



prof.
antonio carković e.
ensayo sobre **la**
enseñanza
normal
fiscal
realidad
y perspectivas



lo barnechea, enero 1971

MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO
EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

LA ENSEÑANZA NORMAL

FISCAL

REALIDAD

Y

PERSPECTIVAS.

PROF. ANTONIO CARKOVIC ETEROVIC.

LO BARNECHEA, ENERO 1971.

C O N F E S I O N

Por mi calidad de profesor, por las oportunidades propias del cargo de ejecutivo del Centro de Perfeccionamiento y por una antigua inquietud, siempre he mirado con apasionado interés todo lo relativo a la formación del maestro chileno. Y, naturalmente, a la Enseñanza Normal.

DECLARO enfáticamente que no concibo, dentro del sistema nacional de educación, un foco cultural, pedagógico, social y moral de mayor potencial de irradiación que los institutos formadores de maestros.

CREO, por lo tanto, que ninguna política educacional tendrá éxito, no obstante la solidez científica que pueda caracterizarla, o los recursos materiales y financieros de que disponga, si acaso no se centra, prioritaria y sostenidamente, el esfuerzo nacional en la Enseñanza Normal para elevarla a niveles de excelencia.

PIENSO que las Escuelas Normales, como sistema, adolecen hoy de graves deficiencias, sin subestimar, por cierto, su rico historial.

ANHELO para mi patria una Enseñanza Normal moderna, dinámica y vitalmente insertada en la corriente histórica de nuestro desarrollo nacional.

Esta aspiración atraviesa cada una de las páginas de este ensayo, y no tiene otro objetivo que clarificar, a veces con dureza polémica, siempre con auténtico sentido de maestro, la situación actual de las Escuelas Normales y sus perspectivas. Y es nada más que eso: un ensayo. Un primer ensayo.

P R E A M B U L O

El análisis de la cuestión educacional resulta en extremo delicado por tres razones:

primera: porque, no obstante el progreso de las ciencias humanas propiamente tales y el afinamiento del instrumental teórico y técnico de que se dispone hoy, en el centro vital de la cuestión educacional radica la persona humana cuya esencia escapa al manipuleo característico del método científico;

segunda: porque en la cuestión educacional se involucran personas, instituciones y sistemas con intereses decantados agudamente sensibles al análisis, y

tercera: porque las variables que se estructuran en la cuestión educacional, no son todas susceptibles de ponderarse en términos cuantitativos como para definir con exactitud su grado de incidencia en el proceso global de la educación.

Las limitantes señaladas operan, sin duda, en el enfoque del problema de la Enseñanza Normal y hacen junto menos que imposible liberarse de los juicios de valor que pueden provocar sus premisas, supuestos y conclusiones.

Conciente de la dificultad y de sus peligros, parece llegada la hora de presentar, con honestidad, sin asumir, por cierto, carisma de infabilidad alguno, un punto de vista desapasionado sobre la Enseñanza Normal de Chile y sus perspectivas. La objetividad, en este caso, no puede ir desvinculado de un anhelo profundo -diría, patriótico-: que la formación del maestro chileno se dé al más alto nivel cultural, científico y pedagógico.

En las páginas que siguen, se abordan algunos aspectos básicos de la Enseñanza Normal, tales como su curriculum, la matrícula, la distribución de las Escuelas Normales, etc. y se proponen criterios, formas y estructuras que conducirán a introducir cambios necesarios e inaplazables.

Obviamente, no se dilucidan todos los problemas inherentes a una entidad educacional tan compleja e importante. Sin embargo, en nuestra opinión, se manejan aquéllos que, de algún modo, determinan la línea gruesa de una moderna y dinámica política de formación de los maestros que requiere la Educación General Básica de Chile.

1. LOCALIZACION DE LAS ESCUELAS NORMALES FISCALES

Un somero análisis de la ubicación geográfica de las Escuelas Normales fiscales del país permite visualizar su grado de racionalidad. Desde Iquique hasta Ancud- prácticamente a lo largo de toda nuestra "loca geografía"- se hallan diseminadas diecisiete Escuelas Normales fiscales. La mayor distancia entre dos de ellas, Norte Grande, no supera los 595 Kms. La menor distancia entre dos del extremo Sur, bordea apenas los treinta kilómetros.

Al norte de la provincia de Santiago están emplazadas 5 Escuelas Normales fiscales; al sur hay un total de 8 Escuelas Normales fiscales. El área geográfica correspondiente a las cinco Escuelas Normales fiscales del Norte de Chile tiene una densidad de población equivalente, poco más o menos al 20,6 % del volumen total del país. El área sur correspondiente a las 8 Escuelas Normales fiscales, desde la de Curicó hasta la de Ancud, tiene una densidad poblacional equivalente al 41,8 % del total de la población del país. El área de la provincia de Santiago concentra, por su parte, el 37,6 % de la población total de Chile. De acuerdo con los datos consignados, cabría indicar que, por una simple relación "densidad poblacional Escuelas Normales", éstas deberían distribuirse de la siguiente manera:

Area Norte	:	3.5	Escuelas Normales	(actualmente son	5)
Area Stgo.	:	6	" "	(" "	4)
Area Sur	:	7	" "	(" "	8)

La corrección tiene sentido sobre el supuesto de la necesidad de mantener el número de Escuelas Normales existentes.

Si se observa atentamente el esquema I, es muy difícil colegir los criterios del actual emplazamiento geográfico de las Escuelas Normales fiscales.

Algunos casos ilustrativos:

1) Entre las Escuelas Normales de Talca y la de Curicó, área sur, median escasos 65 Kms. La población total de Talca asoma a los 75.000 habitantes. La de Curicó, a 35.000.

2) Entre la Escuela Normal de Valdivia y la de La Unión, área Sur, hay 20 minutos en bus o automóvil y poco más en tren. La distancia, dada la actual calidad de los caminos y medios de transporte, equivale a la que media entre el Barrio Alto de Santiago, por ejemplo, y el Centro de la capital. La concentración poblacional de Valdivia es de 62.000 habitantes. La de La Unión no supera los 11.500 habitantes. *

* Los datos poblacionales corresponden al último censo legalmente reconocido y vigente.

3) Entre la Escuela Normal de Victoria y la de Angol median escasos 50 Km. Su concentración poblacional respectivamente, alcanza a 13.000 y 18.000 habitantes.

4) Las distancias entre las Escuelas Normales del área Norte son, evidentemente, mayores. Su concentración poblacional sin embargo, es, en general, menor.

En síntesis, desde un punto de vista global -geográfico y poblacional- la localización de las Escuelas Normales fiscales mueve a profundas meditaciones y reestudio en función de ciertos criterios básicos de eficiencia, productividad y factibilidad de la operación.

La síntesis precedente puede reforzarse si se atiende al análisis de la matrícula de cada una de las Escuelas Normales existentes y a la demanda real de profesores proyectada para 1980 en el nivel básico del sistema educacional del país.

2. MATRICULA DE LAS ESCUELAS NORMALES FISCALES

Un elemento importante referido a la Enseñanza Normal se mide considerando el volumen total de la matrícula actual y el promedio nacional de ella, no obstante que la pormenorización de la matrícula por Escuela Normal arrojaría motivos más que suficientes de reenfoque del problema. La matrícula nacional total de las 17 Escuelas Normales fiscales existentes, considerando sólo los cursos profesionales que son de nuestro interés en el presente ensayo, sin incluir los vespertinos, es igual a 4.500, poco más o menos. Se deduce, en consecuencia, que el promedio nacional de matrícula de las Escuelas Normales chilenas es apenas de 265 alumnos.*

Muy de pasada, porque el asunto excede los marcos de este estudio y penetra en toda la problemática moderna de las profesiones, digamos que del volumen total de matrícula, no más del 30 % corresponde al alumnado masculino y el 70 %, o puntos más, está copado por el elemento femenino en la Enseñanza Normal fiscal del Chile. Vale la pena que alguien analice en profundidad este fenómeno cuyos aspectos sociológicos y económicos y pedagógicos ofrecerían más de alguna razón para preocuparse seriamente por el futuro de la formación de las generaciones chilenas.

Queda propuesta una nueva interrogante.

Agréguese el siguiente dato: el total nacional de docentes implicados directamente, en terreno, en la enseñanza de las 17 Escuelas Normales fiscales del país es del orden de los 1038 catedráticos. Ello significa que para la atención de 265 alumnos se dispone de 61 docentes, como promedio nacional. Es fácil concluir la razón alumno-profesor, por cada 4 alumnos hay un docente. En la hipótesis peregrina de que los 1038 docentes de las Escuelas Normales del país se trasladaran a la enseñanza en las escuelas primarias, estarían en condiciones de atender a no menos de 41.520 niños, en el supuesto de contar con un número de 40 alumnos por cada curso y de que ninguno de los docentes señalados ejerciera en el nivel básico. La hipótesis sólo vale anecdóticamente para enfatizar la magnitud real de la razón alumno-profesor indicada más arriba. Sin entrar en conclusiones respecto de la situación de matrícula y de la razón profesor-alumno en cada una de las 17 Escuelas Normales fiscales existentes, vale la pena sindicar algunos casos, por vía de mero ejemplo ilustrativo, digno de meditación.

1º La Escuela Normal de Iquique (Anexa) tiene una matrícula de 152 alumnos, incluidos los del 6º año de Hdes.

* Los datos corresponden a las estadísticas del año académico 1969.

2) La Escuela Normal de Copiapó tiene 175 alumnos incluidos los de 6º año de Hdes.

3) La Escuela Normal de La Unión tiene apenas 64 alumnos, incluido un 6º año de Hdes., sobreviviente de la antigua estructura.

Naturalmente, en la medida en que se desciende al detalle suele subrayarse la validez de la imagen descrita.

No se trata, por cierto, de dramatizar de intento una situación que, objetivamente, tiene caracteres graves; Por ello, conviene puntualizar, por ejemplo, que la razón alumno-profesor señalada presenta atenuantes si se considera que del total de catedráticos implicados en la Enseñanza de las 17 Escuelas Normales fiscales, 1038, apenas el 10 % de ellos sirven jornadas semanales entre 24 y 36 hrs. El resto, 90 %, atiende horarios fraccionados que, naturalmente, se confabulan en contra de un trabajo académico serio y sostenido. El despedazamiento del horario es una nueva circunstancia que, desde un punto de vista pedagógico y, por qué no, desde el punto de vista de la productividad misma del sistema, acentúa la necesidad de rever todo el problema de la Enseñanza Normal en el país.

Sea como fuere, las Escuelas Normales fiscales movilizan un volumen relativamente considerable de recursos docentes con distintos grados de calificación que, al no emplearse a fondo en la Enseñanza Normal, se restan en alguna medida importante, al trabajo en otras áreas del sistema educacional. En definitiva, la dispersión de esos recursos no contribuye a su empleo óptimo y no permite un aporte académico de excelencia.

ESQUEMA

Grado de dedicación
 ≈ 10% Jornadas de
 24 a 36 hrs. semana-
 les.

ANTOFAGASTA

≈ 277 als.

COPIAPO

≈ 175 als.

LIQUIQUE ≈ 152 alumnos

Nº DE ESCUELAS
 NORMALES
 FISCALES 17

LA SERENA

≈ 312 als.

Nº DE CATEDRATICOS

≈ 1038

CAPACIDAD

Potencial
 de atención
 en la Ed. General
 Básica.

≈ 41.500 als.
 PROMEDIO
 nacional catedráticos
 ≈ 61

Nivel de calificación:
 ≈ 65% Prof. Normalistas
 35% Profesionales Univer-
 sitarios
 [≈ 28% Prof. de Estado]

PROMEDIO Nacio-
 nal Matrícula
 ≈ 265

VIÑA

≈ 551 als.

SANTIAGO

≈ 2.165 als.

MATRICULA
 NACIONAL

≈ 4.500 als.

Distancia ≈ 65 Kms.

TALCA

≈ 272 als.

CURICO

≈ 272 als.

CHILLAN

≈ 539 als.

ANGOL ≈ 288 als.

VICTORIA ≈ 373 als.

VALDIVIA ≈ 376 als.

LA UNION ≈ 64 als.

RAZON
 Profesor-alumno
 ≈ 1:4

Distancia ≈ 50 Kms.

ANCUD

≈ 326 als.

año
 1
 9
 6
 9

Proyección
 oferta-demanda de
 Profs. a 1980.....

≈ 6.000 cesantes
 o ≈ 10.000 "

(Considerado volumen total
 egresados del país).

Horario semanal ≈ 33-34 hrs.
 Duración de la Carrera: 6 se-
 mestres
 [4 semestres sistemáticos
 2 semestres de práctica docente]
 Plan de Estudios: 15 cátedras.

3. CALIFICACION PROFESIONAL DEL PERSONAL DOCENTE DE LAS ESCUELAS NORMALES FISCALES

Por Decreto Supremo Nº 3908, del 10 de Junio de 1967, artículo primero, se declara que la educación impartida por las Escuelas Normales de Chile tiene "carácter de enseñanza superior". La justicia de esta consagración legal que honra a las Escuelas Normales de Chile y a su larga trayectoria educacional está fuera del alcance de toda crítica. En el contexto de las exigencias modernas de tipo cultural, científico y pedagógico propiamente tal, sólo una enseñanza académica superior es condigna a la tarea educativa del maestro de la Educación General Básica.

Por ello, resulta de sumo interés considerar, no sólo la declaración enfática del referido decreto, sino sobre todo, el nivel profesional de los recursos humanos actualmente involucrados en la Enseñanza Normal del país.

Al respecto, recordemos que el total de los docentes de las Escuelas Normales fiscales en Chile son del orden de los 1038 catedráticos. La calificación profesional de ese conjunto se descompone, en términos porcentuales como sigue:

1º El 65 % de los catedráticos de las Escuelas Normales tienen el título de profesores normalistas.

2º De este porcentaje hay un pequeño grupo que además posee el título de profesor de Educación. Este último título se obtenía en la ex-Escuela Normal Superior.

3º El 35 % restante de los docentes de las Escuelas Normales corresponde a profesionales titulados en las Universidades. En este 35 % se incluyen Agrónomos, Arquitectos, Abogados, profesores de Estado, etc. Los profesores de Estado, es decir, pedagogos con estudios universitarios en determinadas disciplinas no superan el 28 % del total de los catedráticos de la Enseñanza Normal fiscal. Añádese que el déficit de especialistas en áreas como Matemáticas y Ciencias Naturales es, simplemente, angustioso e insalvable, por ahora.

De lo anterior se deduce a) que los especialistas en determinadas disciplinas de la cultura, que, a su vez, se incluyen en los planes de estudio de la Educación General Básica, sobre todo a nivel del 7º y 8º año, son una minoría.

b) que la mayoría de los catedráticos de las Escuelas Normales tienen el título de Profesor Normalista que se obtiene en las mismas Escuelas Normales en que actualmente ejercen la docencia.

Las dos conclusiones precedentes deben tenerse en cuenta para analizar el curriculum vigente en las Escuelas Normales, no obstante que, para la correlación entre las conclusiones y éste, no se dispongan de suficientes elementos de juicio como para darle un carácter científico. Al respecto, sólo cabe adelantar opiniones más o menos subjetivas que valen en la medida en que se alejen en menor grado de los hechos.

4. EL PERSONAL DIRECTIVO DE LAS ESCUELAS NORMALES

Al año 1969, y de acuerdo con un documento de trabajo del Proyecto de Perfeccionamiento de las Escuelas Normales, la situación del personal docente-directivo de las Escuelas Normales fiscales era la siguiente :

- 1º El 64 % de los cargos directivos de las Escuelas Normales era desempeñado por sus titulares.
- 2º El 36 % restante era desempeñado por directivos subrogantes, interinos o suplentes.

El ejercicio del cargo por el titular influye, sin duda, en la planificación, administración y control de las funciones inherentes al cargo.

El hecho de que el 36 % de los cargos docente-directivos de las Escuelas Normales estén ejercidas por subrogantes, interinos o suplentes conspira, no sólo en contra de la estabilidad funcionaria, sino sobre todo, en contra del cabal ejercicio de tan elevadas funciones. El factor psicológico de inestabilidad en el ejercicio de dichos cargos opera, de un modo negativo, no sólo a nivel de los propios afectados personalmente sino en el ámbito más amplio del plantel docente y del alumnado, todo lo cual deriva en cuestionar tácitamente, el poder directivo mismo. Otro aspecto que ofrece importantes motivos de análisis en orden a la situación general de la Enseñanza Normal fiscal se refiere a la antigüedad de los ejecutivos de las Escuelas Normales.

Al efecto, cabe señalar que, de los 17 docentes-directivos 16 tienen más de 20 años de servicio; 13 tienen más de 25, y, 7 de ellos tienen más de 31 años de servicios. (Ver cuadro Nº II.)

En el documento citado al iniciar este rubro, se dice a la letra: "Normalmente, los Directivos de las Escuelas Normales tienden a mantenerse en el servicio aún pasados los 35 años de trabajo".

La acotación transcrita no tiene, en sí misma, especial relevancia. Sin embargo, debe entenderse en su cabal significación a la luz de un hecho particularmente importante: no ha existido una política sostenida de perfeccionamiento para dicho personal.

El factor "años de servicios" no es, por sí mismo, negativo, lo reiteramos. Podría, sin embargo, ser elemento de freno a la modernización de la Enseñanza Normal si acaso continuase la falta de una política de perfeccionamiento. De esta hipótesis arranca, sin duda, una causal de preocupación

que debería conducir a la toma rápida de decisiones sobre la materia, e incluso, a remodelar todo el sistema de ingreso, permanencia y ascenso en el área de los ejecutivos superiores de la Escuela Normal de Chile.

5. EL CURRICULUM DE LAS ESCUELAS NORMALES

El decreto aludido en el rubro "Calificación Profesional del Personal Docente..." establece también el Plan de Estudios para las Escuelas Normales del país.

Señalemos, de paso, que en dicho documento legal se omite toda cuestión relativa a los Programas de Estudio, variable esencialísima del curriculum. Esta omisión no ha sido salvada hasta ahora.

Remitiéndonos al texto del decreto referido, el N° 3908 del 10 de Junio de 1967, analicemos la estructura del Plan de Estudios de las Escuelas Normales, (Ver anexo III).

El plan en cuestión comienza por establecer 4 áreas:

- a) Formación científica
- b) Formación pedagógica
- c) Capacitación docente
- d) Práctica supervisada.

Estas cuatro áreas se dan en el transcurso de "seis semestres escolares" de los cuales, de hecho, dos se consumen en la práctica docente que cubre un total de 24 hrs. semanales. En consecuencia, durante cuatro "semestres escolares" (dos años de estudios) se abarcan las áreas de Formación Científica que involucra Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia Contemporánea y Expresión Verbal y Escrita; Formación pedagógica que comprende Filosofía e Historia de la Educación, Fundamentos Biológicos y Psicológicos del Aprendizaje y Sociología General y Pedagógica; Capacitación docente que cubre Didáctica, Metodología especial; iniciación de la práctica docente; Evaluación, Organización, Administración Escolar, Orientación y Supervisión. Métodos de Investigación, y Pre-seminario, Educación para la Salud, Desarrollo de la Comunidad y un Plan Electivo que incluye Idiomas Extranjeros. Mención en una determinada especialidad, (Asignatura) y Seminario.

La descripción anterior se resume como sigue:

Durante el lapso de 4 "semestres" los alumnos de las Escuelas Normales están sometidos a las exigencias de un total de 15 cátedras distintas; el 1er semestre con 10 cátedras; el 2º con 11; el 3º con 10 y, el 4º, con 9 cátedras.

Las horas semanales de clases sistemáticas oscilan entre 33 y 34 durante los primeros cuatro semestres a que nos estamos refiriendo.

La multiplicidad de cátedras incide, inevitablemente, en una clara desmembración horaria del trabajo y, en la imposibilidad de concentración intelectual. Adviértese, por ejemplo, la dispersión mental que debe provocarse en el alumno sometido al estudio simultáneo de disciplinas como Matemáticas

Sociología General y Pedagógica, Ciencias Naturales, Filosofía e Historia de la Educación, etc.

La situación descrita podría explicar el hecho que, dentro del total horario semanal (33 ó 34 horas) la formación científica se empina al 30 % o menos; las áreas propiamente pedagógico-docentes, en cambio, consumen casi el 70 % del horario total durante los dos primeros semestres. En el 3º y 4º semestre el área pedagógica-docente consume, aproximadamente, el 100 % de la disponibilidad horaria total. Adviértase, no obstante, que a nivel de 2º - 3º - 4º - 5º y 6º semestre, se destinan, respectivamente, un 18 % del horario semanal a la "Mención" del llamado Plan Electivo. El desglose del Plan de Estudios que se ha presentado hasta aquí vale sólo en la medida en que se relacione con el curriculum de la Educación General Básica a la que deberán servir los futuros maestros egresados de las Escuelas Normales del país.

A este respecto, deberá señalarse, de un modo muy especial el significado que tiene el rubro "Mención" del Plan de Estudios de las Escuelas Normales. Sobre la materia, volveremos más adelante. Hagamos un análisis más a fondo. Conviene sentar, de antemano, dos supuestos en que descansa este análisis.

Los postulantes de las Escuelas Normales son, por imperio de las normas vigentes, Licenciados de la Educación Media. Es decir, tienen legalmente el mismo nivel educacional de cualquier otro postulante a estudios superiores o universitarios.

Debe entenderse que la formación que entregan las Escuelas Normales está pensada en función de los requerimientos curriculares de la Enseñanza General Básica.

Por otra parte, una visualización muy global de la estructura de la Educación General Básica permite concluir lo siguiente:

1. Los 8 años de Educación General Básica corresponden a dos ciclos de estudios pedagógicamente bien delimitados:

- un Primer Ciclo de 4 años (1º a 4º) de Enseñanza Globalizada;

- un Segundo Ciclo de 4 años (5º a 8º) de Enseñanza por Areas de estudio o disciplinas.

2. La realidad no se superpone totalmente a la teoría del curriculum y ofrece la siguiente situación asimétrica:

a) La enseñanza globalizada opera sin dificultades graves en el transcurso del 1er. ciclo. Debe subrayarse, no obstante, que más del 90 % de los alumnos ^{que} ingresan al primer año básico no disponen de los mecanismos esenciales -ni motores ni intelectuales- de la lectura y la escritura. Ello significa que el profesor primario debe ser un especialista en la enseñanza de este instrumento básico. Agréguese que un porcentaje no despreciable de alumnos requieren de más de un año de escolaridad para aprender a leer y escribir.

b) El profesor que atiende el 1er. ciclo debe dominar las estructuras de disciplinas como Matemáticas y Ciencias Naturales porque, a ese nivel, se construye todo el instrumental de conceptos, métodos, técnicas y habilidades básicos, e indispensables para un normal aprendizaje posterior.

c) De hecho, en el 2º ciclo, 5º a 8º año básico, operan dos realidades pedagógicas muy concretas. En 5º y 6º año básicos continúa, como en el primer ciclo, desempeñándose un solo profesor que debe cubrir, a un nivel de especialización mayor que en el 1er. ciclo (dadas las exigencias de los Programas de Estudios vigentes) disciplinas como Ciencias Sociales, Matemáticas, Castellano, etc. etc.

d) En el 7º y 8º año básico la situación de hecho apunta hacia la enseñanza por asignaturas. A pesar de que los programas vigentes señalan la enseñanza por áreas (lo que, en teoría, podría significar que el 7º y 8º año básico estuviesen servidos por 3 ó 4 profesores solamente) -lo concreto es que, hasta el momento, se da una situación similar a la que prevaleció antes de la Reforma Educacional. Es decir, el 1º y 2º año de humanidades de la antigua estructura, transformados en 7º y 8º años básicos, respectivamente, penan en cuanto al problema que nos ocupa. Ambos cursos finales de la Educación General Básica tienen a su servicio un profesor por asignatura. En consecuencia, el profesor egresado de las actuales Escuelas Normales debe afrontar, aparte de las exigencias señaladas en los tres puntos precedentes, una nueva: la de especialistas en Castellano, Matemáticas, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, etc. Además, una revisión de los programas, que correspondían al 1º y 2º año de humanidades y su relación con el actual 7º y 8º año básico permite afirmar que éstos son, respecto de aquéllos, de una rigurosidad mayor en términos de actualización de contenidos programáticos y de modernización metodológica. El profesor egresado de las Escuelas Normales, de acuerdo con la realidad del curriculum vigente en la Educación General Básica, debe estar dotado de una preparación especializada, si no superior, por lo menos igual a la del profesor secundario que egresaba de la Universidad y se incorporaba a la enseñanza media de la antigua estructura. El análisis del problema, a la luz del segundo supuesto que hemos enunciado requeriría de una muy extensa relación. Para los propósitos diagnósticos de estas páginas, baste detectar ciertas áreas críticas vinculadas con el curriculum.

1º Si se observa el Programa de Matemáticas 7º y 8º años básicos, se advertirá que su desarrollo pedagógico requiere del profesor un dominio cabal de las Matemáticas modernas, y un apertrechamiento metodológico muy exigente. Para decirlo de un modo directo: sólo un profesor de matemáticas está en condiciones de planificar, dirigir e implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha dis-

ciplina, a nivel del 7º y 8º año básico.

2º Por modo similar, se da el caso de los Programas de Ciencias Naturales a esos niveles de la enseñanza básica. Si bien es cierto que los contenidos de materia propiamente tales tienen, en 7º y 8º año, un cierto carácter instrumental, no es menos cierto que su manejo, implica, por parte del profesor normalista, la posesión de toda una estructura conceptual, métodos de trabajo, técnicas de manipulación, e incluso, elaboración de material didáctico concreto necesarios para alcanzar el objetivo central de las Ciencias Naturales a saber, permitir, a cada alumno vivir los pasos reales del método científico, desde sus estadios más elementales hasta su mayor grado de refinamiento.

Parecería más fácil, o si se quiere, menos comprometedor, desde el punto de vista docente, "enseñar química o biología a nivel de la Educación Media que "enseñar" Ciencias Naturales en 7º u 8º año básico.

3º Si se observa el problema desde el punto de vista de los valores horarios destinados a las disciplinas mencionadas en los planes de estudios respectivos (decreto 13451 del 19 de Diciembre de 1966) se verá que se fija una hora diaria de Matemáticas y una hora diaria de Ciencias Naturales a nivel de 7º y 8º año básico. Demás está decir que este dato enfatiza, de suyo, la importancia otorgada al estudio de dichas disciplinas por la influencia determinante que ellas ejercen en la formación intelectual general y en la formación científica propiamente tal de los alumnos. Este énfasis vuelve a subrayar, por su parte, la responsabilidad de los profesores que afrontan en 7º y 8º año la docencia en las áreas mencionadas.

4º En la "Mención" del curriculum de las Escuelas Normales se propone profundizar la formación especializada de los profesores normalistas en función de sus responsabilidades a nivel de 7º y 8º año básico. Aquí vale anotar que la enseñanza del idioma extranjero, frente a los planes de la Educación General Básica, presenta una situación sin salida. En efecto, como se verá más adelante, el tiempo destinado a la Mención es de una exigüidad que no se puede salvar, ni con la capacidad personal de los catedráticos, ni con el esfuerzo de los alumnos. (1)

Capacitar a un profesor normalista para la enseñanza de un idioma extranjero, en el contexto del Plan de Estudios vigente en las Escuelas Normales, resulta una empresa imposible. Las excepciones, al respecto, abonan el rigor de esta afirmación. Una situación semejante ocurre en el área de las artes (Ed. Musical, Artes Plásticas, ect) donde, por lo demás, se agrega un elemento adicional de dificultad. No calza, tal vez, mejor en otra parte que aquí, aquello de que lo que natura non da, Salamanca non presta. Es imposible formar un profesor de Educación Musical o Artes Plásticas si acaso no se dan a un nivel muy personal, condiciones ad-hoc. Un alumno de condiciones intelectuales "normales" puede llegar a ser un buen profesor de Matemáticas. No bastan, por cierto, condiciones intelectuales "normales" para que un alumno llegue a ser un buen profesor de Artes Plásticas. La "Mención", camino para preparar al normalista en el desempeño de la docencia en dichas áreas, vuelve a presentársenos como inadecuada.

5º En varias oportunidades, hemos aludido a la "Mención". Cabe referirse, muy sucintamente al asunto, ahora.

El Decreto Nº 3908 del 10 de Junio de 1967 que fija el Plan de Estudios para las Escuelas Normales reza, en su artículo 14º, lo que sigue:

"La mención constituirá una profundización del conocimiento en una de las áreas que a continuación se señala..."

Continúa indicando 10 áreas electivas, Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, Idiomas Extranjeros, etc. La definición de "Mención" que, a primera vista podría atacarse por su excesiva vaguedad, se salva de la crítica si se piensa en el contexto real en que debe ubicarse en definitiva. La "profundización del conocimiento en una de las áreas..." se enlaza al requerimiento de su enseñanza a nivel de 7º y 8º años básicos. Dicho de modo más directo: el alumno de las Escuelas Normales elige la mención de Castellano, Artes Plásticas o Inglés porque a través de ella, queda habilitado oficialmente para ejercer la docencia de Inglés, Artes Plásticas o Castellano en 7º y 8º año básico.

La Mención está presente desde el 2º hasta el 6º semestre con una distribución horaria, correlativa, de 6, 10, 5 y 3 horas semanales. Este dato debe vincularse, para su cabal inteligencia, con lo señalado en los puntos 1º y 2º de este capítulo. Lo obvio de las conclusiones que se pueden derivar de la confrontación entre los puntos 1º y 2º de este capítulo y lo que se acaba de expresar sobre la "Mención" nos evita caer en interpretaciones subjetivas.

RESUMEN: Conviene, no obstante el peligro de reiteración, precisar algunas resultantes derivadas del análisis que se acaba de presentar.

1º La estructura externa e interna del curriculum de la Educación General Básica (Planes y Programas de Estudio) exige de las Escuelas Normales, la formación de un profesor con las siguientes características, entre otras:

- a) profesional capacitado en el método de enseñanza globalizada;
- b) profesional con dominio de las técnicas de la enseñanza de la lectura y escritura;
- c) profesional con dominio de la estructura de las matemáticas modernas;
- d) profesional capacitado -de facto- para la enseñanza especializada en alguna de las disciplinas o asignaturas de Plan de Estudios vigente (7º y 8º año básico)

2º Para la formación de un docente como el descrito, las Escuelas Normales disponen, de hecho, de 4 semestres escolares puesto que los dos últimos semestres del Plan de Estudios (el 5º y el 6º semestre) quedan absorbidos por la práctica supervisada que consume 24 horas semanales.

Podríamos decir, en términos psicológicos y pedagógicos, que esas 24 horas llenan, en absoluto, el tiempo útil disponible semanalmente de cada estudiante de la Escuela Normal del país.

3º Salvo en ciertas menciones, no existen prácticamente programas oficiales para el desarrollo del trabajo pedagógico de las Escuelas Normales.

Esta situación es particularmente evidente en todas las "asignaturas" que componen las áreas de "formación científica y de Capacitación Docente" a que hemos aludido. Valga declarar que no se estima esta ausencia como crítica. Se indica el hecho. Su interpretación exigiría un estudio en profundidad sobre la materia, lo que, en cierto modo, estaría implícito en el esquema que se presentará en capítulos aparte, más adelante y en relación con una posible estructura de la Enseñanza Normal, tal como el autor de este ensayo lo concibe.

6. DOS PALABRAS SOBRE LA OFERTA
DE PROFESORES DE EDUCACION
GENERAL BASICA.

Parece lógico pensar que el ingente esfuerzo nacional involucrado en la mantención de las 17 Escuelas Normales fiscales de Chile responde a las necesidades reales, presentes y previsibles, del sistema educacional. La educación, en rubros importantes, es, ni más ni menos, una empresa. Su nivel de eficiencia y de productividad, su capacidad de adecuación a los cambios constantes de la cultura y de la civilización modernas deben pesar tanto como pesa en todos nosotros la nobleza de la función docente misma. A este respecto, no debe olvidarse todo lo señalado en el capítulo 5 de este ensayo. Los datos en él contenidos apuntan, precisamente, y de un modo concreto hacia la necesidad de replantear el problema que nos ocupa.

Aquí sólo se desea, y de una manera harto suscita, recordar otro dato de singular implicancia para la definición de una política de formación de maestros de Educación General Básica. En un estudio sobre "Demanda y Oferta de profesores de Educación General Básica 1970-1980" realizado por la Oficina de Planeamiento de la Superintendencia de Educación Pública, se señala que de continuar el actual volumen de egresados anuales de las Escuelas Normales del país y la actual demanda de Educación General Básica, ambas en proyecciones hacia 1980, el excedente de maestros de Educación General Básica será del orden de los 6.000 profesores, en una primera hipótesis, la más favorable y de más de 10.000 profesores, en una segunda hipótesis, menos favorable.

Conviene señalar que se incluye, para la proyección respectiva todo el contingente de nuestros egresados de todas las instituciones en que actualmente se forman maestros, y no sólo el que corresponde a la enseñanza normal fiscal.

A pesar de esta salvedad, el fenómeno es tan macizo que no cabe soslayarlo.

Sea como fuere, lo concreto es que hacia 1980, si nada cambiara al respecto, habrá una cifra cercana a los 6 mil cesantes calificados en el área docente, o lo que sería peor, una cantidad superior a los 10 mil.

Este dato, pese a las limitaciones propias de una proyección, basta para alertar a quienes tienen poder de decisión al respecto.

Es innecesario especular. Cualquier diseño que se imagine a futuro para la formación del profesorado de Educación General Básica no podrá omitir, ni subestimar la circunstancia señalada. El desequilibrio oferta-demanda, en el área ocupacional docente, puede corregirse si acaso se toman, con oportunidad, medidas pedagógicas y legales adecuadas.

Pensamos que esta distorsión, manejada con tino, podría transformarse en un factor positivo desde varios puntos de vista. Por ejemplo, el volumen de postulantes a la Enseñanza Normal permitiría fijar un mecanismo de ingreso más riguroso de manera

que pudiera facilitarse la consecución de niveles de excelencia en la formación de los futuros maestros.

Por otra parte, el margen previsto de cesantes calificados en la docencia básica podría minimizarse, y hasta desaparecer, si se procediera a racionalizar la sobrecarga del horario de clases sistemáticas del profesorado normalista.

Nadie puede discutir ya que la función magisterial no se agota, ni debe agotarse exclusivamente en las horas de clases sistemáticas frente al grupo-curso. Las responsabilidades del maestro en función de los requerimientos informales de la comunidad en que está radicada la escuela básica le exigen destinación de tiempo y de esfuerzos especiales que deberían considerarse como inherentes al cargo de maestro. En fin, medidas como éstas, que implican decisiones simultáneas y metas a mediano y largo plazo, corregirían el desequilibrio que comentamos y que se traduce, en definitiva, en la subutilización o neta cesantía de recursos humanos calificados cuya preparación gravita sobre toda la comunidad nacional.

7. PROPOSICION: FORMACION DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA.

7.1 PALABRAS PRELIMINARES:

No se repetirán aquí ninguno de los datos, observaciones o hechos apuntados en capítulos anteriores.

Todos ellos, sin embargo, sustentan, de algún modo significativo, el diseño que concebimos para estructurar un sistema racional, eficiente y flexible de formación del magisterio chileno que debe atender los requerimientos actuales y futuros de la Educación General Básica. Se estima conveniente señalar algunas precisiones iniciales.

a) Las páginas anteriores aludieron, tal como se expresó al comienzo, sólo a la Enseñanza Normal fiscal.

b) La anterior limitación no libra, por sí misma, al resto de los institutos o agencias formadores de maestros de posibles deficiencias.

c) Por el contrario, la proposición que presentamos, si fuere válida en la opinión de quienes tienen responsabilidades decisorias sobre la materia, puede estimarse como punto de referencia para un chequeo a fondo de la actual situación de las agencias no fiscales, o no dependientes del Ministerio de Educación Pública, dedicadas a la formación del profesorado de la Educación General Básica.

d) Lo anterior no implica, necesariamente, un pronunciamiento favorable al status vigente respecto de la multiplicidad de agencias formadoras de maestros. El que ellas coexistan es un problema que, en opinión del autor de este ensayo, no podrá dilucidarse al tenor de posiciones teórico-doctrinarias, sino en un contexto de conveniencias prácticas en el que queda a salvo el sentido democrático y pluralista de nuestra sociedad.

e) En orden a la precisión que se acaba de formular es bueno plantearse las siguientes cuestiones: *

1º ¿Es razonable que la formación de los maestros para la Educación General Básica se radique, simultáneamente, en el Ministerio de Educación (Enseñanza Normal fiscal), en el sector privado (Escuelas Normales particulares), en las Universidades, tanto estatales como privadas (Institutos Pedagógicos, Facultades de Filosofía y Educación, Centros Universitarios, Regionales, etc.?)

2º ¿Sería conveniente, desde un punto de vista práctico (nivel de productividad, compatibilización de Oferta-Demanda y eficiencia, economía de recursos, etc.) radicar la formación de maestros en el Ministerio de Educación solamente?

3º ¿Sería conveniente entregar a la Universidad de un modo exclusivo la formación de los maestros de básica,

* Una meditación más circunstanciada sobre las interrogantes aquí planteadas me mueve a pensar que la solución más factible y "económica" sería convenir entre el Ministerio de Educación Pública y las Universidades un Programa racional para la formación de los cuadros docentes necesarios al sistema en su nivel básico.

Esta hipótesis que será motivo de un próximo ensayo, no invalida ninguna de las posiciones que siguen.

dadas las actuales exigencias académicas inherentes a dicha tarea?

f. Por ahora, no se dan aquí respuestas explícitas a las interrogantes enunciadas. El plantearlas muy clara y objetivamente afecta al interés de Chile. Es dicho interés el que informa el esquema que se presenta a continuación. Y, aunque no se aborda directa y exhaustivamente cada una de las variables involucradas en las anteriores interrogantes, en el esquema se sugiere tácitamente un punto de partida para resolverlas de un modo realista.

Quisiéramos, precisamente, que el esquema para la formación del magisterio de la Educación General Básica se situará e interpretará dentro del más estricto realismo posible.

7.2 RE-LOCALIZACION DE LAS ESCUELAS NORMALES FISCALES.

Una simple ojeada al gráfico del anexo I, permite visualizar la inadecuada distribución de las actuales Escuelas Normales fiscales. No se divisan razones para juzgar de modo distinto dicha situación. Salta a la vista que, frente a la inevitable escasez de recursos humanos altamente calificados desde un punto de vista académico y propiamente pedagógico, la dispersión geográfica de las Escuelas Normales, emplazadas a lo largo de casi 4.000 Kms. de nuestra geografía, no contribuye a facilitar un empleo óptimo de dichos recursos. La tendencia natural de los profesionales de mayor nivel y de mayores inquietudes es la de radicarse en centros urbanos de alto desarrollo socio-económico-cultural relativo. No parece necesario abundar en argumentos al respecto. Persistir en la actual dispersión geográfica de las Escuelas Normales fiscales conduce, de modo inevitable, a crear Escuelas Normales de 1a., 2a. y 3a. Categoría, en función de su emplazamiento en zonas urbanas de mayor o menor desarrollo. Por su parte, la condicionante "zona urbana de mayor o menor desarrollo", impacta negativamente en los profesionales con inquietudes de superación, en la misma medida en que la ciudad o pueblo en que está radicada la Escuela Normal ofrezca precarias expectativas de orden cultural y un ámbito limitado en todo sentido.

Piénsese, por ejemplo, que, algunas Escuelas Normales fiscales tuvieron el carácter originario de rurales. Semejante situación, por sobrepasada desde el punto de vista del desarrollo global del país, resulta, además, clasista y proclive a la defensa del status social vigente. Las implicancias de todo orden que tal fenómeno conlleva pueden resumirse diciendo que se consagró, de facto, la existencia de una gama variada de maestros primarios, no en función del servicio educacional a que tienen derecho todos los chilenos, sino en función de clases sociales distintas.

En nuestro caso, la del agro chileno. Se anota esta situación como ejemplo extremo del acondicionamiento socio-cultural a que condujo la dispersión geográfica de las Escuelas Normales fiscales. Sin embargo, a un nivel más general, el problema tiene connotaciones igualmente negativas en la misma medida en que la localización de las Escuelas Normales fiscales obedeció a criterios regionalistas cuya validez estuvo estrechamente ligada al poder de presión política de caudillos, parlamentarios o políticos del momento. No es poco usual oír decir, a modo de homenaje, que tal o cual Escuela Normal se debe al esfuerzo de tal o cual caballero de pro de la ciudad o pueblo respectivo. La anécdota vale por cien argumentos.

La dispersión que comentamos se confabula, además, en contra de una adecuada instalación física de las Escuelas Normales fiscales y de su equipamiento. Los recursos financieros, cualesquiera sean los incrementos históricos en el presupuesto fiscal, no alcanzan a cubrir, a un nivel razonable, no digamos óptimo, las necesidades básicas en este orden de cosas. No es posible desestimar el hecho de que la Escuela Normal moderna, es decir, social, cultural y pedagógicamente correlacionada con las exigencias de la Educación General Básica, no puede ni debe estar por debajo, en cuanto a planta física y equipamiento, a los institutos, facultades o centros universitarios que imparten una enseñanza paralela. Nadie ignora la cuantía de recursos financieros que ello implica. Agreguemos, por otra parte, que razones de tipo socio-económico, en relación con la composición del alumnado de las Escuelas Normales, ha obligado a mantener el sistema de internado que, en la mayoría de los casos, no ofrece condiciones adecuadas. No obstante su precario funcionamiento, el sistema acrecienta el volumen financiero anexo a la existencia de las Escuelas Normales fiscales. No debe olvidarse el promedio nacional de matrículas de las Escuelas Normales fiscales apuntado en el capítulo II de este estudio. Dicho promedio incide en el nivel de productividad del sistema, adscribiendo la "inversión" educacional de este sector al campo tradicional de "gasto". Anotamos este fenómeno porque no lo creemos ajeno a la distribución geográfica de las Escuelas Normales. En resumen, razones de tipo pedagógico, social, financiero y de otros órdenes se suman para concluir que resulta necesario, conveniente y urgente replantear el problema de la ubicación o distribución geográfica de las Escuelas Normales dependientes directamente del Ministerio de Educación Pública.

A este respecto y considerando los datos, hechos y argumentaciones anotadas en el curso de este ensayo, se propone:
1º Reducir drásticamente el número actual de Escuelas Normales fiscales.

1.1 Sobre la base de la actual matrícula de las Escuelas Normales del Estado, se podría alcanzar un tamaño óptimo relativo entre 500 y 600 alumnos por unidad.

1.2 La reducción propuesta permitiría manejar con algún grado de eficiencia el juego oferta-demanda en el sector ocupacional docente.

1.3 Facilitaría, también, una selección más rigurosa de los postulantes al ingreso en la Enseñanza Normal del país.

1.4 La reducción propuesta permitiría una distribución más racional de los recursos financieros disponibles. Imagínese, que una biblioteca con 1.000 volúmenes, a un costo unitario de 100 escudos, irroga una inversión de cien mil escudos. Si esta cantidad se multiplica por 17 (total de las actuales Escuelas Normales Fiscales) el costo global ascendería a un millón setecientos mil escudos. Con este financiamiento podríamos dotar por ejemplo a 6 Escuelas Normales de no menos de 2.800 volúmenes. Reduzcamos los límites de nuestra imaginación: dotemos a las seis escuelas normales de una biblioteca básica de mil volúmenes cada una. Su costo total ascendería a la suma de 600 mil escudos. Pocas Escuelas Normales pueden exhibir, hoy, una biblioteca actualizada que se acerque, o menos que exceda esa cantidad de libros. Valga el ejemplo para cualquier rubro implicado en el equipamiento, e incluso, en las plantas físicas.

1.5 Mucho más trascendente que todo el cálculo anterior, es la posibilidad que se abriría en orden a disponer de recursos humanos altamente calificados para la atención pedagógica de un número reducido de Escuelas Normales. Circunscribiéndose el área geográfica del mundo ocupacional que ofrecen las Escuelas Normales, éstas podrían contar con personal académico de alta calidad, actualmente disperso a través de todo el país. El sólo hecho de alcanzar un tamaño óptimo relativo aumentaría la productividad del sistema, toda vez que significaría una mejor utilización de los recursos humanos disponibles. No es este aspecto el más interesante de la cuestión que nos ocupa. Lo que realmente cobra significación académica es que los recursos humanos mejor calificados del país, hoy dispersos a lo largo y ancho de nuestra geografía, podrían concentrar su capacidad en un menor número de Escuelas Normales con lo cual un volumen significativamente mayor de alumnos normalistas recibirían una formación de más alto nivel pedagógico. Por otro lado, la concentración de los equipos académicos disponibles en las 17 Escuelas Normales fiscales de hoy permitiría introducir el sistema de cátedras paralelas, incentivando la superación profesional de los docentes y dando oportunidad para que los alumnos elijan a los mejores de sus maestros para su formación profesional.

De paso, se salvaría, en buena medida, la angustiosa falta de catedráticos especializados en determinadas disciplinas incluidas en la "Mención".

Si, hipótesis, se contara con sólo seis catedráticos de Matemáticas en el conjunto de las actuales 17 Escuelas Normales fiscales y éstas se redujeran a seis, cada una contaría con, por lo menos, un experto en dicha área para atender adecuadamente la enseñanza respectiva.

2. La reducción propuesta -conveniente en nuestra opinión desde múltiples ángulos- debería correlacionarse con la nueva localización propiamente tal de las Escuelas Normales.

2.1 A este respecto, dada nuestra "loca geografía" mantenemos el criterio de localizar las Escuelas Normales en el Norte Grande, Norte Chico, Centro y Sur del país.

2.2 La radicación geográfica de las Escuelas Normales debería, en nuestra opinión, determinarse en función de:

2.2.1 la mayor concentración urbana de las sedes a elegir.

2.2.2 la existencia en ellas de otros núcleos académicos de cierta importancia (centros regionales, universidades estatales o particulares, ect).

2.2.3 los niveles actuales y previsibles de desarrollo económico de las zonas correspondientes a las sedes elegibles. A este respecto, es útil tener presente la división geo-económica del país establecida por CORFO y retomada por ODEPLAN.

2.3 Interesa, para nuestro propósito, explicitar el punto 2.2.2.

Está fuera de discusión el hecho de que un cierto "ámbito cultural" potencia el adecuado desarrollo de cualquier instituto de formación de maestros. No es lo mismo que una Escuela Normal se halle radicada en una sede donde coexistan otras entidades académicas que en una sede donde la Escuela Normal sea una isla cultural.

Vale la pena romper lanzas en contra de un viejo mito que consiste en postular que la sola existencia de una Escuela Normal es suficiente para irradiar cultura y crear lo que se ha denominado un cierto "ámbito cultural" en su sede. La verdad es que la Escuela Normal, no obstante sus virtualidades de todo orden, necesita de un cierto nivel cultural de la comunidad en que desarrolla sus actividades para que éstas produzcan sus efectos positivos, y, alcancen a penetrar culturalmente en la comunidad.

No es cosa de inventar axiomas. Sin embargo, el grado de desarrollo socio-económico-cultural de una sede geográfica dada se correlaciona con los medios de que suele disponer la respectiva Escuela Normal. Aquí opera una insoslayable reciprocidad.

2.4 A un nivel más específico, la localización de las Escuelas Normales en sedes que cumplan con lo señalado en el punto 2.2.2 daría a dichas Escuelas mayores opciones para estructurar sus respectivos cuadros docentes.

Los recursos académicos de universidades radicadas en dichas sedes, podrían, dentro de ciertos márgenes, apoyar los equipos docentes de las Escuelas Normales, sobre todo en ciertas áreas de especialización en que la limitación de personal calificado es angustiosa. A su vez las Escuelas Normales podrían reforzar, con su personal calificado, áreas propiamente pedagógicas que suelen no estar debidamente cubiertas en los institutos académicos de dichas sedes, de un modo particular, en aquéllos que realizan una tarea paralela de formación de profesores de la Educación General Básica. Esta corriente de complementación crearía una saludable inter-comunicación académica entre

las agencias superiores de enseñanza radicadas en una misma sede. Nadie podría salir perdedor de este "negocio". Muy por el contrario. ¿Sería utópico imaginar que esta corriente de complementación académica alcanzara, por ejemplo, a la utilización óptima del equipamiento de las diversas entidades de nivel superior radicadas en una misma sede? ¿Por qué no sería factible que los alumnos de las Escuelas Normales pudieran trabajar en los laboratorios de los Centros Regionales de la Universidad de Chile, por ejemplo? ¿Por qué no sería posible que los estudiantes universitarios de determinadas sedes utilizaran la biblioteca de una Escuela Normal? Una situación de esta naturaleza ofrece, adicionalmente, ventajas imponderables en orden a la integración académica, social y humana entre los estudiantes normalistas y los de otras entidades de enseñanza superior radicadas en la misma sede. ¿No sería igualmente provechoso el "encuentro" entre los catedráticos de las Escuelas Normales y los de otras agencias académicas superiores?

En definitiva, la localización de las Escuelas Normales en la línea de las consideraciones precedentes y conforme a un afinado plan que contemple su gradual ejecución tendría tales ventajas que asume, en nuestra opinión, el carácter de una tarea urgente, patriótica e inaplazable.

7.3 REFORMA DEL CURRÍCULUM DE LA ENSEÑANZA NORMAL

PROPOSICIONES:

21)

El diseño del curriculum de la Enseñanza Normal es asunto de extrema complejidad, entre otras circunstancias, porque juegan en aquél múltiples variables que se intercondicionan y cuyo manejo requiere de un enfoque global y simultáneo de factores socio-culturales, humanos, físicos, financieros y pedagógicos, etc. No obstante, dos de esas variables inciden de un modo sustantivo en el hacer académico-pedagógico de la Enseñanza Normal: los planes y los programas de estudio. Ambos son instrumentos de primer orden que determinan, incluso, aspectos muy definidos en relación al personal académico de los planteles de Enseñanza Normal, sus formas de trabajo, la organización interna de equipos, el grado de complementación interdisciplinaria de ellos, la administración educacional del sistema, etc. La importancia de ambos instrumentos curriculares no debe, por cierto, transformarlos en fetiches pedagógicos que ritualicen la tarea docente. A este respecto, el sentido de funcionalidad y de flexibilidad deben presidir tanto su diseño, como su manejo a nivel del aula. En nuestra opinión, planes y programas de estudio de la enseñanza normal deben pensarse en función de dos metas fundamentales: una, modernizar el hacer pedagógico en términos de actualizar y renovar los contenidos programáticos propiamente tales y de innovar en las técnicas y métodos del trabajo pedagógico; en último término, elevar la enseñanza a un nivel de precisión científica, acorde con los avances de la cultura en general y con las ciencias educacionales, en especial. La segunda meta de la nueva organización del curriculum que proponemos se refiere a establecer

una estrecha correlación entre la Enseñanza Normal -(tipo de profesor que egrese de las Escuelas Normales)- y los requerimientos de la Enseñanza General Básica a cuya estructura nos hemos referido en el capítulo 5, y sobre la cual se volverá incidentalmente más adelante, cuando se intente describir el producto académico-pedagógico que debería lograr la Enseñanza Normal chilena.

Sobre este último particular, se presentará en el capítulo final, un esbozo tentativo que permita ver con cierta claridad, si no el modelo del maestro que debería egresar de la Enseñanza Normal, por lo menos, los requisitos esenciales que podrían definirlo.

Algunos "noes" resultan esclarecederos para la interpretación de la estructura curricular que nos atrevemos a presentar aquí.

1. No es posible continuar pensando y actuando como si el enciclopedismo fuera el desideratum de la formación cultural y pedagógico del maestro moderno.
2. No es posible imaginar que una persona normal asuma todas las exigencias culturales, científicas, técnicas y metodológicas, con cierto grado de eficiencia, propias del curriculum que atraviesa la estructura proteica de los 8 años de la Educación General Básica.
3. No es razonable exigir a las Escuelas Normales de hoy el cumplimiento simultáneo de las obligaciones inherentes a la formación del maestro primario (que atendería los seis primeros niveles de la antigua estructura educacional) y la formación de un maestro capaz de desenvolverse eficientemente a nivel de los que se formaban en las universidades, con cinco años de estudios académicos (que atenderían el 1º y 2º años de humanidades de la anterior estructura de la Educación Media).
4. No es legítimo, pedagógicamente hablando, continuar con un sistema de enseñanza para la formación del maestro que establezca -de facto- un divorcio entre "las didácticas", "las metodologías", y las respectivas disciplinas culturales o "asignaturas". Las "didácticas" en el vacío, es decir, no insertas pedagógicamente en las respectivas disciplinas (Castellano, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc) conducen al vértigo verbalista que, a la hora del auténtico hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, produce lo mismo: vacío.
5. No es defendible la tesis que opera hasta hoy en la Enseñanza Normal y que calificaríamos, si se nos permite un negro humor, como de "semana corrida". Hay como una razón de dignidad profesional en el diseño de planes de estudio que se traduce en una sobrecarga horaria semanal realmente indefendible.

Agréguese a esto el hecho de que la multiplicidad de cátedras (asignaturas) tiende a traumatizar el ejercicio mental, atenta en contra de la concentración intelectual e impide, en grado censurable, el trabajo personal creador de los alumnos: lectura individual, tiempo de reflexión, investigación, etc. etc.

No debe disminuirse, a este respecto, el noble sentido de "enseñanza superior" otorgado a la que imparten las Escuelas Normales del país.

6. No es aceptable, por último, que todos estos factores negativos sobrevivan en razón a una cierta tendencia histórica al tradicionalismo pedagógico en que caemos, con extrema facilidad, los que estamos involucrados en la docencia. Es difícil, quizás hasta incómodo, romper con formas mentales que se erigen en hábitos pedagógicos de hierro. El círculo vicioso de nuestras "costumbres pedagógicas" debe romperse alguna vez por alguna parte. Personalmente, estimamos llegada la hora y la creemos inaplazable. Estimamos, además, que la brecha pueda abrirse, precisamente, aventurando nuevos diseños del curriculum, para que penetre aire fresco. La tarea de derrocar los ídolos que hemos ido contruyendo a través del tiempo es necesaria.

Ahora, derecho al asunto, el diseño del curriculum de la Enseñanza Normal. La estructura del curriculum, en sus líneas más gruesas sería la siguiente:

A. Debería considerar, en nuestra opinión, 4 unidades básicas, a saber:

- 1a. Unidad Técnico-Pedagógica
- 2a. Unidad de Lenguaje
- 3a. Unidad de Especialización
- 4a. Unidad de Taller.

B. DESCRIPCION

I. CONDICIONES PARA EL DESARROLLO PEDAGOGICO DE LAS UNIDADES PROPUESTAS:

a) Cada unidad estará a cargo de un equipo interdisciplinario cuya correlación se deberá establecer primero, a nivel propiamente pedagógico y, segundo, desde el punto de vista de las estructuras básicas de cada una de las disciplinas que la integren.

b) El team-teacher, operará, teniendo presente dos principios curriculares para el diseño programático de cada unidad: la flexibilidad y la funcionalidad.

c) El plan de estudios propiamente tal, deberá armonizar para cada unidad, y para el desarrollo conjunto de ellas, dos exigencias igualmente significativas: el desarrollo de las clases sistemáticas del catedrático y, el desarrollo de las actividades de los alumnos.

Esta distinción, a un nivel muy concreto, deberá traducirse en un horario en que no más de 1/3 esté destinado a clases magistrales que, de suyo, no excluyen, ni debería excluir la participación activa de los alumnos, y, los 2/3 restantes de actividades cuya selección, organización y evaluación permiten al estudiante normalista desarrollar, plenamente, sus capacidades individuales; en el marco de la

planificación del proceso bajo la guía vigilante del equipo interdisciplinario de la respectiva unidad.

A este nivel de la enseñanza, la educación es, más que nunca, un proceso de autoeducación, o pierde mucho de su rica connotación humana y profesional.

d) El desarrollo de las unidades propuestas debe conectarse de un modo concreto y sistemático, desde el inicio mismo del proceso de formación del profesor de Educación General Básica, con la escuela en que deberá servir este profesional. Por ello, no concebimos la práctica docente como una etapa final del período de formación, sino como un proceso continuo que se inicia en los comienzos de la carrera normalista, y persiste a través de los tres años de la Enseñanza Normal.

Tampoco aceptamos que la práctica docente constituya sólo "hacer clases", sino un proceso de compenetración real de todo el complejo que se denomina "Escuela Básica":

Este modo de "práctica docente" tiene ventajas indiscutibles:
- vitaliza el proceso de formación pedagógica en el interior de las Escuelas Normales;

- establece una corriente Enseñanza Normal -Escuela General Básica que alimenta recíprocamente a cada una de esas entidades;

- crea un "poder de experiencias" capaz de incentivar una re-visión permanente del curriculum de la Enseñanza Normal y su readecuación, como asimismo, permite diseñar los cambios pedagógicos necesarios para el funcionamiento eficiente de las Escuelas Básicas;

- en definitiva, la conexión sistemática, continua y planificada entre la Enseñanza Normal y las Escuelas de Educación Básica tiende a hacer de la investigación y de la experimentación educacionales procesos vitalmente insertados en las necesidades, tanto de la formación del profesor de Educación General Básica, como de las escuelas que integran, a ese nivel, el sistema nacional de educación.

II. PROPOSITOS ESENCIALES DE CADA UNIDAD.

a) Las 4 unidades propuestas confluyen hacia el logro de dos objetivos básicos:

- desarrollar habilidades, destrezas, hábitos, técnicas y métodos que permitan al estudiante de la Enseñanza Normal el manejo adecuado del proceso educativo que le tocará planificar, guiar y orientar, como profesional, en su respectiva sede de trabajo.

- Desarrollar habilidades para la comprensión, asimilación y enseñanza de las estructuras de las disciplinas fundamentales incluidas en el curriculum de la Educación General Básica.

b) A un nivel más específico, las unidades tienen el siguiente propósito:

1º La Unidad Técnico-Pedagógica deberá diseñarse y desarrollarse de tal modo que los alumnos sean capaces de: comprender, diferenciar y manipular las ideas modernas sobre el planeamiento del curriculum, los métodos más adecuados para la enseñanza al nivel básico.

- las técnicas y formas didácticas más apropiadas para la comunicación y el aprendizaje.
- la elaboración de material didáctico concreto y escrito.

2º La Unidad de Lenguaje se estructurará y desarrollará con el fin preciso de que cada estudiante de la Enseñanza Normal conozca, entienda y maneje pedagógicamente las formas esenciales de comunicación: idioma patrio, matemáticas, simbología científica.

3º La Unidad de Taller se propondrá, en esencia, dar oportunidades concretas para que el estudiante de la Enseñanza Normal elabore, por sí mismo, los instrumentos, formas, y materiales didácticos de todo tipo capaces de crear, a nivel del aula en que deberá desempeñarse como profesional, un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico que, tienda, a su vez, hacia un proceso de autoeducación de sus futuros alumnos.

4º La Unidad de Especialización tiene como meta que cada estudiante de la Enseñanza Normal adquiera un nivel superior de profundización académica en alguna de las disciplinas que componen el plan de estudios de la Educación General Básica, sobre todo, en el 7º y 8º año. Nos parece que esta Unidad debe iniciarse en el primer año de la Enseñanza Normal pero, deberá prolongarse académicamente más allá del 3er. año, mediante un sistema que se indicará más adelante.

III. LINEA GRUESA DE LA ESTRUCTURA ACADEMICA DE CADA UNIDAD.

-
- a) La Unidad Técnico-Pedagógica debería comprender, programáticamente:
- teorías modernas del curriculum y planeamiento educacional
 - teorías del aprendizaje
- b) La Unidad de Lenguaje debería estar integrada por:
- idioma patrio
 - matemáticas
 - ciencias naturales y sociales
- c) La Unidad de Taller debería considerar las siguientes áreas:
- técnicas para la elaboración de material didáctico escrito;
 - técnicas para la elaboración de material didáctico concreto;
 - elaboración y/o uso de medios audiovisuales modernos;
 - actividades complementarias.
- d) La Unidad de Especialización estaría constituida por cada una de las disciplinas integradas en el curriculum de la Educación General Básica. Frente a ellas, el estudiante elegiría, de acuerdo con sus antecedentes escolares y previo un diagnóstico ad-hoc, aquella en que tuviera mejores posibilidades para desarrollar sus capacidades e intereses individuales, garantizando, de este modo, un dominio eficiente de alguna disciplina (Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales.)

para la enseñanza a nivel del 7º u 8º año básico, como especialista.

Pensamos, a este respecto, que un mecanismo expedito para resolver las dificultades que señalamos en el cap. 5 sería prolongar, después de la titulación del maestro de Educación General Básica, sus estudios académicos en la Unidad de Especialización que haya elegido. Por ejemplo, podría imaginarse que durante los 3 primeros años del ejercicio de la docencia, el maestro retornara, durante el período de vacaciones de verano, a su Escuela Normal para continuar su formación especializada a través, de, por lo menos, tres trimestres, lo cual completaría su formación especializada. Esta especialización lo habilitaría pedagógica y legalmente para desempeñarse en los dos cursos terminales de la Educación General Básica como profesor en de terminada asignatura o disciplina. Cabría agregar, a modo de incentivación, que los tres trimestres aludidos aquí serían de desarrollo intensivo y caerían dentro de los términos de la asignación de perfeccionamiento vigente. En último término, el profesor de Educación General Básica se preparará para su desempeño profesional durante 3 años continuados y realizará una etapa de post-gradó intensiva de 3 trimestres académicos. Sería ésta una forma de recuperar el objetivo de la "Mención" incluida en los actuales planes de estudios de la Enseñanza Normal.

IV. CONTENIDOS PROGRAMATICOS DE LAS UNIDADES.

Excede los términos de este estudio y la propia capacidad de su autor una especificación pormenorizada de la estructura programática de cada una de las unidades propuestas para el curriculum de la Enseñanza Normal. Sin embargo, no es posible eludir aquí la fijación de ciertos criterios que, en nuestra opinión, deberían presidir la elaboración de los programas de estudio para cada una de las unidades y de sus respectivas disciplinas. Desde luego, parece incuestionable la necesidad de constituir equipos interdisciplinarios del más alto nivel existente en el país que se dediquen full time a la elaboración de dichos programas. A este respecto, el Ministerio de Educación debería llamar para esta tarea a los especialistas chilenos de las diversas universidades del país y a los más destacados pedagogos de la propia Enseñanza Normal y del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. No debería excluirse la posibilidad de contar con asesoría técnica internacional, por ejemplo, a través de UNESCO o de Convenios Ad-hoc entre el Ministerio de Educación y entidades internacionales o extranjeras con experiencia en proyectos relativos al área que nos ocupa. Una empresa de esta naturaleza que implica cambiar radicalmente las líneas del actual curriculum de las Escuelas Normales no podría ejecutarse de manera adecuada.

Por otra parte, no podría prescindirse del supuesto de que el Ministerio de Educación contaría con el apoyo de los catedráticos universitarios de las sedes de las Escuelas Normales para los efectos de atender las cátedras de las disciplinas que se proponen y con los más destacados catedráticos que actualmente se desempeñan en la Enseñanza Normal. Lo peor sería elaborar programas de estudio en función de los solos recursos humanos actualmente disponibles en la Enseñanza Normal; eventualmente, sería necesario el refuerzo académico de especialistas y pedagogos de alto nivel universitario.

V. ACTIVIDADES CURRICULARES ESPECIFICAS

Las Unidades propuestas exigen el lineamiento de un plan de estudios que, en nuestra opinión, no debería absorber más de la mitad de la jornada diaria. El resto del tiempo académico útil de cada jornada debería planificarse en términos de permitir "al estudiante normalista desarrollar, plenamente, sus capacidades individuales", mediante actividades curriculares estrechamente vinculadas con cada una de las cátedras que componen las diversas unidades programáticas.

A este respecto, valga sugerir algunas actividades específicas:

- seminarios para profundizar, completar y/o ampliar ciertas materias claves de la cátedra,
- lectura personal en Biblioteca debidamente planificada y evaluada, en relación a los objetivos de la cátedra,
- trabajos de Investigación Pedagógica en Terreno, vinculados con la cátedra,
- práctica docente sistemática en que se consideran la observación científica de la "vida" de una Escuela; el planeamiento de una clase y la ejecución, a nivel de aula, de la tarea docente,
- aplicación de la experimentación pedagógica, debidamente limitada a aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje,
- cultura física y deportes,
- taller libre de Artes,
- trabajos de Taller relacionados con la cátedra.

Este conjunto de actividades y otras que pudieren sugerirse en relación a las necesidades pedagógicas concretas de cada cátedra y unidad programática, requieren de un afinado proceso de planificación que, por una parte, funcionalice dichas actividades con la cátedra y con la tarea del futuro docente normalista y, por otra, contribuya a que el Plan de Estudios de la Enseñanza Normal tenga organicidad, superando la desmembración horaria y la excesiva departamentalización actual del curriculum que dificulta gravemente la intercomunicación de las unidades programáticas y de las cátedras entre sí.

Ninguna disciplina vale por sí misma en el contexto del curriculum moderno; todas ellas, en forma y grado diversos, deben dirigirse hacia el supremo objetivo de la Enseñanza Normal:

formar al maestro que vale más por maestro que por sabio. La integración superior de todas las disciplinas en una personalidad pedagógica equilibrada, en la cual el saber, la ciencia, y la técnica educacional se instrumentalizan para servir el supremo objetivo de la educación, "la formación humana integral del niño y del adolescente", constituye la razón de ser de la Enseñanza Normal. No se nos escapa el hecho de que estas afirmaciones, por repetidas, resultan casi meramente líricas. Sin embargo, un cambio real del curriculum de la Enseñanza Normal no podrá realizarse sin que sean tomadas en serio por quienes tendrán que asumir, tarde o temprano, tan formidable responsabilidad. No resistimos la tentación de confesar de que en el fondo de todo este análisis subyace una convicción: la de que hemos estado viviendo, insensiblemente, un proceso de deshumanización que, afectando a las Instituciones formadoras de docentes, se ha trasladado al sistema educacional mismo.

En un sentido histórico, se están revisando, a nivel de la sociedad global las estructuras que han decantado en este largo proceso de deshumanización. ¿Por qué no ha de revisarse el que afecta al sistema educacional, expresión y raíz, al mismo tiempo, de semejante fenómeno? En resumen: las cuatro "unidades programáticas" y las "actividades curriculares específicas" deben traducirse en un plan de estudios y en programas de enseñanza que, en su conjunto, corresponderían al núcleo de la formación del docente para la Educación General Básica, centrado en el desarrollo pleno del hombre que asumirá tareas de formador de hombres.

VI. UN CAPITULO APARTE

No pasa inadvertido para el autor de este ensayo algunos vacíos que, en el contexto tradicional de las Escuelas Normales, constituyen otras tantas desviaciones heréticas en materia de formación de profesores para la Educación General Básica.

Primero: hemos silenciado, en absoluto y muy conscientemente, toda referencia a "didácticas" general y especiales. Las estimamos inútiles, obsoletas y contraproducentes. Creemos que no hay manera de "enseñar a enseñar" Ciencias Naturales, por ejemplo, que no sea la de abocar al estudiante normalista al hacer científico propiamente tal. Dicho de otro modo: el futuro profesor de la Educación General Básica manejará de un modo eficiente el método científico y será capaz de que sus futuros alumnos lo manejen sólo en la medida en que, a través de la enseñanza de las ciencias, vaya "probando" por sí mismo cada uno de los pasos de dicho método, chequeando sus dificultades, alcances y resultados. Reiteramos: no hay "didáctica" en el vacío. La didáctica llamada "general" es pura demagogia pedagógica. Tampoco hacemos referencia específica a la evaluación, orientación y supervisión. Todos ellos se dan, o no se dan, en un contexto concreto que es

el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cualquier otro enfoque sobre la materia lo juzgamos teórico. Sostenemos, de nuevo, que evaluar, orientar, supervisar son tareas reales que es posible ejecutar dentro de los marcos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se evalúa, orienta o supervisa a nivel del aula, en un ámbito concreto, no en el aire. Por supuesto, algunos principios generales dirigen ese ámbito. En la Unidad Técnico-Pedagógica deben estudiarse. Pero, su proyección real no cabe sino en el plano más específico de las otras áreas o unidades propuestas.

Segundo: hemos silenciado, igualmente, todo lo relativo a Artes Plásticas, Educación Musical, Educación Física y Artes Manuales e Idioma Extranjero. Sobre el particular, una posición muy clara y tajante: pensamos que debe irse a la formación, en serio, de lo que hoy se denomina "profesor especial". Debería estructurarse un curriculum Ad-hoc, en la Enseñanza Normal, para la formación de profesores en las áreas o disciplinas indicadas. Este tipo de profesores debería atender esas áreas a lo largo de todos los niveles de la Educación General Básica.

Mantenemos la idea de que para desarrollar con eficacia y alto nivel de rendimiento las disciplinas mencionadas no basta un standard de inteligencia o capacidad general. Es indispensable que el futuro maestro en esas áreas posea, además, condiciones vocacionales especiales. Si se nos apura, diríamos, que es inhumana la pretensión de transformar a un estudiante "duro de oídos" en un excelente profesor de Educación Musical. A Dios lo que es de Dios y a César lo que es del César. Otra cosa es engaño, frustración, y pérdida de tiempo. Creemos indispensable mantener, mejorar e intensificar la enseñanza de esas disciplinas de la Educación General Básica. Para ello, formemos profesores con talento, vocación, capacidades especiales. No vemos otro modo de operar con realismo y seriedad.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

- 1º La formación del maestro para la Educación General Básica sigue siendo un asunto clave en orden al esfuerzo nacional que se encauza en el área educacional.
 - 2º Consiguientemente, las agencias que, en definitiva, se dedicaren a esa tarea revisten las más alta importancia para el país y su futuro desarrollo.
 - 3º Es indispensable y urgente diseñar una clara política respecto a la formación del personal docente a todos los niveles, pero, en particular, al de la Educación General Básica.
 - 4º Parece demostrarse que la actual estructura de la Enseñanza Normal chilena no satisface los requerimientos de nuestra realidad educacional y de aquella que es previsible de imaginar en el mediano y largo plazo.
 - 5º Modernizar el curriculum de la Enseñanza Normal, en términos de su contenido cultural, su metodología, organización y racionalizar la distribución geográfica de las Escuelas Normales deberían ser dos de los objetivos inmediatos en el contexto de una política global de formación de maestros para la Educación General Básica. El desideratum de estos cambios fundamentales es elevar la calidad de la Enseñanza Normal a un nivel real de enseñanza superior, puesta al servicio de las crecientes demandas cuantitativas y cualitativas de educación de Chile.
 - 6º No parece posible, para el autor de este ensayo, intentar seriamente un cambio estructural en la formación del maestro chileno, sin una decidida voluntad para afrontar, por un lado, la inercia nuestros hábitos pedagógicos y, por otro, la presión explicable de ciertos sectores involucrados en el problema que tenderán subrepticia o abiertamente a mantener el statu quo.
-

- 79 Como se dejó dicho en una nota a pié de página, reflexiones continuadas sobre la radicación de la formación docente nos inclinan a pensar - provisoriamente, desde luego, que una solución radical y a mediano plazo -(en esta materia no se dispone de mucho tiempo, ni es previsible contar con suficientes y eficientes recursos humanos y de otro tipo en ese plazo) - sería la de definir una política de formación de maestros en convenios entre el Ministerio de Educación y las Universidades, sobre la base de programas específicos en los cuales se atendieran las necesidades reales del sistema que maneja el Ministerio de Educación Pública; se fijará en concreto, la orientación pedagógica, el volumen de docentes, sus niveles, etc, etc. Parece que la actual apertura de las Universidades chilenas y su "compromiso", con las metas del desarrollo socio-cultural del país permitirían esperar la superación de los tradicionales inconvenientes para suscribir, y hacer operar un acuerdo de esta envergadura. Por otro lado, semejante "solución" abriría un camino práctico y eficaz para diseñar y poner en ejecución un sistema de formación docente único, en el cual pudieran ir ascendiendo los maestros en la línea estimulante de una carrera pedagógica con reales perspectivas para los mejores.
- 80 No obstante lo anterior, queda en pie, dentro de las posibilidades actuales y sin variar la radicación vigente en materia de agencias formadores de maestros, la necesidad de re-ver el problema de la Enseñanza Normal e introducir en ella cambios impostergables.



GUIA PARA EL LECTOR

	<u>Página</u>
- Confesión	2
- Preámbulo.....	3
- Localización de las Escuelas Normales, Fiscales.....	4
- Matrícula de las Escuelas Normales Fiscales.....	6
- Calificación Profesional del Personal Docente.....	8
- Personal Directivo de las Escuelas Normales.....	9
- El Currículum vigente.....	11
- Oferta-Demanda de Profesores para la Educación General Básica.....	17
- Proposición : Formación del pro- fesorado de Educ. Gra. Básica- Palabras Preliminares.....	18
- Re-Localización de las Escuelas Normales.....	19
- Reforma del Currículum.....	23
- Unidades Básicas del Currículum...	25
- Condiciones para el desarrollo de las Unidades Básicas.....	25
- Propósito de cada Unidad Básica...	26
- Estructura de las Unida- des Básicas.....	27
- Contenidos Programáticos de las Unidades Básicas.....	28
- Actividades Curriculares espe- cíficas.....	29
- Un capítulo aparte.....	30
- Conclusiones Preliminares.....	32

.....