

# LA FORMACIÓN DE DOCENTES

## Notas históricas

Iván Núñez Prieto\*

En Beatrice Avalos, *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*, Santiago, Ministerio de Educación, 2002; pp. 15-39

### INTRODUCCIÓN:

En este capítulo se identificará en primer lugar una suerte de “prehistoria” de la formación, en que los docentes se improvisaban y no había formación institucionalizada. Luego, se distinguirá un “primer período de profesionalización de los docentes”, en que bajo iniciativa e impulso estatal se propusieron y realizaron varios esfuerzos para constituir la profesión docente, el principal (pero no el único) de los cuales es la creación de instituciones de formación inicial, entre 1842 y 1889, aproximadamente. Para una larga etapa intermedia, que va desde esta última fecha hasta las últimas décadas del siglo XX, se resumirán las características, fortalezas y debilidades del “normalismo” y el “modelo Instituto Pedagógico”, y finalmente, se propondrá que estamos entrando a un nuevo momento fundacional: el “segundo período de profesionalización de los docentes”, que tiene como eje a los recientes cambios en la formación, pero no se agota en ellos.

Estas notas no superan las descripciones sobre la formación de docentes de Amanda Labarca<sup>1</sup> ni de Fredy Soto Roa<sup>2</sup>, en sus historias generales de la educación chilena, las cuales contienen más información organizada que la aquí se presenta. Tampoco va más lejos que la excelente investigación sociológica e histórica de Cristián Cox y Jacqueline Gysling<sup>3</sup>, aunque concurre con ellos a proponer una mirada de perspectiva larga sobre la evolución de la formación de docentes.

### 1. ANTES DE LA PROFESIONALIZACIÓN: LA “PREHISTORIA” DE LA FORMACIÓN

La primera manifestación de voluntad política republicana respecto a educación fue el Reglamento de Maestros de Primeras Letras, dictado en 1813.<sup>4</sup> En él nada se disponía sobre formación inicial de docentes. En cambio, se fijaban requisitos para el desempeño de los

---

\* Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Ministerio de Educación

<sup>1</sup> Amanda Labarca, **Historia de la enseñanza en Chile**, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1939.

<sup>2</sup> Fredy Soto Roa, **Historia de la educación chilena**, Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, 2000; pp. 139-165

<sup>3</sup> Cristián Cox y Jacqueline Gysling, **La formación de docentes en Chile, 1842-1987**, Santiago, Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación, CIDE, 1990

<sup>4</sup> Manuel Antonio Ponce, **Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares y resoluciones sobre la instrucción primaria**, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890; pp. 408-414; también se encuentra en Amanda Labarca, **Historia de la Enseñanza en Chile**, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1939; anaxos; y en Gregorio Weinberg, **Modelos educativos en la historia de América Latina**, Buenos Aires, A-Z editora, 1995, anexos.

maestros, incluyendo concursos y exámenes para su nombramiento. Otra norma de 1821, ordenaba que todos los maestros de primeras letras debían presentarse “*en la Escuela Normal de enseñanza mutua (lancasteriana) establecida en la Universidad, para acordar con el preceptor de ella el turno de su respectiva asistencia para su instrucción en el nuevo sistema de enseñanza*”<sup>5</sup>. Según Amanda Labarca, “*gracias a este ensayo ... Chile es el primer país de América que inicia la enseñanza normal.*”<sup>6</sup>

Con todo, durante las primeras décadas republicanas, la formación inicial de docentes prácticamente no existió. Lo dominante fue la escasez<sup>7</sup>, la improvisación y los bajos niveles culturales de quienes ejercía la enseñanza, tanto en las escuelas elementales como en los colegios más complejos. En este último caso, hubo aportes de mayor calidad de parte de extranjeros que fundaron establecimientos destinados a las élites. La historia educacional registra casos como el español José Joaquín de Mora, los franceses Fanny Delauneux, los esposos Versin y varios otros.<sup>8</sup>

## 2. LA PRIMERA PROFESIONALIZACIÓN:

Aunque durante las primeras décadas había escuelas, colegios y docentes, sólo en los años 40 del siglo XIX se replanteó el desafío de ofrecer formación inicial. Un conjunto de condiciones culturales y de coyunturas, permitieron por una parte, la fundación de la primera y perdurable institución formadora de maestros primarios<sup>9</sup> y, por otra, la primera propuesta de formar profesores para la educación secundaria<sup>10</sup>. Se abrió así, el largo período de “la primera profesionalización” de docentes.<sup>11</sup>

---

<sup>5</sup> Manuel Antonio Ponce, op. cit; p. 419.

<sup>6</sup> Amanda Labarca, op. cit; pp-86-87

<sup>7</sup> Un plan de reforma de los estudios secundarios y del Instituto Nacional, propuesto por Manuel Montt, Ventura María y Juan Godoy, en 1832, aunque bien visto por el gobierno, “no se realizó por falta de maestros”, Amanda Labarca, op. cit.; pp. 94-95.

<sup>8</sup> Ver Amanda Labarca, op. cit.; cap. IV y Fredy Soto Roa, op. cit.; p. 58

<sup>9</sup> Ver Amanda Labarca, op. cit.; cap. IV; Fredy Soto Roa, op. cit.; p. 139-140; y Loreto Egeña, **La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile, una práctica de política estatal, 1840-1920**, Santiago, DIBAM-PIIE-Editorial LOM, 2000; pp-189-191.

<sup>10</sup> Ignacio Domeyko publicó en 1843, en el Semanario de Santiago, una propuesta para crear una escuela normal superior, que formase profesores secundarios, Amanda Labarca, op. cit.; p.194; Según F. Soto, se trataba de crear un Seminario Pedagógico, al cual “todos los liceos del país tendrían derecho de mandar, cada cuatro años, dos de los más aventajados alumnos que hubieran terminado el cuarto año. Gozarían de becas en el Instituto Nacional, donde estaría separados de los demás alumnos, dándoles un dormitorio aparte, una sala de estudios separada y un jefe de vigilancia. Después de terminar sus estudios secundarios en el Instituto, pasarían a la Universidad por dos o tres años y se les preferiría en las vacantes que se produjeran en el profesorado..” El gobierno acogió el plan del sabio polaco, creó tres becas para alumnos de Concepción y tres para Coquimbo. Pero muy pocos de los becarios terminaron sus estudios. Fredy Soto Roa, op. cit.; p. 148. Según una fuente polaca, el modelo que inspiró a Domeyko fue la Universidad lituana de Wilno, en la que estudió antes de ir a Francia: ver, María Poradowska, “Introducción”, en Ignacio Domeyko, **Araucanía y sus habitantes**, Cracovia, Ars Nova, 1992; p. 15.

<sup>11</sup> Este concepto está desarrollado respecto a la docencia de nivel primario en Loreto Egeña, Cecilia Salinas e Iván Núñez, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”, **Revista Pensamiento Educativo**, Volumen 26, Santiago, 2000; pp. 91-127 (resume una parte del

En efecto, la fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, en 1842, bajo el impulso de Sarmiento fue un avance clave en la constitución de un modelo de formación de maestros primarios que perduraría en el tiempo y se difundiría en el espacio cultural y educativo latinoamericano.

Sin embargo, el oficio docente siguió mayoritariamente en manos de personas improvisadas que se encargaron de la precaria, restringida pero no despreciable, oferta educativa que hacía la sociedad y el Estado chilenos en los años 40 a 90 del siglo XIX.

En los referidos años, se estaban echando las bases del sistema nacional de educación. Miles de niños y niñas y centenares de jóvenes eran educados en escuelas, liceos y colegios a lo largo del territorio. Aunque en cantidad eran todavía un puñado, no todos los egresados de la primera Normal de hombres perseveraron en la enseñanza<sup>12</sup> y – lo que fue muy positivo- parte importante de ellos se convirtieron en “visitadores” en la naciente estructura estatal de gestión de la educación primaria. Las egresadas de la primera Normal femenina – fundada recién en 1854- fueron aún más escasas. En la educación secundaria, los docentes en su totalidad carecían de una formación específica para la enseñanza y de los conocimientos disciplinarios correspondientes, sobre todo en provincias.

En este contexto, fue significativa la empresa estatal de intentar la “formación en servicio” de preceptores y preceptoras para la enseñanza primaria. Dos fueron los principales instrumentos. Por una parte, la labor supervisora y asesora de los Visitadores de Instrucción Primaria.. Estos funcionarios, normalistas, eran responsables administrativos de la red escolar en su ámbito provincial o departamental, recorrían las escuelas, las inspeccionaban, informaban a las autoridades y difundían las ordenanzas, pero sobre todo, trataban de “normalizar” las prácticas docentes y de transmitir a preceptores y preceptoras los saberes y competencias para mejorar la enseñanza<sup>13</sup>.

En segundo lugar, la formación en servicio se promovió mediante los “Ejercicios de Maestros”. El Visitador José Santos Rojas (de la primera promoción de egresados de la Escuela Normal), informaba así sobre un ejercicio que le correspondió dirigir:

---

Proyecto FONDECYT N° 1980044, “La Educación primaria en Chile, 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras”).

<sup>12</sup> Un interesante informe sobre el destino de cada uno de los egresados del primer curso de la Normal, fue publicado en **El Monitor de las Escuelas Primarias**, Tomo I, N° 1, Agosto de 1852; pp-18-24. Se da cuenta que de 30 jóvenes de la dotación original, 28 fueron expulsados o reemplazados por “supernumerarios” (lista de espera que fue renovándose en el tiempo). De los 19 primeros egresados que rindieron exámenes finales, fueron nombrados preceptores y cuyo destino se describía en el informe, 13 cumplieron su compromiso de servir siete años como docentes; 3 de ellos fueron designados Visitadores. Los seis restantes desertaron por tres tipos de motivos: enfermedades, conflictos con las autoridades locales y/o con sus comunidades, y la atracción del mercado laboral y más específicamente, la fiebre del oro en California, que atacó a dos normalistas.

<sup>13</sup> En “El Monitor de las Escuelas Primarias” se reflejaba la labor de los Visitadores, a través de sus memorias o informes dirigidos a las autoridades. Aunque mediado por la personalidad o la mirada de los visitadores, “El Monitor” es una inestimable fuente primaria sobre el estado real de la enseñanza elemental y la “formación en servicio” de preceptores, en las décadas del 40 al 60 de siglo XIX. Sobre la obra de los Visitadores, ver Loreto Egaña, op. cit.; pp. 196-203.

*"... Todos los institutores han concluido por saber los ramos enseñados en el ejercicio i se han hecho capaces para enseñar fácilmente a sus alumnos. Así es que, los que nada sabían, llevan a sus escuelas un caudal de voces i de conocimientos propios para difundirlos entre sus educandos; los que algo entendían, han afianzado mas sus ideas con los recuerdos que se han visto forzados a hacer en la prosecución de los trabajos del ejercicio..."<sup>14</sup>*

#### **a) El temprano normalismo:**

La Normal de Hombres monopolizó la formación entre 1842 y 1854. En este último año, se creó la primera Normal de Mujeres y se produjo también la primera "externalización" de la responsabilidad estatal de formación, al encargarle su administración a la Congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús, que tuvo más escasa productividad que la Normal de Hombres en sus primeros años de existencia. La fundación de sendas Normales de Mujeres en Chillán, en 1871 y de La Serena en 1874, aminoraron pero no resolvieron la escasez de maestras con formación.

La formación en servicio, con todas sus precariedades, siguió siendo a lo largo del resto del siglo, el principal instrumento público de preparación de los docentes. Pero la propia formación inicial en las escuelas normales, además de restringida en cantidad, era de baja calidad. Así se reconocía a fines de los años 80:

*"... no existían las escuelas de aplicación, no se enseñaban a los preceptores los método"<sup>15</sup>*

En el fondo, las escuelas normales eran una especie de escuela primaria superior o, en el mejor de los casos, liceo que proveía recortados conocimientos disciplinarios para la transmisión escolar. Se requeriría una reforma profunda y una inversión considerable para fundar, desde 1885, la verdadera herramienta formativa que serían las normales durante los ochenta años siguientes.

En efecto, al término del gobierno de Santa María se emprendió la requerida reforma de los estudios normales. Cuatro años más tarde, un Ministro de Instrucción la caracterizaba en los siguientes términos,:

*"...el objeto de la última reorganización de las escuelas normales: la preparación del preceptorado en conformidad con los nuevos métodos pedagógicos desconocidos antes entre nosotros ... No se trata de la extensión i calidad de conocimientos en cada uno de los ramos de la enseñanza ... se trata simplemente de uniformar los métodos de enseñanza conforme a los últimos métodos de la pedagogía."<sup>16</sup>*

---

<sup>14</sup> En **El Monitor de las Escuelas Primarias**, Tomo IV, N° 6, 15 de marzo de 1856; pp. 161-169

<sup>15</sup> José M. Muñoz Hermosilla, en vv.aa., **Congreso Nacional Pedagógico Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico**, Santiago, Imprenta Nacional, 1890; op. cit.; p.128

<sup>16</sup> Julio Bañados Espinosa, en vv.aa., **Congreso Nacional Pedagógico**, op- cit.; p.127

A comienzos de los años 80, a inspiración de un José Abelardo Núñez impactado por lo que vió en un viaje de estudios a Alemania, empezó a prepararse una significativa reforma, que comenzó, según Cox y Gysling, *“con la aprobación, en 1883, de una nueva legislación para la educación primaria y normal. En esta ley se disponen recursos económicos para construir nuevas escuelas y para contratar personal extranjero para la educación nacional. Además se permite la salida de profesores chilenos al extranjero, con fines de perfeccionamiento.”*<sup>17</sup>

En 1885, comenzaron a llegar los profesores alemanes, que se encargaron de las normales existentes y de la fundación de otras nuevas. *“Los profesores alemanes trajeron a Chile las nociones pedagógicas de J.F. Herbart (para el cual) el fin de la educación era la formación del carácter, proceso posible, según él, porque la mente al momento del nacimiento es un espacio vacío, que adquiere imágenes y representaciones a través del aprendizaje en el tiempo ...El carácter era concebido, principalmente, como un tipo de moral, de disciplina intelectual. Las características que se fomentaba... eran el orden, la puntualidad y la obediencia. Tras este objetivo, el énfasis, más que en los contenidos, se ponía en los métodos de instrucción.”*<sup>18</sup>

Entre las principales contribuciones alemanas estuvo la introducción de una nueva didáctica en la que se ponía énfasis en la rigurosidad del proceso de instrucción. Además, incorporaron a la formación de los profesores normalistas nuevas materias como psicología pedagógica crítica, metodología pedagógica, historia de la pedagogía y la idea de “clases modelo”. Enriquecieron el curriculum de la formación con la enseñanza de la educación física, música y canto, las artes y los trabajos manuales, junto a nuevos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura.<sup>19</sup> En el plan de 1883, se prolongan los estudios a cinco años y en el de 1890, por primera vez, se introduce la distribución horaria y la secuencia de las materias. En el plan de 1913, se acentuaron los contenidos que apuntaban a la formación pedagógica.

## **b) El Instituto Pedagógico en su etapa fundacional:**

En 1879, se dictó una ley de reforma de la educación secundaria y superior que, entre otras materias, creó la carrera del maestro secundario<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> Cristián Cox y Jacqueline Gysling, op. cit.; pp. 49-50.

<sup>18</sup> Cristián Cox y Jacqueline Gysling, op. cit.; p. 50.

<sup>19</sup> Cristián Cox y Jacqueline Gysling, op. cit.; pp. 50-51.

<sup>20</sup> Esta ley dio *“certeza de un nombramiento hecho con justicia, con criterio técnico y sin mayores influencias políticas y sociales, estabilidad, porque una vez nombrado el profesor, no podía ser destituido, sino en circunstancias expresas y con la aprobación del Consejo (de Instrucción Pública); aumento gradual de sus salarios por años de servicio y estímulos de progreso, en virtud de los premios por las obras originales que escribieran.* Amanda Labarca, op. cit.; p. 194

Sin embargo, la reforma no resolvió el problema de la formación<sup>21</sup>. Después de la proposición de Domeyko y su fugaz puesta en práctica, el problema de la escasez e impreparación de docentes de la educación secundaria, siguió planteado por intelectuales políticos y educadores, como Barros Arana y Pedro Montt. Varias propuestas e intentos fallidos se sucedieron entre los años 40 y los 80, en el siglo XIX. La iniciativa exitosa, durante el gobierno de Balmaceda, implicó a Valentín Letelier, los ministros Pedro Lucio Cuadra, Federico Puga Borne y Julio Bañados Espinoza, todos los cuales dieron sucesivos pasos que culminarían en la fundación del Instituto Pedagógico.

Inicialmente éste se encuadró en el Ministerio de Instrucción, debido a resistencias encontradas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, que debía ser el espacio natural para albergarlo. Por otra parte, conservadores como el diputado Ventura Blanco Viel, argumentaban que: “*si no han faltado los profesores, si los ha habido y los hay ¿a qué necesidad obedece la creación del Instituto Pedagógico? Sólo al propósito de implantar nuevos establecimientos y de imitar lo que pasa en otros países de circunstancias, costumbres e intereses diferentes y en los cuales la carrera del profesorado ha encontrado, por costumbre inmemorial, su base en los Institutos Pedagógicos.*”<sup>22</sup> Había quienes lo atacaban por ser iniciativa del “balmacedismo”; otros, intelectuales espiritualmente afrancesados, por desconfianza hacia los alemanes; se le rechazó desde el bando “clerical” y también desde laicos como Eduardo de la Barra<sup>23</sup>.

Con todo, el Instituto Pedagógico se instaló en 1889, a cargo de un conjunto de catedráticos alemanes que el gobierno había contratado al efecto. Poco tiempo después, al pasar a la égida de la Universidad de Chile, estuvo durante largos años bajo la sabia dirección de Domingo Amunátegui Solar y se consolidó como un modelo de formación de profesores secundarios inédito en la región latinoamericana<sup>24</sup>.

### 3. ENTRE LA PRIMERA Y LA SEGUNDA PROFESIONALIZACIÓN: LA PRESIÓN DE LA CANTIDAD

---

<sup>21</sup> Los profesores de liceo eran “*profesionales: abogados, médicos, ingenieros, hombres destacados en las letras y en las disciplinas científicas. Verdad es que su carencia de técnica suplíase, a veces, con los méritos de una personalidad descolante. Algunos eran autodidactas prestigiosos, varones eminentes ... los más, sin embargo, ayunos de esas dotes e inhábiles para tratar con los adolescentes, porque ignoraban su psicología y la técnica didáctica, reducían su papel a fiscalizar la repetición de textos aprendidos de memoria.*”

Amanda Labarca, op. cit.; p. 194

<sup>22</sup> “Acta de Sesiones del Congreso Nacional. Discurso pronunciado por Ventura Blanco en la Cámara de Diputados, Sesión del 18 de diciembre de 1889. Citado por Hernán Ramírez Necochea, en “Panorama de la vida chilena en la época de fundación del Instituto Pedagógico.”, **Instituto Pedagógico, 1889-1964, LXXV Aniversario de su fundación**, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1964; p. 57.

<sup>23</sup> Fredy Soto Roa, op. cit.; p. 149. Ver también, Guillermo Feliú Cruz, “El Instituto Pedagógico bajo la dirección de Domingo Amunátegui Solar”, en **Instituto Pedagógico...**, op. cit. p. 84.

<sup>24</sup> Buena información sobre la fundación del Pedagógico y su desarrollo posterior, se encuentra en los diversos trabajos contenidos en **Instituto Pedagógico...**, op. cit.; en Gonzalo Vial Correa, “el final de una curzada”, en **Historia de Chile, 1891-1973**, vol. I., Tomo I, Santiago, Editorial Santillana del Pacífico, 1982; pp. 158-163; y en Fredy Soto Roa, op. cit.; pp. 148-151; Amanda Labarca, op. cit.; p. 194-196, 251 y 339-340; y Cristián Cox y Jacqueline Gysling, op. cit.; pp. 17-104

### a) Las escuelas normales del siglo XX:

Después del “salto adelante” de 1885, tanto en materia normativa como en aspectos sustantivos como la llegada de los pedagogos y pedagogas alemanas y la adopción gradual de la pedagogía de Herbart, el paso siguiente se da en la primera década del siglo XX: la fundación de un conjunto de nuevas Escuelas Normales estatales. En 1904 se estableció una tercera escuela normal de niñas en Santiago, otra de mujeres en Puerto Montt y en 1905, una de hombres en Copiapó. En el sólo año 1906, se crearon 5 escuelas (en San Felipe, Curicó, Victoria, Talca, Limache), dos de las cuales tuvieron vida efímera y tres sobrevivieron hasta 1973). En 1908 se fundó otra (en Angol) y en 1930 otra más (en Ancud). La gran mayoría de las nuevas normales estuvo encargada a directores o directoras chilenos, aunque todavía permanecieron algunos de origen germánico o, transitoriamente, las hubo también norteamericanas. A lo anterior, habría que agregar la fundación de escuelas normales particulares, todas ellas católicas y, además, el curso normal en la Universidad de Concepción, fundado en 1926 y con carácter mixto y estudiantes licenciados de la educación secundaria (doblemente innovador, en cuanto a su composición de género como a la procedencia de sus alumnos).

Según una de las líderes del normalismo, Gertrudis Muñoz, a comienzos de la década de los años 40, los principales rasgos de las escuelas normales fiscales eran: 1) el régimen de internado<sup>25</sup> (excepto la Normal de Niñas N° 2 de Santiago)<sup>26</sup>; 2) la gratuidad, que incluía el alojamiento y la alimentación; 3) seis años de estudios post-primarios, desde fines de los años 20 (momento en el cual también se admitió también a título excepcional el ingreso de alumnos licenciados de la educación secundaria, que cursaban sólo dos años de estudios profesionales); 4) exceso de demanda por ingresar, lo que llevaba a la instalación de mecanismos de selección a base de concursos entre los mejores alumnos de 6° año de las escuelas primarias; 5) desde 1929, distinción entre normales urbanas y rurales que, originalmente, era menos exigente en los requisitos de ingreso a estas últimas, las discriminaba en duración de los estudios y diferenciaba bastante los programas; con el tiempo, estas variaciones fueron debilitándose y se llegó a la equiparación de requisitos y calidades y sólo se mantuvieron diferencias curriculares menores; 6) condición económica “estrechísima”, al punto que la autora hace referencia a un estudio que demostró que el costo de la ración alimenticia de los alumnos era inferior al que se destinaba al “rancho de tropa y era el más bajo del país”<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Cox y Gysling recuerdan que “el internado como modalidad intensiva de disciplinamiento ha sido un tema tradicional de la sociología” y hacen diversas referencias a autores como Goffman, Bourdieu, Durkheim y Foucault; op. cit; p. 40. A los enfoques que ponen el acento en la fortísima capacidad socializadora del internado, habría que integrar el hecho que los normalistas internos eran adolescentes y por lo tanto plásticos y más expuestos a la socialización que los estudiantes universitarios.

<sup>26</sup> “... internados con régimen parecido al carcelario, que no evitaba serios desórdenes”, Gertrudis Muñoz de Ebensperguer, “El desarrollo de las escuelas normales en Chile”, *Anales de la Universidad de Chile*, N° 45-46 (1942).; p.167

<sup>27</sup> Como otra demostración de la extrema limitación de recursos, la autora construyó una tabla en que redujo a moneda comparable el sueldo base anual que percibían los directores de las escuelas normales, en su equivalente en peniques, que iba desde \$55,200 en 1842, hasta \$28,500 en 1942, con valores superiores a \$70 mil a comienzos del siglo XX, pero con un mínimo de \$23,400 entre 1935 y 1937.

En un sentido evaluativo, Gertrudis Muñoz, afirmaba en 1942 que:

*“... es saludable y necesario hacer también un honrado examen de conciencia sobre nuestra situación actual: trabajamos sobre los cimientos de los primeros cien años de labor conjunta. Disfrutamos de una herencia positiva y otra negativa...aceptemos las críticas. Ellas podrían resumirse en que los actuales normalistas se caracterizan por: 1° desconocimiento de materias del programa primario; 2° desorientación pedagógica y metodológica; 3° falta de responsabilidad y espíritu de sacrificio; 4° verdadera anarquía y abandono en casos de maestros rurales; 5° el hecho que muchos hombres descuiden y abandonen sus obligaciones por actividades políticas, económica u otras ajenas a su magisterio ... Seguramente que en este panorama sombrío, en este cuadro pesimista hay verdad ...”<sup>28</sup>*

En su análisis más específico, Gertrudis Muñoz atribuía la mala calidad del desempeño de los nuevos normalistas, en parte a factores que provenían del servicio escolar y del entorno social, y en parte a defectos en las escuelas normales mismas. Estos iban desde ausencia de programas oficiales y por lo tanto gran diversidad en la preparación de los estudiantes, incorporación de alumnos que llegaban a los cursos superiores de las normales desde el liceo y que no habían hecho aprendizajes como cartonaje, cestería, agronomía, o tenían debilidades en las competencias musicales. La autora añoraba la formación propia de la reforma alemana, interrumpida por el reformismo de fines de los años 20, que tenía distinto sello:

*“En la Escuela Normal tradicional habría deficiencias, pero tenía una enorme ventaja: la unidad. Los normalistas conocían menos corrientes e ignoraban posibilidades diversas de enseñar. Conocían sólo su pedagogía herbartiana y en todo Chile se hacían los planes de clase según el mismo criterio. En la enseñanza de la lectura, en todas partes se seguía el método de la ‘palabra normal’. Todos egresaban seguros y expeditos en el procedimiento técnico y nadie les exigía otra cosa.”<sup>29</sup>*

La unidad en la formación era un concepto que escondía la opción por la homogeneidad y la no consideración de la diversidad, que era fundante en el “normalismo”. El otro rasgo central en la formación normalista ya desde la etapa abierta en 1885 pero reafirmado en el siglo XX, era el de la tecnificación del desempeño docente. La valoración de la técnica que hacía Gertrudis Muñoz, fue parte definitoria y constituyente de la formación y del ejercicio profesional del magisterio primario. Según un destacado analista de la época, la educación primaria atravesaba, desde 1920, por un período que podía denominarse como de “racionalización y tecnificación”<sup>30</sup>. No es extraño que métodos y técnicas constituyeran el

---

<sup>28</sup> Gertrudis Muñoz de Ebensperguer, op. cit.; pp.180-181. La autora había sido profesora y directora de escuelas normales y era hija de uno de los próceres del normalismo chileno: José María Muñoz Hermosilla, de modo que su testimonio procedía del interior del movimiento normalista y de una persona comprometida con el “élan” de este movimiento.

<sup>29</sup> Gertudis Muñoz de Ebensperguer, op. cit.; p. 182

<sup>30</sup> Salvador Fuentes Vega, “Síntesis histórica de la experimentación educacional”, **Boletín de las Escuelas Experimentales**, Año XXII, N° 10, Primer Semestre de 1951; pp. 28.

eje de la formación normalista y la formación inicial contribuyera así al desarrollo de un rol docente de índole técnica, aunque todavía se empleara la etiqueta de profesionalización.

A fines de 1927, el general Ibáñez decretó la reforma integral de la educación, que tocó a todos los niveles educativos, desde el pre-escolar hasta el universitario. La formación de docentes también fue afectada seriamente. La referida reforma no era sólo una iniciativa gubernamental. Fue la resultante de un movimiento social y pedagógico-cultural: los maestros primarios organizados gremialmente fueron quienes demandaron insistentemente una reforma general de la educación, no sólo en el sentido de abarcar toda la estructura, sino en el de afectar la organización institucional y la gestión y también y principalmente, las concepciones pedagógicas y la naturaleza del trabajo docente. Su ambiciosa y quizás utópica propuesta, fue adoptada por el gobierno autoritario de Ibáñez y puesta en práctica bajo la administración de los mismos maestros agremiados.

El autoritarismo y formalismo de una escuela normal que conservaba la impronta de los pedagogos y pedagogas prusianos, sumado a la incidencia de una ideología social-libertaria que irradió desde las FECH de 1920, llevó a los reformistas de 1928 a apropiarse espontáneamente de la pedagogía activa y paidocéntrica y a oponerla al herbartianismo. Los llevó también a sostener una concepción del rol docente que los acercaba más al profesionalismo autonómico y corporativamente responsable de la función educativa, que el rol técnico y funcionario que les imponía el Estado Docente de fines del siglo XIX y comienzos del XX.

En el referido marco, se explica que los reformistas de 1928 hayan intentado demoler el edificio de normalismo. Legislaron para convertir a las normales en Escuelas de Profesores Primarios que, gradualmente se convertirían en pos-secundarias, haciendo juego con la decisión de convertir al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en Escuela de Profesores Secundarios como paso a una futura integración de toda formación inicial en un solo tipo de institución, radicada en la Universidad, bajo el argumento que la función docente era una sola, de carácter profesional y que no cabía segmentarla por niveles del sistema, segmentación que a ojos de los reformistas, escondía otra de carácter social. La idea fuerza de la “escuela única de pedagogía” o de la “formación unificada de docentes”, aunque no logró asentarse en 1928, persistió en el ideario y los programas reformistas de los gremios docentes y de la izquierda y centro-izquierda política hasta que, paradójicamente, la implantó la derecha armada, en 1973-74, como se anotará más adelante.

## **b) La crisis final del normalismo**

En los años 50 y comienzos de los sesenta, diversos voceros y actores hacían la crítica específica de la formación normalista o recogían la necesidad de cambiarla, al plantear ideas fuerza como la de “escuela única de pedagogía” o “unificación de la formación de profesores”. Ello suponía, entre otros cambios, la elevación de la formación normalista desde el nivel post-primario al nivel post-secundario. Postular su ubicación en el espacio terciario o de educación superior 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.

De la demanda de redefinición, se pasó a pasos prácticos en el sentido del “up-grading” de la formación normalista. Ya el propio normalismo tradicional había avanzado en este sentido: la formación de maestras parvularias o “kidergarterinas” se daba desde los años 30 en escuelas normales, pero a alumnas egresadas de la enseñanza secundaria, con dos años de formación.

Por otra parte, el normalismo sintió el impacto de un movimiento que se dio en las universidades y particularmente en la de Chile ( aunque en este sentido había sido pionera la Universidad de Concepción, como ya se ha referido): la creación de carreras universitarias de formación de profesores primarios o de educación general básica y en régimen de externado. La creación de una cuarta escuela normal en la ciudad de Santiago, la “vespertina”, también trabajó con egresados de media y, obviamente, en régimen de externado y con alumnos que combinaban estudio y trabajo.

En este contexto se explica que el gobierno de Frei Montalva, por una parte, decretara la conversión de las normales fiscales existentes a la condición de post-secundarias. Por otra parte, trató de reformar la enseñanza normal, a través de un plan de modernización que incluía cinco proyectos: 1. perfeccionamiento del personal docente encargado de las asignaturas y actividades de formación profesional de las escuelas normales.; 2. Investigación y desarrollo de material didáctico para la enseñanza primaria, con la participación del personal docente de las escuelas normales. y de los alumnos que realizaban la práctica supervisada en servicio; 3. Preparación de material técnico para la comprensión, desarrollo y evaluación del proceso de formación de profesores de Educación General Básica; 4. Formación de administradores, supervisores y otros especialistas en enseñanza básica; 5. construcción y equipamiento de las escuelas normales a corto y mediano plazo<sup>31</sup>.

*“Una reforma integral del currículo (de las E.N.) fue propuesta luego de un estudio apoyado por la Fundación Ford. En medio del clima socio-político marcadamente anti-imperialista de fines de los 60 y con el intento intervencionista del Plan Camelot (del Departamento de Estado norteamericano) aún fresco, los gremios docentes bloquearon el proyecto de cambio. Lo que la administración Frei no logró respecto al currículo, si lo obtuvo respecto a los límites institucionales del sector”<sup>32</sup>.*

La dictadura de Pinochet dio el golpe de gracia al normalismo tradicional. Simplemente lo suprimió. So pretexto de politización de las normales, a las que se supuso bastión del partido comunista, a fines de 1973 fueron suprimidas y su infraestructura y sus responsabilidades y compromisos formativos fueron transferidos “manu militari” a algunas de las universidades intervenidas (lo paradójal es que históricamente las normales estuvieron politizadas, pero en verdad habían sido “bastiones” del partido radical).

---

<sup>31</sup> Ministerio de Educación, “Programa de desarrollo de la enseñanza normal”, Santiago, diciembre de 1967; (mimeo), citado por Cox y Gysling, **La formación del profesorado en Chile, 1842-1987**, Santiago, CIDE, 1990; p. 85

<sup>32</sup> Cox y Gysling, op. cit; pp. 85-86

Esta exploración histórica parece dar crédito a la hipótesis que el modelo tradicional de formación normalista de comienzos del siglo XX ya no resistía el impacto de las tendencias de la segunda mitad del siglo y había entrado en una crisis estructural en que la intervención de la dictadura –por sus propias y espúreas razones- no hizo sino evitar una agonía larga, como la que han vivido esquemas normalistas de otros países de la región en las últimas décadas.

### c) El modelo “Instituto Pedagógico”: su difusión y debilitamiento en el siglo XX

Los rasgos fundamentales del “modelo Instituto Pedagógico” fueron:

- i) la combinación entre formación superior en la o las disciplinas a enseñar en los centros de educación secundaria, y formación pedagógica;
- ii) la inserción de dicha combinación en una Universidad nacional;
- iii) el refuerzo de la formación pedagógica con diversas modalidades de “práctica” (es decir, de ensayos para iniciar gradualmente a los estudiantes en el desempeño docente). Otros rasgos adicionales fueron:
- iv) en forma creciente, estudios disciplinarios hechos por lo general, bajo la docencia de catedráticos que eran a la vez productores de conocimiento en sus respectivas especialidades (en algunos casos, los mejores del país, especialmente en las disciplinas humanistas o sociales);
- v) régimen de externado (a diferencia del internado de las escuelas normales);
- vi) temprano ingreso de mujeres (desde que Domingo Amunátegui Solar lo promovió en su calidad de Director del Instituto) y su proporción ya mayoritaria a comienzos del siglo XX,<sup>33</sup> e
- vii) importante cantidad de alumnos extranjeros y especialmente latinoamericanos que estudiaban en sus aulas, que era un indicio respecto a su excelencia académica relativa<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Ya entre 1912 y 1921, en que hay estadística, la proporción de mujeres oscilaba en torno al 50% del total, ver Guillermo Feliú Cruz, “El Instituto Pedagógico bajo la Dirección de Domingo Amunátegui Solar, en **“Instituto Pedagógico ...”**, op. cit; pp.111-117

<sup>34</sup> En 1917, el porcentaje de extranjeros era 2,9%; en 1919, 1,8%; en 1920, 3,4%; y en 1921 era 3,4% de la matrícula del Instituto, Guillermo Feliú Cruz, “El Instituto Pedagógico bajo la Dirección de Domingo Amunátegui Solar, en **“Instituto Pedagógico ...”**, op. cit; pp.111-117

### c.1 La diversificación institucional:

El Instituto Pedagógico prácticamente monopolizó la formación inicial de profesores secundarios en Chile, hasta los años 40 del siglo recién pasado. No obstante, también debe considerarse el antiguo origen del Instituto de Educación Física y Técnica y de un Instituto para la formación de profesores de la enseñanza media técnica<sup>35</sup>.

Junto con su temporal carácter monopólico, el Instituto Pedagógico fue modelo en el sentido que su organización curricular era obligatoriamente adoptada por las Universidades privadas que, a mediados del siglo XX, querían obtener la validación oficial de sus títulos de Profesor de Estado. En los años 50 y 60 varias de esas casas de estudio conquistaron legalmente su autonomía curricular y, en diversas medidas, empezaron a alejarse del “modelo Instituto Pedagógico”.

La Universidad Católica de Chile estableció, paralelamente, una Escuela de Educación, destinada a formar docentes para la educación parvularia, primaria y media. Hacia los años sesenta, cinco de las seis Universidades privadas entonces existentes, habían fundado carreras de formación de docentes de educación secundaria.<sup>36</sup>

Al interior de la propia Universidad de Chile, desde fines de los años 50, la expansión territorial de esta Universidad implicó la creación de carreras de este tipo fuera de Santiago e incluso carreras independientes de alero de la Facultad de Filosofía y Educación. Esta misma Facultad diversificó el área de formación de profesores, en dos sentidos: por una parte, abrió carreras pedagógicas para otros niveles del sistema escolar: educación parvularia, en 1941, educación básica en los años 60, educación diferencial en los 70 y las carreras de postítulo o postgrado de formación de orientadores y de profesores de educación (de formadores de formadores, al servicio de las normales o de la docencia en las áreas profesionales o pedagógica de las carreras de pregrado en educación); por otra parte, la misma Facultad, progresivamente fue respondiendo a dos tipos de requerimientos del desarrollo del país: 1. la creación de nuevas carreras del área de ciencias humanas o sociales: psicología, sociología, bibliotecología, etc. 2. el desarrollo de la investigación en diversas disciplinas no pedagógicas.

Por otra parte, el “modelo Instituto Pedagógico” experimentó grandes adecuaciones. Aunque, a fines de los años 80, la formación de profesores de enseñanza media mantenía el núcleo fundacional de un siglo atrás, debió adaptarse a los requerimientos de la masificación de la educación media y al propio desarrollo histórico de la educación superior.

---

<sup>35</sup> El Instituto Pedagógico Técnico fue fundado en 1947, bajo la dependencia del Ministerio de Educación e incorporado en 1952 a la naciente Universidad Técnica del Estado, la cual llegó a tener más tarde una Facultad de Educación, Fredy Soto Roa, op. cit.; p. 152.

<sup>36</sup> Mientras en 1965 la Universidad de Chile atendía al 47,7% de la matrícula en el área de Educación, seis de las ocho universidades restantes se hacían cargo ya del otro 52,3% (la Universidad Técnica “Santa María”, de Valparaíso, era la única que no ofrecía carreras de educación), Ver **La Universidad de Chile, Antecedentes e Informaciones**, Santiago, Universidad de Chile, diciembre de 1971; p. 20.

## c. 2 La expansión cuantitativa:

La expansión del Instituto Pedagógico se hizo insuficiente ante las demandas del sistema y el desarrollo territorial de la educación: el mercado progresivamente irá cubriéndose también con la producción de otras entidades al interior de la propia U. de Chile y con la producción de otras Universidades<sup>37</sup> y se logró, aproximadamente, satisfacer la expansión en lo grueso con personal titulado

Desde los años cincuenta, como parte de un proceso de crecimiento y desarrollo territorial del conjunto de la Universidad de Chile, se crearon sedes o “campus” de ésta en diversas capitales de las provincias en que entonces se dividía el país. En 1973, había sedes regionales de 24 de las 25 provincias existentes. Prácticamente en todas ellas, había carreras de educación.

## c.3) El fortalecimiento cualitativo:

La orientación de la formación y del rol docente fue redefiniéndose desde los años 30 y con mayor fuerza en los 40. Lo que formalmente fue la “primera profesionalización”, caracterizada por una preparación especial para el ejercicio de la enseñanza y su correspondiente certificación, cimentada en el reconocimiento de la Pedagogía como la disciplina matriz de la formación -especialmente en la educación primaria- se tradujo de hecho en la configuración del trabajo docente como de naturaleza técnica y operativa<sup>38</sup>. La formación inicial no entregó la suficiente base teórica y científica, como para fundamentar un rol efectivamente profesional. Tras esta visión restrictiva de la profesionalización, se encontraba la presión de los requerimientos de expansión, que exigían una producción creciente y barata de nuevos educadores, particularmente en la enseñanza primaria.<sup>39</sup>

En cambio, en la educación secundaria, donde la demanda expansiva era menos fuerte, la formación de profesores, como se ha dicho, los futuros docentes eran formados en el dominio de una o más disciplinas con un rigor académico que en términos generales podría

---

<sup>37</sup> Mientras en 1965 la Universidad de Chile atendía al 47,7% de la matrícula en el área de Educación, seis de las ocho universidades restantes se hacían cargo ya del otro 52,3% (la Universidad Técnica “Santa María”, de Valparaíso, era la única que no ofrecía carreras de educación); entre 1965 y 1970, la matrícula en el área Educación en el conjunto de las Universidades chilenas, se incrementó desde 11.240 a 23.457 estudiantes, con un promedio de incremento anual de 15,8%, tanto que el incremento promedio de todas las áreas fue de 13% anual. Ver **La Universidad de Chile, Antecedentes e Informaciones**, op. cit.; pp. 17 y 20.

<sup>38</sup> A pesar de un discurso de principios profesionalizantes, en los hechos, la política oficial se orientaba a la “tecnificación de la docencia” en la enseñanza primaria. Al respecto ver las siguientes obras de autoridades políticas y profesionales del Ministerio de Educación: Oscar Bustos, **Principios y técnicas de la escuela activa**, Santiago, Imp. R. Quevedo, 1941; 2ª. Ed.; Berta Riquelme, Domingo Valenzuela y Luis Gómez Catalán, **Esquemas para la tecnificación del trabajo escolar**, Santiago, Imprenta Nascimento, 1946; Salvador Fuentes Vega, Jefe del Departamento Pedagógico del servicio de educación primaria sostenía en 1950, que la etapa que se atravesaba en esos años era de “tecnificación y racionalización”, **Boletín de las Escuelas Experimentales**, Año XXII, N° 10; pp. 22-23

<sup>39</sup> Es sintomático que un maestro novelista, Carlos Sepúlveda Leyton, en una trilogía que mezclaba autobiografía y ficción, haya titulado como “La fábrica” a su novela correspondiente a la adolescencia y la formación en la escuela normal, y “Camarada” a la novela que lo sitúa, ya adulto, en su ejercicio como docente. Ver Jaime Valdivieso, **Un asalto a la tradición**, Santiago, Editorial Universitaria, 1963.

equipararse a un nivel de licenciatura o incluso de maestría del presente. Aunque los estudiantes de magisterio secundario también se apropiaban de un componente pedagógico, era la formación en una o más disciplinas la que imponía un sello. Dicho sello que acercaba más a una identidad profesional que a una de índole técnica.

Aunque en los años sesenta del siglo pasado, en la educación secundaria y en la correspondiente formación inicial se sentía también una presión masificadora, un riguroso estudio empírico de esos años, concluía en que los “profesores de Estado” eran en verdad “semi-profesionales”, coincidiendo con categorizaciones que ha hecho la sociología de las profesiones.<sup>40</sup> Por otra parte, fue en la enseñanza secundaria que, a fines de los años 50 y los 60, sectores de docentes propusieron una definición profesional de su trabajo. Se fundamentaban en el nivel universitario de su formación inicial, para proponer el monopolio del desempeño docente por los “Profesores de Estado”. Para este efecto, proponían la creación de un Colegio u orden profesional de los docentes con título universitario.<sup>41</sup>

En este contexto, entraron en tensión los procesos de expansión de la formación inicial para enfrentar los requerimientos de acceso a la educación secundaria,<sup>42</sup> con la dificultad para mantener los estándares de calidad propios del modelo histórico de formación, a lo largo del territorio y en la creciente variedad de nuevas instituciones formadoras. Las condiciones académicas existentes en el Pedagógico de Santiago (calidad de los catedráticos, desarrollo de la investigación, vinculaciones internacionales, infraestructura material, etc.), eran difícilmente replicables en el corto y mediano plazo en toda la geografía académica de los años 50 y 60<sup>43</sup>. A lo anterior debe agregarse que entre 1967 y 1973, la propia Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, se vio convulsionada por la ambiciosa reforma promovida por los estudiantes y los académicos jóvenes y, más tarde, por los ecos universitarios del intenso conflicto socio-político que vivió el país en los años de la Unidad Popular.

#### **c.4) El debilitamiento:**

Entre el golpe militar de 1973 y el año 1980, la formación inicial de profesores secundarios aparentemente no tuvo cambios significativos. Por lo general, las instituciones que la impartían continuaron haciéndolo. Probablemente como parte de las tendencias de racionalización y control autoritario que caracterizaron a estos primeros años del régimen

---

<sup>40</sup> Gabriel Gyarmati, **El nuevo profesor secundario: la planificación sociológica de una profesión**, Santiago, Ediciones Nueva Universidad, 1971.

<sup>41</sup> Ana María Cerda, María de la Luz Silva e Iván Núñez, **La profesión docente y el sistema escolar**, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, 1990.

<sup>42</sup> Entre 1965 y 1970, la matrícula en el área Educación en el conjunto de las Universidades chilenas, se incrementó desde 11.240 a 23.457 estudiantes, con un promedio de incremento anual de 15,8%, tanto que el incremento promedio de todas las áreas fue de 13% anual. Ver **La Universidad de Chile, Antecedentes e Informaciones**, op. cit.; p. 17.

<sup>43</sup> Eran también difícilmente multiplicables para la propia Universidad de Chile, cuya matrícula en las carreras de formación de profesores de educación media se había incrementado desde 4.920 estudiantes en 1965, a 11.770 en 1971. . Ver **La Universidad de Chile, Antecedentes e Informaciones**, op. cit.; p. 52

militar, se creó un Consejo Nacional de Formación de Docentes, con el propósito de uniformar procesos académicos que tendían a la heterogeneidad, al amparo de la autonomía universitaria. Un cambio radical, dictado con fundamentos de control político, fue la supresión de las escuelas normales y la transferencia de la formación de profesores de educación básica a las Universidades. Varias de las Universidades recibieron la infraestructura física y académica de las escuelas normales suprimidas, junto con el mandato de hacerse cargo de la continuidad de la formación de quienes habían sido sus alumnos. Desde entonces, la formación de docentes de todos los niveles escolares, es responsabilidad exclusiva de las instituciones de educación superior. Este ascenso ha contribuido a acortar las históricas distancias entre los maestros primarios o de educación básica y los profesores secundarios.

Por otra parte, aunque no hay evaluaciones específicas, puede suponerse que la formación inicial de docentes se vio particularmente afectada por la serie de cambios negativos que experimentaron, en distintos grados, las ocho Universidades entonces existentes en Chile. Como es sabido, los centros de educación superior fueron intervenidos por las autoridades militares, sus rectores, decanos y demás responsables académicos fueron designadas políticamente por el Gobierno y se produjo una “limpieza ideológico-política” en el profesorado, especialmente en las facultades o carreras de ciencias sociales y de educación. En otro ámbito, se estrechó fuertemente el financiamiento estatal a las Universidades, a pretexto de canalizar recursos hacia la educación básica y media, y se impuso el pago universal de aranceles de matrícula y la política de gradual auto-financiamiento de las Universidades.

En 1979, el gobierno militar anunció solemne y formalmente una nueva política educacional en virtud de la cual se consideraba a la educación media y superior como una responsabilidad de las familias y los estudiantes, reservada a unos pocos, en tanto que el Estado se responsabilizaría sólo de asegurar el acceso universal a la educación básica. Concreción de lo anterior fueron las radicales transformaciones iniciadas en 1980 en todos los niveles de la educación formal.

En efecto, en 1980 y 1981, se dictaron las normas legales y se iniciaron las reformas institucionales que remodelaron la educación superior chilena, incluyendo las facultades y departamentos de educación y las carreras de formación inicial de profesores de todos los niveles.

Por una parte, la remodelación liberalizó las condiciones y requisitos para crear instituciones de educación superior, favoreciendo la creación de universidades, institutos y centros privados, que no recibirían subsidios estatales y que tendrían que autofinanciarse y competir entre sí y con las universidades llamadas “tradicionales” o pre-existentes a 1980. Durante la década de los 80, las nuevas universidades no dieron prioridad a la formación de docentes. En cambio, este tipo de formación fue bastante recurrente en los nuevos institutos profesionales privados. A lo anterior, habría que sumar el hecho que el propio Estado “rebajó” el status de sus carreras de pedagogía, al encuadrarlas en los ya referidos institutos profesionales estatales conocidos entonces como “academias superiores de ciencias pedagógicas”.

En el caso de Chile, puede afirmarse que después del gran esfuerzo de expansión de los años 50 a 70 del siglo recién pasado, era tiempo de prestar atención a los problemas cualitativos. El gobierno militar inauguró una retórica de “profesionalismo” de los docentes, cuando liquidó el modelo normalista y concentró la formación inicial en las universidades y, paralelamente, creó el Colegio de Profesores a imitación de las órdenes gremiales de las profesiones tradicionales.

Pero la práctica política del profesionalismo docente, entre 1974 y 1979 no se sostuvo en el tiempo y fue desvirtuada por el carácter de la universidad (vigilada y empobrecida) en que se había anidado la formación y por el carácter disciplinante del encuadramiento gremial (Colegio obligatorio y oficialista) y de las regulaciones estatutarias de fines de los 70 (Ley de la Carrera Docente de 1979). Por otra parte, en las reestructuraciones de 1980 y 1981, los supuestos “profesionales de la educación”, fueron reducidos a la condición jurídica de trabajadores bajo régimen privado, rebajadas al extremo sus condiciones de empleo y liberalizado su Colegio profesional. La formación inicial de docentes, a su turno, conceptualmente fue reubicada fuera de la esfera de las universidades. La definición de las carreras pedagógicas como propias de los Institutos Profesionales fue expresiva de una recuperación de la definición técnica del trabajo docente. La destrucción de la Facultad universitaria que era heredera del viejo Instituto Pedagógico, fue emblemática. La Academia Superior de Ciencias Pedagógicas repuso y llevó al extremo viejos sentidos autoritarios y disciplinantes en la formación de docentes, abiertamente contradictorio con la moderna concepción profesionalizadora<sup>44</sup>

En un sentido opuesto a la visión histórica que aquí se ha sostenido, el interventor castrense de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, afirmaba, en su Mensaje a los alumnos, la necesidad de desligar la formación de docentes de la cercanía con otras carreras y espacios de producción de conocimiento. En vez de valorizar el carácter universitario de la formación, se le desvirtuaba. La coyuntura crítica de fines de los 60 y comienzos de los 70, le servía para denostar la larga y fructífera historia de asociación entre producción académica y formación de docentes, que había caracterizado “el modelo Instituto Pedagógico”:

*“Desde que el viejo Instituto Pedagógico que, como sabrás, inició sus actividades en 1891 (sic), se asimiló a la Universidad, comenzó a declinar lenta pero sostenidamente la jerarquía de las carreras pedagógicas en la vida nacional y cuanto más profunda se hizo la dependencia de las carreras pedagógicas de las facultades universitarias que las absorbían (sic), más grande y evidente se hacía la necesidad de desagregarse de esas facultades para que pudieran las carreras pedagógicas reencontrarse con su identidad y reorientarse hacia sus objetivos específicos ... Ahora estamos nuevamente solos, como en nuestros mejores tiempos ...a partir de la creación de tu Academia, ya no estaremos desvinculados los unos de*

---

<sup>44</sup> “Queremos hacer de ti un educador profesional y lo haremos, aunque a veces te disguste o no te resulte claro el por qué de los deberes que se exijan. Comprenderás algún día, mejor pronto que más tarde, que para aprender a mandar primero debes aprender a obedecer ... En efecto, quien no es capaz de dominarse así mismo, de forjarse en una escuela de disciplina y orden personal, carece desde luego de los méritos morales para influir sobre sus semejantes.” Fernando González Celis, Rector de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, **Mensaje del Rector a los estudiantes de la Academia**, Santiago, Marzo de 1981.

*los otros, como apéndices agregados a la Universidad. Somos y seremos una comunidad pedagógica, una familia de auténticos maestros y estudiantes. Nuestro afán: aprender para enseñar ... Tu Academia te proveerá de los conocimientos científicos, artísticos y literarios que, más tarde, deberás transmitir a la juventud chilena.”*<sup>45</sup>

La decisión gubernamental de rebajar las carreras pedagógicas a un nivel no universitario, no sólo tenía un efecto de “status” y de imagen. Implicaba también una reposición de la concepción estrechamente técnico-metodológica del trabajo docente, en que los dominios teórico-científicos no tendrían justificación, por lo que no se requería la inserción universitaria. El concepto de “pedagogía” era distorsionado, presentándolo como un saber instrumental y recortado, funcional a una concepción educativa de inculcación autoritaria (*aprender para enseñar, aprender a obedecer para después mandar*). Fue repuesta la vieja noción de internado, escondida tras la expresión “*ahora estamos nuevamente solos*”. Las rejas y la proliferación de “guardias azules” manifestaron físicamente el sentido de clausura en torno al lugar de la formación.

Por otra parte, la reestructuración de las dos universidades estatales, en el sentido de descentralizarlas, significó que algunas de las carreras de pedagogía situadas en regiones, quedaron integradas en institutos profesionales estatales o en universidades estatales regionales, de menor desarrollo académico y concurridas por alumnos provincianos, de bajos niveles socioeconómicos y de comparativamente menores niveles de aptitud académica.

En suma, la formación inicial de docentes de la educación secundaria se vio más degradada que la formación de maestros/as para la educación básica, sea por efecto de las transformaciones estructurales en el conjunto de la educación superior en la que se radicaba dicha formación, en el contexto de descentralización y privatización educacional, en los años 80, sea por un efecto de arrastre derivado de la masificación de la formación de docentes para la educación secundaria que se inició en los años 50 y que fue más fuerte en los 60, sea por una voluntad política de “desprofesionalización” de los docentes, observable no sólo en la formación inicial sino en otros aspectos de la condición profesional

#### **4. LA SEGUNDA PROFESIONALIZACIÓN:**

En la década de los años 90, en Chile se está entrando a una “segunda profesionalización”. Como se ha señalado, hay un discurso muy antiguo que ha empleado el concepto de “profesión”, para referirse al trabajo del educador. Pero, en los hechos, en el primer esfuerzo de profesionalización, se le entendió simplemente como una preparación especializada de los docentes, con la correspondiente certificación de normalista o de profesores de Estado. Era la posesión del título lo que supuestamente hacía del docente un profesional.

---

<sup>45</sup> Fernando González Celis, op. cit.

Con todo, tanto en el siglo XIX como en gran parte del siglo XX, el empleo del concepto “profesional” escondía un rol propiamente técnico en la división del trabajo al interior del campo educativo. El docente era entendido como un operador calificado, respecto a normas o planificaciones elaboradas y decididas por agentes situados fuera de la práctica docente. En este sentido, el dominio metodológico se convertía en decisivo (salvo en los primeros años del normalismo, en que había que partir por la apropiación de los conocimientos disciplinarios elementales que se quería transmitir en las escuelas), particularmente en la enseñanza primaria. El encuadramiento funcionario de la mayoría de los docentes ayudaba a reforzar la índole técnica del trabajo docente. Por otra parte, la tiranía del número favorecía la uniformidad o estandarización. Es decir, los requerimientos de la expansión del servicio público de educación, obligaban a apurar y abaratar la formación de docentes y la uniformidad era una condición favorable.

En las últimas décadas, se está dando al término “profesional” en la educación, una acepción que, aunque todavía en construcción o debate, se aleja de la noción “técnica”. Al presente, se pone énfasis en la capacidad para diagnosticar (con criterio científico) y generar respuestas a problemas y situaciones diversas, emergentes e imprevisibles, lo que supone una formación básica de nivel superior y autonomía intelectual e institucional, al mismo tiempo que redefine el componente “responsabilidad” que supone el profesionalismo moderno<sup>46</sup>. Algunos de los hitos y procesos que manifiestan el giro a una “segunda profesionalización”, son los que siguen.

#### **a) De las “Academias” a las Universidades de Ciencias de la Educación:**

La conversión de las dos Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas (de Santiago y Valparaíso), en sendas Universidades de Ciencias de la Educación, a partir de 1987, representó una rectificación en el discurso oficial aunque no necesariamente en la práctica política correspondiente.

En lo conceptual, significaba que la formación inicial de docentes volvía, en cierto modo, a reconocerse oficialmente como universitaria. Los dos centros estatales que albergaban a una proporción mayoritaria de los estudiantes de educación, fueron reconvertidos en Universidades y, con ello, se dio una señal positiva en el sentido de entender al docente como un profesional que requería una formación de nivel superior.

#### **a) La inclusión en el listado de las carreras universitarias según la LOCE.**

Con todo, la conversión de las Academias a Universidades tuvo menos fuerza simbólica que lo dispuesto en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, dictada como último acto de la Junta Militar de Gobierno<sup>47</sup>. En ella se incluyó a las carreras de Educación en el listado de aquellas que requerían la Licenciatura, como grado académico previo a la obtención del título profesional de Profesor o Educador. A su turno, la concesión del grado

---

<sup>46</sup> Mariano Fernández Enguita “A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?”, **Revista Iberoamericana de Educación**, N° 25, enero-abril de 2001; pp. 43-64.

<sup>47</sup> Es la Ley 18.962, de 10 de marzo de 1990, publicada el último día del gobierno de Pinochet.

de Licenciado fue declarado privativo de las Universidades, aunque se aceptó a título transitorio que los Institutos Profesionales que formaban docentes continuaran haciéndolo.

Los efectos político-prácticos de esta re-conceptualización no fueron automáticamente decisivos para la revalorización del carácter profesional de la docencia ni para la reforma de la formación inicial. Serían indispensables otros pasos para entrar propiamente en la ruta de la “segunda profesionalización”.

#### **b) El Estatuto de los Profesionales de la Educación.**

El régimen democrático instalado en 1990 sostuvo una primera política hacia los docentes, que antecedió y enmarcó a una segunda política, ejecutada desde 1996. La política inicial se centró en la dictación y puesta en marcha del llamado “Estatuto Docente”. La nueva ley se denominó oficialmente “Estatuto de los Profesionales de la Educación”.<sup>48</sup> Entre sus objetivos estuvo en primer lugar, “*incentivar la profesionalización en el ejercicio de la labor docente*”, la cual fue fundamentada y conceptuada en el proyecto enviado al Congreso Nacional en 1990.<sup>49</sup>

En materia de formación inicial, el Estatuto repitió ya preceptuado en la LOCE, en cuanto a radicar la formación de docentes en las Universidades. En todo caso, consolidaba el carácter universitario de la formación. Lo importante es que por primera vez la ley cimentaba la competencia técnica que supone la profesión docente, en “bases de conocimiento científico y teórico alcanzables sólo en una formación de nivel superior.”

#### **c) El mejoramiento de las condiciones laborales de la profesionalización:**

El Estatuto fue también un compromiso y un programa gubernamentales para mejorar paulatinamente las remuneraciones de los profesores de la educación subvencionada. Aunque en los primeros años de su vigencia no fue valorizado por los docentes y por su organización gremial, con el tiempo se le ha reconocido como sustento legal de una política que ha elevado en un promedio de 140% las remuneraciones docentes, entre 1991 y 2001. Es un incremento todavía insuficiente, pero objetivamente ha sido más rápido que el crecimiento de los salarios del resto de los servidores públicos y que los del conjunto de la economía. También debe apreciarse que el Estatuto ha dado estabilidad y protección a un sector que había sido muy golpeado en las décadas anteriores<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> **Ley N° 19.070, de 1991** (su versión actual es el *Decreto con Fuerza de Ley N°1*, de Educación, de 1997, que refunde las diversas modificaciones que este cuerpo legal ha tenido desde su dictación).

<sup>49</sup> A) *dominio apropiado de una competencia técnica, sobre bases de conocimiento científico y teórico alcanzables sólo en una formación de nivel superior; b) reconocimiento de la sociedad acerca del papel de interés público que cumple la profesión y las consiguientes retribuciones y material; c) responsabilidad de los miembros de la profesión respecto a su desempeño en el campo que la sociedad les confía; y d) autonomía en el ejercicio de la función, a partir de la confianza en la competencia adquirida y en constante perfeccionamiento, dentro del marco de las disposiciones legales, y de lo establecido en los proyectos educativos de los respectivos establecimientos educacionales.*” Mensaje de S.E. el Presidente de la República con el que inicia un proyecto de ley que establece nuevas normas sobre Estatuto Docente, Santiago, 16 de octubre de 1990.

<sup>50</sup> En virtud del Estatuto, los docentes del sector público tienen menos estabilidad que antes de 1973, pero mucho más que en los años 80. Los del sector privado tienen tanta estabilidad como antes de 1973, menos que la del sector municipal y más que los trabajadores del resto de la actividad privada.

**e) Entrando a otra fase: la política de desarrollo profesional docente:**

Las políticas arriba referidas, hacen que la retórica profesionalizante esté más cerca de hacerse efectiva, que las retóricas del pasado y las de otros países de la región, con potenciales efectos sobre el reclutamiento de estudiantes de las carreras de formación.

Por otra parte, en el marco de la Reforma Educacional, se está configurando una compartida noción de “fortalecimiento de la profesión docente” y/o de “desarrollo profesional docente”, manifestada en diversas estrategias de aprendizaje y crecimiento profesional para los docentes en servicio<sup>51</sup>. Los programas ministeriales correspondientes, en los mismos años que el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial, han continuado enriqueciéndose en cobertura, en eficacia y en densidad conceptual. En el mismo sentido opera el movimiento de construcción de estándares de desempeño docente, tanto para uso de la formación inicial como para la evaluación de los profesionales en servicio<sup>52</sup>.

El profesionalismo docente, en su acepción moderna de servicio público, es una construcción histórica que no se hace efectiva, se consolida o ni se legitima fácil y rápidamente. Aún en esta época de veloces mutaciones, se logra con la velocidad de los auténticos cambios culturales. Pero está iniciándose al respecto un nuevo esfuerzo social en este sentido, de una magnitud y significación como la del esfuerzo histórico de la segunda mitad del siglo XIX y gran parte del XX, que aquí se ha rememorado.

Como una hipótesis para futuras indagaciones, puede afirmarse que entre los dos períodos de fundación y refundación de la profesionalización y de la formación inicial, hay un largo y complejo tránsito desde el énfasis en la cantidad al énfasis en la calidad; entre el propósito de homogeneizar o normalizar, y la atención a la diversidad; entre formar para un rol docente que era de índole técnica y formar para un efectivo rol profesional, moderno y de servicio social; entre formación inicial para toda la carrera, a formación permanente o continua; finalmente, un tránsito desde menor a mayor complejidad curricular e institucional.

---

<sup>51</sup> Juan Eduardo García Huidobro (editor), **La reforma educacional chilena**, Madrid, Editorial Popular, 1999; Caps. 3, 4, 5, 6 y 9.

<sup>52</sup> Ministerio de Educación, **Marco para la Buena Enseñanza**, Santiago, noviembre, 2001