas Normales a la formación universitaria. Un proceso que se aceleró con el golpe militar del 11 de septiembre de 1973. Desde aquel tiempo que la investigación sobre las escuelas normales ha continuado, de manera general, desde una perspectiva historiográfica y a través de la recopilación de relatos. Ahora, luego de una serie de transformaciones en la formación docente en nuestro país, proponemos avanzar hacia el rescate de las formas, contenidos y valores que se reforzaban en aquellos años. En esa búsqueda, encontramos que los conceptos de democracia, participación, ciudadanía, activismo y justicia social estaban presentes en la formación normalista. Este artículo propone un trabajo de reencuentro con la historia de la formación docente realizada en las Escuelas Normales para, a través de su revisión, analizar los nuevos desafíos que interpelan a la docencia en el Chile de hoy.

PALABRAS CLAVE: Formación de Profesores. Escuela Normal. Formación Universitaria

Revisitando as escuelas normales no chile: uma recuperação da história da formação de professores

RESUMO: Chile em meados da década de 1970 viveu uma drástica transformação econômica, política e cultural. No campo da formação de professores para escola básica, desde o final da década de 1960 foi proposta uma mudança, transferindo a formação de professores das Escolas Normais para a universitária. Esse processo que se acelerou com o golpe militar de 11 de setembro de 1973. Desde então, a pesquisa em escolas normais continuou, de maneira geral, a partir de uma perspectiva historiográfica e através da coleta de histórias. Agora, após uma série de transformações na formação de professores em nosso país, propomos avançar no resgate das formas, conteúdos e valores que foram reforçados naqueles anos. Nessa busca, constatamos que os conceitos de democracia, participação, cidadania, ativismo e justiça social estavam presentes na formação normalista. Este artigo propõe um trabalho de reencontro com a história da formação de professores realizada nas Escolas Normais para, através de sua revisão, analisar os novos desafios para o ensino hoje no Chile.

PALAVRAS CHAVE: Formação de Professores. Escola Normal. Formação Universitária

Revisiting Normal Schools in Chile: A recovery from the History of Teacher Training

ABSTRACT: A drastic economic, political, and cultural transformation experienced in Chile in the mid-1970s. In the field of teacher training for primary schools, since the late 1960s, a change was proposed, transferring this work from the Normal Schools to university training. The military coup of September 11, 1973, accelerated this process. The research about normal schools continued, in a general way, from a historiographic perspective and through the collection of stories. In that search, we found that the concepts of democracy, participation, citizenship, activism, and social justice were present in the formation of normal schools. This article proposes a work of reunion with the history of teacher training carried out in the Normal Schools to, through its review, analyze the new challenges that challenge teaching in Chile today.

KEYWORDS: Teacher Education, Normal Schools, Higher education

INTRODUCCIÓN

Este artículo lo comenzamos a escribir en un año de mucho movimiento en Chile. El 2019 nos genera, al igual que a todos/as quienes estuvieron atentos/as a los acontecimientos en nuestro país, una multiplicidad de emociones como docentes. Como profesores, al igual que lo planteado en algunos artículos, se profundiza la preocupación por la relación entre el movimiento social y la formación docente (SILVA-PEÑA; PAZ-MALDONADO, 2019). Es entonces, en un contexto de agitación social, en el que se gesta este texto, como una reflexión sobre la formación docente en un país que exige transformación social.

La ya conocida “revolución del torniquete” o de “los 30 pesos” fue precedida por otras acciones de movilización social. Ese año estuvo marcado (entre otros) por un destacado 8 de marzo, tomas de liceos por parte de estudiantes secundarios y, poco antes del estallido, una paralización docente que duró casi dos meses. Dentro del largo paro hubo una escena interesante. Un grupo de docentes se manifiesta entonando un antiguo himno italiano antifascista “Bella Ciao” (El Mostrador, 2019). El himno, popularizado por una serie de televisión, surge, en la actualidad, como ícono de las luchas populares en distintos lugares de nuestro planeta. Mostramos este símbolo como una analogía de lo que deseamos proponer en esta oportunidad: revisar símbolos, identidades y valores, sepultados por una larga historia de transformación neoliberal en nuestro país.

Dentro de las demandas que levantó el movimiento del profesorado estaba, detener la propuesta de eliminación de las asignaturas de Historia y Educación Física en el currículo de la enseñanza secundaria. Los lineamientos ministeriales proponían la Historia como una asignatura optativa; sacarla del corazón de la educación secundaria. La lucha por mantener esta materia en la formación de miles de jóvenes, se planteó como un modo de mirar nuestro presente y construir nuestro futuro. Sin embargo, las fuerzas conservadoras dominantes hacían los esfuerzos por destruir todo vestigio de lo anterior. Así como lo hicieron en los currículum de la formación del profesorado.

La formación inicial docente en Chile, a diferencia de antaño (COX, GYSLING, 1990), carece de la asignatura de historia de la educación. El cambio generado tal vez se deba a la transformación técnica que ha tenido el proceso de formación docente en Chile. Estos ajustes, incluso han sido criticados por personas que participaron en el desarrollo de políticas educativas a partir de los 90 (ÁVALOS, 2014, COX, MECKES E BASCOPE, 2010).

Aunque no es el tema de este artículo, nos planteamos como una hipótesis que la eliminación de historia de la educación de los currículum de formación docente es la razón que dificulta constituirlo como un campo de estudios. Si bien es cierto que existe una tradición historiográfica de la educación en Chile, a diferencia de otros países en América Latina, el desarrollo como campo de investigación es precario (COMITÉ EDITORIAL, 2014) y bastante reciente. Por esta razón es que consideramos importante retomar la historia de las escuelas normales como una forma de vincular la formación del profesorado con la historia de la educación. Así como se rescatan himnos y símbolos del pasado, pensamos que es importante recuperar los sentidos que vivieron en su momento los docentes formados en escuelas normales; época que recuerdan con mucha emoción.

En esta contribución, nos situamos en una mirada general de la formación docente y proponemos visitar las escuelas normales más allá del significado historiográfico documental. Pensamos que a partir del trabajo de rescate es posible construir identidad docente. De este modo, nos referimos a visitar el pasado con la perspectiva de ponerlo en relación con el presente y proyectarlo hacia el futuro (Silva-Peña, 2018).

ACERCA DEL NACIMIENTO DE LA FORMACIÓN NORMALISTA EN CHILE

Luego de la emancipación definitiva de la corona española en el año 1818, una de las principales preocupaciones del naciente Estado fue crear accesos a la educación escolar para todos los habitantes del territorio chileno. Hasta esos momentos, la tarea de la educación estaba en manos de la Iglesia Católica. Las escuelas que existían hasta ese momento eran reservadas para niños y jóvenes parte de la aristocracia chilena de la época, quienes se educaban bajo los parámetros establecidos por institutrices extranjeras.

Al igual que lo sucedido en otras partes de América Latina (CAMARA BASTOS, 2012; SOTO ARANGO, MORA GARCÍA, JARDILINO, 2017; JARDILINO, 2010; RÁTIVA-VALENDIA, 2019), el modelo educativo considerado en Chile fue el Lancasteriano. El gobierno de O'Higgins lideró la incorporación de este sistema -también llamado mutuo- que se desarrollaba bajo la promoción de estudiantes destacados o ciudadanos que sabían leer, escribir y que tenían nociones de aritmética básica, formándose como monitores que ayudaban en el quehacer docente.

Al igual que en otros países, el sistema se difundió rápidamente por su bajo costo, masividad y el sustento en la ciudadanía más que en la formación de docentes (ROJAS FLORES, 2010). El proceso de formación que recibían monitores o ayudantes era reconocido como la labor ejercida por un preceptor, es decir, alguien que guiaba la ejecución de la labor docente, pero que no contaba con la preparación profesional que se requería. Por ende, alumnos de liceos o escuelas pasaban a ser ayudantes y guiaban un aprendizaje de carácter masivo (SERRANO, PONCE DE LEÓN, RENGIFO, 2012).

Ya en los primeros años de implementación comienza a rondar la idea de formar de un modo más sistemático a estos ayudantes que ejercían la labor docente; así, se generan las escuelas normales de preceptores. En 1842, bajo la presidencia de Bulnes, abre sus puertas la primera escuela de estas características. El destacado educador argentino Domingo Faustino Sarmiento sería su primer director: "Los primeros catorce jóvenes que ingresaron a la Escuela Normal en 1842 tenían entre diecisiete y veintitrés años, provenían de la capital y de villas del Valle central, y sus conocimientos eran disímiles. [...] lo más homogéneo en ellos era su origen popular" (SERRANO, PONCE DE LEÓN, RENGIFO, 2012, p. 255). Estos jóvenes tuvieron que adaptarse a las nuevas normativas de instrucción, respetando un horario con asignaturas fijas y estructuradas, y el uso de uniforme: "la resistencia de los alumnos a ese orden fue larga, porque era artificial para quienes por generaciones habían aprendido mirando, escuchando, haciendo" (SERRANO, PONCE DE LEÓN, RENGIFO, 2012, p.255). Es interesante la acotación que nos hacen las autoras al mencionar la dificultad de adaptación a este nuevo modelo que tendría un proceso formativo más rígido y sistemático. Por una parte, desde un comienzo fueron jóvenes de familias campesinas y obreras, quienes ingresaban a las escuelas normales. Por otra parte, existía la necesidad del gobierno de ampliar los procesos formativos que iba generando también, una ampliación de las necesidades de formadores, lo que significaba esta relación con el nuevo sistema. Esta lógica de construcción de Estado y formación docente a la vez es algo que nos acompañará para toda nuestra vida gubernamental.

En el caso de las mujeres, la constitución de la escuela normal de preceptoras fue posterior. En 1854 las religiosas del Sagrado Corazón se abocaron a la tarea de formar hábitos básicos al mismo tiempo que se forman para el ejercicio de la docencia. En los relatos que se rescatan, señalaban: "Las candidatas habían sido elegidas entre familias honestas de Santiago y sus alrededores [...] muchachas del campo, casi todas

llegaron sin saber los rudimentos de la vida social. Dios sólo sabe cuánto costó conseguir que tuviesen aseo y limpieza en su persona” (SERRANO, PONCE DE LEÓN, RENGIFO, 2012, p.256).

Al igual que la escuela masculina, la escuela normal femenina fue el alero de protección para niñas de origen pobre y vulnerable, quienes encontraron en la escuela normal la posibilidad de contar con estudios, techo y comida. Pero, la formación normalista exigía mucha disciplina e imponía estrictas reglas que no todos estaban dispuestos a seguir de por vida:

Los normalistas constituían un segmento nuevo en la sociedad chilena; habían vivido una experiencia particular de aprendizaje durante tres o cuatro años. [...] el paso por la normal era duro y muchos renunciaron al intento. Algunos se graduaron y optaron por mejores empleos, mientras otros se convirtieron en el primer grupo de profesionales certificados provenientes de sectores populares y el primero que incluyó a mujeres (SERRANO, PONCE DE LEÓN, RENGIFO, 2013, Tomo I, p.257).

Con el paso del tiempo la labor de ambas escuelas comenzó a tener frutos: profesores y profesoras que se formaban en escuelas normalistas tenían un sello y mayor instrucción que los preceptores. Para construir un nuevo sistema de formación docente, el abogado y educador José Abelardo Núñez es enviado a recorrer América del Norte y Europa.

Reformas educacionales significativas del período de formación normalista

En 1883 Abelardo Núñez publica el informe La organización de las escuelas normales a pedido del ministro de Instrucción pública, Joaquín Blest Gana Núñez. Tras visitar diferentes escuelas normales en los Estados Unidos y en Europa propone en dicho informe, una formación normalista con una impronta alemana y señala que esta mirada es la que mejor se adapta a la necesidad de profesionalización del ejercicio docente en Chile. Un punto importante en la propuesta de Núñez es la generación de vínculos que el profesor debe crear con la comunidad. Este es un aspecto no menor, puesto que la formación docente iba aparejada de la popularización de la educación, a la vez de la constitución del Estado de Chile (TURRA, TORRES, 2017; EGAÑA, 2000, SERRANO, 1999). A partir de ese trabajo, se creó la reforma educacional de 1885 que se destacó por proponer un cambio en los planes de estudio de la formación docente normalista, dándole mayor importancia a la formación pedagógica que era el cimiento más débil de su curriculum. Introducir esta reforma, suponía entenderla como una disciplina científica, darle un nuevo marco institucional y, por ende, implementar “una reorganización a las escuelas normales” (Serrano et al. Tomo II, 2013, p.164).

Se justifica entonces un perfeccionamiento en los planes de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales. En el caso de las normales rurales, se sirvió del ejemplo alemán al utilizar los recursos del campo en la enseñanza, por ejemplo: el cultivo de la tierra y la mantención del huerto. Para Núñez (1883) esta enseñanza era de vital importancia, pues:

La preparación que en todo jénero de conocimiento llevan a la escuela Normal los alumnos, permite hacer de la enseñanza un constante ejercicio de aplicación de todos los ramos de humanidades, a los métodos mas perfeccionados i eficientes para el progreso de una escuela. (citado en Grupo de Investigación Poliana. Escuela & imaginarios, 2019, p.32)

Así, tanto la reforma de 1885 como el texto de Núñez buscaban mejorar la formación docente para responder a las necesidades sociales y culturales de la época. Chile contaba con vasta y fértil tierra, y con abundante

mano de obra campesina, pero no con los recursos teóricos. Entonces, la escuela se visualizó como “el centro de formación e información para poder instruir al campesinado sobre el poder que tenía el cultivo de la tierra y las riquezas económicas que generaba” (Grupo de Investigación Poliana. Escuela & imaginarios, 2019, p.32).

Años más tarde, se produce la reforma educacional de 1927 liderada por la Asociación General de Profesores de Chile, que propuso la suspensión de las antiguas escuelas normales (Decreto N°7500, 27 de diciembre de 1927) y la creación de escuelas de profesores primarios y escuelas de profesores secundarios (Decreto N°332, 14 de febrero de 1928). Esta medida se revocó debido a la contrarreforma iniciada en octubre de 1928 por el gobierno del general Carlos Ibáñez del Campo, que significó “el restablecimiento del Instituto Pedagógico como institución formadora de profesores secundarios y la reorganización de la Enseñanza Normal” (Decreto N°5280, 29 de octubre de 1928). La reorganización propuesta por el gobierno de Ibáñez del Campo consistía en el cierre de la gran mayoría de las escuelas normales del país.

Es importante comprender el restablecimiento del Instituto Pedagógico como única entidad competente para la preparación docente secundaria, pues, las escuelas normales solo formaban profesores de enseñanza básica general y posteriormente enseñanza básica general con mención. La “mística” que tenía la formación normal es que los nuevos profesores salidos del campo, volviesen a ejercer a sus lugares de origen. Se consideraba que el profesor normal no podía ejercer en la educación secundaria porque el alma mater no le entregaba las competencias adecuadas para ello.

Luego, bajo el gobierno de Gabriel González Videla, la escuela normal como institución se volvió mucho más inestable. Fue severamente cuestionada, tanto por su base clasista y cerrada –ingresaban principalmente hijos de obreros, campesinos o empleados de bajos niveles socioeconómicos–, como por la limitada formación profesional que proveía a los docentes. Núñez (2002) señala que para ese entonces, se levantaron argumentos que cuestionaron el funcionamiento de la Escuela Normal y sus reformas.

En esos momentos se buscaba que la formación del profesional docente estuviese a cargo de una institución de educación superior, cambio que “suponía el abandono del tradicional modelo de formación para estudiantes adolescentes, para redefinirla como formación de jóvenes egresados de la educación secundaria y acercarla al espacio universitario en que se daba la formación de los profesores de la educación media” (Núñez, 2002, p.26) perdiendo, de esta manera, aquel sello de formación que caracterizaba a los normalistas de antaño.

Los planes de estudios de las escuelas normales se modificaron bajo el Decreto N°3908 y se redujeron a seis semestres de formación profesional dispuestos en menciones, exigiendo 12 años de escolaridad previa y dos semestres de práctica supervisada (Ministerio de Educación Pública, 1967).

Estos cambios se iniciaron con las reformas del gobierno de Eduardo Frei Montalva para quien la educación era el eje central de todo cambio social, pues, desde esta se fortalecía la inclusión social de todo el pueblo. La misión que tenía esta reforma era expandir el acceso y la cobertura educacional y en lo posible “homogeneizar el capital cultural transmitido por la escuela” (Cox y Gysling, 1990, p.89). El profesor dejaba de ser un instructor para pasar a ser un guía dentro del aula. Esta nueva mirada requería un nuevo tipo de docente y, para ello, se debían transformar los programas curriculares de formación del profesorado. Se incorporaron programas de perfeccionamiento para docentes que ya estaban en ejercicio. De este modo se incorpora una mirada de un conocimiento que está en permanente cambio, traduciéndose en la formación del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación),

un espacio para la actualización permanente del profesorado (Cox y Gysling, 1990, p.90). Estos cambios en la formación y ejercicio docente solo pudieron ser aplicados en las escuelas normales, pues, estaban a cargo del Estado y eran las formadoras de los profesores primarios del país. La formación del profesorado de enseñanza secundaria, estaba a cargo de las universidades, instituciones autónomas en cuanto a lo curricular.

La reforma del gobierno de Frei Montalva la más significativa antes del cierre de la escuela normal como institución formadora del profesorado chileno. A través de estos cambios se buscó la modernización del funcionamiento de las escuelas normales, además de un cambio curricular, que no fue posible. Aún con las dificultades que implicó se incorporaron importantes modificaciones importantes al currículum. Estas transformaciones afectaron la estructura tradicional de formación general, pasando a ser una formación principalmente profesional, pues lo que pretendía esta reforma era que la formación ya no fuese orientada a producir un profesor generalista, si no, un profesor especializado. Es así como en el plan de estudios de 1967, el alumno normalista debía comenzar a cursar asignaturas propias de la especialidad escogida durante los tres años de la etapa profesional de la malla curricular.

A fines de los años 60 se genera otro cambio significativo que dice relación con el término de formación diferenciada por género y tipo de escuela normal. También comienza a desaparecer el área técnico-artística (Cox y Gysling, 1990). Así, a través de esta serie de modificaciones la formación normalista se consolidó como una alternativa de la educación terciaria. Particularmente, era una opción para quienes no contaban con los medios suficientes para ingresar a la universidad.

El último intento por reestructurar la formación normal se produjo bajo el gobierno de la Unidad Popular con el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU) con la que se proponía crear un sistema educacional de formación armónica para los alumnos, que garantizara su desarrollo intelectual, físico, moral y técnico mediante una preparación a lo largo de toda la vida (Pérez, 2017). El proyecto educativo que levantó la Unidad Popular exigía como base una formación docente comprendida como la "primera línea" de todo el proceso que se consideraba desarrollar (Ministerio de Educación Pública, 1973a, p.17). Debido a la crisis política de la época, el Consejo Nacional de Educación decidió posponer el proyecto ENU en abril de 1973. La ENU fue un proyecto que nunca vio la luz, así tampoco esta nueva mirada de la formación docente que tenía un carácter transformador para la creación de una nueva sociedad (Núñez, 2003).

Cierre definitivo de las escuelas normales

Las escuelas normales cerraron sus puertas definitivamente al comienzo de la dictadura de Augusto Pinochet, luego de una fuerte crisis del funcionamiento y de la calidad docente. Fue así como en 1974, la Comisión Coordinadora Central, en el Acta Legislativa N°88, entregó una propuesta de decreto ley para reestructurar la formación docente en Chile:

Las escuelas normales pasarían a depender directamente de las Universidades, los profesores que las Universidades acepten por reunir los requisitos mínimos de calificación pasarían a ser los profesores de las Universidades y los que no tomen las Universidades, los toma el Ministerio de Educación y los reubica en la Educación Secundaria y Primaria; igual cosa se hace con el personal administrativo (Junta Militar, Acta Legislativa N°88, 8 de febrero de 1974, p.4).

Tal como lo hemos comentado de forma breve, el cierre definitivo de las escuelas normales en Chile fue parte de un proceso que se venía gestando desde algunas décadas atrás, cuando en los 60 la formación

normalista se vio enfrentada a coexistir con las nacientes escuelas de pedagogía de las universidades. Aunque ya a principios del siglo XX había aparecido algunas propuestas de transformación más radical (Pérez, 2017). Pero fue definitivamente la llegada del año 1973 el momento decisivo para que las universidades tomarán el control de las escuelas normales y determinarán su fin. Después de más de 130 años de enseñanza y formación normalista, su clausura no respondió únicamente a razones políticas de la época, ya que también fue parte del proceso de transformación de la profesionalización docente a nivel nacional.

REMINISCENCIAS DE LOS DOCENTES NORMALISTAS Y SU IDENTIDAD DOCENTE

En la revisión de textos para este artículo, nos encontramos con la siguiente cita: “podría desprenderse la conclusión de que la preparación de los antiguos normalistas, de los egresados de la normal tradicional, fue superior y más sólida que la actual” (Muñoz, 1942, p.181). Este comentario, realizado a mediados del siglo XX se reitera en los discursos de docentes formados en escuelas normales. Sin embargo, esa frase, dicha casi al pasar, nos hace pensar en el espacio necesario para hacer una revisión de lo que ha sido la formación en las escuelas normales, compartiendo aprendizajes con la formación inicial docente actual.

La revolución social del año 2019 a la que hacíamos alusión al comienzo de este escrito, nos insta a reflexionar sobre los efectos del modelo neoliberal de los últimos 30 años que hizo desaparecer la historia de la educación del currículum de formación del profesorado chileno (Silva-Peña, 2016) y nos ha hecho desconocer la identidad docente. Tal como lo señala Núñez Prieto (2007) “La discusión aquí no es cómo se reconstruye una condición perdida. El desafío es cómo, reconociendo raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación de una identidad profesional consonante con los tiempos que advienen” (p. 162). Por esos tiempos que vienen y por muchos que ya están aquí, nuestra misión es relevar los antecedentes y relatos que permitan a las nuevas generaciones de docentes en formación conocer aspectos sobresalientes de la historia de la educación en Chile.

En un trabajo reciente, (OLIVOS, 2019) la autora encontró, a través de una serie de entrevistas, que los/as estudiantes de escuelas normales fueron formados bajo un sentido de justicia social y de constructores como ciudadanos/as partícipes activos de la sociedad. A través de diversos ejemplos, como un listado de egresados/as (GARRIDO, 2010) se muestra el aporte social que realizaron las escuelas normales; esto en el ánimo de expresar el objetivo de formación ciudadana que se desarrollaba en el proceso de hacerse docente. Este sentido social es el que se extraña y al cual se apela para una nueva formación. De algún modo existía una preocupación por formar ciudadanos y ciudadanas para la sociedad chilena, aspectos que parecen estar perdidos en la formación actual (OLIVOS, 2019; ZEMELMAN E LAVÍN, 2012).

La investigación de Cortés y Palma (2017) nos entrega una mirada en torno a este compromiso social generado en la formación normalista. Hacemos referencia a una investigación sobre la escuela en tiempos de dictadura. El estudio se enfoca en una combativa población de la Región Metropolitana, Población La Victoria. En dicho trabajo se alude a la identidad normalista como aquella que agruparía a las docentes en una línea de generar actos de resistencia contra la dictadura (CORTÉS, PALMA, 2017). Coincidente con lo que señalan Sandoval y Aguayo (2007), también se destaca la pérdida del Estado Docente como eje de la formación. En este último trabajo se agrega que quienes se formaban como profesores normalistas eran a su vez, lo que hoy llamaríamos activistas sociales, participantes dinámicos de las organizaciones vecinales sindicales y políticas. De alguna manera, el ser normalista iba aparejado con su responsabilidad como integrantes de la sociedad.

Todo el proceso formativo en las escuelas normales se gestó en un entorno de camaradería que prevalece hasta el día de hoy. Cuando revisamos diversos trabajos, se alude al normalismo como un movimiento, como una identidad no solo docente sino que social (ARAYA, ARAYA, BUNSTER, GUERRA, DÍAZ, MIRANDA E ORMEÑO, 2010; OLIVOS, 2019; SANDOVAL E AGUAYO, 2007). Esta mirada de pertenencia perdura hasta el día de hoy, cuando se realizan encuentros locales o nacionales de profesores normalistas. En una breve búsqueda en la red es posible encontrar diferentes noticias acerca de estos acontecimientos (ej. <http://www.normalistas.cl/> o <http://portal.ucm.cl/categoria/museo-normalista>). A ello debemos sumar la labor de la Asociación Nacional de Profesores Normalistas de Chile que el año 2018 colaboró con la Universidad Católica del Maule en la creación de la Sala Museo de Profesoras y Profesores Normalistas (Campus Nuestra Señora del Carmen, sede Curicó) que ha rescatado la historia oral y material de los docentes normalistas con un sentido de divulgación de su patrimonio y de la herencia educativa que buscan entregar a las nuevas generaciones de profesores.

Otro de los puntos importantes que existía en el proceso formativo de las escuelas normales guardaba relación con su vinculación con el medio, pues la escuela normal se tenía como un espacio de convergencia social y cultural (Olivos, 2019) que se utilizaba para eventos académicos, sociales y de reunión de la comunidad. De esta manera, el espíritu de imbricación con la comunidad era parte del currículum permanente e iba más allá de lo que pudiese encontrarse en las aulas.

Por último, un aspecto no menor, fue la importancia de las escuelas de aplicación. En general, estas eran escuelas anexas a las escuelas normales que cumplían una labor educativa -como cualquier otra escuela- además de ser espacio de formación para futuros docentes. Dicho espacio contaba con la mirada de un proceso de práctica docente en el espacio de educación primaria. Ahí existían docentes que guiaban el proceso de los/as futuros/as docentes. Es aquí donde existía una complejidad anexa en relación a otras escuelas. Eran establecimientos que contaban con la misma cantidad de recursos que otros similares. Sin

embargo, realizaban una doble labor, por una parte tenían que ser escuelas líderes (en el sentido de mostrar resultados notables de sus egresados) y por otra parte tenían esta formación práctica docente a su cargo. En ese sentido, contaban con escasos recursos y esta realidad no siempre fue considerada. En su momento se solicitó poder avanzar en la consecución de mejores recursos para los profesores guías, algo que no fue acogido (Muñoz 1942). Hasta el día de hoy no existe en nuestro país un reconocimiento económico a los/as docentes que guían el aprendizaje en la práctica que obtienen docentes en formación al trabajar en las distintas escuelas.

CONSIDERACIONES FINALES

Como lo hemos anunciado ya, en Chile ha existido una suerte de persecución a todo aquello que se llame historia. En el caso del currículum nacional se ha dado una permanente lucha por mantener la historia como una materia obligatoria en los programas de secundaria. Lo mismo ha sucedido con la asignatura de historia de la educación que a principio de los 90 existía en la malla curricular de la formación docente y que en la actualidad es casi imposible de encontrar en cualquier oferta educativa terciaria.

Desde nuestra perspectiva el carácter de una formación más técnica que ha sido permeada por los valores de la estandarización y el neoliberalismo pueden estar afectando de manera profunda la formación inicial docente (FERNÁNDEZ, 2018; OLIVA E MARTÍN, 2016; SILVA-PEÑA E PEÑA-SANDOVAL, 2019). De alguna manera, conceptos como los de justicia social, activismo social o participación ciudadana han sido erradicados de los currículum de formación del profesorado (PEÑA-SANDOVAL E MONTECINOS, 2016; SILVA-PEÑA, DINIZ-PEREIRA E ZEICHNER, 2017).

También es cierto que existen diversas propuestas que han sido incorporadas con el fin de establecer nexos entre la comunidad y la formación docente de carácter inicial. Están por ejemplo casos de servicio voluntario (WILLIAMSON, ESPINOZA, FERREIRA, ABELLO; 2015), aprendizaje en comunidad (SCHILLING, 2018) o propuestas de trabajo de formación docente en relación con la comunidad a través del rescate de la memoria escolar, como el trabajo que ha hecho el Grupo de Investigación Poliana. Escuela & Imaginarios (2019) de la Universidad Católica del Maule. En este último caso, hablamos de un trabajo que se hace en conjunto con niños, niñas, docentes y miembros de la comunidad local -padres y apoderados, ex alumnos en su mayoría- lo que los devuelve al ámbito escolar en el que se educaron y se reconocen a sí mismos como pertenecientes de un espacio compartido y con historias comunes.

En general, las propuestas de formación docente en relación con la comunidad son actividades que son iniciativas personales de un/a académico/a o un grupo de ellos/as. Sin embargo, es el espíritu colectivo, el ideario común, el que los/as docentes formados en las escuelas normales extrañan en la actual formación del profesorado. A este espíritu colectivo al que apelamos es a lo que hoy llamamos identidad docente.

Por los relatos de docentes normalistas, podemos considerar que había una identidad asociada al servicio público. Es esta mirada formativa que, pensamos, es importante rescatar para el proceso de formación docente actual. En un periodo en que dominan la estandarización, el mercado y la velocidad como formas de relación, creemos que es necesario rescatar aquellos aspectos específicos que marcaron la formación inicial docente en las escuelas normales. Esto permite hacer un trabajo de contrastación con nuestras formas actuales de formación docente. También es necesario advertir acerca de las descontextualizaciones que pueden existir al tomar experiencias de formación docente que se generaron en un momento determinado

bajo ciertas condiciones. Igualmente, es importante que el rescate histórico se realice con cautela, con una vigilancia permanente para no caer en la mitología, en la adoración a un proceso que ocurrió en otros contextos sociales y políticos. De esta forma, se comprenderá la magnitud de esta empresa de educación arraigada en las transformaciones sociales que hicieron inevitable responder a la creciente demanda de una ciudadanía más exigente y activa.

REFERENCIAS

ARAYA, T., ARAYA, O., BUNSTER, D., GUERRA, M., DÍAZ, N., MIRANDA, F. Y ORMEÑO, E. Mater Maestra. Santiago, Chile: Asociación Nacional de Profesores Normalistas de Chile A. G., 2010.

ÁVALOS, B. La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. Estudios pedagógicos (Valdivia), v. 40, n. ESPECIAL, p. 11–28, 2014. Universidad Austral de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718=07052014000200002-&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 30/3/2016.

CAMARA BASTOS, M. H. Educação pública e independências na américa espanhola e brasil: experiências lancasterianas no século xix. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, v. 14, n. 18, p. 75–92, 2012. search.ebscohost.com.

CHILE, Decreto Ley N° 179, 13 de diciembre de 1973. Ministerio de Educación Pública. Santiago.

COMITE EDITORIAL. Presentación. Cuadernos de Historia de la Educación, 2014.

CORTÉS, J.; PALMA, J. Historia social e identidad en la Escuela La Victoria: Prácticas y discursos de resistencia de los profesores en dictadura, Santiago de Chile, 1975-1990 (P. Rosas, Org.), 2017. Licenciado en Educación, Facultad de pedagogía.

COX, C.; GYSLING, J. La formación del profesorado en Chile, 1842-1987. CIDE, 1990.

COX, C.; MECKES, L.; BASCOPÉ, M. La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. Revista Pensamiento Educativo, v. 46, p. 205–245, 2010. pensamientoeducativo.uc.cl.

EGAÑA, M. L. La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal. [s.l.] Lom Ediciones, 2000.

FERNÁNDEZ, M. B. Framing Teacher Education: Conceptions of Teaching, Teacher Education, and Justice in Chilean National Policies. Education policy analysis archives, 2018. ERIC. Disponible em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1173561>>. .

GARRIDO, J. Historia condensada de las Escuelas Normales de Curicó. In: Araya, T., Araya, O., Bunster, D., Guerra, M., Díaz, N., Miranda, F. y Ormeño, E. (Org.); *Mater Maestra*. p.147–154, 2010. Santiago, Chile: Asociación Nacional de Profesores Normalistas de Chile A. G.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN POLIANA. ESCUELA & IMAGINARIOS. *Archivo Histórico de la Escuela San Miguel. Rescate del patrimonio educacional de la Escuela San Miguel, Talca*. Valparaíso: Ediciones Inubicalistas, 2019.

JARDILINO, J. R. L. Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 2, n. 2, p. 54-67, 15 maio 2010.

MELLAFE, R.; BRITO, A. G. Reseña histórica del Instituto Pedagógico: cien años en la formación de profesores. [s.l.] Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1988.

MOSTRADOR, E. Marcha docente: profesores entonan la canción de “La Casa de Papel”; un ícono de las manifestaciones a nivel mundial. *El Mostrador*, 6. jun. 2019. Disponível em: <<https://www.elmostrador.cl/noticias/multimedia/2019/06/06/marcha-docente-profesores-entonan-la-cancion-de-la-casa-de-papel-un-icone-de-las-manifestaciones-a-nivel-mundial/>>. Acesso em: 28/12/2019.

MUÑOZ, G. El desarrollo de las escuelas normales en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*. p. 152-189, 1942. Disponível em: <<https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/ANUC/article/download/23986/25308>>.

NÚÑEZ, J. A. Organización de escuelas normales. la Librería americana, 1883.

NÚÑEZ, I. La formación de docentes. Notas históricas. En; Ávalos, B., *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación. 2002

NÚÑEZ, I. La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada. Santiago: Lom Ediciones, 2003.

NÚÑEZ, I. La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista pensamiento educativo*, v. 150, 2007. Disponível em: <<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/421/public/421-938-1-PB.pdf>>.

OLIVA, M. A.; I MARTÍN, F. G. Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos Cedes*, 2016. SciELO Brasil. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/article/view/171349>>.

OLIVOS, F. Reflexiones en torno a la Formación Normalista y su influencia en la Formación Inicial Docente (FID) (L. López, Org.), 2019. Licenciado en educación, Facultad de Ciencias de la Educación.

PEÑA-SANDOVAL, C.; MONTECINOS, C. Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: Una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, v. 5, n. 2, p. 71–86., 2016. Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de Investigación “ Cambio Educativo para la Justicia Social”(GICE). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>>.

PÉREZ, C. Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974). 2017. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Dibam. <http://www.mu-seodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>

PÉREZ, C. El proyecto de Escuela Única de Pedagogía: demandas y propuestas en torno a la formación unificada de profesores en Chile, 1928-1990. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, v. 5, n. 9, p. 75-94, 24 jun. 2017.

RÁTIVA VELANDIA, M. Formación La formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias de 2002 a 2010. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 11, n. 22, p. 111-124, 2 dez. 2019.

ROJAS FLORES, J. Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010. Santiago de Chile: Ocho libros, 2010. *academica.org*. Disponible em: <<https://www.academica.org/rehial/box/jorge.rojas.flores/9.pdf>>.

RUBILAR, L. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex Pedagógico), 1889-2010. Santiago de Chile. Publicaciones UMCE, 2012.

SANDOVAL, F.; AGUAYO, E. Cincuenta Años de Educación y Cambio Cultural en Chile: Etnografía de Profesores Normalistas. *academica.org*, 2007. Disponible em: <<https://www.academica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/136.pdf>>

SCHILLING, C. Formación docente. Experiencias de prácticas pedagógicas y trabajo comunitario como espacio de reconocimiento. In: D. Ferrada (Org.); Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. *Investigación en educación para la justicia social*. p.149-172, 2018. Talca: Ediciones UCM.

SERRANO, S.; PONCE DE LEÓN, M.; RENGIFO, F. Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II. La educación nacional (1880-1930). Santiago: Taurus, 2012.

SERRANO, S.; PONCE DE LEÓN, M.; RENGIFO, F. Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Santiago: Taurus, 2012.

SILVA-PEÑA, I. Modelos de Formación Inicial Docente en Universidades del Estado de Chile. Red universitaria estatal de formación pedagógica, 2016.

SILVA-PEÑA, I. Uso de la Indagación narrativa autobiográfica Descripción de una experiencia en formación inicial docente. En: REYES, L.; ARAVENA, R. (Eds.). **Docencia Universitaria. Reflexión desde la Práctica**. Universidad Católica Silva Henríquez, 2018. p. 39-50.

SILVA-PEÑA, I.; DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. Justicia Social. El componente olvidado de la Formación Docente. Santiago: Mutante Editores, 2017.

SILVA-PEÑA, I.; PAZ-MALDONADO, E. Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, v. 33, n. 3, 2019.

SILVA-PENÑA, I.; PEÑA-SANDOVAL, C. Desregulación de la formación inicial docente. Una experiencia neoliberal. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, v. 21, n. 32, p. 137–154, 2019. Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382019000100137>. .

SOTO ARANGO, D. E.; MORA GARCÍA, J. P.; JARDILINO, J. R. L. Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, v. 19, n. 29, p. 35–66, 2017. repositorio.ufop.br.

TURRA-DÍAZ, O.; TORRES VÁSQUEZ, A. Instrucción pública y demanda por preceptores normalistas en la Araucanía del siglo XIX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, v. 19, n. 28, p. 129–148, 2017.

WILLIAMSON, G.; ESPINOZA, F.; FERREIRA, S.; ABELLO, E. Aprendizaje con servicio voluntario en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, v. 41, n. 2, p. 271–286, 2015. Universidad Austral de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200016&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 26/9/2016.

ZEMELMAN, M.; LAVÍN, S. Formación normalista versus formación docente universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos de educación. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, n. 11, p. 17–44, 2012.

OLIVOS-GONZÁLEZ, F.; LÓPEZ-TORRES, L. P.; SILVA-PENÑA, I.;
Revisitando las escuelas normales en Chile. Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado
Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores
Vol. 12, nº. 23 (p. 125-142) 30 abr. 2020