

LA FORMACION DEL PROFESORADO EN CHILE 1842 - 1987

Cristián Cox D.
Jacqueline Gysling C.

cide

**LA FORMACION
DEL
PROFESORADO
EN CHILE
1842 - 1987**

**Cristian Cox D.
Jacqueline Gysling C.**

**1990
Cide**

Esta publicación forma parte del Programa de investigación del CIDE, cuyo desarrollo ha sido posible gracias a los generosos aportes de:

Ford Fundation

SAREC(Swedish Agency for Research Co-operation with Developing Countries)

IDRC (International Development Research Center).

Primera Edición 1990

© Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

Cristián Cox

Jacqueline Gysling'

Registro N° 76.670 - año 1990

Santiago de Chile

Derechos Reservados

Producción : José Luis Moncada

Diseño de Portada : Miguel Marfán

Diagramación : Fernando Gatica y Andrés González

Corrección : Jacqueline Gysling

Impreso en el CIDE

Erasmó Escala 1825, Santiago, Chile

AGRADECIMIENTOS

La información sobre la cual se funda nuestra investigación proviene en su mayor parte de archivos cuyo acceso y ordenamiento son azarosos y, a veces, al parecer dispuestos más bien para bloquear que favorecer el uso público de la información. Tras esto probablemente operen rasgos profundos de la cultura institucional de nuestro país, como la no valoración de la conservación y uso sistemático de la memoria acumulada, y la desconfianza de la mayoría de las instituciones frente a la 'mirada externa'. Estos rasgos, seculares al parecer, se vieron ciertamente agudizados durante el régimen militar: los muros fueron más altos, las desconfianzas mayores, la destrucción o abandono de documentos del pasado, quizás por primera vez, explícita. Un cuadro general que poco alienta el trabajo de una comunidad de Investigación. Nuestra deuda es, entonces, particularmente Importante con todos aquellos que "contra ja corriente" nos ayudaron a pasar barreras, abrir puertas y conseguir lo buscado, convencidos de que la actividad de investigar sobre Instituciones claves de la sociedad no es un asunto privado, ni en su proceso ni en sus resultados, sino parte de una empresa colectiva de auto-reflexión. Muchas de estas personas son anónimas: funcionarios de oficinas de partes que confían, documentalistas esmeradas, bibliotecarias responsables que ayudan. En el nombre de Marta Zeballos, documentalista del CIDE, quien dió un apoyo decisivo a nuestro trabajo, queremos agradecerles a todos ellos.

También recibimos un apoyo importantísimo en datos e interpretaciones de Emilio Ginouvés, académico de la Universidad de Concepción; Reginaldo Zurita, académico de la Universidad de Concepción en el período de la Reforma; Juan Ruz, académico durante el proceso de Reforma de la Escuela de Educación de la Universidad Católica; Fernando Gutiérrez, académico de la Universidad de Chile, también durante la Reforma de los años Sesenta; Alicia Jofré, que nos entregó valiosos antecedentes sobre las Escuelas Normales y la formación de profesores básicos en la Universidad de Chile; y don Yolando Pino, ex-decano de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile y testigo clave de la historia del Instituto Pedagógico.

Francisco Quinteros nos colaboró recopilando las tesis de grado de los egresados del Instituto Pedagógico durante el período 1960-1973. María Victoria Castillo cooperó eficientemente en tareas de secretaría.

Discusiones de nuestros hallazgos en el grupo de investigación del CIDE, a lo largo de las sucesivas etapas del estudio, nos ayudaron a aclararnos sobre lo que buscábamos, afinar categorías y reorientar el esfuerzo.

Viola Espinola, Juan Eduardo García-Huidobro, Erika Himmel y Patricio Carlola hicieron numerosas correcciones y sugerencias a una versión anterior del trabajo.

Nuestra deuda con Basil Bernstein, Karl Mannheim Professor de Sociología de la Educación de la Universidad de Londres, es doble. De su obra derivamos los conceptos centrales de nuestro análisis de los planes de estudios del profesorado. Por otro lado, de visita en el CIDE en 1988, fue generoso con su tiempo para familiarizarse con nuestro estudio y aportar luego distinciones adicionales, crítica de fondo y contextualización teórica a nuestro problema.

Lo que hemos hecho con todos los aportes mencionados, tanto en términos de construcción de datos como de su interpretación, es por supuesto de nuestra exclusiva responsabilidad.

Agradecemos finalmente, al International Development Research Centre (IDRC), de Canadá y a la Swedish Agency for Research Cooperation with Developing Countries (SAREC), que aportaron los fondos que nos permitieron llevar a cabo este estudio.

INDICE

INTRODUCCION	13
CAPITULO I: SABER, INSTITUCIONES Y CONTEXTOS: CATEGORIAS PARA UNA SOCIOLOGIA DE LA FORMACION DE PROFESORES	17
1 Formación	17
2 Planes de estudios	20
3 Instituciones, contextos y campos	26
4 Periodización	29
CAPITULO II: LAS ESCUELAS NORMALES	33
1 1842-1880. Constitución del sistema de enseñanza normal	34
2 1881-1927. Influencia pedagógica alemana y extensión del sistema de enseñanza normal	48
3 La Interrupción de 1928: la voz del profesorado primario organizado 62	
4 1929-1939. Especialización del sistema en enseñanza normal urbana y rural	69
5 1940-1963. Equiparación del sistema de enseñanza normal al nivel secundario de educación	75
6 1964-1974. Ascenso del sistema de enseñanza normal a nivel post-secundario	83
7 Conclusión	93
CAPITULO III: EL INSTITUTO PEDAGOGICO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE	95
1 1889-1923. Creación del Instituto Pedagógico y ejercicio de la influencia pedagógica alemana	97
2 1924-1927. Gestación de las nuevas bases institucionales para la autonomización de "la academia"	106
3 Intervención del Instituto Pedagógico: La Reforma de 1928.	115
4 1929-1944. Creación del Instituto Superior de Humanidades.	120
5 1945-1960. Restauración de la unidad institucional del Instituto Pedagógico	133
6 1961-1973. La Reforma Universitaria en la Facultad de Filosofía y Educación	137
7 1974-1980. Intervención militar en la Facultad de Educación	148
8 Conclusión	158

CAPITULO IV: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE	161
1 1942-1966. Creación y desarrollo inicial de la Escuela de Pedagogía	162
2 1967-1973. La Reforma Universitaria: reestructuración de la Escuela de Educación y aplicación de los 'Ambitos' pedagógicos	169
3 1974-1982. Intervención de Rectoría: nuevo énfasis en lo doctrinario	197
4 1983-1987. Ciclos Básicos: redefinición de la formación de profesores	209
5 Conclusión	216
CAPITULO V: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCION	219
1 1919-1959. Desarrollo Institucional con dependencia curricular	220
2 1960-1973. Reforma Universitaria. Aplicación de un sistema unificado de formación de profesores	225
3 1974-1980. Control político externo y organización de los estudios de acuerdo a los principios de la Tecnología Educativa	244
4 1981-1987. Nuevas orientaciones curriculares	257
5 Conclusión	263
CAPITULO VI: SABER, INSTITUCIONES E IDENTIDAD: EVOLUCION DE LA FORMACION DEL PROFESORADO	265
1 Desarrollo institucional	265
2 Areas mayores de saber: patrones históricos institucionales y por nivel	268
3 Formación Profesional: características del saber distintivo de la profesión docente	277
4 Saber y posición social de la profesión	291
CONCLUSIONES	299
BIBLIOGRAFIA	307
ANEXO: Para leer los cuadros sinópticos	319

INDICE DE CUADROS Y DIAGRAMAS.

CUADROS SINOPTICOS:

1.	Plan de estudios de 1842. Escuela Normal de Preceptores.	46
	Plan de estudios de 1854. Escuela Normal de Preceptoras.	46
2.	Plan de estudios de 1860. Escuelas Normales	47
3.	Plan de estudios de 1883. Escuelas Normales	59
4.	Plan de estudios de 1890. Escuelas Normales	60
5.	Plan de estudios de 1913. Escuelas Normales	61
6.	Pian de estudios de 1928. Escuelas Normales	68
7.	Plan de estudios de 1929. Escuelas Normales	74
8.	Plan de estudios de 1944. Escuelas Normales	82
9.	Plan de estudios de 1964. Escuelas Normales	91
10.	Plan de estudios de 1967. Escuelas Normales	92
11.	Plan de estudios de 1890. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	105
12.	Plan de estudios de 1924. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	113
13.	Plan de estudios de 1927. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	114
14.	Pian de estudios de 1928. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	119
15.	Plan de estudios de 1929. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	130
16.	Plan de estudios de 1931. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	131
17.	Plan de estudios de 1934-1935. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	139
18.	Plan de estudios de 1946. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	136
19.	Plan de estudios de 1962-1963. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	146
20.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Chile	147
21.	Plan de estudios de 1975. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Chile	154
22.	Plan de estudios de 1980. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Chile	155
23.	Plan de estudios de 1975. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Chile	156
24.	Plan de estudios de 1980. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Chile	157
25.	Plan de estudios de 1959. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	167
26.	Plan de estudios de 1966. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	168
27.	Plan de estudios de 1966. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	187
28.	Plan de estudios de 1967. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	188
29.	Plan de estudios de 1968. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	189
30.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	190
31.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	191
32.	Plan de estudios de 1973. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	192
33.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	193

34.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	194
35.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	195
36.	Plan de estudios de 1973. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	196
37.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	205
38.	Plan de estudios de 1976. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	206
39.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	207
40.	Plan de estudios de 1976. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	208
41.	Plan de estudios de 1983. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	214
42.	Plan de estudios de 1983. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	215
43.	Plan de estudios de 1954. Profesores de Secundarios. Universidad de Concepción	223
44.	Plan de estudios de 1953. Curso Normal. Universidad de Concepción	224
45.	Plan de estudios de 1964. Profesores de Secundarios. Universidad de Concepción	238
46.	Plan de estudios de 1968. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	239
47.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	240
48.	Plan de estudios de 1964. Curso Normal. Universidad de Concepción	241
49.	Plan de estudios de 1968. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	242
50.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	243
51.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	251
52.	Plan de estudios de 1977. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	252
53.	Plan de estudios de 1979. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	253
54.	Plan de estudios de 1980. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	254
55.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	255
56.	Plan de estudios de 1977. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	256
57.	Plan de estudios de 1981. Profesores de Enseñanza Media.	

Universidad de Concepción	260
58. Plan de estudios de 1983. Profesores de Enseñanza Media.	
Universidad de Concepción	261
59. Plan de estudios de 1981. Profesores de Enseñanza Básica.	
Universidad de Concepción	262

DIAGRAMAS:

Capítulo 1. Diadrama 1.	Año de fundación (y cierre) de las instituciones formadoras del país y ubicación temporal de los planes de estudios aplicados en las cuatro instituciones Investigadas	23
Capítulo 4. Diagrama 1.	Organigrama de la Escuela de Pedagogía, 1968	173
Capítulo 4. Diagrama 2.	Organigrama de la Escuela de Educación. Etapa de formación, 1969	174
Capítulo 6. Diagrama 1.	Tipos de Formación y áreas de saber	268

CUADROS:

Capítulo 1. Cuadro 1.	Períodos en la historia de las instituciones de formación Investigadas, 1842 - 1987	30
Capítulo 4. Cuadro 1.	Porcentaje de tiempo asignado a: Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión y Práctica, en los planes de estudios de Pedagogía en Enseñanza Media de 1966 a 1983. Universidad Católica de Chile	181
Capítulo 5. Cuadro 1.	Porcentaje de tiempo asignado a Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión, Investigación y Práctica, en los planes de Pedagogía en Enseñanza Media de 1970 a 1983. Universidad de Concepción	248
Capítulo 6. Cuadro 1.	Escuelas Normales. Formación de Profesores Primarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	272
Capítulo 6. Cuadro 2.	Universidad de Chile. Instituto Pedagógico. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	272
Capítulo 6. Cuadro 3.	Universidad Católica de Chile: Escuela de Educación. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	273
Capítulo 6. Cuadro 4.	Universidad de Concepción. Escuela de Educación. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	273
Capítulo 6. Cuadro 5.	Universidad de Chile. Instituto Pedagógico. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	274
Capítulo 6. Cuadro 6.	Universidad Católica de Chile. Escuela de Educación. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	274
Capítulo 6. Cuadro 7.	Universidad de Concepción. Escuela de Educación. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	275
Capítulo 6. Cuadro 8.	Planes de estudios de las Escuelas Normales. Componentes de la Formación General. Porcentaje de tiempo asignado a las distintas áreas de conocimientos generales	276

Capitulo 6. Cuadro 9.	Planes de estudios. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las Teorías y Técnicas de la Transmisión	279
Capitulo 6. Cuadro 10.	Planes de estudios. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las Teorías y Técnicas de la Transmisión	280
Capitulo 6. Cuadro 11.	Planes de estudios. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las Disciplinas teóricas de base: Filosofía, Psicología y Sociología	284
Capitulo 6. Cuadro 12.	Planes de estudios. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las Disciplinas teóricas de base: Filosofía, Psicología y Sociología	285
Capitulo 6. Cuadro 13.	Orden temporal de inclusión de nuevas disciplinas pedagógicas en los planes de las cuatro Instituciones formadoras	288

INTRODUCCION

El sentido común y el del campo educacional coinciden en ver al profesorado y sus competencias como uno de los factores decisivos, sino el más, del éxito o fracaso de la transmisión cultural que intenta la institución escolar. La compleja y vasta construcción social e Institucional Implicada en un sistema nacional de educación concluye y se juega de modo crucial en unas interacciones cuyo sentido y control descansan prioritariamente en los agentes especializados en la transmisión que son los profesores. Paradojalmente, pese a que la formación sistemática de profesores data en nuestro país desde 1842, cuando se estableció la primera Escuela Normal, la acumulación de conocimiento sobre los procesos de definición e inculcación de las competencias que constituyen su saber específico es escasa, parcial y no se ha beneficiado de la mirada histórica. De hecho, no sabemos de un solo estudio que haya abordado el problema mencionado considerando más de una Institución, y en un período prolongado. El Interés primario de la investigación sobre la que este libro da cuenta ha sido contribuir a reparar tal vacío. Pensamos que con nuestro trabajo aportamos una reconstrucción histórica y una Interpretación sociológica de la formación de profesores en nuestro país, hasta ahora no realizada. Creemos que la conjunción de estas dos disciplinas, historia y sociología, ofrece las mejores herramientas para los procesos de reflexión social que debieran tener lugar sobre Instituciones culturales tan decisivas como son las que entrenan al profesorado.

Nuestro estudio lo concebimos como un intento de trazar un mapa del conocimiento transmitido a los profesores en su proceso de formación profesional. En esto nos guió el Interés de conocer el componente central de tal proceso formativo, es decir, los contenidos transmitidos. El supuesto a la base de este interés es que la naturaleza y calidad de las competencias profesionales del profesorado constituyen uno de los factores decisivos de la calidad de nuestra educación pública, y que, por tanto, Investigar los componentes y procesos de transmisión de tales competencias es un punto de partida necesario en la perspectiva de su mejora sustantiva. Nuestro foco fue entonces el conocimiento Impartido oficialmente en las Instituciones de formación de profesores. Sin embargo, a medida que fuimos descubriendo las dificultades de separar los componentes de conocimiento del proceso de formación, de aquellos referidos a las Instituciones y a los contextos macro-sociales en que éste tenía lugar, la investigación gradualmente se fue ampliando para Incluir estas dimensiones, consideradas como cruciales en nuestra conceptualización sobre la génesis de los esquemas de saber que eran objeto principal del análisis.

En los términos concretos del desarrollo de la investigación, comenzamos estudiando los planes de estudios, es decir, las listas de materias de los cursos constitutivos de la carrera de profesor, en las cuatro instituciones formadoras de profesores de mayor tradición en el país, a lo largo de la historia de éstas; luego de terminada la Investigación sobre los planes Intentamos un levantamiento de los rasgos fundamentales de la historia de las instituciones cuyos planes habíamos analizado; el tercer movimiento fue Incluir antecedentes sobre los contextos macro-sociales en que se desarrollaron las instituciones, y tiene lugar la transmisión del saber organizada en los planes de estudios. El objeto de este libro está constituido entonces por los planes de estudios, las características Institucionales, y los contextos históricos, de los cuatro centros más importantes de formación de profesores en nuestro país. Ellos son, en su orden de aparición histórica, las Escuelas Normales (1842-1973),

el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1980), la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción (1919-1987), y la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile (1942-1987). No se trata sólo de las instituciones de mayor tradición e influencia. Durante, más de un siglo, dos de estas instituciones de hecho y de derecho rigieron la formación de profesores de todo el país. En efecto, hasta la década de 1950, decir sistema de formación de profesores era decir Escuelas Normales en el caso de los profesores primarios, e Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en el caso de los profesores secundarios. A pesar de que ya en esa época estaban abiertas las Escuelas de Educación de la Universidad de Concepción (1919) y de la Universidad Católica (1942), estas instituciones, por disposiciones legales, debían aplicar los planes de estudios aprobados para la Universidad de Chile. Algo similar ocurría con las Normales privadas, cuyos planes de estudios debían ceñirse a los de la Escuela Normal José Aberiardo Nuñez, también hasta mediados de los años 50 de este siglo.

La diversificación del sistema de formación de profesores que tiene lugar a partir de los cambios en la educación superior de 1981, y que se traduce en que en el presente la carrera de pedagogía se imparta en más de una veintena de instituciones, tanto del nivel universitario como de los Institutos profesionales, y el cuestionamiento político sobre el lugar que en el sistema de educación superior debe ocupar la formación de profesores, nos parece otorgan un valor adicional al estudio del núcleo original de instituciones formadoras.

La investigación realizada es primordialmente de naturaleza histórica. La base de datos y la Interpretación construidas se dirigen al pasado. Tras esto está el convencimiento de lo intrínsecamente fecundo en términos de conocimiento de la comparación de series históricas 'largas'. Más aún cuando se trata de un continente inexplorado, y que desde la Investigación educacional predominante que se realiza es recorrido sólo parcialmente, ya que ésta tiende a no mirar más allá de "los años 60", especie de barrera mágica que acota su horizonte de interés histórico. En verdad, nosotros hemos ido más atrás que 'los Sesenta' del siglo anterior.

Por otro lado, la novedad que hemos buscado producir también se funda en nuestra perspectiva de análisis de los materiales históricos. Ella es la de una sociología del conocimiento que conceptualiza las relaciones de saber, o el dominio del discurso, en términos de su interpenetración con relaciones de poder, o el dominio de las relaciones sociales. Interpenetración que no equivale a 'determinación' de un dominio por otro; sino a las caras relativamente autónomas, es decir con sus propias y específicas capacidades de definición de los fenómenos, de una misma construcción social. Lo simbólico concebido simultáneamente como resultado y como regulador de la estructura de relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el currículum, como construcción discursiva, debe ser explicado no sólo por desarrollos internos de ese dominio de discurso, es decir, el pensamiento sobre formación de profesores y las competencias que tal proceso debe inculcar, sino también por los complejos de relaciones de poder que estructuran los intereses y las visiones operantes en la selección y re-organización discursiva del caso.

Nuestros resultados consisten en la especificación de relaciones entre la evolución de la historia mayor, es decir, de las relaciones de poder y de significado en nuestra sociedad como un todo, y la evolución de las definiciones de las competencias juzgadas como necesarias para ser profesor o profesora, de las distintas instituciones estudiadas. Relaciones dentro de las cuales es posible identificar, por un lado, el peso sobre las definiciones de la formación de profesores de todas las instituciones estudiadas, de los cambiantes 'climas

culturales', proyectos políticos, y relaciones entre las clases. Y por otro, la especificidad con que cada institución formadora procesa las presiones y demandas de su contexto externo.

Visualizamos esta investigación como la construcción de una base de evidencias e interpretación que debiera influir en la redefinición del carácter de las conversaciones que existen sobre la formación de profesores en el campo educacional. La literatura disponible al respecto proveniente del campo de las propias instituciones formadoras realiza un recorte peculiarmente normativo del problema: su objeto es el "deber ser" de la formación, el perfil del profesor ideal, que muchas veces no pasa de ser un juego proyectivo cuya desconexión con la historia de las instituciones y los procesos reales en cuestión inválida, a nuestro juicio en forma grave, sus pretensiones prácticas¹.

En lo que sigue, nosotros no hemos pretendido explicar la evolución de la formación de profesores en Chile. Sólo describirla mejor. En esto, las categorías sociológicas que utilizamos, aunque insuficientes porque selectivas e incapaces de dar cuenta de la totalidad, proveen una visión que la reconstitución histórica simple está lejos de facilitar. Por otro lado, la preocupación por incorporar una visión temporal extensa se ha fundado en la intuición de la evidencia única que proveen las secuencias temporales. Creemos que la mirada sociológica e histórica otorga la mejor base para continuar la exploración de un dominio sobre el que ahora conocemos sólo sus contornos.

Hemos organizado el texto en seis capítulos. En el primer capítulo presentamos y discutimos las categorías que organizan nuestras preguntas, el orden de las descripciones y el análisis. Los cuatro capítulos siguientes corresponden, cada uno, a estudios de caso de las instituciones investigadas. Por último, el capítulo final incluye un análisis comparado de instituciones y períodos, que intenta unificar los resultados mayores de la investigación en términos de una sociología que se entreteje con la historia que nuestros datos primarios permitieron construir.

¹ Ver, CPEIP, OEA, **Jornadas de análisis de la formación y el perfeccionamiento de educadores, informe final, 5-6 de Dic.**, 1985, Santiago. M. Rioseco, **La formación de profesores. Conferencia Curricular**. Universidad de Concepción, Concepción, 1987. Ver, en especial, el conjunto de artículos reunidos en **Cuadernos del Consejo de Rectores**, No.25, Julio-Dic. 1985, Santiago.

CAPITULO 1.
SABER, INSTITUCIONES Y CONTEXTOS:
CATEGORIAS PARA UNA SOCIOLOGIA DE LA FORMACION DE PROFESORES.

A lo largo de su historia, la formación de profesores en Chile ha visto variar considerablemente los conocimientos que se han juzgado necesarios para formar a los profesionales de la educación. Ayer su saber pedagógico específico se ordenaba en torno a la Filosofía, hoy en día tal papel articulador lo juega la Psicología. En una universidad la Religión aparece otorgando los fundamentos morales de la formación, en otra, similar rol le es asignado a la Educación Cívica. Durante los años Sesenta -en este siglo- era relevada la Teoría, en los 70, en cambio, la Tecnología Educativa invade el campo de la formación. ¿Qué hay tras estos cambios? ¿Qué tipo de instituciones, actores y procesos están en juego en el modelamiento de la experiencia de formación y, por tanto, de las competencias del profesorado? Es común que se atribuyan variaciones como las observadas al desarrollo de las ciencias de la educación y del conocimiento en general, sin preguntarse por las bases sociales que fundan la producción y reproducción de tales conocimientos. Dicho sin matices, cambios referidos al saber son explicados por dinámicas que afectan a los dominios del saber.

La perspectiva mayor que orienta este trabajo se establece sobre un punto de vista distinto: la de una sociología del conocimiento según la cual la definición de los recursos simbólicos que deben manejar los profesores no sólo responde a relaciones de "saber", sino que también a relaciones de "poder". Desde este punto de vista las preguntas por los contenidos de la formación de profesores -o dominio del saber-, son Indisociables de preguntas por las instituciones y relaciones sociales que organizan y hacen posible su transmisión -es decir, el dominio del poder-. Lo que es transmitido es la resultante de procesos complejos de poder y control sobre los límites de "lo legítimo", lo necesario y lo innecesario de conocer. En este proceso está en juego el componente central de la Identidad profesional del profesorado -es decir, su saber específico-. Identidad profesional entendida, por tanto, en estrecha conexión con un cuerpo de saberes distintivos, pero además Identidad social, es decir, estrechamente ligada a una posición social que define expectativas y nociones sobre lo posible o adecuado para "gente como uno", nociones que se organizan en relación a otras posiciones de la división social del trabajo.

En este capítulo intentaremos presentar y discutir los principales conceptos que especifican la perspectiva anunciada, y que organizan la descripción y el análisis en los estudios de caso.

1. FORMACION.

Por **formación** entenderemos el proceso de inculcación-apropiación de un saber específico y estandarizado, que tiene lugar en instituciones especializadas para el efecto, durante un lapso explícitamente regulado de tiempo, y que es evaluado y certificado bajo la forma de competencias adquiridas o no por los alumnos. En términos de la problemática que queremos establecer, el conjunto de recursos sobre los que operan los procesos de inculcación-apropiación, el saber específico referido, no se agota en determinados contenidos

de conocimiento sino incluye también habilidades y modos de ser; al mismo tiempo, al decir saber, abarcamos no sólo el nivel de superficie de las dos dimensiones mencionadas -que todo proceso educativo explícitamente examina, evalúa, y certifica-, sino también su nivel profundo. Por éste entendemos las clasificaciones de base respecto al conocimiento¹, raramente explicitadas en los procesos educativos, y las disposiciones inscritas corporalmente que operan como principios generativos del 'saber hacer' y el 'moverse en el mundo'.

Por **saber** entendemos un conjunto de recursos simbólicos que operan en la práctica como capital cultural, es decir, recursos producidos, acumulados e intercambiados como "riqueza" en los mercados de producción y consumo de símbolos, campos donde se disputa permanentemente su valor. Desde esta perspectiva resultan clarificadoras las distinciones que hace Bourdieu sobre las diversas formas de existencia del capital cultural². Estas nos serán de ayuda para identificar los límites de nuestra investigación, así como los procesos macro-sociales en que se ubican las Instituciones y los procesos de formación de profesores.

Bourdieu distingue tres formas bajo las cuales se presenta el capital cultural: como capital Incorporado, como capital objetivado y, finalmente, como capital Institucionalizado³. El proceso de formación condensa relaciones y procesos que refieren a estas tres formas de existencia social de los bienes simbólicos, que describimos minimamente.

El capital cultural **incorporado** existe bajo la forma de disposiciones durables del organismo. Se trata de un capital personal, adquirido a través de un proceso de inculcación y asimilación, que no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación del actor. El capital cultural en este sentido es una parte Integrante de la persona, conforma lo que Bourdieu denomina el *habitus*, es decir un sistema de disposiciones profundas que actúan como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones⁴.

El capital cultural **objetivado**, existe bajo la forma de bienes culturales: libros, cuadros, diccionarios, instrumentos, máquinas, monumentos. Es un capital objetivado en una materialidad. Los bienes culturales objetivados pueden ser apropiados materialmente, lo que supone un determinado capital económico, o simbólicamente, lo que requiere un determinado capital cultural. El capital cultural objetivado se presenta bajo la apariencia de un universo autónomo y coherente que, a pesar de ser producto de la acción histórica, tiene sus propias leyes y es Irreductible a lo que cada agente puede apropiarse como capital cultural incorporado.

El capital cultural **institucionalizado** existe bajo la forma objetivada de los "títulos". La institucionalización refiere a formas de certificación social de los capitales culturales Incorporados, que permiten a su portador relacionarse con ciertos valores convencionales, constantes y jurídicamente garantizados, con respecto a la cultura. El capital cultural

1 Nos referimos al concepto de clasificación en la sección siguiente, sobre los planes de estudios.

2 Ver, P. Bourdieu, **La Distinction**, Minuit, Paris, 1979.

3 P. Bourdieu. 'Les trois états du capital culturel', en: **Actas de la Recherche en Sciences Sociales**, No 30, nov. 1979 p.3-6.

4 Bourdieu define **habitus** como 'un sistema de disposiciones durable, traspasable, estructuras estructuradas dispuestas a actuar como estructuras estructurantes, esto es como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones'. P. Bourdieu, **Outline of a Theory of Practice**, Cambridge University Press, Cambridge, 1977, p.72

Institucionalizado, a decir de Bourdieu, es una "frontera mágica", impuesta y sostenida por la creencia colectiva de que esa frontera reconoce el capital cultural incorporado de un actor particular. El capital cultural Institucionalizado posee una relación de autonomía relativa con su portador y también en relación al capital cultural que éste efectivamente ha incorporado.

Las agencias, agentes y procesos que constituyen el fenómeno de la formación de profesores participan de, y se ven determinados por, las tres formas de existencia de lo simbólico mencionadas. En primer término, la formación es primordialmente un proceso que se constituye sobre un saber con existencia objetiva a ser inculcado; es decir, un conjunto de recursos simbólicos definidos y organizados en forma estándar, objetivado en los planes de estudios, los programas, las bibliografías, la biblioteca, los medios de transmisión, la arquitectura que define los contextos de esta última, etc. En segundo término, el núcleo mismo de la formación tiene que ver con la dialéctica que se logra o no se logra establecer entre el saber objetivado -un 'afuera' desde la perspectiva Individual- y el saber Incorporado -el 'adentro' individual-: su núcleo entonces es, por supuesto, el proceso de transmisión-apropiación que se establece en las salas de clase, bibliotecas, prácticas en terreno y laboratorios del caso; el arreglo de las interacciones y tareas de aprendizaje, la organización temporal de la experiencia, la 'micro-física' del aprendizaje. Por último, es dimensión constitutiva de la formación, las relaciones y los procesos de certificación, o de acreditación social formalizada de que la apropiación o incorporación cultural requerida, ha tenido lugar.

Las tres dimensiones distinguidas se interrelacionan íntimamente en la práctica. Así, por ejemplo, dinámicas de inflación del valor social de los certificados pueden motivar cambios en la determinación del saber definido como necesario para ser profesor, -extendiéndolo o "modernizándolo"- y esto a su vez acarrear cambios en los procesos de transmisión-adquisición de los nuevos saberes.

El resultado de la formación es una determinada **identidad profesional**, constituida tanto por el conjunto de competencias adquiridas, como por los efectos del posicionamiento social de la profesión docente y sus Instituciones de entrenamiento. Esta doble cara de la identidad profesional remite a la doble cara de la formación en general. Por un lado, caracterizable en términos de saber; de las relaciones entre los capitales objetivados y los capitales Incorporados; es decir, caracterizable en términos de las propiedades **Intrínsecas** de las competencias en juego. Por otro lado, las instituciones, procesos y resultados de la formación, son caracterizables en términos de poder; de las relaciones sociales que simultáneamente constituyen y son resultado de diferencias de poder para definir lo que es necesario y lo que es contingente, lo que vale y lo que no vale; configuraciones de relaciones que definen propiedades **extrínsecas, posicionales**, de las competencias en juego en la formación.

Hemos intentado 'abrir' la problemática de la formación a sus dimensiones más sociológicas. Cabe ahora ubicar nuestro esfuerzo al interior de las distinciones bosquejadas. La investigación, como explicamos en la Introducción del libro, se inició con un examen de los planes de estudios, y a partir de ese núcleo se expandió hasta incluir el estudio de las instituciones y de los contextos macro-sociales que enmarcan la formación en los distintos momentos de la larga historia analizada. Esto significa que nos hemos circunscrito al estudio del 'capital objetivado', y las instituciones y estructuras mayores responsables de su generación. Quedan fuera de nuestro objeto el proceso pedagógico mismo de la formación, así como los procesos relacionados con fenómenos de certificación. Nuestro interés primordial es el estudio de las características Internas y posicionales de aquellas

competencias que se intentan transmitir al profesorado; y las estructuras, agencias, agentes y circunstancias responsables de las históricamente cambiantes definiciones oficiales al respecto. Desde esta definición de Intereses, los planes de estudios son el objeto estratégico a examinar.

2. PLANES DE ESTUDIOS.

Los planes de estudios definen los parámetros mayores del saber que se intenta transmitir y son el marco que organiza el proceso de formación. Desde nuestro punto de vista ofrecen un acceso estratégico al problema de las competencias del profesorado, así como al de las instituciones y procesos de su construcción social.

En su aspecto más inmediato y concreto los planes de estudios son unas listas de nombres de áreas del conocimiento y de tipos de actividades que cada institución define como el conjunto de saber que Inculcará a sus estudiantes, distribuidos proporcionalmente en un determinado período de tiempo. Los planes son, en forma muy directa, "mapas" del saber estimado necesario para el desempeño docente ideal. Mapas conformados por un conjunto de límites que establecen distinciones entre discursos y que definen lo que deben aprender los futuros educadores, así como la jerarquía (o Importancia relativa) de los diferentes contenidos de tal aprendizaje.

Los planes son la materialización de unas determinadas relaciones en el campo del saber o de los discursos. Relaciones, por ejemplo: entre las diferentes disciplinas referidas al problema de la transmisión cultural en contextos escolares; entre los contenidos de la 'práctica' y la formación teórica; entre los contenidos de la 'especialidad' (cualquiera de los ramos del currículum escolar) y los de pedagogía, etc. Relaciones todas que contribuyen a definir unos mapas cognitivos y unos valores -un saber-, a ser comunicado.

El proceso de definición referido es inseparable de relaciones de poder. Los planes de estudios son resultantes de operaciones de selección y clasificación que tienen su fundamento en relaciones de poder entre y dentro de campos institucionales, Instituciones específicas y actores determinados. Las mismas relaciones mencionadas entre instancias discursivas, pueden ser descritas como relaciones de poder **entre y dentro** de campos determinados. Por ejemplo, relaciones entre el campo de la investigación, o producción de conocimiento, y el campo educativo; o entre el campo educativo nacional y su congénere internacional; o entre el campo político-estatal y el campo educativo. Tras la definición del **qué** va a ser transmitido hay un campo de relaciones de fuerza y un **quién** resultante de tales relaciones. Ninguno de los límites o distinciones en el saber que configuran el plan de estudios deja de estar determinado por unas relaciones de poder entre actores y, más allá, entre mundos sociales e institucionales determinados, con sus propias visiones, valoraciones y pasiones. Actores en disputa por la definición de un futuro que desean asegurar a través de la definición de un recurso tan estratégico para la reproducción o el cambio cultural como es la competencia y conciencia del profesorado.

Las relaciones estratégicas entre grupos de especialistas, y entre estos y su 'afuera', como quiera que este 'afuera' sea definido, son de crucial relevancia en nuestra comprensión sobre las relaciones políticas de generación de los planes de estudios. Volveremos sobre esto.

Los planes definen los saberes necesarios para ser profesor. Pero tal definición no pertenece al plano del saber, sino al de las relaciones de campo e institucionales relevantes.

El que la formación pedagógica se fundamente en la filosofía o en la psicología, por ejemplo, no depende de un meta-discurso que justifique una decisión en uno u otro sentido, sino de configuraciones de factores de campo e institucionales que desembocan en que especialistas de una u otra disciplina tengan mayor o menor control sobre la definición del currículum en cuestión. En este sentido, y repitiéndonos, los límites que establecen los planes entre disciplinas, y su importancia relativa, refieren tanto al plano del saber y sus clasificaciones simbólicas, como al plano del poder y las mencionadas relaciones estratégicas entre grupos de especialistas, así como entre éstos y el medio externo con el que interactúan.

Desde otro punto de vista, los planes miran simultáneamente hacia el pasado y hacia el futuro. Los planes son, al igual que el proceso de formación en general, un dispositivo que conecta el pasado de la cultura con su apuesta sobre lo que quiere ser. Así, son tanto el resultado "posicionado por una determinada configuración de factores sociales, de campo e institucionales, y en este sentido, la condensación de una historia pasada; como el esquema "posicionante" de las competencias de los profesores, y en este sentido, a través del *habitus* profesional que contribuyen a producir y el valor social del certificado que otorgan, una regulación sobre el futuro.

a. Los planes como esquemas de clasificación.

Desde nuestra perspectiva de análisis, la importancia de Investigar los planes de estudios reside no sólo en el hecho obvio de que ordenan la totalidad del proceso de formación, a través de la selección y jerarquización cultural que materializan, sino que los planes mismos operan, al ser adquiridos a través del proceso de formación, como **esquemas clasificatorios de base**, es decir, constitutivos de los **criterios** que la formación Intenta reproducir⁵. Necesitamos extendernos sobre el significado para cualquier proceso educativo de la noción de **clasificación**.

E. Durkheim y M. Mauss, que introducen el estudio de las clasificaciones en la sociología, con su clásico trabajo sobre las formas de clasificación en las culturas primitivas⁶, concluyen que el origen de los intrincados esquemas de clasificación de estas culturas sobre las personas, las cosas, el espacio, el tiempo, está en el orden social, y no, como se sostiene habitualmente, en el mundo sensible o en la conciencia. Es decir, contra lo que cree el sentido común, las clasificaciones no son agrupaciones de elementos similares, sino sistemas de límites socialmente contruidos sobre lo que debe estar junto y lo que se debe mantener separado. El primer modelo clasificatorio surgió del orden social. Más aún,

"La sociedad no es simplemente el modelo sobre el cual habría trabajado el pensamiento clasificatorio; son los propios marcos (sociales) los que han servido de marco (al sistema clasificatorio). Las primeras categorías lógicas han sido categorías sociales; las primeras clases de cosas han sido clases de hombres dentro de las cuales las cosas han sido integradas"⁷.

5 En la etimología de la palabra (griega) criterio, están tanto los significados de criba, como los de juez y juicio. 'Esquema clasificatorio', alude a tales significados: "malla" cognitiva reguladora del saber profesional y, a la vez, fundamento del juicio y las evaluaciones más de base.

6 E. Durkheim, M. Mauss, "De quelques formes primitives de classification contribution à l'étude des représentations collectives". *Année sociologique*, 6, (1903), en M. Mauss, *Essais de Sociologie*, Editions du Minuit, Paris, 1968-69.

7 Durkheim, Mauss, op.cit., p.224.

Para Durkheim y Mauss las clasificaciones ordenan la realidad, por lo tanto, además de agrupar y separar, establecen relaciones entre las categorías, relaciones que son siempre de jerarquía.

Siguiendo la tradición abierta por Durkheim y Mauss, el concepto de clasificación es retomado por la sociología de la transmisión cultural desarrollada por Bernstein. Para éste, todo proceso de transmisión cultural de un orden es primordialmente un proceso de inculcación de un orden clasificatorio; el cual, a su vez, es inseparablemente mental y social en sus elementos constitutivos. Para esta conceptualización, el núcleo esencial de la reproducción cultural de un orden no reside en los contenidos específicos que son transmitidos para tal efecto, sino en relaciones de clasificación y enmarcamiento de la experiencia que son tácitamente adquiridas durante el proceso de socialización, y que regulan, como criterios, toda experiencia posterior⁸.

Los planes son, ellos mismos, una red clasificatoria, que jerarquiza conocimientos en el tiempo y que, al hacerlo, no sólo organiza la experiencia de la formación y sus contenidos, sino que, al mismo tiempo, tácitamente comunica un orden simbólico determinado, jerárquicamente arreglado, que abre y cierra dominios transmitidos como 'lo necesario y legítimo' en términos del saber profesional, y define relaciones de importancia entre ellos. El plan, en suma, en forma independiente de sus contenidos -es decir, los programas de estudio- transmite unos criterios; entrega el esquema de clasificación que ordena y jerarquiza tales contenidos, y que al hacerlo, tácitamente comunica la red de distinciones jerárquicamente organizadas más de base sobre las que se fundan las competencias que un determinado proceso educativo busca transmitir.

Los planes no contienen información sobre lo que efectivamente se transmite en el proceso de formación, aquello que está dentro de las unidades de saber que establece. Muchas veces los planes no se aplican cabalmente. Para nosotros esto no es problema, ya que lo que nos interesa es la 'malla clasificatoria' que establece y no los contenidos de ésta; así como los criterios que están tras la producción de tal malla, a la vez "resultado estructurado" de una historia social, institucional, de relaciones de campo, y "estructura estructurante" de las competencias. Volveremos sobre esto al tratar de las 'Instituciones y Contextos' (sección siguiente), como productores de la selección y organización cultural que se materializa en el plan de estudios.

b. El "corpus" investigado.

Antes de ocuparnos de las categorías construidas para el análisis de los planes de estudios, describiremos brevemente el corpus de planes que constituye la información básica sobre la cual se funda nuestro trabajo⁹.

8 B. Bernstein, "On classification and framing of educational knowledge En: **Class, codes and control**, Vol.111, RKP, Londres, Segunda Edición, 1977.

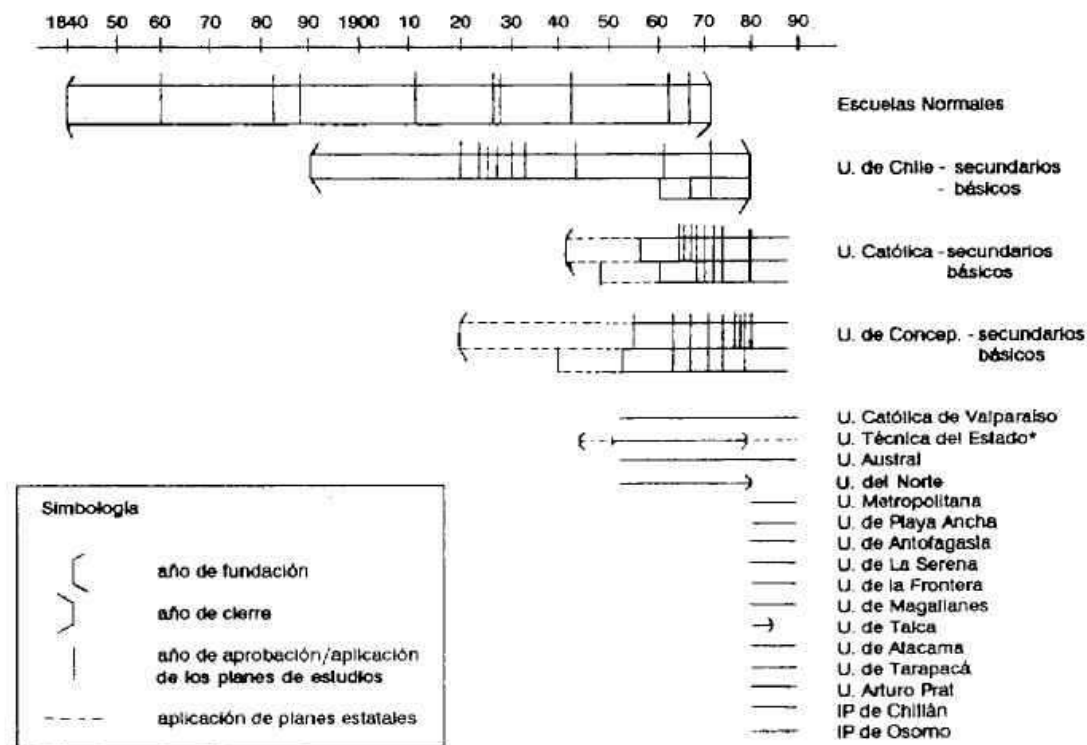
9 Cabe destacar la ausencia de investigación sobre el currículum de la formación de profesores. En el campo de la investigación, E. Schiefelbein recopiló y analizó las investigaciones sobre formación existentes al año 81; ninguna toca el currículum. Los objetos de atención preferentes son el proceso pedagógico intra-instituciones de formación, y las determinantes de mercado asociadas a la elección de carrera. Cfr. E. Schiefelbein, **Los profesores: formación, perfeccionamiento y ocupación** (versión preliminar), en CPEIP. Serie de Estudios 28, Lo Bamechea, Feb. 1982.

Conocemos sólo dos trabajos específicamente referidos a los planes de estudios de la formación de profesores, y que nos fueron de importante ayuda, ambos de R. Zurita, Cfr: R. Zurita, "Análisis generales de los planes de estudios para la formación de profesores de Enseñanza Media en Historia y Geografía". **Primer Congreso de Directores y Docentes de Historia de las Universidades Chilenas**. Universidad de Concepción, 1-3 de Dic., 1977. R. Zurita, **Diez años de formación de profesores**. Doc. de Trabajo, Universidad de Concepción, Concepción, 1979.

Los elementos de base reunidos por la investigación corresponden a la totalidad de los planes de estudios aprobados para la formación de profesores de Enseñanza Básica y Media (antes Primaria y Secundaria) en las Escuelas Normales (1842-1974); el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1980); la Escuela de Educación de la Universidad Católica (1942-1987); y la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción (1919-1987). Cabe aclarar que en el caso de las dos últimas entidades cubrimos en detalle desde fines de los años 50 en adelante. El no considerar los planes anteriores se vincula con el hecho de la referida dependencia curricular que tenían estas casas de estudios con la Universidad de Chile.

La Investigación cubre, entonces, un período de 'tiempo largo', en las cuatro Instituciones de mayor tradición, y en los niveles Básico y Medio. Incluimos a continuación un diagrama que sitúa en estas tres dimensiones -tiempo, institución y nivel- los planes de estudios comprendidos por la investigación. Este diagrama Indica también el momento de apertura y cierre de las restantes instituciones formadoras de profesores, con lo que se puede apreciar lo anómalo, en términos comparativos, de la proliferación institucional de los últimos años.

DIAGRAMA 1.
AÑO DE FUNDACION (Y CIERRE) DE LAS INSTITUCIONES
FORMADORAS DEL PAIS Y UBICACION TEMPORAL DE LOS
PLANES DE ESTUDIOS APLICADOS EN LAS CUATRO
INSTITUCIONES INVESTIGADAS*.



El año 1942 se creo el instituto pedagogico técnico, que posteriormente pasó a depender de la UTE.

c. Los planes como objeto de análisis.

El conjunto de planes cubiertos por la investigación presenta una gran diversidad, no sólo en los contenidos, sino también en su estructura. Particularmente en relación con la ordenación de los contenidos y con la unidad temporal utilizada. Por este motivo, para poder establecer comparaciones relevantes, debimos "traducir los planes a un lenguaje categorial común"¹⁰. Entre nuestras categorías de análisis tenemos entonces un primer tipo de carácter eminentemente descriptivo. Estas categorías son reagrupaciones de los contenidos de los planes, que como señalamos, reducen la diversidad para hacerla manejable y comparable.

Establecimos también un segundo tipo de categorías, destinadas a analizar las relaciones entre los contenidos de los planes, y entre los contenidos reagrupados en la matriz antes señalada. En ambos casos el carácter de nuestras categorías de análisis está en directa relación con nuestra concepción de los planes de estudios como redes clasificatorias, es decir como sistemas de límites, que definen unidades jerárquicamente ordenadas. La totalidad de las categorías de conocimiento incluidas en los planes estudiados - correspondientes a casi un siglo y medio de nuestro sistema educacional- puede ordenarse en torno a tres áreas mayores de conocimiento, que hemos denominado Formación General, Formación Profesional, y Disciplina.

i) La **Formación General** (FG) Incluye todas las asignaturas que buscan inculcar en el estudiante los contenidos juzgados propios de un cierto nivel cultural. Como es el caso en la formación normalista hasta los años 60, en la que más de dos tercios del plan de estudios está dedicado a las disciplinas del currículum de los liceos. En las escuelas universitarias, en cambio, donde tiene una importancia mucho menor, se trata de, o bien contenidos ideológicos especializados, o que buscan el desarrollo integral de los estudiantes. Los planes de la Universidad Católica tienen Religión, por ejemplo, y los de la Universidad de Chile, Educación Chica. Un plan de la Universidad de Concepción -1970- incluye en nuestra categoría FG: Educación Física, Concientización, Lógica y Métodos de la Investigación, Idioma Instrumental

ii) La **Formación Profesional** (FP) comprende todos los ramos 'pedagógicos' propiamente tales, o de ciencias de la educación. En esta categoría incluimos todas aquellas materias o actividades destinadas a entrenar al profesor en ciertas teorías o procedimientos directamente vinculados con el **proceso** de educar. Por ejemplo, Filosofía de la Educación, Didáctica (o Metodología), Evaluación, Currículum, Psicopedagogía, Práctica, etc. Por la importancia de los contenidos de la Formación Profesional, que puede ser definida como el núcleo que otorga la especificidad de la profesión, establecimos cinco subcategorías que posibilitan una mayor profundización en esta área. Estas cinco categorías son:

¹⁰ Incluimos en un anexo una cuenta pormenorizada de la forma en que tratamos la información contenida en los planes de estudios.

11 A primera vista podría parecer que estamos incluyendo en esta categoría conocimientos de índole muy distinta. Efectivamente lo que se conceptualiza como FG en una institución y otra varía sustancialmente, y más aún entre el nivel secundario del sistema (normales) y el universitario. La FG puede representar una sustitución de la enseñanza secundaria, o una continuación de ésta. Puede ser una ampliación de los contenidos que se van a enseñar o considerar otros, no directamente relacionados con su enseñanza. No obstante, lo que las distintas alternativas tienen en común es la pretensión de ampliar el horizonte cultural de los profesores es decir elevar el nivel y extender su capital cultural.

a) Teorías de la Transmisión: incluye todas las asignaturas que entregan una visión Interpretativa o una base teórica sobre el fenómeno educativo. Típicamente el núcleo de disciplinas de base incluye: Psicología, Filosofía y Sociología; además de Historia de la Educación, Principios de la Educación, y similares.

b) Técnicas de la Transmisión, esta categoría Incluye todas las asignaturas con una orientación Instrumental respecto del proceso educativo. Por ejemplo, Evaluación, Metodología, Orientación, Administración, etc. c) Investigación, comprende las asignaturas de preparación para la Investigación educacional y la actividad final de investigación supervisada, es decir, la memoria o seminario de título.

d) Práctica, se refiere a la práctica profesional supervisada.

e) Electivos, incluimos aquí el número de cursos y el tiempo asignado en los planes a asignaturas opcionales, que el estudiante decide cursar eligiendo entre un conjunto más o menos amplio de alternativas.

iii) La **Disciplina** (D) corresponde al conjunto de conocimientos que conduce a la especialización en una materia determinada. Se relaciona con la transmisión de contenidos de asignaturas como, por ejemplo, Castellano, Matemáticas, Historia. La Disciplina está presente sólo en los planes de los profesores secundarios y profesores básicos con mención.

Sobre la categorización anterior, que como señalamos nos permitió transformar la variedad de los 58 planes de estudios examinados en un objeto manejable e Interpretable teóricamente, aplicamos_ cuatro categorías de análisis, construidas a partir de la perspectiva enunciada sobre los planes como esquemas de clasificaciones. Las categorías interrogan sobre los límites que constituyen tales esquemas, y el orden jerárquico y secuencia que establecen.

i. **Dimensión del Conjunto** se refiere a la extensión temporal del plan, y a la cantidad y tipo de categorías que incluye : ¿Tres o seis, o nueve años de estudio? ¿Seis o dieciséis ramos? ¿Qué contenidos se incluyen y cuales se excluyen respecto de los planes anteriores?

ii. **Jerarquía** se refiere al valor posicional de cada categoría en el plan, de acuerdo a la cantidad de tiempo que se le asigne. ¿Filosofía o Psicología como la disciplina con mayor tiempo asignado? Respecto de las áreas mayores de saber, esta categoría nos permite responder preguntas del tipo ¿la Formación General tiene mayor peso temporal que la Formación Profesional?

iii. **Límites** se refieren al tipo de divisiones que los planes establecen entre las categorías. La pregunta subyacente aquí es: ¿Hay integración de materias o fuerte separación entre ellas?

iv. **Secuencia** se refiere a la ubicación en el orden temporal de nuestras categorías mayores. Por ejemplo, la Formación Profesional ¿es paralela o posterior al aprendizaje de los ramos de la Disciplina?

Se trata de una matriz categorial simple que, como se apreciará en el análisis de casos, así como en aquél en que hacemos comparaciones inter-institucionales e interperíodos (ver capítulo VI) permite detectar diferencias e identidades conectables a factores institucionales y de contexto. Esto permite establecer puentes, a juicio nuestro en forma inicial pero productiva, entre las clasificaciones de los planes de estudios, y las clasificaciones operantes a nivel societal y en las instituciones.

3. INSTITUCIONES, CONTEXTOS Y CAMPOS.

Como se argumentó al inicio del capítulo, los procesos de selección y re-organización de contenidos culturales a la base de todo currículum operan sobre el plano del saber, pero su explicación no es posible sin dar cuenta del quién actuante tras tales procesos y ello implica abordar el plano de las relaciones sociales e instituciones relevantes. Nuestro objeto de estudio, por tanto, incluye de modo central a estas relaciones y sus basamentos, es decir, las estructuras, agencias, agentes y circunstancias actuantes en las definiciones, históricamente cambiantes, del saber juzgado como necesario para ser profesor.

La pregunta sobre la génesis socio-institucional del saber organizado por los planes la hemos abordado distinguiendo dos planos de mediaciones y su interconexión por un campo de agentes y agencias que luego caracterizamos. Un primer plano lo constituye la institución formadora misma, con sus componentes organizacionales, actores e historia; un segundo plano lo forma el contexto Institucional y socio-político mayor en que se desenvuelve la institución formadora en cualquier momento dado, es decir, los sistemas sociales de distinto tipo que constituyen su 'afuera'. Entre ambos planos es distinguible un tercer ámbito que juega un papel de Interconexión de crítica Importancia en la génesis de los planes y, en general, del currículum de la formación: el de los campos de la producción y re-contextualización de discursos, de los cuáles las mismas instituciones formadoras constituyen parte.

Tanto el análisis institucional, como el de los campos y el contexto socio-político, han sido abordados sólo como marcos de referencia, excediendo los límites de este trabajo constituirlos en un objeto de estudio específico. Por lo tanto, nuestra narrativa histórica y el análisis Interpretativo contenido en la parte final de libro están contruidos, respecto de estos ámbitos, en tomo a ciertas áreas temáticas, o focos problemáticos que a nuestro juicio Inciden directamente sobre las características que en un momento dado asume la formación de profesores.

Las categorías que a continuación reseñamos no constituyen, entonces, una matriz que intentamos llenar de contenido a lo largo de la investigación, sino más bien preguntas, o focos temáticos, que nos orientaron en cada uno de los ámbitos distinguidos.

a. Instituciones.

Respecto a las **Instituciones**, cuatro temas informan tanto los estudios de caso, donde la modalidad de la exposición, como se dijo, es la de una narración histórica interrumpida por análisis de los temas subyacentes, como la parte final, donde se intenta una sociología del desarrollo de la formación docente.

En primer lugar, el **carácter de los límites externos** de la institución, o su capacidad, mayor o menor, de re-interpretar o manejar demandas externas. Hay instituciones más permeables que otras a lo que pasa en su entorno, y esto es de decisiva Importancia para lo que ocurre tanto con los planes de estudios como con la institución.

En segundo lugar, el **tipo de dependencia** de la institución formadora, o su naturaleza de componente de una universidad, el Ministerio de Educación u otra agencia. Como se verá, la división universidad/ministerio tiene implicancias profundas sobre el tipo de institución formadora de que se trate.

En tercer término, **la posición** de la institución en el sistema educacional y sus diversos niveles. Cuestión central en la problemática del 'ascenso Institucional' del sistema de enseñanza normal, por ejemplo.

Por último, los **componentes organizacionales y de gobierno**, es decir, las sub-divisiones Internas de la Institución y sus relaciones de control.

b. Contextos.

¿Qué, de la Inmensidad del "afuera" de las instituciones, hemos considerado en nuestro análisis? Por supuesto que no hemos intentado re-hacer una historia de Chile. Lo que sí Intentamos fue establecer los hitos mayores de la relación educación-sociedad como el trasfondo contra el cual se perfilan las Instituciones y saberes estudiados, en sus variaciones y en sus continuidades.

Al respecto, los tópicos siguientes ordenaron la búsqueda y articulan la exposición.

En primer término el contexto sistémico de las instituciones formadoras, es decir, el sistema educacional del país, cuyo crecimiento e Importancia en la vida de la sociedad crece en forma permanente y cuyo gobierno, en un sistema históricamente tan centralizado como el nuestro, es decisivo sobre la totalidad. Las instituciones estudiadas son parte de esta totalidad, que estructuralmente les define de modo Importante su función y sentido.

En segundo lugar, el contexto político, o el carácter "caliente o frío" de períodos, etapas y coyunturas, con sus correlatos de apertura o cierre del campo de lo posible; movilidad o congelamiento de dinámicas de cambio; participación o jerarquización como principio general de funcionamiento y orientación política. Por cierto, los diferentes gobiernos y las características de sus proyectos de cambio entran aquí como primariamente relevantes. El carácter de las coyunturas económicas entra en nuestra consideración del contexto macro', a través de sus Interrelaciones con el cuadro político.

En tercer lugar, el contexto social, donde nos interesan los cambios en la forma de la estructura social y sus efectos sobre los 'valores posicionales' o de distinción de los centros formadores, como de la profesión docente en general. La pregunta que intentamos responder al cierre del libro es sobre los efectos de las luchas que Bourdieu llama de concurrencia, sobre los valores posicionales de la profesión y sus Implicancias sobre la identidad de los profesores. El concepto de distinción o grado de selección social y cultural, organiza aquí nuestro análisis¹².

12 Luchas de concurrencia: luchas sociales en que "...todos los grupos implicados corren en la misma dirección, en pos de los mismos objetivos, las mismas propiedades, que son designadas por el grupo que ocupa la primera posición en la carrera y que, por definición, son inaccesibles al grupo siguiente, puesto que, cualesquiera sean ellas, son modificadas y cualificadas por su escasez distintiva y no serían lo que son una vez que fuesen multiplicadas y divulgadas, hechas accesibles al grupo Inferior".

Luchas sociales, por otra parte, en que la estructura de distribuciones (resulta de) acciones y reacciones que no se totalizan sino estadísticamente, por los efectos externos que las acciones de unos ejercen sobre las acciones de los otros, más allá de toda Interacción y de toda transacción, por lo tanto, en la objetividad, más allá del control Individual o colectivo, y muy a menudo, contra los intereses individuales y colectivos de los agentes". P. Bourdieu, **La Distinction**, Editions du Mlnuit, Paris, 1979, págs. 183 y 185.

c. Campos.

Hay un tercer nivel de análisis en nuestra perspectiva sobre las relaciones sociales de constitución de los planes de estudios y, eventualmente, de las competencias del profesorado. Este se refiere al conjunto de agencias y agentes especializados en la producción y re-contextualización del conocimiento relevante para la formación de profesores, organizados en torno a lo que Bourdieu denomina campos. De acuerdo a Bourdieu, un campo resulta de relaciones de fuerza entre agentes y/o agencias en lucha por formas específicas de poder: poder económico, político, cultural. Intrínseco al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones estructurado en términos de una disputa específica y generativo de competencias e Intereses específicos, y donde la asimetría de poder no es completa. Un campo es generado por relaciones de poder. No es un aparato.

"En un campo, agentes e instituciones están en lucha, con fuerzas diferentes y de acuerdo a reglas que constituyen el espacio de juego, por la apropiación de ganancias específicas que están en disputa en la lucha. Aquellos que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar a su favor; pero tienen que tomar en cuenta la resistencia de los dominados. Un campo deviene un aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. Esto es, cuando todo movimiento es de lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica constitutiva del campo mueren"¹³.

Desde nuestra perspectiva, la conceptualización de la producción de los planes de estudios como resultado de relaciones al interior y entre campos complejos de fuerzas, permite ubicar la producción de tales currícula en el circuito real de agencias, prácticas y actores que intervienen en su definición, y que va mucho más lejos que los límites del sistema educacional. Más aún, al interior de cada uno de los componentes del circuito que va desde la producción de saber a su comunicación educativa, el concepto de campo permite 'abrir' la visión de los procesos en cuestión, restableciendo el conflicto y el movimiento donde a menudo no se ven más que las normas que dicta una burocracia o un grupo de autoridades "desde arriba hacia abajo"¹⁴.

La noción de campo atraviesa nuestro análisis e interpretación de la formación de los profesores, y las alusiones a campos determinados son frecuentes a lo largo del libro. Los campos Intervinientes a los cuales hacemos referencia en nuestro trabajo son:

a) **campo de la producción de discurso**, o conjunto de agencias y agentes ordenados en un 'campo de fuerzas' en competencia en el que nuevos saberes son creados, desarrollados, cambiados. Corresponde a los contextos de creación científica e intelectual.

b) **campo de la re-contextualización** o de re-ubicación de discursos, constituido por las agencias y agentes que realizan los procesos de selección y re-organización cultural implicados en la producción de un currículum oficial. Este campo incluye, entre otros, las

13 P. Bourdieu, **Questions de Sociologie**, Minuit, Paris, 1980, p.136.

14 La conceptualización de los fundamentos sociales del currículum en términos de relaciones de campo, y del rol central de los procesos de **recontextualización**, en B. Bernstein, **On Pedagogic Discourse**, edición revisada, Doc. de Trabajo, University of London, Institute of Education, Londres, 1987.

agencias y agentes que definen los planes y programas de estudio; los productores de textos y guías para los profesores; los grupos académicos Formadores de profesores, así como de Investigación educativa; las contrapartidas o referencias Internacionales de algunos de estos grupos, etc. Como se puede apreciar de este listado, las propias instituciones formadoras son parte del 'campo de re-contextualización'. Sus propios docentes son los actores fundamentales en el proceso de **selección y re-organización** de discursos tras la formulación de planes y programas de estudio. Pero la unidad de análisis aquí ya no es más la Institución formadora Individual, sino el campo de relaciones de competencia en que los docentes de todas ellas se relacionan entre sí, con el campo de la producción de conocimiento nacional e internacional, con el campo de la educación internacional, y con las demandas que ellos Interpretan como provenientes del contexto socio-político.

La contraparte **Internacional** es fundamental a considerar en los dos campos enunciados. La historia de nuestro objeto debe mucho, por ejemplo, a sus relaciones con el campo educativo y teorías pedagógicas alemanas, durante el siglo pasado, y con universidades, agencias y teorías educacionales norteamericanas, a partir de la década dei veinte en este siglo. Nuestro análisis, sin embargo, hace referencia circunstancial a la Influencia extranjera en la formación de profesores.

4. PERIODIZACION.

Las cuatro Instituciones que comprende la investigación han aplicado, a lo largo de su historia, varios planes de estudios, aprobados con una periodicidad Irregular. A pesar de esta 'irregularidad' es posible distinguir periodos de relativa estabilidad, y periodos de rápidas transformaciones, donde los planes no alcanzan a aplicarse por más de un año. Los periodos donde se manifiesta una mayor Inestabilidad son la década del Veinte, durante la Reforma Educacional del gobierno de Ibañez; y la década de los años Sesenta, especialmente en la Universidad Católica y en la Universidad de Concepción, durante el proceso de la Reforma Universitaria.

La existencia de esta especie de arritmia del cambio en los saberes considerados necesarios para ser profesor, y su asociación con factores históricos 'macro', que van mucho más allá de las instituciones formadoras y dei sistema educacional mismo, nos hablan de las vinculaciones de los planes con tales determinaciones mayores. Para poder tratar los planes como parte de procesos históricos mayores hemos construido una pedodización, que ha resultado una herramienta central de la Investigación, ya que en ella se han **imbricado todos los niveles del análisis**, es decir, los planes, las instituciones formadoras y los contextos.

La periodización que hemos construido busca delimitar temporalmente la duración de ciertos rasgos salientes de los conocimientos en los cuales se ha entrenado a los profesores, tal cual estos figuran en los planes de estudios, e Interrelacionarlos con aspectos de la historia Institucional. El problema de determinar periodos en una historia de casi siglo y medio, y desde una perspectiva que trata de no separar las iiébras socio-institucionales de las relativas al conocimiento, y que tampoco prioriza en terminog de qué factor es el determinante, obliga a explicitar los criterios de distinción tras nuestro periodos. De acuerdo a esto, distinguimos dos tipos de criterios de periodización de los planes:

Criterios discursivos: que se refieren a las variaciones en los contenidos de los planes en tres aspectos:

- Variaciones en la organización del tiempo de acuerdo a nuestras categorías mayores de Formación General (FG), Formación Profesional (FP) y Disciplina (D).
- Presencia de nuevas materias.
- Énfasis teórico o técnico de la Formación Profesional

Criterios Institucionales: que se refieren a las variaciones en la organización de la Institución formadora en tres aspectos:

- Variaciones en la división del trabajo académico y en la articulación de los distintos especialistas que participan en la formación de profesores.
- Variaciones en las relaciones de la Institución formadora con la Institución mayor (Universidad-Ministerio).
- Variaciones en el status de la formación de profesores en el sistema educacional (secundario, post-secundario).

En base a estos criterios hemos definido los períodos o etapas que siguen al interior de la historia de cada institución.

Cuadro 1:
Períodos en la historia de las instituciones de formación investigadas, 1842-1987.

Esc. Normales	U.de Chile	U. Católica	U. de Concepción
1842-1880			
1881-1927	1889-1920		1919 -
	1921-1927		
1928	1928		
1929-1939	1929-1944		
1940-1963	1945-1960	1942-1966	1959
1964-1974	1961-1973	1967-1973	1960-1973
	1974-1980	1974-1982	1974-1980
		1983-1987	1981-1987

Los períodos definidos son en gran medida comunes a las cuatro instituciones formadoras, es decir reconocemos rupturas aproximadamente en las mismas fechas. Esta similitud habla elocuentemente de la relación de los planes de estudios con procesos sociales y relaciones de poder-saber que están más allá de las instituciones formadoras y que son comunes a todas ellas.

Al mismo tiempo, a pesar de la gran correspondencia entre los períodos de una y otra institución, también se manifiestan diferencias. Estas se vinculan con ciertas características distintivas de cada institución: sus relaciones de contexto no son las mismas, la naturaleza de

sus límites externos varían, etc. En este sentido el caso más claro de diferencia se da entre las escuelas normales y las universidades. La autonomía relativa de las escuelas normales con respecto al Estado es por cierto menor que la de las universidades con respecto al mismo, y menor también que la de las escuelas de educación con respecto a su universidad respectiva.

Por otro lado, hay diferencias importantes entre las universidades, derivadas en parte de la dependencia legalmente estatuida de las universidades particulares respecto de la Universidad de Chile, y provenientes asimismo del distinto peso en unas y otras de su 'adentro' respecto a demandas y presiones del 'afuera'.

La periodización considera diferencias entre las instituciones que se explican por sus realidades institucionales particulares, así como la gran similitud que les proviene de su inserción en una misma sociedad y su pertenencia a un solo e integrador tiempo histórico. Esto no quiere decir que encontremos una correspondencia total entre las variaciones en la formación de profesores y los contextos político-sociales que las rodean. Lo que nuestras distinciones nos permiten hacer es justamente establecer ciertas relaciones gruesas con contextos, o más ampliamente con "climas" culturales, que han sido variables en el tiempo, al mismo tiempo que descubrir y rescatar para el análisis las especificidades Institucionales que se manifiestan dentro del proceso societal mayor.

CAPITULO II. LAS ESCUELAS NORMALES

Las escuelas normales formaron por cerca de siglo y medio a los profesores primarios del país. La primera escuela normal, denominada Escuela Normal de Preceptores, se fundó el 18 de Enero de 1842 en Santiago, cuando recién comenzaba a constituirse el sistema nacional de educación fiscal. Esta escuela normal fue la primera entidad en el país especializada en la preparación de profesores. Su denominación copia el término con que se conocían en España y en Francia los cursos sistemáticos para la preparación de los maestros de primeras letras. Nosotros no hemos encontrado antecedentes precisos sobre el origen del término 'escuela normal', pero éste se utilizaba en España ya en el Siglo XVIII, para denominar estos cursos, haciendo referencia a que en ellos se aprendería la norma de enseñanza, el método común que debía aplicarse en las escuelas de Madrid'.

En este capítulo nos ocuparemos del desarrollo de la enseñanza normal en nuestro país, desde su creación, en 1842, hasta la disolución del sistema en 1974. En los 132 años de historia de la enseñanza normal se aplicaron diez planes de estudios, aprobados los años: 1842, 1860, 1883, 1890, 1913, 1928, 1929, 1944, 1964 y 1967. Describiremos en detalle la organización del conocimiento establecida por cada plan, así como, más gruesamente, los principales rasgos de los contextos Institucionales y sociales en que se aplicaron.

En el desarrollo Implícito en la sucesión de los planes de estudios reconocemos seis períodos, en torno a los cuales organizamos los diferentes capítulos de nuestra exposición:

- 1) 1842-1880. Constitución del sistema de enseñanza normal (planes de 1842 y 1860).
- 2) 1881- Influencia pedagógica alemana y Extensión del Sistema de Enseñanza
- 3) 1928. Normal (planes de 1883, 1890, y 1913).
Irrupción del discurso profesional, y de la voz de los profesores
- 4) 1929-1939. organizados (plan de 1928).
Segmentación del sistema en enseñanza urbana y rural (plan de 1929).
- 5) 1940-1963. Estabilidad institucional. Recuperación relativa de la homogeneidad regional y equiparación con el sistema secundario de educación (plan de 1944).
- 6) 1964-1974. Ascenso del sistema de enseñanza normal a nivel post-secundario, aplicación de una modalidad especializada de formación y disolución del sistema (planes de 1964 y 1967).

1. En 1791 se creó en Madrid la Academia de Primera Educación y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras, la cual se hizo cargo, entre otras facultades de preparar y examinar a los aspirantes a maestros, función que hasta entonces había desempeñado la corporación de maestros conocida como el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras. En el Reglamento de la Academia, artículo 14, se estipula la creación de una cátedra dedicada a "la instrucción de pasantes, leccionistas y demás sujetos que se dediquen al magisterio de las primeras letras". En su artículo 15, el Reglamento dispone: 'Como en las escuelas de Madrid debe establecerse un mismo método, el cual ha de ser observado puntualmente por los maestros bajo la vigilancia inmediata de las personas que se destinan a este efecto, se reputarán por escuelas normales todas las de la Corte'. (Escuela Normal. **Diccionario de Pedagogía** Labor. Ed. Labor. España s/f).

1 1842-1880.

CONSTITUCION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL.

El período que abarca desde 1842 a 1880, es decir desde la creación de la primera escuela normal, hasta la introducción de la pedagogía alemana, es esencialmente un período "fundacional". Lo que está en juego en esta etapa es la constitución misma de la institución, la definición de sus características principales, sus relaciones con el sistema educativo, y, en general, su posicionamiento en el campo cultural de la época. Estos procesos son inseparables del proceso general de constitución del sistema nacional de educación, y de la discusión que rodeó este proceso. Partiremos dando cuenta de esta discusión y analizando el contexto educacional en el cual se inscribió la creación de la primera escuela normal. Luego nos ocuparemos de las características principales de ésta; los rasgos que definen su Identidad institucional y que constituyen la base desde la cual se desarrolló el sistema de enseñanza normal. Por último nos ocuparemos del análisis de los planes de estudios y de los conocimientos en los cuales se entrenó a los profesores primarios en este período fundacional.

a. contexto educacional.

El período de 1842 a 1880 representa una etapa de constitución y consolidación del sistema educacional nacional. Es un período de creación de nuevas instituciones educacionales, como la Universidad de Chile (1842) y las Escuelas Normales (de preceptores en 1842 y de preceptoras en 1854), y de extensión del sistema, especialmente en términos del crecimiento de la cobertura educacional (aunque ésta no alcance, al fin del período, más que a una reducida fracción de la población) ².

El conflicto que caracteriza este período es la disputa entre el Estado y la Iglesia por el control del sistema educacional. En términos generales, las innovaciones educacionales ocurridas durante el S. XIX, representan un explícito movimiento de alejamiento de España y de la Iglesia. Las orientaciones culturales se buscaron en otros países europeos, prioritariamente Francia hasta los 80, y después Alemania. La organización del sistema se concentró en manos del Estado.

En este contexto la formación de profesores que se inicia en este período, puede leerse como una necesidad del Estado, que debía atender las nuevas escuelas que iba creando, con un personal preparado fuera de la órbita eclesial.

2. Se estima que a comienzos de la década de 1840, los estudiantes primarios no pasaban de 10.000, tanto en las escuelas fiscales, como privadas, conventuales y parroquiales. Esto representaba aproximadamente el 1 % de la población. En tanto la educación secundaria alcanzaba una matrícula de 2.000 alumnos, un 0.02% de la población (Amanda Labarca, **Historia de la Enseñanza en Chile**. Editorial Universitaria, Santiago, 1939:132). En Santiago existían, el año 1843, 8 escuelas municipales, 7 conventuales, 3 parroquiales y 60 particulares, con una matrícula total de 2.269 hombres y 1.050 mujeres (A. Labarca. op cit 88). Se estima que las escuelas primarias del país eran unas 134.

En 1852, las escuelas públicas alcanzaban a 186 con una matrícula de 10.200 alumnos. En 1860 este número aumentó a 486 escuelas con 29.400 alumnos (Discurso de Manuel Montt, citado en A. Labarca, op cit: 148). Según el censo de 1865, la matrícula escolar es de 41.157 alumnos, lo que representa el 10.9% del grupo en edad escolar de 7 a 15 años. El analfabetismo alcanzaba al 83.0% de la población

La necesidad del control estatal de la educación se planteó desde los Inicios de la República. Sin embargo, no es hasta la década de 1840 que el sistema educacional es organizado como tal^a.

El sistema educacional se organiza copiando el concepto napoleónico de **Estado Docente**, que concentra en manos del Estado la responsabilidad del mejoramiento educacional de los ciudadanos. El sistema que se construye tiene, por tanto, un carácter público y centralizado.

Este sistema distingue tres niveles educacionales: uno primario, uno secundario y uno terciario o superior. La cúspide del sistema la constituye la Universidad de Chile, entidad que depende en su funcionamiento del Presidente de la República, quien tiene la facultad de designar al Rector y a los restantes Integrantes del plantel. La Universidad tiene la tuición de las letras y las ciencias y está encargada de la supervisión de la totalidad del sistema educacional. Del Rector y del Consejo Universitario depende la Superintendencia de Educación. En tanto, la Facultad de Filosofía y Humanidades ejerce la supervigilancia de la enseñanza en todas sus ramas. Esto último fue modificado posteriormente, en 1860, traspasándose al Ministerio de Instrucción Pública la tuición de la enseñanza primaria y normal.

El sistema educacional se construye, desde los Inicios, segmentado en dos circuitos. Por una parte, un subsistema altamente selectivo, constituido por la educación secundaria y universitaria, que crece de 'arriba hacia abajo', apoyado ampliamente por los intelectuales y políticos dominantes de la época. Por otra, un subsistema primario dirigido al pueblo, que se desarrolla como una entidad separada, que crece apoyada por una minoría liberal, que visualiza en la "educación popular" un motor de desarrollo.

Una perspectiva de análisis de las causas de la construcción de un sistema educacional así bifurcado, enfatiza como explicación el conflicto al Interior de la clase dirigente entre dos perspectivas de desarrollo. Estas se resumirían en lo que Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento representan en términos de orientaciones fundamentales:

"Bello es el erudito por excelencia, hombre de gabinete y de libros, señor del pensamiento antes que soldado de cualquiera causa...En cambio,, Sarmiento fue un rebelde, un luchador, un auto-didacta, un hijo del pueblo ... Sarmiento luchaba por erigir la educación primaria común en garantía de orden y progreso futuros. Bello aspiraba a formar para regirlos, una élite aristocrática, si no por su sangre, por su cultura. Para Bello, el problema era enseñar a gobernar masas lentamente extraídas de su Incultura; para Sarmiento, era elevar rápidamente esas masas a la categoría de ciudadanos de una república en marcha"⁴.

3. Amends Labarca señala a lo menos tres factores que convergen en la década de 1840 para posibilitar la construcción del Sistema educacional:

- a) la relativa debilidad política y social que vive el país sobre las bases republicanas establecidas por Diego Portales. Esta estabilidad posibilita el crecimiento del país y la diversificación de la destinación de los recursos estatales.
- b) Esta misma estabilidad, excepcional en el contexto latinoamericano de la época, atrae a un conjunto de Intelectuales y artistas extranjeros, que encuentran aquí la oportunidad de desarrollar sus ideas. Estos extranjeros, junto con los pensadores chilenos conforman lo que es ha denominado "el movimiento Intelectual de 1842". Los hombres claves, con especial Impacto en el ámbito educacional son: el venezolano Andrés Bello y el argentino Domingo F. Sarmiento.
- c) A este movimiento intelectual lo acompaña una administración política dispuesta a intervenir directamente en el ámbito educacional. Se destaca especialmente el papel de Manuel Montt, Ministro de Instrucción Pública entre 1841 y 1845, y posteriormente Presidente de la República (1850-1860). (Amends Labarca, op cit).

4. A. Labarca, op.cit: 103.

Bello funda y ocupa el rectorado de la Universidad de Chile. Sarmiento, en tanto, crea la primera Escuela Normal y da Impulso a la educación primaria.

La educación primaria, dirigida a la base popular, no crece "al margen" o por oposición a los grupos dominantes, por el contrario, ésta fue funcional al proyecto económico y político de la clase mercantil dirigente, según señala el análisis del historiador Gabriel Salazar:

"El Estado Docente (conjunto de escuelas fiscales y municipales) emergió... Impulsado por la necesidad de activar el disciplinamiento moral de los que vivían del trabajo material de sus manos', a objeto de Integrarlos funcionalmente al orden mercantil nacional, pero sin alterar su condición de clase ni su (eventual) rol económico"⁵.

Independiente de donde se sitúe el origen de este sistema bifurcado en dos circuitos, no hay dudas de que la educación primaria, en su diseño fundacional, está dirigida al pueblo y específicamente a su moralización. Este carácter de clase la sitúa desde un comienzo en una posición desvalorizada respecto del circuito educacional secundario-universitario, desvalorización que se transfirió a los profesores primarios. La educación secundaria y, posteriormente, la formación de los profesores secundarios, será impulsada y controlada por los grupos intelectuales que se nuclearon en torno a la recién creada Universidad de Chile. En tanto, la educación primaria y normal se desarrollará vinculada al Ministerio de Instrucción Pública, donde de tanto en tanto ocuparon cargos personas interesadas en su desarrollo, que le imprimieron significativos impulsos. Es el caso de Manuel Montt, quien desde el cargo de Ministro de Instrucción Pública fundó la primera Escuela Normal, y que siendo Presidente firmó la Ley Orgánica de teso que significó un adelanto importante para la Instrucción primaria, tanto institucionalmente, como con respecto a los conocimientos impartidos.

En este contexto de subvaloración se desarrollará el subsistema primario- normal. Este estaba dirigido al pueblo, bajo el supuesto que la educación de las masas permitiría una mayor estabilidad política y un progreso social y económico. La educación primaria más que un pensamiento ilustrado, pretendía impartir un conocimiento elemental común a toda la población. Conocimiento que incluía leer y escribir, nociones elementales de matemáticas, y doctrina y moral cristianas.

Sarmiento, uno de los líderes de esta perspectiva defendía la eficacia de la masificación de la educación elemental en los siguientes términos:

"Los pueblos del Norte de América, no tienen literatura, es decir no escriben. No obstante que son 16.000.000 de hombres, de los cuales unos quince saben leer su diario, escribir y calcular, y dos millones, por lo menos de entre ellos tienen una Instrucción más sólida que la que tenemos una veintena de los más adelantados entre nosotros; pero a falta de literatura, tienen libertad, civilización, Inventos, vapores, fábricas..."⁶.

5. Gabriel Salazar, "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa", p.91. En **Proposiciones**. Ediciones Sur N° 15, 1988. (pp 84-109).

6. Artículo de D.F. Sarmiento, publicado en "El Mercurio", el 18 de junio de 1842. Reproducido en: **Revista de Educación, INP 28, 1942.**

Para realizar esta educación popular se requería de personal capacitado que cumpliera con la misión de propagarla civilización" a todas las clases. Personal del cual hasta entonces se carecía. Manuel Montt en su Memoria correspondiente a 1841, expresaba así este problema.

"Mientras el régimen de las Escuelas sea un desorden sistemático, mientras no haya filosofía en los métodos, ni los maestros sean otra cosa que hombres desengañados de la fortuna que buscan en esta ocupación un medio de subsistencia, cuando se sienten sin aptitudes para ganarla en otra cualquiera, es imposible conseguir resultados satisfactorios"⁷

La escuela normal tuvo por propósito preparar a los profesores que pudieran hacerse cargo de la educación de las clases populares.

b. La primera escuela normal: principales características institucionales.

La Escuela Normal de Preceptores de Santiago, la primera de su género, fue fundada el 18 de enero de 1842, durante el gobierno de Manuel Bulnes y siendo Ministro de Instrucción Pública Manuel Montt. Esta Escuela fue en sus primeros años dirigida por D.F.Sarmiento, quien había sido su principal Impulsor. Sarmiento junto a un ayudante fueron sus únicos profesores.

La organización de esta escuela normal marcó en adelante una serie de características peculiares de la enseñanza normal: su dependencia Ministerial (desde 1860), su régimen de Internado, la obligación laboral que se exigía al término de los estudios, las distinciones de género, entre otras. Más allá de estas características que abordaremos más adelante con mayor detalle, cabe resaltar su carácter de clase. Como señalamos antes, era una Institución dirigida a los educadores del pueblo, pero más aún, estos mismos educadores eran de la clase popular. Aquí cabe citar el informe del propio Director de la Escuela Normal:

"...llegaba el día de la apertura, I nadie o pocos se presentaban a Inscribirse. ¿Cuál era la causa?...El joven pobre de Santiago no leía los diarios... Los jóvenes de mejor condición, si llegaban a saberlo, miraban la cosa con el menosprecio que se tiene de ordinario por las profesiones manuales, i nadie quería descender a la condición de maestros de escuela. entre los alumnos que se presentaron había un tambor, un falte, dos ex-legos de convento, tres pillos de cafés, i otros de condición dudosa....

Justificando el régimen de Internado, el Director de la Normal señalaba:

"debe tenerse presente la circunstancia especial de que los alumnos que vienen al establecimiento pertenecen, en su mayor parte, a cierta clase de sociedad poco educada o educada viciosamente. Hai más, no pudiendo Incorporarse los alumnos

7 Citado en A Labarca. op.cit 113

8. Citado en G Salara,. op.cit 93

sino después de tener quince años, i por lo general diez i ocho o veinte, es fácil presumir los resabios, las malas maneras i hasta los hábitos perniciosos que tienen i los cuales es menester combatir sin descanso i con una asiduidad de todos los momentos"⁹.

De modo que la organización de la enseñanza normal estuvo condicionada tanto por el origen social de sus estudiantes como por la definición, también de clase, de su funcionalidad social y cultural. Nos ocuparemos a continuación con mayor detalle de las características principales de la organización de la primera Escuela Normal.

i) Requisitos de ingreso.

Para ingresar a la Escuela Normal de Preceptores de Santiago se exigía:

..."tener, por lo menos, dieciocho años de edad, instrucción regular en leer y escribir, y acreditar por medio de una información sumaria buena conducta, decidida aplicación y pertenecer a una familia honrada y juiciosa' (Artículo 5 del Decreto de Fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago).

Estos requisitos asignan tanta importancia a los rasgos morales del candidato, como a sus conocimientos, los cuales podían ser no más que elementales. Estas exigencias hay que leerlas en relación a la época en que se crea esta institución, y a la posición de la enseñanza normal en el naciente sistema educativo nacional. Al respecto hay que señalar por lo menos dos elementos. Estas exigencias se vinculan, en primer lugar, con una amplia población pobre, "no Integrada" al sistema socio-político dominante; de "peones", en términos de Gabriel Salazar. Respecto de esta población la clase dirigente tenía la peor de las opiniones; se trataba, para ésta, de una masa moralmente corrupta¹⁰. Exigirles a los candidatos pertenecer a un cierto tipo de familia, y acreditar buena conducta, significaba exigirles su adscripción al orden moral de la clase dirigente. Esto por dos motivos, primero porque los profesores, como vimos antes, eran de extracción popular, por lo tanto había una "sospecha" de base respecto a su moralidad. En segundo lugar, estos requisitos eran importantes, porque la enseñanza primaria tenía una función eminentemente moralizadora o, en otros términos, disciplinaria. Si lo que se buscaba era la adscripción de los sectores populares a cierto orden social, es consecuente que se exigiera que quienes iban a realizar esta labor ya estuvieran adscritos al mismo.

Un segundo elemento con el cual se vinculan estas exigencias, se refiere a la no existencia de un sistema educacional tal cual lo conocemos hoy. La bifurcación del sistema en dos circuitos suponía destinatarios distintos, pero además suponía la separación institucional de los dos circuitos. La enseñanza normal en términos institucionales se vinculaba sólo al nivel primario. En términos de los conocimientos que transmitía, el nivel primario no pasaba de ser el alfabetizador y moralizador de la población pobre, por lo tanto

9. Informe del Director de la Escuela Normal de Preceptores al Ministro de Instrucción Pública. Citado en Luis Celis "Evolución de la Carrera de pedagogía en el país. Visión histórico-social". En: **Cuadernos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas**. N° 25 jul-dic. 1985, (pp 1-24). (p.11).

10. G. Salazar, op.cit

quienes debían impartir esta educación no necesitaban más que estos conocimientos. Por último, como los mismos profesores eran pobres y la suya no era una actividad valorada socialmente; tampoco se pretendió que ejercieran el oficio personas con mayor Instrucción; Incluso, como veremos más adelante se consideraba un peligro que los maestros de primeras letras tuvieran una preparación marcadamente mayor a la del nivel primario.

De acuerdo a estos requisitos, la enseñanza normal no nació propiamente como una formación de nivel secundario, sino que se organizó como una formación ligeramente superior a la elemental, que en aquella época no pasaba de ser una enseñanza para poder leer y escribir. Esta posición de la enseñanza normal en el sistema educacional será un elemento de disputa importante en el siglo XX, cuando el magisterio primario organizado considere tal condición como una expresión de su desvalorización y subordinación en el sistema educacional, respecto de las restantes profesiones y especialmente respecto de los profesores secundarios, que se formaban en la Universidad.

ii) Pensión y compromiso laboral.

A los estudiantes de la Escuela Normal el gobierno les asignó una pensión que cubría sus gastos de mantención y vestuario. El alumno, a su vez contraía la obligación de servir a su egreso durante siete años como preceptor en el lugar que le designara el gobierno. Estudiar en la normal significaba entonces, al mismo tiempo, establecer un contrato laboral. Esta medida tenía por fin asegurar el ejercicio profesional de los egresados, controlando además su destinación. Por la poca valoración de esta actividad era dable esperar que el egresado una vez terminado sus estudios aspirara a continuar otros estudios o a trabajar en otras funciones. O, por último, que no quisiera ejercer en escuelas apartadas.

La contraparte de este cuadro es que la enseñanza normal significó una oportunidad de estudios, de trabajo y de seguridad prácticamente 'por vida' para sectores manuales y de baja clase media.

El contrato laboral y la beca de estudios, con modificaciones posteriores, se mantendrá como una característica permanente de las escuelas normales.

iii) Régimen de internado.

Otro rasgo particular de las escuelas normales es el régimen de internado, que se implementó a partir de la segunda promoción de la escuela normal y se mantuvo hasta la disolución del sistema en 1974 (aunque posteriormente no fue obligatorio).

Este régimen de internado fue aplicado por los problemas de comportamiento que tuvo la primera promoción de estudiantes de la Normal. Estos problemas sumados a un mal rendimiento ocasionaron la expulsión de 17 de sus integrantes. Citamos antes los argumentos del primer Director de la Escuela Normal para justificar el régimen de Internado, entre los cuales se destaca la necesidad de aplicar esta modalidad "intensiva" de control, especialmente por el origen social de los estudiantes normalistas. El régimen de Internado

significaba alejarlos de su medio original, el cual era objetado, y a la vez era el sistema más riguroso de control y'adoctrinamiento"¹¹

El régimen de internado reemplazó la pensión que otorgaba el gobierno, pero mantuvo su mismo carácter, en el sentido que daba oportunidad de estudiar a personas con menos recursos económicos, ya que implicaba resolver el problema básico de alimentación y vivienda, por lo menos durante los estudios.

c. Desarrollo del sistema de enseñanza normal en el período.

Un último punto que abordaremos no se refiere estrictamente a la organización Inicial de la enseñanza normal, sino al desarrollo institucional de la misma en el período 1842- 1880. En este período se registran dos Importantes Innovaciones Institucionales: una es la creación en 1854 de la Escuela Normal de Preceptoras. La segunda se refiere a la reforma del sistema que implicó la Ley Orgánica de Educación aprobada en 1860. Nos referiremos a cada una de ellas por separado.

i) Creación de la Escuela Normal de Preceptoras.

La escuela normal nació como una Institución exclusivamente masculina. Sin embargo poco después se planteó la necesidad de crear una normal femenina, la que fue fundada el 5 de enero de 1854.

Con Manuel Montt ahora en la presidencia de la República, nuevamente la iniciativa de crear una Institución de formación de profesores fue acogida por el gobierno más que por los círculos Intelectuales nucleados en torno al Instituto Nacional y la Universidad de Chile.

El régimen de la normal femenina fue también de Internado y se establecía un compromiso laboral al egreso. El plan de estudios fue el mismo que se había aplicado en la normal masculina en 1842. Aunque a las mujeres se les agregaba la enseñanza de **Costura, Bordado y Otros Trabajos de Aguja**. En la normal femenina se recibía a niñas de 10 a 12 años.

11. El Internado como modalidad intensiva de disciplinamiento ha sido un tema tradicional de la sociología. Sin más que hacer referencia al problema hay dos puntos que nos interesa destacar. El primero se vincula con la clausura hacia el mundo exterior que implica el régimen de internado. El interno trabaja, juega y duerme en el mismo lugar y bajo una autoridad única. El régimen de internado otorga las máximas posibilidades de control, ya que integra la totalidad de la rutina diaria de los internos, además de mantenerlos en una situación de aislamiento respecto del exterior. El internado provoca una ruptura del interno con su mundo habitual, junto con lo cual lo integra en un plan de instrucción, que llega a constituirse en un proceso de re-socialización: adhesión a un nuevo orden y una nueva moral (E. Goffman, *Internados*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1972). Bourdieu señala que un elemento clave para comprender la intensidad de la (re)socialización realizada en los internados es la organización del trabajo en su interior. La Institución crea las condiciones para un uso intensivo del tiempo, a través de un trabajo sostenido, rápido, a veces precipitado. En este contexto se valora el conocimiento práctico, ya que las formas más reflexivas aparecen como una suerte de diletantismo, una pérdida de tiempo. La situación de urgencia crea una relación de sumisión con la disciplina y con los maestros, Investidos de la autoridad que les da la experiencia (P. Bourdieu, *Epreuve Scolaire et Consecration Sociale*. En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N° 39. Sep. 1981). Sobre el tema en general, ver: E. Durkheim, *The evolution of educational thought*, RKP, London, 1979. M. Foucault, *Vigilar y Castigar*, Siglo veintiuno Editores, México, 1984

La normal femenina funcionó bajo la dirección de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, quienes la tuvieron a su cargo hasta el año 1885. La decisión de dejar la dirección de la formación de las profesoras del Estado en manos de religiosas fue una fórmula de compromiso tranquilizadora para los grupos conservadores que se oponían a la creación de esta normal femenina¹². Estos la impugnaban bajo el principio de que las mujeres dependían en su carácter y moralidad de su marido, lo cual hacía muy vulnerable su formación. Un senador conservador defendía así la mantención del profesorado femenino tal como se encontraba entonces.

"En la actualidad se eligen mujeres de buenas costumbres, por lo regular viudas que han vivido algunos años en la sociedad i que tienen por consiguiente alguna experiencia; si esas mujeres se ponen después viciosas, de malas costumbres, con despedidas de la enseñanza está todo concluido, pero que el fisco vaya ahora a hacer gastos en formar preceptoras que vayan a presidir escuelas con tantos peligros... esto es, señor, lo que me choca"¹³

Por su parte Miguel Luis Amunátegui, defensor e impulsor de la enseñanza normal para mujeres, atribuía un especial valor al profesorado femenino. En sus palabras:

"La mujer es el mejor de los maestros. Nadie conoce más bien el Idioma del niño que aquella que lo ha llevado en su vientre, que lo ha arrullado en sus brazos, que lo ha velado sobre la cuna en que dormía, que lo ha cuidado mientras estaba despierto, que se ha llevado con él a todas horas. El conocimiento práctico que la mujer tiene de la infancia, hace que ella sea el más sabio de los preceptores, la suavidad de su carácter hace que sea también el más querido"¹⁴.

La separación entre las normales de hombres y de mujeres se mantuvo por largo tiempo. Hasta su clausura, la mayoría de las normales eran escuelas diferenciadas por sexo. Y los planes de estudios también establecieron diferencias que, aunque fueron disminuyendo, sólo desaparecieron un siglo después, en la década de 1960.

ii) La Ley Orgánica de Educación Primaria de 1860

El crecimiento del sistema educacional durante el decenio de Bulnes y de Montt fue importante, sin embargo la cobertura no abarcaba más que a una fracción reducida de la población (ver nota 2). Este hecho motivó el establecimiento de una nueva organización de la enseñanza primaria y normal, contenida en la Ley Orgánica de Educación aprobada por Manuel Montt al final de su decenio, en 1860. Esta ley afianzó la gratuidad de la enseñanza primaria y la dirección estatal de ésta. Además fomentó el crecimiento de la cobertura escolar.

12 Fernando Campos Harriet **Desarrollo Educacional** 1810-1960. Editorial Andrés Bello. Santiago. 1960. (p.26)

13. Citado en Luis Cells. op.cit 14.

14. Miguel Luis Amunátegui, 'La Educación popular' Citado en Montecinos Rafael y Vera, Héctor **'El pensamiento pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento y Miguel Luis Amunátegui'** Tesis para optar al título de profesor de Estado en Educación. U de Chile. Facultad de Filosofía y Educación 1965

Entre sus puntos principales esta ley establecía:

- 1) La creación de una escuela por cada 2.000 habitantes.
- 2) Distinguía entre escuelas elementales y superiores, estableciendo que debía existir una escuela superior masculina y otra femenina en cada cabecera de departamento.
- 3) Exigía a todos los conventos y monasterios abrir una escuela gratuita.
- 4) Separaba la enseñanza primaria y normal de la tutela de la Universidad de Chile.

Esta ley, además, estableció un nuevo plan de estudios para la enseñanza primaria y normal. Este plan distingue los contenidos de acuerdo a los tres niveles o grados reconocidos por la Ley: nivel elemental, superior y normal. Cada uno de estos niveles integra al anterior. De modo que no se trata que el alumno pasa secuencialmente de uno a otro, sino que una escuela superior entrega los conocimientos elementales, además de los superiores; la escuela normal imparte los conocimientos elementales, superiores y normales. En cada nivel se incluyen materias más avanzadas respecto del nivel anterior.

Esta ley representa un progreso de la enseñanza primaria en un sentido Institucional, especialmente porque fomenta la creación de escuelas. Y representa, además, un progreso en lo curricular, ya que se incorporan nuevos contenidos a los estudios primarios y normales. Sin embargo, esta ley es la manifestación de la bifurcación del sistema educacional en dos circuitos, que antes habíamos mencionado, y, no sólo la manifestación, sino que su sanción Institucional, ya que a partir de esta ley el desarrollo de la enseñanza primaria y normal se vinculará más a los administradores del sistema educacional, es decir al Ministerio de Educación, que a la élite intelectual y cultural, nucleada en torno a la Universidad.

Lo paradójico es que esto significa una mayor autonomía de la enseñanza primaria respecto de grupos que, siendo culturalmente más influyentes, no la apoyaban, e incluso la desvalorizaban, y por lo tanto, esta ley otorga a la enseñanza normal y primaria una posibilidad mayor de desarrollo. Se vinculará, a partir de 1860, en forma directa y exclusiva, con la administración política, que sí se interesó (aunque no sostenidamente) en su desarrollo.

d. los planes de estudios de 1842 y 1860.

En el período 1842-1880 se aplicaron dos planes de estudios en la enseñanza normal: el plan de 1842 y el plan de 1860. El plan de 1842 es el plan Inicial y como tal es parte de la fundación misma de la enseñanza normal, por lo tanto es en amplio sentido tributario de la discusión que rodeó la creación del sistema de enseñanza normal, a la cual nos hemos referido en los puntos anteriores.

El plan de 1860, en tanto, a pesar de presentar una serie de continuidades respecto de este plan inicial, representa de algún modo el comienzo del crecimiento interno de la enseñanza normal.

Ambos planes, en sus contenidos, enfatizan la Formación General del profesor. La Formación Profesional no pasa de ser un curso sobre rudimentos de manejo pedagógico técnico. Este énfasis en la Formación General se relaciona con el escaso conocimiento anterior exigido a los alumnos de la normal: sólo leer y escribir. Ella debía, por tanto, formar al profesor en los conocimientos que luego enseñaría. No bastaba enseñarle una metodología de enseñanza. Esto se manifiesta claramente en el plan, que incluye la materia escolar más

elemental, cual es la alfabetización. Por otra parte, también cabe señalar que el desarrollo de la pedagogía en la época era incipiente, y por lo tanto, difícilmente la Formación Profesional podía ser más completa.

La Formación General en el plan de 1842, comprendía la preparación en el Idioma patrio, nociones básicas de geografía, historia, aritmética, dibujo, y formación religiosa de los alumnos. No se enseñaban ramos técnicos y las ciencias naturales estaban totalmente ausentes (ver cuadro sinóptico 1).

En los contenidos se manifiestan dos elementos relacionados. Por una parte, este plan contiene los conocimientos que en el contexto de la época se juzgaba debían saber los encargados de moralizar y alfabetizar al pueblo. Del plan se puede Inferir que tal juicio no consideraba que quien se ocupara de la función señalada debía tener un conocimiento más amplio que los propios contenidos que en el futuro enseñaría.

El segundo elemento que visualizamos en los contenidos del plan, se refiere al énfasis "humanista" del mismo. Este énfasis está vinculado con la definición Inicial de la educación normal, como Instancia de moralización. Sin embargo, más allá de ésta, se relaciona con los sentidos culturales dominantes en el periodo, que las distintas Interpretaciones coinciden en caracterizar como "Humanistas", valorizadores de los conocimientos universales por sobre los conocimientos prácticos vinculados a la producción¹⁵. Desde otro punto de vista, se ha señalado que la orientación cultural de este período está atravesada por el 'intelectualismo' de la clase dirigente. Es decir su referencia a, y cercanía con, las élites de otros continentes, más que con las clases bajas chilenas. Esta orientación hacia afuera fomentó el desarrollo de una cultura que valorizaba lo que en Europa, especialmente Francia, era considerado como de 'alta cultura': la filosofía, las artes, la literatura^s.

En cuanto a la Formación Profesional, la única materia Incluida en el plan es **Enseñanza Completa de los Métodos de Enseñanza Mutua y Simultánea**. El primero de estos métodos se refiere al sistema también denominado 'lancasteriano', donde los alumnos más aventajados ayudaban al resto. El segundo, como su nombre lo Indica, se refiere a la enseñanza simultánea de varios niños. En ambos casos se prepara al profesor para trabajar con un grupo.

Estas metodologías constituían las grandes modernizaciones pedagógicas de la época, que en general transitaban del preceptor individual a la modalidad educativa colectiva Implicada por la escuela. Además se manifiesta en estos métodos la preparación del profesor para escuelas unidocentes, donde el profesor debe tratar en forma paralela niños de distintos niveles.

El plan de 1860, como señalamos, mantiene la estructura básica del plan de 1842, es decir, predominan las materias generales y la Formación Profesional está contenida en un solo curso que tiene un carácter eminentemente técnico. Sin embargo, este plan representa una Importante expansión de los ámbitos del conocimiento Incluidos en la formación de los

15. A Encina, **Nuestra Inferioridad Económica**, Santiago, 1913. A Labarca, **Historia de la Enseñanza...**, op.cit. G. Mal, Historia de Chile (1891-1973). Tomo I, Editorial Santillana, Santiago, 1984.

16. Mann Sywak, Values In **Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Mean Public Education 1885-1910**. Ph. D. Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

profesores. Se Incluye en el plan normal materias que no son parte del plan primario, y por lo tanto se valoriza en este plan la formación del profesor primario en materias no directamente vinculadas a su ejercicio profesional. En otras palabras, se promueve en el profesor un saber más amplio que el que enseñará (ver cuadro sinóptico 2).

La extensión de los conocimientos de la enseñanza normal fue motivo de una importante discusión entre quienes opinaban que el profesor no debía saber más que lo que iba a enseñar, y los que abogaban por la extensión de sus conocimientos. De alguna manera esta es la primera disputa por mejorar la condición del profesorado.

En la siguiente cita, que contiene los descargos del Director de la Escuela Normal frente a quienes se oponían a la incorporación de nuevas materias en los estudios del profesorado, se manifiesta con claridad que lo que estaba en juego en la disputa era la valoración misma de la actividad docente:

"Contra esta determinación (de incluir nuevas materias) podría argüirse que, al formar preceptores, sólo debía limitarse su instrucción a los conocimientos pedagógicos i a los ramos aue va a enseñar, i no a formar enciclopedistas que, estudiando superficialmente muchas ciencias, puedan sacarse pedantes Insufribles, que envanecidos en su falso saber miraran con desprecio su modesta profesión, i que en fin, cuando esto último no sucediera, ese caudal de conocimientos habilitaría al preceptor para seguir la carrera de abogado, médico o ingeniero o para aspirar a otra ocupación más lucrativa que la de preceptor. Y añadía "no prestemos oídos a las sugestiones dei egoísmo e instruyamos al preceptor, que si Chile llega a tener hombres eminentes como Bello, no importa que salgan de entre los maestros de escuela. Encadenemos al preceptor a ella, pero no restringiendo sus conocimientos, no vendándole los ojos para estrecharle el horizonte que pudiera abrirle su jenio, sino mejorando su condición"¹⁷.

En el plan de 1860 logra imponerse la visión que valoriza la actividad docente. Esta "conquista" es parte de la reforma general del sistema de enseñanza primaria a fines del decenio de Montt, y como tal representa el avance de los grupos liberales que apoyaban la enseñanza primaria y normal.

En este plan, entonces, se incorporan nuevas materias, estas son:

- a) materias científicas, como **Física y Química**,
- b) conocimientos prácticos como: **Vacunación, Elementos de Agricultura**, y
- c) se incorpora **Música Vocal**.

En estas materias visualizamos la influencia del pensamiento de Sarmiento, quien era partidario de introducir en los estudios asignaturas científicas y materias vinculadas al desarrollo económico del país. Además Sarmiento promovía la Incorporación de la música y el canto, ya que pensaba que la audición de los grandes compositores elevaba la moral del pueblo. Consideraba, también, que este ramo ayudaba a mantener la disciplina, por lo que los alumnos debían estudiarlo desde pequeños. Sarmiento, también, fue partidario de Introducir la educación física en el plan, como un medio para formar individuos sanos y aptos para el trabajo¹⁸. Esta última materia, sin embargo, no fue introducida en los planes hasta la

17. Cita de Luis Celis, op.cit: 12.

18. Montecinos y Vera, op.cit: 57.

llegada de los profesores alemanes, y la incorporación de ciertas prácticas de origen sueco, a fines de siglo.

Sin desconocer que el plan en su conjunto, al Igual que el plan de 1842, tiene un énfasis "iluminista", es Importante destacar la inclusión en este plan de conocimientos "prácticos", vinculados al contexto social donde se desempeñaría el profesor, como son **Elementos de Agricultura, y Vacunación.**

Comparando los contenidos del plan normal, respecto de los niveles elemental y superior, de la enseñanza primaria, se destacan varias diferencias interesantes relativas a los dominios distintivos de la formación de profesores. Estos contenidos están dirigidos a Incrementar el saber y las competencias del propio profesor, como señalamos antes, en forma independiente de las necesidades de la enseñanza primaria. De las 9 materias de Formación General que comprende el plan normal, 3 de ellas corresponden a dominios del conocimiento ya abordados en el nivel elemental y/o superior, en un grado más desarrollado. Estas materias son: **Historia Sagrada; Historia de Chile y Dogma Fundamental de la Fé.** Las seis materias restantes son exclusivas del plan normal: **Historia de América; Geometría; Física y Química; Elementos de Agricultura; Vacunación y Música Vocal.**

En cuanto a la Formación Profesional, ésta sigue siendo una unidad Indiferenciada, aunque hay que destacar la Incorporación de la 'enseñanza práctica'. Al respecto cabe señalar que para ese entonces ya se había creado una escuela anexa a la normal, donde los alumnos aprendían los métodos pedagógicos aplicándolos. Esta enseñanza práctica alcanzó cada vez mayor importancia, al punto en que en 1877 se extendió a cuatro años la enseñanza normal.

CUADRO SINOPTICO 1: PLAN DE ESTUDIOS DE 1842.
ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES.
PLAN DE ESTUDIOS DE 1854. ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORAS.

ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES DE SANTIAGO PLAN DE ESTUDIOS 1842		ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORAS DE SANTIAGO PLAN DE ESTUDIOS 1854	
Dueación de estudios: 3 años		Dueación de estudios: 3 años	
N° de Catg. I. FORMACION GENERAL 7 - dogma y moral religiosa - leer y escribir con perfeccion - gramatica y ortografia castellana - nociones generales de historia y particulares de la de Chile - geografia descriptiva - dibujo lineal - aritmética comercial II. FORMACION PROFESIONAL 1 1) TEORIAS DE LA TRANSMISION 2) TECNICAS DE LA TRANSMISION -conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultania III. DISCIPLINA --		N° de Catg. I. FORMACION GENERAL 8 -dogma y moral religiosa -lectura y escritura -gramática castellana -historia -geografía -dibujo -aritmética -costura, bordado y otros trabajos de aguja II. FORMACION PROFECIONAL 1 1) TEORIAS PROFESIONALES 2) TECNICAS DE TRANSMISION -conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea III. DISCIPLINA --	
TOTALES 8		TOTALES 9	

Fuente: Decreto de Fundación (18-ene-1842).

Fuente: Decreto de Fundación (5-ene-1854).

**CUADRO SINOPTICO 2: PLAN DE ESTUDIOS DE 1860.
ESCUELAS NORMALES**

ESCUELA NORMAL PLAN DE ESTUDIOS 1860 (DE HOMBRE)		MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1860, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1842)	
Duración de los estudios: 3 años		MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
Nº de		FORMACION GENERAL	
Catg.		-doctrina y moral cristiana -historia sagrada -dogma fundamental de la fê -historia de América -compendio de constitución política -aritmética práctica -aritmética -geometría -sistema legal de pesos y medidas y medidas -física y química -música vocal -elementos de agricultura -vacunación	-dogma y moral religiosa - ortografía castellana nociones gales de historia
I. FORMACION GENERAL 19 Elemental: -lectura y escritura -doctrina y moral cristiana -elementos de aritmética práctica -sistema legal de pesos y medidas Superior: -geografía -compendio de historia de Chile -compendio de constitucion política -dibujo lineal Normal: -historia sagrada -dogma fundamental de la fê -historia de Aérica -historia de Chile -geometría -física y química -música voval -elementos de agricultura -vacunación		FORMACION PROFESIONAL	
II. FORMACION PROFESIONAL 1 1) TEORIAS DE LA TRANSMISION 2) TECNICAS DE LA TRANSMISION		-pedagogía técnica y práctica	-conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea

Fuente: Ley Orgánica de Educación (24-nov-1860)

Nota: En 1877 los estudios se extendieron a 4 años,
Se dispone que durante el 3er. Y 4º año se
Realice una práctica docente en la escuela primaria
Anexa a la normal.

Diferencias con el plan femenino:

-En el plan femenino no se incluye:

- a. COMPENDIO DE CONSTITUCION POLITICA
- b. GEOMETRIA
- c. QUIMICA
- d. VACUNACION

- En el plan femenino se incluye:

- a. DIBUJO NATURAL en vez de DIBUJO LINEAL.
- b. DOGMA Y MORAL RELIGIOSOS, en vez de DOGMA FUNDAMENTAL DE LA FE.
- c. HORTICULTURA, en vez de ELEMENTOS DE AGRICULTURA.

-Se incluye sólo en el plan femenino:

- a. ECONOMIA DOMESTICA
- b. COSTURA, BORDADO Y DEMAS LABORES DE AGUJA.
- c. COSMOGRAFIA.

2. 1881 - 1927

INFLUENCIA PEDAGOGICA ALEMANA Y EXTENSION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL.

Distintos autores separan en dos períodos las últimas décadas del Siglo XIX¹⁹ y las primeras décadas del Siglo XX, atendiendo a las marcadas diferencias en el discurso pedagógico de ambos períodos. Los últimos 20 años del Siglo XIX se caracterizan por la introducción de un discurso pedagógico de origen alemán, que impactó en la totalidad del sistema escolar, pero de un modo particular en la formación de profesores. En tanto, el Siglo XX se inicia con un debate importante sobre las finalidades y el carácter de la transmisión cultural que realiza el sistema escolar. Además, en estos años, aparecen las primeras organizaciones del magisterio.

No obstante las críticas que se hacen al sistema escolar durante las primeras décadas del siglo, las transformaciones introducidas desde la década de 1880 perduran, y las nuevas orientaciones no logran modificar el sistema educacional hasta la década de 1920. Por esta razón, agrupamos en un sólo período los aproximadamente 50 años que van desde 1881 a 1927. Más aún, consideramos estos años como un único período, porque los cambios centrales que se operan en la formación de profesores se vinculan con la influencia alemana, de fines de Siglo XIX, que significó el inicio de una creciente profesionalización en la preparación del profesorado. Profesionalización que abarca tanto la formación de los profesores primarios, en las escuelas normales, como la del profesorado secundario, en el naciente Instituto Pedagógico, fundado en 1889. En las primeras décadas del Siglo XX, no se registran cambios en la enseñanza normal, ni curriculares, ni Institucionales, que no puedan considerarse más que modificaciones parciales del modelo pedagógico alemán, Introducido en la década del 80. Esto es válido hasta la aprobación de la nueva legislación normal del año 1928, que es parte del primer Intento de reforma global del sistema educacional, durante el proceso conocido como la 'Reforma Educacional de gobierno de Ibañez'.

Con todo, nos parece importante mantener la distinción de dos momentos o etapas al Interior del período 1881-1927. Especialmente, porque el debate que se da en las primeras décadas del siglo, si bien, como señalamos, no altera significativamente el Sistema Educacional hasta la década del 20, es un período de transición, donde nuevas orientaciones y nuevos actores hacen su aparición en el escenario educacional. Por esto, iniciamos nuestro análisis del período con una caracterización del contexto educacional distinguiendo las últimas décadas del Siglo XIX, de las primeras décadas del Siglo XX. Luego nos ocuparemos del desarrollo Institucional de la enseñanza normal en el período; para luego finalizar con el análisis de los planes de estudios aplicados entre 1881 y 1927.

a. Contexto educacional.

i) Las últimas décadas del Siglo XIX.

El período que va desde 1881 al fin de Siglo se caracteriza en el plano doctrinario por el cambio de referente educacional, desde un modelo de origen francés a una pedagogía de

19. A Labarca. op.cit. Iván Núñez, **Desarrollo de la Educación CNhne hasta 1973**. Santiago, Documento PIIE, 1982

origen alemán. El estudio en profundidad de la influencia que este giro tuvo no sólo en la educación, sino en la cultura nacional, está aún por hacerse. Avanzaremos al respecto algunos elementos, enfatizando la Influencia que esta transformación tuvo en la formación de los profesores.

El cambio doctrinario operado en el sistema educacional en la década de 1880 fue del todo Intencionado. Existía consenso en el 'establishment' educacional y en la clase política de la época, respecto a la necesidad de introducir modificaciones sustanciales que mejoraran el precario estado del sistema educativo nacional. También había acuerdo respecto a que la búsqueda de nuevas orientaciones debía realizarse en los países desarrollados de Europa y Estados Unidos.

En 1879 el Ministro de Instrucción Pública encomendó al abogado José Abelardo Núñez, que viajara a Estados Unidos y Europa para hacer un estudio de sus sistemas educacionales. De los países que visitó, el sistema educacional que mayormente lo Impresionó fue el alemán, fundamentalmente por la precisión de su funcionamiento.

"La primera impresión que produce un colegio alemán es la admiración de la disciplina que domina dentro de él. Uno no escucha el menor ruido, el menor desorden; todo progresa con perfecto orden. Los profesores y los alumnos parecen Igualmente convencidos que en tal lugar no hay espacio ni tiempo para ninguna otra cosa que no sea el estudio, y todos desde que pasan el umbral de la escuela observan una compostura y seriedad tal como si estuvieran en una Iglesia ...Y lo que más merece mención, es que esta disciplina, este orden, no son de ninguna manera algo forzado, ni el resultado del rigor, ni de las caras enojadas de los profesores quienes como los agentes disciplinarios eficaces, presentan la varilla o el guante a sus estudiantes, sino por el contrario son los niños mismos quienes parecen profesar un afecto y respeto por la escuela tal, que no se les ocurre alterar el orden o perturbar la corrección del profesor"²⁰.

Lo que más impactó a Núñez fue la disciplina de la educación alemana, y sus argumentos a favor de ésta fueron decisivos en la resolución de cual modelo educacional Importar²¹. El lado menos visible de la gran acogida que tuvo la propuesta de Núñez, se vincula con el sentido otorgado en la época a la educación primaria por parte de la élite dirigente. La educación primaria era entendida como un sistema de asistencia y control de las clases bajas, que constituían la masa de dientes de la educación pública²². Cabe destacar que la preocupación central de Núñez era la educación primaria fiscal. Veremos más adelante que la 'reforma alemana' asumió características diferentes en el nivel primario y en el nivel secundario.

La Reforma comenzó con la aprobación, en 1883, de una nueva legislación para la educación primaria y normal. En esta ley se disponen recursos económicos para construir

20. J.A. Núñez, "Vida alemana. Las Escuelas en Sajonia". El Ferrocarril, Mayo 15, 1882, p.2. Citado en: W. Sywak, **Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910**, Ph. D. Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

21. En la Cámara de Diputados se había discutido el problema sin llegar a acuerdo, Por ejemplo, Amunátegui proponía contratar profesores en Alemania. Estados Unidos, Bélgica y Suiza. Finalmente se decidió que el Ministro de Instrucción Pública resolviera al respecto

22. William Sywak, op.cit: p. viii.

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.

El año 1885 comenzaron a llegar a Chile los primeros profesores extranjeros, de origen mayoritariamente alemán. Ese año se inicia propiamente la introducción en el sistema educativo nacional de las orientaciones pedagógicas alemanas. Los profesores alemanes trajeron a Chile las nociones pedagógicas de J.F. Herbart. Sin más que enunciar sus planteamientos, se puede señalar que para Herbart 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 en el sistema pedagógico alemán 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. En este punto se sitúan dos de los principales contribuciones alemanas: 1) la introducción de una nueva didáctica en la formación de los profesores. Didáctica basada en los conceptos científicos de la Psicología, que ponía un énfasis especial en la rigurosidad del proceso de Instrucción ²⁴; y, 2) la Introducción de una nueva modalidad de articulación de las materias, que se aplicó en la enseñanza secundaria, a la que se denominó método concéntrico y que consistía en la transmisión sucesiva, año a año, de las mismas unidades de contenidos, en un orden de extensión y complejidad creciente.

Uno de los elementos claves de la Reforma, que formó parte de la estrategia para Implementaria, y que constituyó uno de sus aportes más duraderos, fue la profesionalización del personal docente.

"Una mentalidad profesionalizada comprende el conjunto de actitudes relativas a que la docencia es una actividad de valor y dignidad intrínseca, que para ser respetable debe Incorporar ideologías definidas y metodologías científicas, y que para asegurar la competencia de sus practicantes, un aparato elaborado y dignificado debe gobernar la preparación, la certificación y la asociación" ²⁵.

La profesionalización asumió características diferentes para los profesores primarios y secundarios. Para la formación de los profesores secundarios se creó el Instituto Pedagógico, que entregaba una formación profesional a personas que en general ya eran profesionales en sus áreas específicas. En cambio en el nivel primario se produjo un reordenamiento completo de la enseñanza normal, se implementaron métodos de enseñanza y programas de estudio nuevos, aplicándose el método concéntrico. Se intentó hacer de la docencia primaria una carrera profesional.

23. William Sywak, op.cit: p. 18.

24. Amanda Labarca relata de la siguiente manera el cambio en la Pedagogía: "Dan a conocer los profesores alemanes la pedagogía científica de Herbart. Conceden importancia a la técnica didáctica hasta entonces despreciada, y de simple rutina empírica, elevan la enseñanza a la categoría de un arte especial, basado en una ciencia: la psicología Introdúcen... La didáctica herbartiana, la lección razonada y psicológicamente conducida a través de sus diversas etapas, k) que en nomenclatura metodológica se denomina la marcha normal de la lección ... Aplican con mayores datos que los poseídos hasta entonces por sus colegas chilenos, los procedimientos intuitivos y objetivos, tratando en lo posible de colocara; niño frente a realidades concretas". (Amanda Labarca, op. cit.:185).

25. William Sywak, op.cit: 118.

Los alemanes introdujeron nuevas materias en la formación de los profesores normalistas como: psicología, pedagogía crítica, metodología pedagógica, la historia de la pedagogía y la idea de 'clases modelo'. Además se introdujo la enseñanza de la educación física, el canto, las artes y los trabajos manuales. Se introdujo además nuevos métodos para la enseñanza de la escritura y lectura.

A pesar de la profundidad de las transformaciones generadas por la influencia alemana, sería equivocado pensar que esta significó una reformulación total del sistema educacional. La influencia francesa permaneció en el área de la administración y de la organización general del sistema, que mantuvo su organización centralista propia del modelo napoleónico original. Las orientaciones pedagógicas alemanas fueron introducidas en el país por una nueva generación de hombres públicos, encabezados por José Abelardo Núñez, Claudio Matte y Valentín Letelier, quienes estaban tan convencidos como sus predecesores de la necesidad política de que el Estado controlara completamente la transmisión cultural que realizaba el sistema escolar.

Por otra parte, durante el período 1881-1900 el conflicto doctrinario central entre Iglesia y Estado, que definió la etapa "fundacional", deja gradualmente de ser el eje de la disputa político-cultural sobre la educación. A fines del Siglo XIX el Estado domina sin contrapeso el sistema escolar. El conflicto Iglesia-Estado, referido básicamente al problema del control de la educación de los grupos dirigentes, es decir, a la enseñanza secundaria y universitaria, se localizó en torno a la lucha por las subvenciones, los exámenes y los procesos de certificación. La disputa en estos tres ámbitos se resolvió con un triunfo del sector clerical respecto de las subvenciones. Sin embargo, el Estado mantuvo el control sobre los exámenes y los títulos, controlando a través de ellos el currículum escolar. De este modo, si bien la conquista de la subvención estatal aseguró, en parte, la continuidad del sistema de enseñanza católico, éste estuvo en adelante controlado legalmente por el Estado.

En este período, entonces, se consolida un sistema educacional de carácter público, bifurcado en dos circuitos, uno dirigido a la clase popular constituido por la educación primaria y normal, y otro, dirigido a la emergente clase media, y a los grupos 'laicos' o liberales, de la clase dominante, constituido por las clases preparatorias de los liceos, por los mismos I~ y por la Universidad de Chile.

Por otra parte se consolidaba un sistema educacional privado, dependiente de la Iglesia Católica, dirigido a la clase dirigente. Este sistema privado estaba conformado por los colegios católicos primarios y secundarios, y por la naciente Universidad Católica (fundada en 1888). Este sector, como señalamos, estaba legalmente controlado por el Estado.

A pesar de la importancia transformadora de los procesos educacionales que tuvieron lugar a fines del siglo pasado, la transmisión cultural del sistema escolar mantuvo el carácter que tenía desde mediados de siglo. La enseñanza primaria continuó centrada en producir alfabetización básica y nociones matemáticas elementales, y en introducir una disciplina moral. En tanto, el currículum en los liceos, orientado hacia la universidad, continuó estando dirigido a producir una versión del ideal del "hombre cultivado" de la educación europea, más que individuos "especialistas" u "orientados hacia la producción". La educación seguía aplicando los principios de la cultura iluminista, introducida desde la fundación del sistema educacional estatal, que como señalamos en el análisis del período anterior, valorizaba el

conocimiento universal, por sobre el conocimiento aplicado u orientado hacia la producción y el desarrollo nacional.

Paralelamente al cambio doctrinario de fines de siglo, el sistema educacional fiscal experimentó un importante crecimiento. La expansión continuó durante las primeras décadas del Siglo XX. Al respecto las cifras son elocuentes: a) la matrícula total, pública y privada, en los niveles primario y secundario, crece de 97.136 estudiantes en 1885, a 157.330 en 1900, 317.040 en 1910, y 401.261 en 1920. Es decir, el sistema prácticamente cuadruplica su cobertura en el periodo. b) La población escolar alcanza en 1920, a un 46.2% del grupo de edad entre 7 y 15 años. c) El analfabetismo decrece de un 71.1% en 1885 a un 49.7% en 1920²⁷.

ii) El debate educacional en las primeras décadas del Siglo XX.

Las transformaciones educacionales registradas en las primeras décadas del siglo XX, acompañan un período de cambios importantes en la organización política y social del país, cuya evocación excede los límites de este trabajo, y cuyo carácter básico es conocido como 'fin de la política oligárquica'. Este período se caracteriza por la aparición de nuevos sectores sociales en la vida pública, especialmente grupos de clase media, el ascenso de las luchas sociales, la crisis económica y la inestabilidad política.

En este marco, durante las primeras décadas del siglo XX se producen dos acontecimientos educacionales de especial significación. El primero se refiere al debate abierto por los dos congresos pedagógicos realizados en el período²⁸, el Congreso General de Instrucción Pública, realizado en 1902, y el Congreso Educacional de 1912. En el Congreso de 1902 se plantea una postura crítica del modelo educacional imperante, posteriormente profundizada en el Congreso de 1912. La crítica central planteada en 1902, es que la educación Intelectualista que se entregaba no preparaba para la vida económica. Esta postura, conocida como utilitarista, si bien no logra imponerse, marca el inicio de las críticas al modelo de Influencia alemana que hasta entonces había imperado. Fomenta, además, la búsqueda de nuevas orientaciones teóricas, y la experimentación de nuevos modelos educacionales. A. Labarca se refiere a la importancia de este Congreso en los términos siguientes:

"La opinión pedagógica comienza a alejarse de su 'embrujo alemán', a reclamar que los chilenos sean educados por chilenos, que la enseñanza esté adaptada a nuestras peculiares necesidades y hable la lengua de nuestra raza....

Como veremos más adelante, en la enseñanza normal este movimiento crítico influye poniendo fin a la contratación de profesorado alemán.

27. C. Cox, Continuity, Conflict and Change In state education In Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity governments. Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984.

28. Para un análisis detallado de este período ver Iván Núñez, Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931. SEREC, Servicio de Extensión de Cultura Chilena, 1978.

29. A Labarca, op.cit: 221.

En el Congreso Educacional de 1912 se articula una crítica radical al principio educativo que fundamentaba la enseñanza secundaria. Basándose en los argumentos de F.A. Encina sobre la crisis económica nacional (Nuestra Inferioridad Económica, publicado en 1912), se postula que la educación debe orientarse al fomento de una aptitud económica, que prepare a los individuos no para el desarrollo del mero intelecto-, ni para la política, sino que prioritariamente para la producción.

El segundo acontecimiento del período se refiere a la aparición durante la segunda década del siglo XX de las primeras organizaciones gremiales del magisterio. Estas organizaciones, conformadas prioritariamente por profesores primarios, ponen en el centro del debate educacional, el problema de la educación primaria y la demanda por la democratización de la enseñanza elemental.

Desde un punto de vista sociológico, podemos decir que la transformación fundamental que se opera en las primeras décadas del siglo, se refiere a la **redefinición del campo educacional**. Surgen nuevos actores, especialmente el magisterio organizado; y, la disputa central deja de ser fundacional, para estar referida a una estructuras y procesos ya instituidos. La tuición estatal del sistema ya no es controvertida, se trata ahora de demandar al Estado transformaciones más o menos globales de las características estructurales del sistema educacional. Visto así el problema, la importancia de las primeras décadas del siglo XX radica en que en este período se conforma lo que podría denominarse una **demanda educacional**³¹, que será una Importante fuerza de cambio en el desarrollo posterior del sistema educacional.

En esta "demanda educacional" distinguimos dos tipos de actores con sus demandas específicas, que se aúnan en su crítica al modelo intelectualista dominante, pero que tienen referentes sociales muy diferentes y una Inserción en el sistema escolar del todo distinta.

Por una parte distinguimos lo que denominamos una **demanda externa**, formulada por grupos o personas que no tienen una inserción directa en el sistema educacional, y representan más bien una orientación "nacionalista" o ligada a la producción, dentro de la clase dirigente. Nos referimos a personas como F A Encina, quien (Mera las críticas relativas a la relación educación-desarrollo económico nacional. Como señalamos, este sector sostiene que la relevancia social de la educación debe determinarse no en términos de "la cultura" o la política, sino a partir de la economía. Su demanda específica es por vincular la educación a la producción, alejandola del "iluminismo" que la había caracterizado durante el siglo XIX.³²

Por otra parte, se materializa en esta época una **demanda Interna**, elevada por educadores destacados y por las nascentes organizaciones del magisterio. Esta demanda se vincula principalmente al crecimiento del sistema educacional, tanto en su cobertura como en la duración de los estudios. La bandera de lucha de este sector será la democratización de la enseñanza: "educación para todos" y 'educación igualitaria para todos". Consecuente con

30. Sobre la historia de las organizaciones del magisterio ver: Iván Nuñez, **Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia. 1900-1970**. Santiago, Ediciones PIE, 1986.

31. Margaret Archer, "Theorizing about the expansion of educational systems". En: Margaret Archer (ad) The sociology of educational expansion, Sage, USA, 1982.

32. Sobre los valores culturales de la clase dirigente ver S. Fogg, **Positivism In Chile end Its Impact on education development and economic thought 1870 -1981**, Ph. D. Thesis, New York University, 1978.

esta demanda democratizadora se buscan nuevas orientaciones pedagógicas que pongan al centro de la relación pedagógica el problema de la Igualdad. En líneas gruesas, el giro de orientación que se produce es de una pedagogía con una referencia alemana, a una pedagogía basada en los principios 'pragmatistas' del norteamericano John Dewey, con un énfasis en la actividad y en la experiencia.

En 1920 la demanda por democratizar la educación logra concitar el apoyo público necesario para que en el Parlamento se apruebe la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, bloqueada por años por los grupos conservadores. Esta ley estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria hasta cuarto año, o hasta los 13 años de edad. Además trató de dar continuidad al sistema, ya que eliminó las preparatorias de los liceos (creadas en 1879), y estableció como suficiente el certificado de sexto año primario para ingresar a la enseñanza secundaria.

La Ley de Enseñanza Obligatoria buscó, a través de esta última medida, reformular el sistema bifurcado en dos circuitos que se había conocido hasta entonces. Respecto de la enseñanza normal esto tendrá una especial Importancia, ya que a partir de este momento entre sus demandas se encontrará la de su reconocimiento como una enseñanza equivalente a la enseñanza secundaria.

b. Desarrollo del sistema de enseñanza normal entre 1881 y 1927.

Durante el período 1881-1927 el sistema de enseñanza normal, como el sistema educacional en general, experimenta una importante expansión. El desarrollo que se inicia en la década del 80, comenzó, como señalamos antes, por la aprobación de una nueva legislación primaria y normal, que destinó recursos que permitieron la extensión y mejoramiento de las escuelas normales, así como la contratación de los profesores alemanes que le imprimirían un nuevo nimbo a la enseñanza normal.

Con los fondos dispuestos por la ley de 1883 se crearon varias escuelas normales en provincias.

En años anteriores, ya se habían hecho dos Intentos por crear normales regionales que, sin embargo, resultaron insuficientes. La primera normal que se creó en provincia fue la Normal de Preceptoras de Chil que funcionó de 1871 a 1881. La segunda fue la Normal de Preceptoras de La Serena, que fue creada en 1874, y que suspendió sus actividades en 1878. Posteriormente en 1890 esta escuela sería reabierta.,,

Con el nuevo Impulso de la ley de 1883 se abrieron hasta el fin del siglo cuatro nuevas escuelas en provincia. En 1888 la Normal de hombres de Chillón, en 1890 la Normal Femenina de Concepción, en el mismo año se reabrió la Normal de La Serena y, por último, se crea la Normal de hombres de Valdivia en 1896. Al finalizar el siglo el sistema público de educación cuenta con seis normales, tres de hombres y tres de mujeres.

La Importancia concedida a la creación de escuelas normales en provincias correspondía al Interés por extender la educación primaria a todo el país. En la época se pensó que formar a los profesores en contacto con la zona donde se desempeñarían permitía que ellos estuvieran comprometidos con esa realidad. Y, además, evitaba que los atrayera demasiado la vida en Santiago, con el consiguiente peligro de que no quisieran luego ejercer en las zonas rurales.

33. Gertrudis Muñoz, "El desarrollo de las escuelas normales en Chile". En: **Revista de Educación** N° 8, 1942.

Para las nuevas escuelas normales creadas, y en algunos casos para las ya existentes, José A. Núñez contrató personal extranjero. Como decíamos, la ley de 1883 así lo autorizaba. Para realizar estas contrataciones Núñez volvió a viajar a Europa en 1884. Y, convencido como otras figuras educacionales de la época de las ventajas de la pedagogía alemana, contrata exclusivamente profesores austriacos y alemanes. Estos profesores comenzaron a llegar en 1885 haciéndose cargo de la mayoría de las asignaturas de las escuelas normales. Incluso la dirección de la mayoría de las normales queda en manos alemanas. Es el caso de las normales de Chillán, La Serena y Concepción. La Normal de Valdivia, creada en 1896, queda bajo la dirección de un chileno que había estado en perfeccionamiento en Suiza y Alemania. También la dirección de la Normal Femenina de Santiago es traspasada en 1885 a una directora alemana. Antes, como se mencionó, había funcionado bajo la dirección de la Congregación del Sagrado Corazón.

La expansión de la enseñanza normal continuó a comienzos del siglo XX. En la primera década del siglo se crean once nuevas escuelas normales. Durante el gobierno de Germán Riesco (1901- 1906) se abren diez escuelas normales, seis de ellas para mujeres. En 1902 se abre la Normal Femenina N° 2 de Santiago. En 1904 la Normal Femenina de Puerto Montt. En 1905 se abre la Normal Femenina N° 3 de Santiago, en la cual se aplicó un método experimenta(de formación de profesoras basado en los principios pedagógicos del norteamericano Horace Mann. Esta Normal funcionó sólo un año. También en 1905, se crearon la Normal Femenina de Concepción y la de hombres de Copiapó. En 1906 las Normales femeninas de Talca y Limache, y las Normales de hombres de Curicó, Victoria y San Felipe. Por último, durante el gobierno de Pedro Montt, en 1908, se creó la Normal Femenina de Angol³⁴.

La extensión de la enseñanza normal era una necesidad, ya que el crecimiento del sistema educacional era constante y se requería contar cada vez con más profesores. En ese período los profesores primarios habían aumentado considerablemente de número. El año 1891 los profesores eran menos de 2.000, en tanto en 1907 prácticamente se duplicaba esa cifra. Sin embargo, según G. Vial en 1909 sólo un 35% del profesorado era normalista³⁵.

Para las escuelas normales creadas en el siglo XX, no se contrata profesorado alemán. Como señalamos antes, el movimiento crítico de comienzos de siglo pone fin a la contratación de profesores alemanes. Gonzalo Vial señala que las últimas profesoras alemanas fueron contratadas en 1906, para hacerse cargo de la dirección de las normales creadas el año anterior en Talca y Limache³⁶. Incluso el cambio de referencia de la pedagogía alemana a la norteamericana se manifiesta aquí también; ahora se contratan normalistas norteamericanas. Es el caso de Inés Brown y de Carolina Bruson, quienes pasan a dirigir las escuelas normales de La Serena y N° 2 de Santiago, respectivamente.

Un último punto al que nos referiremos en relación al desarrollo del sistema de enseñanza normal, se vincula con la reforma del sistema de enseñanza normal femenina en 1886. Como se refirió antes, la tuición religiosa de la Escuela Normal Femenina se mantuvo hasta 1886. En ese año el gobierno le traspasó la dirección de la escuela a profesoras

34. Gertrudis Muñoz, op.cit 8

35. Gonzalo Vial, **Historia de Chile (1891-1973)**. Ed Santillana. Tomo 11984 (p.213)

36. Gonzalo Vial. op.cit

alemanas. Bajo la dirección de éstas se mantuvo el régimen disciplinario estricto que caracterizó la enseñanza normal femenina. Sin embargo, la formación perdió el carácter conventual, y se equiparó a la de los hombres en el sentido de ser ambas laicas. A pesar de que en adelante persistirá la distinción entre escuelas normales femeninas y masculinas, las diferencias se minimizaron. En los planes de estudios estas tendieron a desaparecer (veáanse los cuadros sinópticos de los planes de la década de 1880 en adelante).

c. Los planes de estudios del período.

Durante el período que analizamos se aprobaron tres planes de estudios para la enseñanza normal: el plan de 1883, el plan de 1890 y el plan de 1913. En estos tres planes, como en el período anterior, el énfasis de la formación está en la Formación General. La Formación Profesional está Integrada en un único curso que incluye la preparación teórica, técnica y práctica. Sin embargo, analizando los contenidos de este curso (en la medida que los datos reunidos nos lo permiten) se pueden visualizar importantes diferencias respecto del período anterior.

En términos generales, se puede señalar que el período 1881-1927 significó un importante impulso a la profesionalización de los profesores, ya que se le dió un fundamento científico al trabajo pedagógico. Señalamos antes que la orientación teórica que fundamenta esta nueva pedagogía recoge los planteamientos del alemán J.F. Herbart. Siguiendo estas orientaciones el curso de Pedagogía incluye la preparación teórica del profesor en Psicología y Filosofía, específicamente en Lógica. Además incluye su preparación en una metodología general y especial de la enseñanza, la cual incluye tanto la preparación en principios técnicos, como prácticos. Por último, se entrena al profesor en temas educacionales específicos como Historia de la Pedagogía, y Administración y Legislación Escolar.

Junto con esta nueva orientación de la formación de profesores, se visualiza en el período una tendencia a aumentar el tiempo asignado a la Formación Profesional, aunque en el plan la Formación General siga primando sin contrapeso. En el plan de 1890 el tiempo dedicado a la FP equivale a un 10% del tiempo total del plan, en tanto en 1913 este porcentaje aumenta a un 15.5%.

Vemos entonces que en el período que analizamos la formación de profesores experimenta un importante avance. Su Formación Profesional se fundamenta en teorías científicas, y ésta cada vez ocupa una mayor proporción del tiempo disponible. Sin pretender postular que existe una relación directa entre este proceso y el nacimiento en el período de las primeras organizaciones del magisterio, pensamos que son dos acontecimientos que guardan relación. En este sentido vemos que el proceso que se da al interior de los procesos de formación, de definición de un cuerpo de conocimientos distintivo del magisterio, no es independiente de la constitución en este período de una nueva Identidad profesional.

En cuanto a la Formación General, la más importante en los planes de estudios, hay en este período una extensión de las materias incluidas. La Formación General deja de tener en este período el carácter casi exclusivamente moralizador y alfabetizador que tuvo en el período anterior. Se incluyen nuevas materias científicas, y se pone un énfasis importante en asignaturas hasta entonces poco valoradas como: Dibujo, Canto, Trabajos Manuales y Gimnasia.

Estas características generales atraviesan los planes de estudios del período. Nos parece importante detenernos brevemente en el análisis de las particularidades de cada plan.

i) El plan de 1883.

El plan de 1883 es parte de la propuesta de reforma del sistema de educación primaria y normal de J.A.Núñez. Presenta una reordenación de las materias contenidas en el plan de 1860, buscando darle una mayor coherencia al plan a través de agrupar en nuevas unidades las materias afines. Esto explica la reducción del número de categorías incluidas de 20 a 12. Estas 12 categorías, sin embargo, no dejan fuera ninguno de los contenidos del plan de 1860. Incluso se incorporan nuevos contenidos (ver cuadro sinóptico 3). En otras palabras este plan contiene una nueva definición de los límites entre los contenidos.

Asimismo, como los restantes planes del período, el de 1883 privilegia la Formación General. En esta formación se integran una serie de nuevas materias (ver cuadro sinóptico 3) especialmente en el área científica. El área de humanidades prácticamente no sufre modificaciones.

El plan de 1883, extiende los estudios a cinco años, estableciéndose que el primer año se destinaría a suplir las deficiencias que presentara el alumno respecto de su formación primaria. Por esta razón, si bien este plan incluye la alfabetización del futuro profesor, se espera que antes de Ingresar a la normal el alumno ya tenga un dominio básico de lecto-escritura en el Idioma nacional, el cual sólo es perfeccionado durante su entrenamiento profesional.

ii) El plan de 1890.

Cabe aclarar que el plan de 1890 corresponde al plan de estudios aprobado ese año para la Normal de Preceptores de Santiago, no es por tanto un plan de aplicación general. A pesar de este hecho lo incluimos en nuestro análisis, ya que es de suponer que su estructura básica, en un sistema tan centralista como el de la época, pronto sería común a las restantes normales.

El plan de 1890 es el primer plan que expresa la distribución horaria y la secuencia de las materias. Por esta razón permite un análisis no sólo de los conocimientos incluidos sino también de la importancia relativa o jerarquía de sus distintos componentes.

Respecto a los tiempos asignados, claramente la preparación se concentra en la Formación General (ver cuadro sinóptico 4), la cual ocupa un 90.0% del tiempo total. La Formación Profesional ocupa, en cambio, el restante 10.0%.

Dentro de la Formación General las materias a las cuales se le asigna un mayor tiempo son: **Castellano** (15.2%); **Ciencias Sociales** (12.5%) y **Matemáticas** (11.0%).

La Formación Profesional se entrega en un sólo curso, denominado **Pedagogía**. El programa del curso incluía las siguientes materias:

3^a. sección (3er año de estudios). 3 horas semanales. Nociones fundamentales de psicología y su relación con la educación; elementos de lógica.

2ª. sección (4º año). 4 horas semanales. Ciencia general de la educación y enseñanza. Metodología especial. Asistencia a la escuela práctica.

1ª. sección (5º año). 12 horas semanales. Metodología especial (2 horas). Historia de la Pedagogía. El empleo escolar. Administración y legislación escolares (2 horas). Práctica escolar (8 horas). Asistencia a lecciones modelo. Preparación de lecciones. Ensayos prácticos. Crítica de lecciones.

La importancia, para el análisis histórico de la formación normalista, del plan de 1890 radica en que en él se manifiesta la influencia alemana en los contenidos de la formación de profesores. La FG mantiene el énfasis en materias elementales, pero no se incluye entre las materias prioritarias la religión. Además, en los contenidos del curso de pedagogía se manifiesta el avance de la formación profesional que significó la referida influencia alemana.

iii) El plan de 1913.

El plan de 1913 se aprobó mediante decreto supremo NQ 2.923, el 2 de Mayo de 1913. Este plan mantiene la estructura básica de los planes antes descritos. Sin embargo, tiene algunas características particulares interesantes de destacar (ver cuadro sinóptico 5):

1. Se refuerza la profesionalización, destinándose a la FP un 15.5% del tiempo total del plan (comparada con el 10% que se destinaba en el plan anterior).
2. Se altera la jerarquía entre los contenidos de la FG. Ciencias Naturales ocupa la primacía, desplazando a segundo lugar a Castellano y Ciencias Sociales. Considerando las áreas del conocimiento, es relevante que en este plan el área técnico- artística se equipara al área humanista que antes tenía la primacía.
3. Hay por último, en este plan, diversos cambios en la agrupación de los contenidos y en sus denominaciones, además, se Incluyen nuevas materias (ver cuadro sinóptico respectivo). Entre estas modificaciones nos parece importante resaltar la inclusión de **Horticultura** o **Minería**, y de **Economía**, esta última agregada a la asignatura de **Educación Cívica**. Estos cursos, a pesar de tener una escasa dedicación horaria, pueden ser Interpretados como resultantes de la influencia de las críticas pragmáticas de los Congresos Pedagógicos que antecedieron al plan, y que demandaban la vinculación de la educación con la producción nacional.

**CUADRO SINOPTICO 3: PLAN DE ESTUDIOS DE 1883.
ESCUELAS NORMALES.**

ESCUELAS NORMALES DE PRECEPTORES PLAN DE ESTUDIOS 1883		MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1883, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1860)	
Duración de los estudios: 5 años			
	Nº de Catg.	MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
I. FORMACION GENERAL	10	FORMACION GENERAL	
-enseñanza religiosa; dogma, fundamentos -cultivo del idioma patrio, enseñanza de la lectura y elocución, gramática castellana, composición literaria y elementos de literatura nacional -geografía e historia de América y de Chile y elementos de derecho constitucional -dibujo y caligrafía -enseñanza de las matemáticas; aritmética, sistema legal de pesos y medidas, elementos de geometría de libros -enseñanza de las ciencias naturales, elementos de física, química y mecánica cosmografía y de historia natural -elementos de agricultura -nociones de vacunación -música vocal -gimnasia y ejercicios militares		-enseñanza religiosa y fundamentos de la fe -cultivo del idioma patrio -elocución -composición literaria -elementos de derecho constitucional -enseñanza de las matemáticas -nociones de teneduría de libros -ciencias naturales -mecánica -cosmografía -historia natural -gimnasia y ejercicios militares	-doctrina y moral cristiana - escritura -compendio de constitución política -elementos de aritmética práctica
II. FORMACION PROFESIONAL	2	FORMACION PROFESIONAL	
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION -pedagogía teórica		-pedagogía teórica	-pedagogía técnica
III. DISCIPLINA	--		
TOTALES	12		

Fuentes: J.A. Nuñez. La organización de las Escuelas Normales.

Santiago, imprenta de la librería Americana, 1883.

Diferencias con el plan femenino:

- En el plan femenino no se incluye:
 - a. ELEMENTOS DE DERECHO CONSTITUCIONAL
 - b. ELEMENTOS DE GEOMETRIA
 - c. NOCIONES DE TENEDURIA DE LIBROS
 - d. QUIMICA Y MECANICA
- En el plan femenino se incluye:
 - a. NOCIONES DE ARBORICULTURA Y JARDINERIA, en vez de ELEMENTOS DE AGRICULTURA
 - b. EJERCICIOS CALISTENICOS, en vez de EJERCICIOS MILITARES
- Se incluye sólo en el plan femenino:
 - a. NOCIONES DE ECONOMIA DOMESTICA, COSTURA, TEJIDOS, BORDADOS Y DEMAS LABORES DE MANO

**CUADRO SINOPTICO 4: PLAN DE ESTUDIOS DE 1890.
ESCUELAS NORMALES.**

ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES DE SANTIAGO PLAN DE ESTUDIOS 1890			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	172	90.0	17
-religion	11	5.8	
-castellano	29	15.2	
-alemán	10	5.2	
-historia universal	8	4.2	
-historia nacional y de América	5	2.6	
-derecho público	2	1.0	
-geografía y cosmografía	9	1.7	
-aritmética	13	4.7	
-geometría	8	6.8	
-historia natural	8	4.2	
-higiene	2	4.2	
-física y química	10	1.0	
-dibujo	10	5.2	
-caligrafía	7	3.7	
-música: canto			
- : violín	20	10.4	
- : armonía			
-gimnasia	10	5.2	
-trabajos manuales	10	5.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	19	10.0	2
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	3	1.6	
-pedagogía teórica	3	1.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	16	8.4	
-pedagogía práctica	16	8.4	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	191	100.0	19

Fuente: Programa de estudios de la Escuela Normal
De Preceptores de Santiago, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890.

I. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A: FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1890

Plan de 1890
(5 años)

90.0



Formación general

 Formación profesional

 Disciplina

II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1890, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1883)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-religión	-enseñanza religiosa; dogma fundamentos de la fe e historia sagrada.
-castellano	-cultivos del idioma patrio, enseñanza de la lectura y elocución, composición literaria y elementos de literatura nacional
-alemán	
-historia universal	
-derecho público	-elem. De derecho constitucional -enseñanza de las matemáticas -sistema legal de pesos y medidas -nociones de teneduría de libros -enseñanza de las cs. naturales -mecánica -elementos de agricultura -nociones de vacunación -música vocal
-higiene	
-música: canto, violín, y armonía	-ejercicios militares
-trabajos manuales	

Diferencias con el plan femenino: 1

- En el plan femenino se incluye:
 - a. LENGUAJE E HISTORIA LITERARIA, en vez de CASTELLANO
 - b. UN IDIOMA VIVO, EN VEZ DE ALEMAN.
 - c. MATEMATICAS, en vez de ARITMETICA, y de GEOMETRIA.

1 Comparamos con el “reglamento para las Escuelas Normales de preceptoras”. Publicado por el ministerio de Instrucción Publica, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890.

**CUADRO SINOPTICO 5: PLAN DE ESTUDIOS DE 1913.
ESCUELAS NORMALES.**

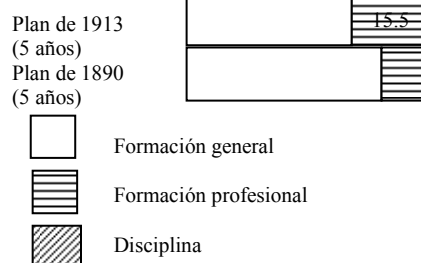
ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1913 (de hombres)			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACIÓN GENERAL	131	84.5	14
-religión y moral	6	3.9	
-castellano	18	11.6	
-idiomas	11	7.1	
-historia y geografía	12	7.7	
-educ. cívica y economía	5	3.2	
-matemáticas	14	9.0	
-ciencias naturales	13	8.4	
-biografía, biología e higiene	6	3.9	
-dibujo	9	5.8	
-caligrafía	2	1.3	
-música y canto coral	8	5.2	
-educación física	15	9.7	
-trabajos manuales	10	6.4	
-horticultura o minería	2	1.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	24	15.5	1
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	--	--	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	24	15.5	
-educación	24	15.5	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	155	100.0	15

Fuente: Decreto supremo N° 2.923 (2-may-1913).

Diferencias con el plan femenino

- La única diferencia es que el plan femenino incluye ECONOMIA DOMESTICA, en vez de TRABAJOS MANUALES

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1913, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)



II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1913, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-religión y moral -idiomas -historia y geografía	-religión -alemán -historia nacional y de América -geografía y cosmografía
-educ. cívica y economía -matemáticas	-derecho público -aritmética -geometría
-ciencias naturales	-historia natural -física y química
-biografía, biología e higiene -música y canto coral	-higiene -música: canto, violín y armonía
-educación física -horticultura o minería	-gimnasia
FORMACION PROFESIONAL	
-educación	-pedagogía teórica -pedagogía práctica

3. LA INTERRUPCION DE 1928:

LA VOZ DEL PROFESORADO PRIMARIO ORGANIZADO

El año 1928 marca un quiebre en la historia de la educación chilena, una trizadura en la continuidad de su desarrollo resultado de una reforma radical de la totalidad de sus instituciones impulsada por el profesorado primario organizado. Este, desde una situación de precariedad material mayor que la de muchas ocupaciones manuales y de exclusión cultural y política, lucha a lo largo de la década del Veinte por la superación de ambas bajo banderas libertarias e igualitarias. Entre enero y septiembre de 1928 su organización sindical logra el control del Ministerio de Educación gracias a una alianza con el primer gobierno de Ibañez. Desde allí confronta al 'establishment' educacional de la época, subvirtiendo jerarquías e intentando aplicar nuevas doctrinas educativas; proponiendo una nueva organización del sistema escolar, del Ministerio mismo, de las Escuelas Normales y del Instituto Pedagógico.

Como en los periodos anteriores, nuestro análisis se iniciará con una descripción de las características generales del contexto educacional en el período. Luego nos ocuparemos de las transformaciones institucionales y curriculares de la formación de profesores.

a. Contexto educacional.

Al final de la década del Veinte, en un contexto de cambio social acelerado y crisis política, el primer gobierno de Ibañez otorga su apoyo a los grupos más radicalizados de profesores primarios agrupados en la Asociación General de Profesores, primera organización sindical, (no mutualista), del profesorado. Desde las posiciones de autoridad conferidas por el gobierno los dirigentes de la AGP intentan una reforma global del sistema educativo, incluida la formación de profesores, conocida como la Reforma del 28.

Legalmente la Reforma se inicia el 10 de diciembre de 1927, con la promulgación del Decreto con Fuerza de Ley NQ 7.500. Este decreto modificaba la administración del sistema, dándole una unidad de la que había carecido desde su origen. También definía, como orientación oficial del nivel primario, los principios centrados en el niño y la actividad, propios de la "pedagogía activa", basada en último término en supuestos Rousseauianos, pero directamente inspirados en los trabajos de Dewey, Ferrière y otros. Lo que fue más importante, el decreto le daba al profesorado la posibilidad de ensayar nuevas formas de Instrucción sin la aprobación previa de las autoridades ministeriales. Los reformistas también intentaron formar "escuelas comunitarias", con la participación de padres, profesores y alumnos, enfatizando la importancia de cursos de educación técnica en los liceos, con el propósito de producir una educación de mayor relevancia para las necesidades económicas del país. En otros términos, la reforma proponía la alteración de tres principios constitutivos del sistema: en primer lugar, su carácter centralista y jerárquico; en segundo lugar, su separación o 'especialización' con respecto a los padres y a la vida de la comunidad; por último, la clara separación entre lo manual y lo intelectual, lo técnico y lo académico, el trabajo productivo y la educación. Desde el 'establishment educativo', estas propuestas fueron calificadas de 'maximalistas'. De hecho, los reformadores del 28 no pudieron ver la implementación de sus postulados, al cambiar el apoyo del gobierno, que no sólo giró hacia fracciones más moderadas dentro del profesorado, sino que llegó a purgar del sistema a los miembros más activos de la Asociación General de Profesores³⁷.

37. Sobre la historia de la Reforma ver: Iván Núñez, 'Reforma y Contrarreforma...', op.cit.

La reforma de 1928, representa un cambio en la constitución y articulación de las relaciones de poder al interior del campo educacional originado en el surgimiento de un nuevo actor, los profesores organizados, y de nuevas orientaciones pedagógicas. Estos dos procesos se Inician antes de 1928, durante las primeras décadas del siglo, y a ellos nos referimos gruesamente en nuestro análisis del período anterior. En este punto retomaremos algunas de las características de este proceso, concentrándonos especialmente en el giro que se experimentó respecto a las referencias doctrinarias de la educación.

Las organizaciones del magisterio comienzan a formarse desde 1915 en adelante. En ese entonces los maestros hablan aumentado en cantidad, aunque la actividad docente, especialmente la primaria, era socialmente poco valorada y peor remunerada. Gonzalo Vial deja pocas dudas respecto a esto último:

"En Punta Arenas, v.gr., el maestro primario ganaba 60 pesos mensuales hacia fines del siglo XIX, y un gañán, entre 75 y 120 pesos. Quince o veinte años más tarde, esos 50 ó 60 pesos del profesor elemental continuaban inmutables para todo el país..., mientras un mozo de liceo percibía durante Igual período unos 50 u 80 pesos...Y no se crea que los docentes secundarios exhibían un nivel muy superior...."³⁸

Desde otra perspectiva se destaca, sin embargo, el "ascenso" social que había experimentado el profesorado a comienzos del siglo XX: sus remuneraciones, aunque precarias eran mejores que la de los obreros de la época, y de alguna manera se habían distanciado de la condición de peones que tenían en el Siglo XIX. Al respecto Gabriel Salazar señala:

"El sueldo del profesorado experimentó también sustanciales Incrementos, saliendo, ya a fines del siglo XIX, de sus niveles peonares. En 1908, el sueldo de un profesor primario era 30% más alto que el de un obrero; y el de un secundario, 300% más alto"³⁹.

Según Salazar este 'ascenso' del profesorado se había acelerado en la medida que la clase dirigente aumentaba su temor hacia la amenaza que para ella representaba la clase popular, y en la medida que esta clase valorizaba la educación como una vía de Integración sistémica de la clase peonal.

En este contexto el magisterio chileno comenzó a organizarse, para demandar mejores salarios, y para hacer oír su voz profesional.

El profesorado organizado, progresivamente se fue identificando con las Ideas pedagógicas norteamericanas que traían al país los profesores que habían viajado a hacer cursos de perfeccionamiento. Entre ellos sobresale el nombre, entre otros, de Darío Salas⁴¹.

38. O. Vial, op.cit: 216.

39. G. Salazar, op.cit 103.

40. Ver. I. Núñez, "**Gremios del Magisterio...** ", op.cit.

41. Cfr. Adriana Nfonso y otros: **Historia de las Ideas pedagógicas en Chile (1889-1932)**. Seminario-Memoria para optar al título de profesor de Ierdo. knhtuto Pedagógico, universidad de Chile, Santiago, 1964.

Darío Salas ejerce una importante influencia en la educación nacional difundiendo los conceptos de lo que se ha denominado el Vitalismo en educación. En los planteamientos de Darío Salas están presentes los postulados del norteamericano John Dewey. Desde esta perspectiva el hecho educativo es en sí un fenómeno de crecimiento y progreso que depende fundamentalmente de la acción directa antes que de una representación intelectualista de las cosas. Más que en los contenidos el énfasis de la pedagogía debe estar en los procesos. El mejor ambiente en el cual debe darse este proceso educativo es aquel donde las relaciones sociales sean democráticas.

En los años 20 esta corriente de pensamiento fue profundizada en nuestro país por el desarrollo de la Pedagogía Científica. El principal defensor de estas ideas en Chile fue el profesor Luis Tirapegui.

La pedagogía científica tiene su base en el desarrollo de tres ciencias que tienen por objeto al ser humano: la Biología, la Sociología y la Psicología. Los adelantos en estas disciplinas conducen a una nueva concepción del individuo, de la educación y del método de enseñanza.

Se pone al centro del proceso educativo al alumno, el cual es concebido como una Individualidad, una personalidad en crecimiento. Se valoran los métodos activos de enseñanza, donde la experiencia y los Intereses del propio alumno son centrales. El profesor más que un Instructor es un guía.

Estos conceptos refuerzan la crítica del magisterio al sistema tradicional. A la demanda por democratizar la enseñanza se agrega, entonces, una demanda por la aplicación de una nueva pedagogía. Se plantea así la necesidad de Reformar el sistema educacional como un todo, incluyendo por cierto el propio sistema de formación de profesores.

La posibilidad abierta en 1928 para que el profesorado pudiera plasmar en el sistema estas nuevas orientaciones, supone un cambio profundo en la constitución y articulación de las relaciones de poder al interior del campo educacional. Cambios propios a una sociedad en crisis y a una época de transición social. La constitución del profesorado como actor con voz propia en el campo educacional supone el inicio de un nuevo tipo de negociación socio-política sobre la educación y de nuevos mecanismos de cambio. Hay ahora un actor **interno** a la educación capaz de demandar, articular su propia oferta, e influir en el desarrollo del sistema.

Valga hacer una expansión hacia una conceptualización sociológica del problema. En su análisis sobre el desarrollo de los sistemas educativos, M. Archer distingue tres tipos de negociación entre grupos sobre la educación: **Transacciones Externas**, caracterizada por demandas de grupos externos al sistema por una mayor provisión de recursos educativos; Iniciación Interna, o dinámicas originadas en grupos internos al sistema educativo que típicamente luchan por la extensión de la escolaridad y la definición de características culturales de ésta; y **Manipulación Política**, donde el gobierno es el actor clave y la extensión de la cobertura el problema típicamente en disputa⁴².

42. **M. Archer**, "Theorizing about the expansion... ", op.cit.

Desde la perspectiva que facilitan estas distinciones, lo propio de la Reforma del 28 es haber sido resultado de dinámicas sin precedentes de **Iniciación Interna**. La Iniciación Interna representa el cambio endógeno, liderado por los profesores que negocian mayores fondos y mayor autorización para aplicar su creciente experiencia. La presión que ejercen depende de su profesionalización, y, al mismo tiempo, tiene por objetivo acrecentarla.

El cambio que se produce en los 20, respecto de la formación de profesores, es que el magisterio organizado utiliza su propia profesionalización como un mecanismo de presión para la transformación del sistema. Es decir, el magisterio consecuente con sus Intereses, buscará un mayor reconocimiento social de su formación y buscará a través de ello la ampliación de sus campos de influencia social. Siguiendo modelos clásicos de las dinámicas de luchas de grupos profesionales por reconocimiento social, se apelará al carácter científico de la pedagogía para fundar la necesidad de que se imparta a nivel superior; en centros que combinen la docencia con la investigación, de modo que haya una actualización permanente de los conocimientos que dan identidad a la profesión¹

b. Reforma de la Enseñanza Normal: cambios institucionales.

Los Intentos de reforma del año 28 incluyeron tanto la transformación institucional como curricular de la formación de profesores. En ambos niveles, correspondiente con lo que señalamos en el punto anterior, se buscó valorizar la actividad docente, tendiendo a una mayor profesionalización.

En términos institucionales las medidas que se adoptaron se relacionaron con el logro de un mayor estatus de la formación de profesores dentro del sistema escolar. En esta época el intento principal fue implementar un sistema único de formación del magisterio, que eliminara las diferencias que existían entre profesores primarios, formados en las normales dependientes del Estado, y los profesores secundarios, formados en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Se estableció que era función del Estado formar a la totalidad del magisterio nacional. Formación que se realizarla en la Escuelas de Pedagogía. Esta medida significó, por una parte, establecer trabas a la formación de profesores por instituciones no estatales, y aún más, por Instituciones no directamente controladas por el Ministerio de Educación. En concreto, esto significó que la formación de maestros que pudiera realizar la Iglesia, o las Universidades, debía someterse a las disposiciones que el Ministerio fijara al respecto. Esta función del Estado sobre la preparación de los maestros primarios se mantuvo hasta la década de 1960. Hasta entonces la formación normal fue única.

El decreto 7.500 dispuso asimismo el término de la función de la Universidad de Chile sobre la formación de los profesores secundarios (medida que como veremos en el capítulo relativo a la Universidad de Chile, no tuvo continuidad).

Por otra parte, esta medida intentó a través de la creación de las **Escuelas de Pedagogía**, formar en un mismo tipo de institución a profesores primarios y secundarios. La propuesta de formación única del profesorado que no logra concretizarse en los 20, será en adelante una bandera permanentemente agitada por grupos del gremio docente.

43. J.J. Brunner y A. Flisfisch, "**Los Intelectuales y las Instituciones de la cultura**". Santiago, Ediciones FLACSO, 1983

Otra medida, en el orden institucional, dispuesta el año 28, fue la reorganización de las quince escuelas normales existentes a la fecha, las cuales fueron reagrupadas quedando sólo seis de ellas, dos de hombres y cuatro de mujeres⁴⁴

c. Reforma de la Enseñanza Normal: Cambios curriculares.

El plan de estudios que contenía las propuestas de reforma para la enseñanza normal se aprobó el 2 de febrero de 1928 (decreto N° 257). Este plan tuvo una vigencia breve. En octubre de 1928, se suspendió su aplicación y se declaró la enseñanza normal en reorganización (decreto N° 5.280). Un año después, en 1929, se aprobó un nuevo plan de estudios.

A pesar de no ser más que una interrupción, este plan marca el inicio de una nueva etapa en la formación de profesores, caracterizada por el peso creciente de la FP, y un giro hacia nuevas disciplinas teóricas como base de la educación: Sociología y Biología en vez de Filosofía. Más específicamente, la FG sigue ocupando la principal destinación horaria, sin embargo, hay nuevas materias incluidas en la Formación Profesional, y hay un mayor tiempo dedicado a la misma. La FP ocupa ahora un 28.9% del tiempo total del plan. Como ciencia básica de la pedagogía se incluye, además de **Psicología, Sociología y Biología**. En cambio, no se incluye el curso general de Filosofía, especialmente de lógica, que se incluía en los planes anteriores, sino que se considera sólo un curso específico de **Filosofía de la Educación**.

El plan de 1928, entonces, introduce una nueva modalidad en la formación de profesores. Este cambio es producto, en parte, del propio desarrollo de la pedagogía como disciplina. Pero es también, y en importante medida, resultado del cambio en las concepciones educativas dominantes en el campo educacional, que caracterizamos más arriba como un giro del modelo alemán a un modelo norteamericano.

Puntualizaremos a continuación algunos de los rasgos más salientes del plan de la Reforma del 28 (ver cuadro sinóptico 6):

1. Los estudios se organizan en cuatro años. Esto representa una disminución del tiempo total de la preparación, que antes era de 5 años. Esta reducción, sin embargo, es relativa, ya que ahora se exige tener el sexto año primario aprobado para ingresar a la normal, (recordemos que una de las transformaciones principales de la reforma se vinculaba con la continuidad del sistema escolar). Para hacer la equivalencia del plan de 1913 al plan de 1928 hay que considerar que los dos primeros años del plan de 1913 se consideran ahora como enseñanza elemental, no-normal. Y, los tres últimos años de ese plan corresponden ahora a los tres primeros años del plan de 1928. Es decir hay una reducción de los años, pero ésta tiene que relacionarse con la reubicación de la enseñanza normal en el sistema escolar.

2. Como señalamos, en el plan del año 28, la FG, aunque algo reducida, sigue ocupando la mayor destinación temporal. Esta formación tiene una serie de expansiones, especialmente

44. Decreto No 332 del 14.2.1928.

1. Normal de Hombres José A. Núñez: agrupó las normales de Copiapó, Santiago y Curicó.

2. Normal de Hombres de Chillán: agrupó las normales de Chillán, Victoria y Valdivia.

3. Normal Femenina de La Serena: agrupó las normales de La Serena y Umache.

4. Normal Femenina N° 1 de Santiago: agrupó las normales N° 1 de Santiago, Talca y Concepción.
5. Normal Femenina N° 2 de Santiago: agrupó las normales N° 2 y N° 3 de Santiago.
6. Normal Femenina de Angol: agrupó las normales de Angol y Puerto Montt.

en el área de las ciencias naturales. Se incluyen además dos nuevas materias, que en el plan siguiente serán excluidas, como son **Taquigrafía y Teoría e Historia del Arte**. No es fácil encontrar un principio común que explique estos cambios, sin embargo pueden leerse como parte de la tendencia a reforzar y ampliar el capital cultural de los profesores, lo que es consecuente con su búsqueda de una mayor valoración social de la profesión. A la vez, manifiestan la amplitud de los conocimientos que se esperaba manejaran los maestros.

3. Un elemento que destaca en la formación general es la exclusión de **Economía** y de **Minería**, ambas materias incorporadas en 1913, y que manifestaban una reacción a las críticas al intelectualismo dominante en los planes. A pesar del discurso social detrás de la Reforma de 1928, es notable que el plan no incorpore materias vinculadas a la realidad económica nacional, aparte de **Agricultura**.

4. La jerarquía entre los contenidos de la FG, también fue alterada. El cambio más significativo al respecto es que **Castellano** deja de estar entre las materias con mayor destinación horaria. Lo que refuerza la idea de que este plan ya no tiene el carácter elemental de los planes anteriores. Ni siquiera mantiene el mismo carácter moralizador, ya que **Religión**, ocupa sólo un 1.5% del tiempo total. Otra innovación significativa al interior de la FG es que el área técnico-artística pasa a ocupar la principal destinación horaria, por sobre el área humanista que hasta entonces había predominado.

5. Respecto a la Formación Profesional, la modificación mayor se refiere a la separación en distintos cursos de las materias contenidas en el curso de **Pedagogía**, de los planes anteriores. Las principales cambios en los contenidos se refieren a la Incorporación de **Sociología y Biología Educacional**, como ciencias básicas de la pedagogía. Además de la especialización pedagógica de la formación filosófica (Filosofía Educacional, en lugar de Filosofía General).

6. A pesar de la ampliación de los fundamentos teóricos, el énfasis de la formación sigue puesto en la preparación metodológica. En adelante se mantendrá como una constante en la formación de los profesores primarios, el que el saber más importante, al que se le dedicará un mayor tiempo, será el constituido por las 'Técnicas de la Transmisión', especialmente la asignatura de **Metodología**.

7. Un último punto que queremos mencionar respecto a la Formación Profesional se refiere a la **Práctica Pedagógica**. La Práctica se mantiene integrada al curso de **Pedagogía y Metodología**, es decir se realiza una ejercitación docente **durante** la carrera. Sin embargo, este plan incorpora también una Práctica Terminal de un año. Se introduce así un concepto de Práctica como culminación de un proceso de aprendizaje, en el cual se aplican los conocimientos adquiridos.

En este plan se establece, además, como requisito de titulación, la realización de una Memoria sobre un tema pedagógico. Vemos en esta Memoria, y en la Práctica Terminal la introducción del modelo universitario de titulación. Un nuevo elemento en la mencionada búsqueda de un mayor reconocimiento.

8. Finalmente, en este plan se destina un tiempo para la realización de **Actividades Vocacionales**. No contamos con antecedentes sobre el contenido específico de estas actividades, pero podemos suponer que su inclusión se vincula con la introducción de los conceptos de la Pedagogía Activa, y su preocupación por los intereses particulares del alumno.

**CUADRO SINOPTICO 6: PLAN DE ESTUDIOS DE 1928
ESCUELAS NORMALES**

ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1928 (de hombres)			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	96	71.1	16
-religión y moral	2	1.5	
-castellano	9	6.7	
-historia y geografía	9	6.7	
-educación cívica	4	3.0	
-matemáticas y física	9	6.7	
-ciencias naturales	4	3.0	
-química	3	2.2	
-biología e higiene	4	3.0	
-teoría e hist. Del arte	1	0.7	
-dibujo	6	4.4	
-taquigrafía o caligrafía	2	1.5	
-música y canto	7	5.2	
-educación física	10	7.4	
-trabajos manuales	10	7.4	
-agricultura	8	5.9	
-idiomas	8	5.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	39	28.9	7
1) TEORIA DE LA TRANSMISION	12	8.8	
-psicología	6	4.4	
-sicología	1	0.7	
-filosofía de la educ.	1	0.7	
-biología pedagógica	4	3.0	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	20	14.8	
-pedagogía y metodología	19	14.1	
-organización y legislación escolares	1	0.7	
3) PRACTICA ¹	--	--	
4) INVESTIGACIÓN ²	--	--	
5) ACT. COMPLEMENTARIAS	7	5.2	
-act. Vocacionales	7	5.2	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	135	100.0	23

Fuente: Decreto N° 257 (2-feb-1928).

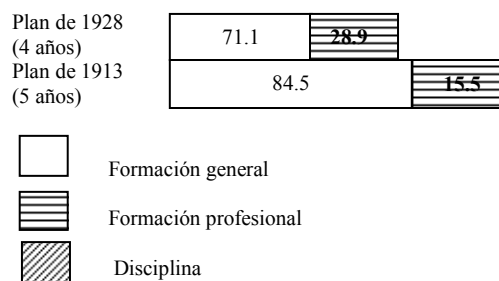
1 Era requisito de titulación la realización de una PRACTICA PEDAGOGICA, de 1 año de duración, al término de los cursos

2 Se exigía también la realización de una Memoria sobre un tema pedagógico

Diferencias con el plan femenino

-En el plan femenino se incluye ECONOMIA DOMESTICA, con una dedicación 3 horas semanales durante los 4 años de estudios.

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1928, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1913)



II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1928, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1913)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación cívica -matemáticas y física -biología e higiene	-ed. Cívica y economía -matemáticas -biografía, biología e higiene
-química -teoría e hist. Del arte -taquigrafía y caligrafía -agricultura	-caligrafía -horticultura o minería
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología -sociología -filosofía de la educ. -biología pedagógica -pedagogía y metodol. -org. Y legisl. Escolar -act. vocacionales	-educación

4. 1929-1939.

ESPECIALIZACION DEL SISTEMA EN ENSEÑANZA NORMAL URBANA Y RURAL.

El proceso de transformaciones educacionales que se inicia en 1929 está estrechamente vinculado al intento de reforma del año 1928. Incluso ha sido caracterizado como una "contrarreforma"⁴⁵, enfatizando su carácter de reacción contra los cambios propuestos en 1928. Nosotros, sin desconocer las conexiones entre estos dos procesos, los hemos separado en nuestro análisis, ya que en 1929 se inicia, en la formación de profesores, un período con rasgos propios, que no se relacionan ni con la Reforma del 28, ni con la situación anterior a ésta.

A pesar de que la década de 1930 es todavía un periodo de inestabilidad política, que no se resolverá hasta el segundo gobierno de Alessandri, a mediados de los años Treinta, en el ámbito educacional se experimenta una situación de relativa estabilidad. Esta se vincula principalmente con la derrota política del 'maximalismo' de la AGP y la introducción, por el 'establishment' educativo, de un nuevo concepto de cambio, que plantea que antes de Introducir transformaciones a nivel sistémico se deben experimentar las propuestas en "escuela reducida". Se institucionaliza entonces la enseñanza experimental, donde se aglican las nuevas orientaciones pedagógicas, y los conceptos más avanzados del campo . Así, la enseñanza normal, aunque sufre algunas modificaciones en el período, mantiene la estructura iniciada en 1929, hasta la aprobación de un nuevo plan de estudios aplicado experimentalmente desde 1940.

a. Contexto Educacional.

Los cambios introducidos durante el año 1929 son el resultado de una reordenación de fuerzas al Interior del campo educacional, y la variación de la orientación dominante hacia concepciones 'más moderadas'. En estos cambios no participan las organizaciones del magisterio como tales, sin embargo, son actores dentro del campo educacional los que implementan estas transformaciones. Como señalamos antes, durante la década de] 20, y específicamente a partir de 1928, la iniciación Interna cobra creciente peso como factor de cambio y la formación de los profesores será en adelante una cuestión que se debatirá fundamentalmente al interior de] campo de la educación, con una presencia más o menos activa del magisterio organizado, pero donde las orientaciones dominantes se vincularán con el debate pedagógico prioritariamente, y no con el debate político, como fue el caso durante el Siglo XIX. Lo señalado es sinónimo de una etapa de mayor autonomía del sistema educacional respecto del contexto socio-político y cultural, y consecuentemente, una etapa donde el debate adquiere, sobre la base de un discurso especializado, un carácter crecientemente técnico.

Visto así el problema, denominar como "contrarreformista" el proceso iniciado en 1929, por lo menos en lo que a formación de profesores respecta, es parcial. Aunque sus gestores representan posturas más 'moderadas' dentro del campo educacional, los cambios superan, en sus orígenes y alcances, a una mera reacción anti-28.

45. Amanda Labarca, op. cil. 258.

46. Amanda Labarca, op.cit

Las transformaciones centrales del período se vinculan con la organización institucional de la Enseñanza Normal. Los cambios introducidos en los conocimientos serán menoreas, ya que la orientación pedagógica mantendrá, en líneas generales, los principios del plan de 1928. Esto no es de extrañar, si se tiene presente que la nueva organización de la enseñanza normal se atribuye a Luis Tiparegul, quien, como señalamos en el análisis del período anterior, fue uno de los principales defensores de la Pedagogía Científica. Es decir, sus planteamientos, en lo que a contenidos de enseñanza se refiere, eran relativamente coincidentes con la perspectiva ideológica de la Reforma del 28⁴⁷

b. Organización institucional de la enseñanza normal en el período 1929-1943.

En el plano Institucional, las transformaciones ocurridas en 1929 no recogen las propuestas de 1928. Incluso, en este plano se podría hablar efectivamente de una contrarreforma, ya que las medidas adoptadas significaron que se disolvieran las Escuelas de Pedagogía, y que el Instituto Pedagógico volviera a recobrar su nombre y a depender de la Universidad de Chile. Inclalmente, además, las mismas escuelas normales pasaron a depender de la Universidad de Chile, ya que el Rector de esa casa de estudios sería cabeza temporalmente de la enseñanza normalista. Esto último, sin embargo, se mantuvo sólo hasta agosto de 1930 cuando las normales vuelven a depender del Ministerio⁴⁹. Con esta medida se restableció la tradicional división entre el profesorado primario y secundario.

Aparte de esta medida, relativa al fin de las Escuelas de Pedagogía, se introduce en 1929 una distinción entre escuelas normales urbanas y escuelas normales rurales. Esta distinción implicó la especialización regional de los profesores, la cual se manifestó decididamente en la organización de los estudios de ambos tipos de escuela.

De las seis normales existentes a la fecha (se mantuvo la reestructuración de 1928), se estableció que cuatro de ellas tendrían un carácter urbano: la escuela de hombres de Santiago, las dos de mujeres de Santiago y la de mujeres de La Serena. En tanto, la Normal de Hombres de Chillán y la de mujeres de Angol serían escuelas rurales. La distinción urbano - rural se mantuvo hasta la disolución del sistema, aunque las diferencias en los planes de estudios se minimizaron a partir de 1944.

Durante los años 30 se introdujo una nueva modificación en la organización institucional de la enseñanza normal. Se inaugura en 1933 (6.3.1933) la Escuela Normal Superior José A. Núñez. La creación de la Normal Superior buscaba responder a la demanda de ascenso del estatus relativo de la formación de profesores dentro del sistema educacional, así como a la Idea de realizar esta formación en una institución que se dedicara tanto a la

47. Luis Tkapegul fue designado por el Ministerio de Educación en 1928 para Reorganizar las Escuelas Normales. Tlrapegul era Profesor de Estado en inglés, titulado en el Instituto Pedagógico de Santiago. Hizo estudios de postgrado entro 1917 y 1923 en el Teachers College, Columbia University, en Estados Unidos, donde hizo curaos de Pedagogía, Psicología, Filosofía y Antropología. Fue el promotor en Chile de la Psicología experimental.

48. Decreto Ne 5.100. 13.11.1929.

49. Decreto NO 4.589, 22.8.1930.

50. Dscret0 N° 5.100, 13.11.1929.

docencia como a la investigación, con las consiguientes implicancias en la calidad de la formación y en el reconocimiento de la institución. La creación de la Normal Superior fue ciertamente una conquista.

Al mismo tiempo, se inicia con esta institución una especialización, que distinguiría al personal directivo y al personal para las escuelas experimentales de la educación primaria formados en la Normal Superior, del resto del profesorado primario, formado en las demás normales del sistema. De este modo, la creación de la Normal Superior significó institucionalizar una diferenciación al interior de los profesores primarios. Al mismo tiempo, con esta distinción se inaugura la formación de especialistas dentro del campo educacional. Veremos en el estudio relativo a la Universidad de Chile que en esta misma época se inicia en el Instituto Pedagógico la formación de profesores de Estado en Educación, que serían los encargados de Impartir la enseñanza normal. Con esto queremos resaltar el hecho que en este período se institucionalizan nuevas distinciones al Interior del profesorado, que van complejizando la división del trabajo en el campo educacional.

c. Organización de los estudios: el plan de 1929.

En el plan de 1929 se distinguen dos ciclos dentro de la formación. El primero era un ciclo básico, con una duración de dos años, donde se impartía principalmente la Formación General. Le seguía un ciclo profesional de un año de duración. Al ciclo profesional se podía Ingresar directamente después de cursar la enseñanza secundaria, en cuyo caso la carrera duraba dos años, lo que era posible hacer sólo en las escuelas normales urbanas.

Para Ingresar a la enseñanza normal se requería: tener entre 14 y 18 años, buena salud, carecer de defectos físicos y perturbaciones o defectos del lenguaje, tener la dentadura en buenas condiciones, acreditar buenas costumbres y aprobar los exámenes de admisión. Se exigía, además, tener aprobado el 3er año de educación secundaria 51.

En el plan de 1929, la Formación General sigue siendo el centro del plan. Esta ocupa 80.0% del tiempo total. Esto es así, incluso, si se examina exclusivamente el ciclo profesional. Aquí la FG, aunque menos importante que en el plan común de 5 años, ocupa la mitad del tiempo.

En las materias incluidas en la FG hay diversas diferencias respecto al plan de 1928 (ver cuadro sinóptico 7). Aunque no disminuye el porcentaje de tiempo asignado a la FG, por el contrario aumenta levemente, sí hay una reducción importante de los contenidos generales del plan. Además, las relaciones entre las asignaturas generales varían significativamente. La asignatura a la cual se le dedica más tiempo es **Canto y Música**, con un 11,3% del tiempo total seguida de **Francés e Inglés** con un 9.7%, y Educación Física con un 8.0%. Como en el plan de 1928, el área de conocimientos más importante es la técnico-artística.

Comparando ahora el plan urbano con el plan rural las diferencias en la Formación General son importantes (ver cuadro sinóptico 7). Hay dos asignaturas excluidas del plan rural. Una es **Ética Profesional**, la segunda es **Física**, que en la escuela urbana se imparte en conjunto con **Matemáticas**. En el plan rural se sustituye **Ética Profesional por Religión y**

51. Decreto NQ 276, 6.2.1929.

Moral, materia a la que se le destina el doble de tiempo que en la ciudad. Aunque esta diferencia no permite sacar conclusiones mayores, nos parece sintomática del control de los grupos conservadores de la clase dominante y de la Iglesia sobre el sistema de enseñanza rural en general. Se manifestaría así en el plan una diferencia inscrita en la estructura de poder de la sociedad chilena en esos años.

Aparte de esta diferencia, se destina en la enseñanza rural un mayor tiempo a **Agricultura**. Igualmente, se asigna más tiempo a **Castellano y Perfeccionamiento del Idioma Patrio**, y a **Caligrafía**, que en el plan urbano. En cambio, se destina menos tiempo a **Historia y Geografía, Ciencias Biológicas y Química, y a Educación Física**. No cuesta vincular esto con la definición principalmente alabetizadora de la escuela rural. Incluso la importancia relativa de las asignaturas generales varía en la escuela rural. Aquí, a diferencia de las escuelas urbanas, el mayor porcentaje de tiempo lo tienen **Agricultura, y Castellano y Perfeccionamiento del Idioma Patrio**.

Respecto a la Formación Profesional (FP), se puede observar en el plan un conjunto de variaciones en las materias incluidas. En las Teorías de la Transmisión se mantiene la primacía de Psicología y se excluye Sociología. Si relacionamos la formación teórica con ámbitos del conocimiento, podemos señalar que en este plan hay un énfasis en la "individualización" de la pedagogía. Privilegiando como núcleo central el alumno individual y su desarrollo, el cual es entendido desde un punto de vista psicológico y biológico, pero no social.

Otra diferencia significativa de este plan es que se introducen materias teóricas específicas de la pedagogía como: **Principios de la Educación, e Historia de la Educación**.

Respecto a las Técnicas de la Transmisión queremos destacar la inclusión de dos cursos de **Metodología del Programa**, uno referido al Método del programa de Matemáticas y Ciencias, y otro al Método del programa de Castellano, Historia y Educación Cívica. Se manifiesta aquí, por primera vez, la aplicación de un concepto de integración o globalización del conocimiento de enseñanza básica, distinguiendo un centro de interés humanista y otro científico.

En el plan de 1929 se especifican actividades prácticas durante los estudios, independiente del curso de metodología. En el plan de 1928 y luego en el plan de 1944 la ejercitación práctica se realiza dentro del curso de Metodología. Se distinguen además dos etapas. Un año de observación y un año de Práctica (Ejercicio Docente) con lo cual se introduce el concepto de Práctica Gradual, durante la carrera. El tiempo dedicado, sin embargo, es sólo de un 4.4% del tiempo total.

Además se continúa con la Práctica Termina; introducida en 1928, ya que una vez finalizados los cuatro años de estudios, los normalistas debían realizar un año de práctica en una escuela pública. Y realizar una memoria sobre un tema designado. La práctica era calificada por el Director de la escuela respectiva quien debía hacer un informe donde consideraba:

1. Asistencia y Puntualidad
2. Personalidad y espíritu profesional: Condiciones de carácter; Entusiasmo; Abnegación y espíritu de sacrificio; Cariño por el niño.

52. Decreto NQ 693, 11.2.1929.

3. Dominio de la técnica pedagógica y habilidad disciplinaria
4. Resultado de su enseñanza desde el punto de vista intelectual y moral
5. Iniciativa, espíritu de organización y capacidad ejecutiva
6. Empeño en su perfeccionamiento.

Si se comparan los planes urbano y rural, estos no difieren mucho respecto a la Formación Profesional. La única materia no incluida en el plan rural es **Técnica de los Sistemas Modernos de Educación**. Hay en éste, además, menos tiempo dedicado a **Fisiología e Higiene del Niño y a Filosofía de la Educación**, y a la **Práctica** de cuarto año. En cambio se destina mayor tiempo a los cursos de **Metodología del Programa de Educación**. En esta última asignatura se mantiene la distinción entre un centro de interés humanista y otro matemático-científico. Sin embargo, existen diferencias respecto a lo que incluye cada programa en el área científica. En el programa de Educación urbana el centro de interés comprende: "naturaleza patria, flora, fauna y geografía"; y los ramos son **Ciencias Naturales, Física y Matemáticas**. Entretanto en el programa rural el centro de Interés comprende: "agricultura, naturaleza patria, flora y fauna, industria y comercio". Y los ramos integrados son **Ciencias, Matemáticas y Geografía**.

Analizando el plan de 1929 la principal constatación es que se refuerza la línea de profesionalización iniciada en 1928. Hay un importante aumento de las materias Incluidas en la FP. Además se incluyen visiones globales del problema educacional desde la perspectiva de la misma pedagogía.

En 1935, siguiendo el principio de experimentación se aprueba un nuevo plan de estudios con un carácter experimental. En este plan se extendían los estudios normales a 6 años, estando el último dedicado principalmente a la Práctica. Este plan se aplicó experimentalmente entre 1936 y 1938.

El plan experimental fue aprobado por Claudio Matte, Director de Educación Primaria. Su origen fue una propuesta del profesorado de las escuelas normales, que designó especialistas en cada asignatura para que resumieran sus propuestas. Estos profesores, más los Visitadores del Servicio Primario y los directores de las Escuelas Normales, presididos por el Inspector de Enseñanza Normal, Martín Bunster, redactaron una propuesta que fue promulgada por circular NQ 13 del 14 de marzo de 1936. En este programa se redujo el número de asignaturas a las consideradas más relevantes. Se dió mayor importancia al desarrollo de facultades de pensamiento, de iniciativa y de calidad en el trabajo sobre la cantidad de materias memorizadas. También se redujo la formación teórica profesional a lo más importante, para dar cabida a una mayor dedicación a la práctica pedagógica. Este plan se aplicaría experimentalmente por dos años luego de los cuales se perfeccionaría. Sin embargo, el cambio de gobierno de 1938 deja inconcluso este programa y no se aprueban modificaciones globales de los estudios normales hasta 1940.

**CUADRO SINOPTICO 7: PLAN DE ESTUDIOS DE 1929
ESCUELAS NORMALES.**

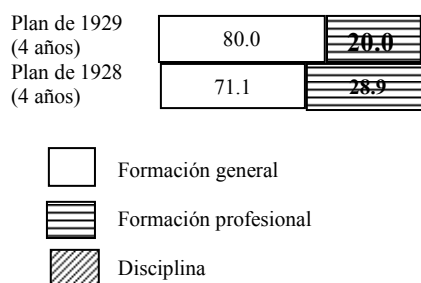
ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1929 (urbano-de hombres)			
Duracion de los estudios: 4 años			
	Hrs. Total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	198	80.0	14
-religion y moral	4	1.6	
-ética profesional	2	0.8	
-castellano	18	7.3	
-perfec. del idioma patrio	2	0.8	
-historia y geografia	18	7.3	
-matemáticas y física	18	7.3	
-cs. biológicas y química	18	7.3	
-frances e inglés	24	9.7	
-dibujo	12	4.8	
-caligrafia	4	1.6	
-ed. Física (y téc. Deport)	20	8.0	
-canto y música	28	11.3	
-agricultura	12	4.8	
-trabajos manuales	18	7.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	50	20.0	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	23	9.2	
-psicol. Gral. Y diferenc.	4	1.6	
-fisiol. E higiene (niño)	4	1.6	
-principios de educación	4	1.6	
-filosofia de la educ.			
(bases filosof. Y sociol.)	4	1.6	
-historia de la educación	3	1.2	
-psicol. del niño y pedag.	4	1.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	16	6.4	
-téc. De los sistemas modemos de educ.	2	0.8	
-org. escolar (adm. e hig.)	2	0.8	
-dibujo en el pizarrón	2	0.8	
-metod. programa ed. urbana	10	4.0	
3) PRACTICA	11	4.4	
-observación	4	1.6	
-práctica	7	2.8	
4) INVESTIGACION ²	--	--	
5)ACT. COMPLEMENTARIAS	--	--	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	248	100.0	26

Fuente: Decreto N° 6.396 (31-dic-1929).

1 Se exige ademas una PRACTICA TERMINAL de 1 mes.

2 Se exige una MEMORIA.

I.DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFECIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1929, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1928)



II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1929, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1929)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL -ética profesional -perfec. idioma patrio -ciencias biológicas y química -caligrafia -francés e inglés	-ed. civica -ciencias naturales -química -biología e higiene -teoría e historia del arte -taquigrafia y caligrafia -idiomas
FORMACION PROFESIONAL	
-psicol. gral. Y diferencial -psicol. del niño y psicologia pedagógica -fisiología e higiene (del niño) -principios de educ. -historia de la educ. -técnica de los sistemas modernos de educ. -organización escolar (adm. e higiene) -dibujo en el pizarrón -metod. del programa de educ. urbana -observación -práctica	-psicología -sociología -biología pedagógica -pedagogía y metodología -act. vocacionales

A. Diferencias con el plan femenino

- En el plan femenino se incluyen:
 - a. ECONOMIA DOMESTICA, con 12 hrs-total
 - b. PUERICULTURA, con 2 hrs-total
- En el plan femenino la dedicación a trabajos MANUALES es de 6 hrs-total menos.

B. Diferencias con el plan rural

- En el plan rural no se incluye ETICA PROFESIONAL; ni FISICA.
- En el plan rural se destina un mayor número de horas-total a: RELIGION y MORAL; CASTELLANO; PERFECC. IDIOMA PATRIO; CALIGRAFIA; AGRICULTURA; Y METOD. DEL PROGRAMA
- En el plan rural se destina menos tiempo a: MATEMATICAS (sin FISICA); CS. BIOLOGICAS Y QUIMICA; ED. FISICA; CANTO Y MUSICA; FISIOLOGIA E HIGIENE (del niño); FILOSOFIA DE LA EDUCACION; y a la practica.
- En el plan rural la METOD. DEL PROGRAMA es de EDUC. RURAL, no URBANA.

5. 1940-1963.

EQUIPARACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL AL NIVEL SECUNDARIO DE EDUCACION.

El período que se inicia con el gobierno de Pedro Aguirre Cerda se caracteriza en educación, por ser una etapa de crecimiento cuantitativo, en la cual no se intentan cambios estructurales del sistema. Así, se mantiene la organización institucional fundada en los 20, aunque se amplía la cobertura educacional⁵⁴, y se enfatiza el crecimiento de las ramas o Instituciones más directamente relevantes para la producción, particularmente en el nivel secundario y universitario.

Las innovaciones operadas en el período son el resultado de negociaciones intra o extra sistema educacional, realizadas en el marco democrático. Tienen un carácter más bien de "pacto social", que de conflicto y rupturas. Además, tienen un carácter parcial, afectando sólo aspectos del sistema educacional.

Las dos décadas y poco más que cubre este período son también de relativa estabilidad para la enseñanza normalista. Luego de experimentar algunos cambios a comienzos de los 40, generados endógenamente, al interior de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, división de la cual forman parte las Escuelas Normales, habrá continuidad hasta la década de los años 60.

Nos ocuparemos a continuación de los rasgos más salientes del período. Concentraremos nuestro análisis en el nuevo énfasis puesto en el período en la relación educación-producción, por las consecuencias que éste tuvo en la formación de profesores, ya que implicó valorizar la ciencia como conocimiento fundante del desarrollo nacional.

a. Contexto Educacional.

El Impulso desarrollista "hacia adentro", característico del período de la 2a Guerra y la post-guerra, definió la Industrialización como norte del esfuerzo económico del país. El Presidente Pedro Aguirre Cerda caracterizó el país como una gran empresa científico-industrial, que debía ser administrada por el Estado. En este cuadro se llamó a fomentar y difundir la ciencia, particularmente la ciencia económica, como principio de comprensión y de producción. La educación, a su vez, debía, en su nivel básico, generalizar los principios científicos, y a nivel superior, capacitar científicamente a las élites gobernantes, además de formar a los mandos medios técnicos necesarios para llevar a cabo este propósito. Las críticas de principio de siglo que exigían vincular la educación a las

54. C. Cox, *Continuity, Conflict and Change...*, op.cit.

55. Se expande la Enseñanza Técnico Profesional de nivel medio, cuya matrícula entre 1938 y 1944 crece un 65.7% (pasando de 4.042 a 6.665 estudiantes). Esta tasa de crecimiento duplica la de los liceos en el mismo período -33.6%- (cuya matrícula pasó de 20.263 a 27.028 estudiantes). (Fuente: R.Echeverría, **Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981**, PITE, Santiago, 1982, Cuadro 5). Se crea asimismo la Universidad Técnica del Estado (1947) y la Universidad Austral (1954), la primera orientada a proveer los recursos humanos demandados por la industrialización; y, la segunda, aquellos requeridos por la modernización agropecuaria.

56. Gabriel Salazar, op.cit.

necesidades económicas del país son retomadas. Se propone que la escuela forme personas creadoras y productivas, especialmente en el manejo de principios científicos de conocimiento de la realidad. Consecuente con esta orientación el Presidente Pedro Aguirre Cerda señalaba:

"Propiciamos una Escuela Nueva que ponga el acento en las capacidades vocacionales y en las fuerzas de creación de nuestros niños. En las ciudades reemplazaremos las salas de clase donde se oye sólo la voz del maestro, por los talleres donde se oiga el ruido del trabajo y donde los niños ejerciten sus capacidades creadoras. En los campos reemplazaremos la escuela semi-alfabetizadora por otra que tienda al mejoramiento de las condiciones de vida del campesinado...

Sin embargo, a pesar de estos planteamientos, no se modificó la separación institucional tradicional entre educación y producción. Ni tampoco se alteraron las diferencias de clase entre los niveles primarios, secundarios y superiores de la educación. Incluso se reforzó el carácter centralizado de la educación nacional, fomentando una cultura urbana y de clase media, correspondiente a la base política y social del modelo desarrollista: el Partido Radical. En términos críticos se ha señalado que la política educacional implementada por los gobiernos radicales significó:

"...integración a la cultura escolar de las masas trabajadoras urbanas, provisión de educación masiva sólo hasta el nivel primario: fuertes distinciones educacionales ... entre la educación para el trabajo manual y el trabajo intelectual, expansión restringida de la educación intermedia, para dar acceso a los nuevos sectores medios nacidos del proceso de industrialización, la expansión de los servicios y de la creciente Intervención (económica) del Estado"⁵⁸.

Respecto a la formación de profesores en 1942, se crea el Instituto Pedagógico Técnico, que se organiza en forma paralela a las tradicionales instituciones formadoras de profesores (el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y las Escuelas Normales). En la enseñanza normal, en tanto, se enfatizó la importancia de los principios científicos como fundamento del conocimiento. Lo que se tradujo en una preparación que le asignaba una gran importancia a la Formación General.

Todos los cambios en la enseñanza normal se desarrollaron en un contexto donde los profesores eran actores centrales, lo cual redundó en propuestas que extendieron la formación en el tiempo y en contenidos, acorde con la búsqueda de una mayor profesionalización, y, a través de esta, de mejoras materiales y reconocimiento social.

b. Organización institucional en el período 1940-1963.

Durante el período 1940-1963 no se operaron cambios significativos en la organización institucional del sistema de enseñanza normal. Se mantienen las distinciones entre normales

57. Segundo mensaje de Pedro Aguirre Cerda citado en **Formación del profesor primario**, Imprenta R. Quevedo, 1940.

58. J.J. Brunner, **Educación y Hegemonía en Chile: seis proposiciones**. Flacso. Documento de trabajo No9. Stgo. 1981.

superiores y comunes: dentro de éstas, se mantienen también las diferencias entre escuelas masculinas y femeninas; y entre rurales y urbanas. No obstante, a nivel curricular las 'normales comunes' tendieron a homogeneizarse. Esto es especialmente relevante respecto de las diferencias regionales, ya que las diferencias de género ya eran mínimas desde 1885. Aunque no sean suficientes los antecedentes con que contamos para sacar conclusiones mayores, no es difícil vincular la homogeneización regional al principio acentuadamente centralista que dominó el sistema en la década del 40, con su énfasis en una cultura fundamentalmente urbana.

En 1942, las seis escuelas existentes en 1929 habían sido aumentadas a nueve, incluyendo la Normal Superior José A. Núñez de Santiago, y ocho escuelas normales comunes, cinco de mujeres y tres de hombres.. Entre las primeras se encuentran las dos normales de Santiago, y las escuelas de La Serena, Angol y Ancud. Las escuelas masculinas estaban situadas en Chillán, Valdivia y Copiapó⁵⁹.

Tal vez, la principal innovación institucional del período se vincula con la equiparación del sistema de enseñanza normal al nivel secundario de educación. Los estudios, al igual que los estudios secundarios, tienen una duración de seis años, y se exige para ingresar a la normal, el sexto año primario. A nivel curricular se distingue entre un ciclo básico denominado de "Cultura general" de 4 años, equivalente (esta vez en contenidos) a la educación secundaria. Y un "Ciclo Profesional", de dos años, al cual se podía ingresar directamente, habiendo aprobado el Sexto Año de las Humanidades. A pesar de esta separación, el discurso pedagógico que fundamenta la organización del plan de estudios normalista articula ambos ciclos, y no es propio considerar el Ciclo de Cultura General como una mera Instrucción secundaria. Nuestro análisis se funda en el supuesto de que el '**ethos**' de la enseñanza normal permea los seis años de estudio, y no solamente el Ciclo Profesional.

c. Organización de los estudios en el período 1940-1963.

El plan de estudios aprobado en 1944 (decreto N° 6.636 del 20 de octubre de 1944) definió el currículum de la formación de profesores hasta 1963. Este plan fue aplicado Inicialmente en forma experimental, por cuatro años, después de los cuales se consideró que sus resultados eran positivos y que era oportuno aplicarlo definitivamente.

La generación de este plan se inicia en marzo de 1940, cuando se realiza una asamblea de los directores y profesores de educación de las escuelas normales, convocada por Oscar Bustos, entonces Inspector de la Enseñanza Normal. Esta asamblea, con el carácter de un pequeño congreso pedagógico, explicitó orientaciones que rigieron la educación normalista hasta la década del 60. En las conclusiones a las que se arribó en tal asamblea se fundamentó una nueva orientación en la preparación profesional de los maestros.

En la fundamentación de las conclusiones de la asamblea de profesores se distinguen dos aspectos en la formación de profesores: uno referido al dominio de la ciencia pedagógica y de la técnica didáctica, y otro aspecto referido a la filosofía del educador. Se señala que es este último aspecto el que le da su valor a la actividad del magisterio y "le confiere una profundidad espiritual análoga a la del sacerdocio":

59. Gertrudis Muñoz, op.cit: 8.

"En la concepción que tenga el maestro de la vida y del universo es donde realmente encuentra ánimo y orientación para que su trabajo viva; ella le indica los fines y el ideal perseguido. Para alcanzarlos, busca, a medida de su cultura, el contingente de la ciencia"... "Gracias, pues, a la mayor o menor preparación técnica, un profesor podrá instruir bien o mal a sus alumnos; pero solamente en virtud de su cultura general y del amor a la profesión, llegará a influir en la educación y vida futura del país. Solamente así podrá el maestro llegar a ser, si no el principal, un gran agente civilizador del pueblo"⁶⁰.

La formación de los profesores debía contemplar tanto esta formación general, como la formación profesional; ambas eran imprescindibles para el desempeño profesional.

La Incorporación de estos distintos ámbitos exigía, según los asambleístas, determinar un principio de clasificación de los conocimientos, que le diera organicidad y claridad a los estudios ¹. Los gestores del plan fundamentaban esta preocupación en los conceptos expuestos a fines del siglo XIX por Valentín Letelier, quien señalaba que la clasificación sistemática de los conocimientos era necesaria para que el 'espíritu' que los abordara no se extraviara.

Para los asambleístas de Marzo del 40 era necesario incorporar las visiones de la cultura que resaltan su carácter orgánico, donde sus diversos aspectos -lenguaje, técnica, religión, moral, arte, ciencia, política, etc.- forman un todo Integrado. La clasificación propuesta en el programa tiene el propósito de introducir a los alumnos en esta visión orgánica de la cultura, y a través de esto formar el 'espíritu' del alumno, dándole un contenido ético a su actividad.

En el plan 1944 entonces, se intenta formar al profesor conectado con el saber, con esta visión universalista de la cultura, y dotarlo así del poder de controlar su actividad, cual es la transmisión.

Estas propuestas se fundamentaban en una crítica explícita a la Pedagogía Activa y su valoración de los procesos de enseñanza. Para los asambleístas la carencia fundamental de la nueva pedagogía era que ésta no distinguía entre lo que son los conocimientos que debe adquirir el niño y los procedimientos aplicados en la enseñanza:

"Así fué como el gran interés que se produjo en torno al conocimiento, hizo pensar sólo en la fundamentación psicológica de los métodos de enseñanza. Y cuando se habló de planes y programas escolares, sólo se proyectaron las actividades de los alumnos, actividades que podían variarse según los intereses del niño, como si este viviera enteramente aislado y no en medio de un mundo cultural... Se miró casi con desprecio el problema de la materia de enseñanza, no interesó su espíritu, ni el por qué de su creación"⁶².

60. **Formación del profesor primario**, (síntesis de las conclusiones aprobadas por las Asambleas de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales - marzo 1940). Imprenta R. Quevedo, Santiago, 1940.

61. "Formación...", op. cit y "Nuevo plan de estudios de la enseñanza normal. Sus fundamentos". En: **Revista de Educación** N° 26, noviembre 1944, pp. 399-404.

62. "Nuevo Plan...", op.cit.: 400.

De este modo, los gestores del plan de 1944 recuperaban la preocupación por los contenidos de la enseñanza, y de allí su énfasis en la formación del maestro primario en una "Cultura General": no bastaba -según ellos- conocer los procedimientos de enseñanza. Las propuestas del 40 pueden considerarse, en este sentido, como una reacción contra el énfasis unilateral en el **proceso pedagógico** inaugurado en los 20, y una recuperación de la centralidad de los **contenidos**, que había dominado durante la hegemonía de los profesores alemanes.

En cuanto a los contenidos del plan de 1944 se puede señalar que estos constituyen un esfuerzo de síntesis entre los dos principios referidos. Pero, además, son una síntesis entre la organización de los estudios propuesta en 1928, y la aplicada en 1929. Del plan de 1928 se recupera: a) la integración de la práctica al curso de metodología; b) la inclusión de un tiempo para actividades no pre-fijadas, (aunque en el plan del 44 estas pueden ser fijadas sólo en algunos casos por el alumno); y c) se reincorpora dentro de la formación teórica **Sociología Educativa**.

Respecto al plan de 1929, se mantiene la distinción curricular urbano-rural (ver cuadro sinóptico 8), aunque ésta se minimiza. Los dos planes se diferencian sólo porque en el plan rural se incorporan una serie de conocimientos prácticos relativos a ese medio, como **Agricultura y Primeros Auxilios**. Además se dedica en el plan rural un tiempo importante al desarrollo de **Actividades Rurales Específicas**. Los estudiantes de las escuelas rurales deben entrenarse en actividades como construcción de gallineros y conejeras, manejo de la lechería, crianza de animales y otras.

En el plan de 1944 se mantiene la estructura de los estudios que privilegia la Formación General de los alumnos. Cabe hacer notar en todo caso que ésta sufre una importante reducción respecto del plan de 1929. En ese plan la Formación General ocupaba un 79.8% del tiempo. En el del año 44, en cambio, ocupa un 58.8% del tiempo total. Esta disminución implica un aumento relativo del tiempo dedicado a la Formación Profesional de un 20.0% a un 38.7%. Sin embargo, este aumento se vincula principalmente con la inclusión de un tiempo bastante significativo dedicado a **Actividades Complementarias**. Este es un tiempo que se podía dedicar a las distintas asignaturas del plan, y alcanza a un 14.6% del total. Por otra parte, se incluye por primera vez un tiempo dedicado a la especialización en una disciplina, aunque ésta no es parte significativa del plan (2.5%).

El plan de 1944, no obstante sus similitudes con los planes anteriores, es del todo novedoso en varios aspectos. Puntualizaremos dos aspectos que nos resultan particularmente significativos:

1. Se introduce una nueva jerarquía en los contenidos generales. A pesar de que por área de conocimientos se mantiene la primacía de los conocimientos técnico-artísticos, si se analizan las asignaturas por separado, el orden de importancia es el siguiente: 1°. **Trabajos Manuales y Ciencias Naturales**; 2°. **Castellano y Matemáticas y Física**; y, 3°. **Educación Física**. En esta jerarquía se constata:

- a) la reaparición de **Ciencias Naturales y Castellano** en la trilogía principal, al igual que en 1913, y por lo tanto la no consideración de la jerarquía de 1928, ni de 1929.
- b) la valoración de **Trabajos Manuales** como entrenamiento técnico- artístico prioritario, y
- c) la alta valoración de los conocimientos científico-humanistas, donde es notable que no se incluya **Ciencias Sociales**.

2 En la Formación Profesional, uno de los elementos que nos resultan más ^{significativos} se refiere a la Inclusión de **Introducción a la Filosofía**, y la revalorización de la Filosofía como fundamento de la educación. Aunque Psicología mantiene la principal destinación horaria, hay un relativo equilibrio entre esta disciplina y Filosofía En contraste con los planes de 1928 y de 1929, donde Psicología primaba sin contrapeso

En los dos puntos anteriores vemos la manifestación de los principios pedagógicos esgrimidos por los asambleístas del 40, y su revalorización de "los contenidos", (Cs. Naturales, Castellano, Matemáticas). En el ámbito profesional, esta perspectiva, que buscaba formar al profesor tanto en los procedimientos como en un 'espíritu' profesional, funda la pedagogía no sólo en la Psicología, sino de un modo Importante en el equilibrio entre Psicología y Filosofía.

En suma, el plan del 44 es la expresión de un principio pedagógico diferente al Introducido en 1928. No obstante, también integra (desde su perspectiva) el discurso profesionalizante del magisterio levantado entonces, ya que lo que se buscaba, como señalamos antes, era conectar la formación del profesor con "el saber", y dotarlo así del poder de controlar su actividad, e Incluso de ampliar su esfera de influencia y participación en la sociedad y en la cultura. Las demandas del magisterio, especialmente primario, por mejorar su estatus social, se mantuvieron durante el período. Al respecto Incluiremos a continuación un breve recuento de las conclusiones a las que se arribaron en dos congresos pedagógicos realizados en la década del 40, que nos parecen Importantes para comprender el discurso del magisterio de la época sobre su formación y, en general, sobre su Identidad profesional y función social.

- d. Discurso de los profesores sobre su formación:
El Primer Congreso de Enseñanza Normal (1944), y el
Primer Congreso Nacional de Educación (1945).

Las orientaciones acordadas en el Primer Congreso de Enseñanza Normal, realizado entre el 12 y el 17 de septiembre de 1944, un mes antes de promulgarse definitivamente el plan de estudios analizado recién, señalan que se debe⁶³:

1. Considerar las escuelas normales como verdaderos institutos Pedagógicos
2. Declarar que el tipo de maestro a cuya formación tienden los esfuerzos de estos establecimientos es el de un hombre altamente eficiente, abnegado, culto y práctico; tolerante, responsable y democrático, de sensibilidad sutil e Inteligencia data.
3. Las escuelas normales deben preparar a un maestro que pueda ser conductor de una comunidad nacional que busca nuevas formas culturales y económicas que aseguren la realización, la defensa y el perfeccionamiento permanente de la Democracia.
4. Que la preparación cultural -general y profesional- dei maestro debe enriquecerse con la adquisición de algunas especialidades que digan relación con las aptitudes y preferencias especiales de los normalistas y las necesidades del país, de la época, del régimen y de los niños.

63. "Primer Congreso de Ene Mnza Normal" En **Revista de Educación** N° 24. septiembre 1944. pp. 335-338.

5. Que las experiencias realizadas aconsejan ir paulatina y progresivamente, en las formas de vida y de trabajo de las escuelas normales, a una coparticipación, cada día más efectiva, de alumnos y profesores en el gobierno y la disciplina natural de estos planteles.
6. Que las escuelas normales no deben conformarse con las clases sistemáticas que se imparten (...) sino que deben realizar una actividad permanente de seminarios (...)
7. Que es problema urgente la existencia de profesores interinos (sin título) los cuales deben perfeccionarse constantemente. Además hay que crear nuevas escuelas normales a fin de que no vuelvan a ingresar al servicio profesores no normalistas.
8. Que las escuelas normales deben ascender paulatinamente a un plano de carácter universitario.
9. Que la labor de las escuelas normales no debe agotarse con la formación de sus alumnos, sino que debe propender a extender su influencia a todos los sectores sociales y culturales de la comunidad nacional.
10. Que el radio de acción de las escuelas normales incluye su participación activa en toda empresa de importancia tendiente a enriquecer y difundir la cultura, lo cual hace necesario que sus profesores tengan una amplia libertad, a fin de que puedan servir a la comunidad desde cargos de elección popular o como agregados culturales a embajadas, etc.

Es claro en estas propuestas la demanda desde los propios profesores de proteger y ampliar su campo de acción. Primero se exige reconocimiento y luego una formación al más alto nivel cultural, con lo cual se está demandando acercarse al capital cultural que permita alcanzar los más altos niveles. Y desde allí participar y ejercer influencia en los problemas educacionales, e incluso nacionales.

Para esto también se proponen estrategias de clausura como es la demanda de que no puedan ejercer los sin-título y que se amplíe el número de escuelas normales, lo cual extiende su propio poder, entre otras.

Esta línea, de expansión del control del medio por la profesión, se profundiza en el Primer Congreso Nacional de Educación, realizado en Enero de 1945. En las conclusiones de este Congreso se señala que la formación debe tender hacia la autonomía profesional del profesor. Esta formación debe ser de nivel superior y debe ir acompañada de una política de mejoramiento de las condiciones laborales del magisterio, especialmente en lo que a remuneraciones se refiere.

Se propone también (recuperando una de las banderas del año 28), darle un cuerpo único al magisterio creando la Escuela Unica de Educación, que formaría los profesores para los distintos niveles del sistema educacional, incluso del nivel superior. Esto borraría las diferencias entre profesores secundarios con un título universitario, y profesores primarios con título normal. Se plantea, por último, que esta Escuela Unica de Educación debe tener un carácter universitario, y por lo tanto el máximo reconocimiento.

64. Brunnery Flisfisch, op.cit.

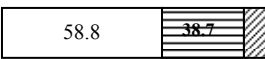
65. ibid.

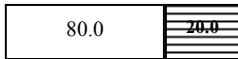
66. "Primer Congreso Nacional de Educación. Formación, Perfeccionamiento y Escalafón del personal de la Educación Nacional." (Tesis aprobada por el Congreso). En: **Revista de Educación** N° 28. mayo 1945.

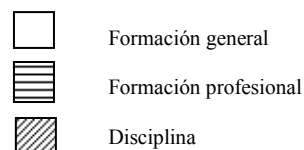
**CUADRO SINOPTICO 8: PLAN DE ESTUDIO DE 1944
ESCUELAS NORMALES**

ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1944 (urbano-de hombres)			
Duración de los estudios: 6 años			
	Hrs. Total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	141	58.8	16
-religión y moral	3	1.3	
-gramática castellana	5	2.1	
-literatura castellana	8	3.3	
-ortografía	4	1.7	
-ciencias sociales	13	5.4	
-psicología general ¹	2	0.8	
-matemáticas	11	4.6	
-física	6	2.5	
-cs. biológicas e higiene	12	5.0	
-química	6	2.5	
-idiomas extranjeros	11	4.6	
-canto, música, gim.rítmica	14	5.8	
-dibujo y modelado	10	4.2	
-caligrafía	2	0.8	
-trabajos manuales	18	7.5	
-educación física	16	6.7	
II. FORMACION PROFECIONAL	93	38.7	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	20	8.3	
-introduc. a la filosofía	4	1.7	
-biología educacional	3	1.3	
-psicología educacional	5	2.1	
-sicología educacional	2	0.8	
-principios de educación	4	1.7	
-filos. e hist. de la ed.	2	0.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	38	15.8	
-técnicas de la enseñanza	30	12.5	
-org. y adm. escolar	5	2.1	
-higiene escolar	3	1.3	
3) PRACTICA ²	--	--	
4) INVESTIGACION ³	--	--	
5) ACT. COMPLEMENTARIAS	35	14.6	
III. DISCIPLINA	6	2.5	--
TOTALES	240	100.0	26

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PROCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1944, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1929)

Plan de 1944 (6 años) 

plan de 1929 (4 años) 



Fuente: Decreto N° 6.636 (20-oct-1944)

- 1 Se incluye como parte del ciclo de “cultura general”, no en el ciclo profesional.
- 2 Se realiza la PRACTICA integrada al curso de metodología, se exige además una PRACTICA terminal de 1 mes.
- 3 Se exige una MEMORIA en el 6° año.

A. Diferencias con el plan femenino

- En el plan femenino no se incluye TRABAJOS MANUALES
- En el plan femenino se incluyen:
 - a. ECONOMIA DOMESTICA, con 18 hrs-total.
 - b. PUERICULTURA, con 2 hrs-total.

B. Diferencias con el plan rural

- En el plan rural se incluye, junio a TRABAJOS MANUALES, - AGRICULTURA, INDUSTRIA DERIVADA Y OFICIOS VARIOS.
- En el plan femenino rural esta actividad se agrega a ECONOMIA DOMESTICA.
- En el plan rural se incluye:
 - a. ACT. RURALES ESPECIFICAS, con 18 hrs-total
 - b. PRIMEROS AUXILIOS, con 2 hrs-total.

II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1944, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1929)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-gramática castellana -literatura castellana -ortografía -idiomas extranjeros -ciencias sociales -psicología general -matemáticas -ciencias biológicas e higiene	-ética profesional -castellano -perfec. idioma patrio -francés e inglés -historia y geografía -matemáticas y física -ciencias biológicas y química -dibujo -canto y música -agricultura

FORMACION PROFESIONAL

-psicología educacional -biología educacional -introd. a la filosofía -sociología educacional -filosofía e historia de la educación -técnica de la enseñanza -org. y adm. escolar -higiene escolar -act. complementarias	-psicología gral. y diferencial -psicología del niño y psicología pedagógica -fisiología e higiene (del niño) -filosofía de la educ. -historia de la educación -técnica de los sistemas modernos de educación -dibujo en el pizarrón -metod. del programa de educación urbana -org. escolar (adm. e higiene) -observación -práctica

6. 1964-1974.
ASCENSO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL A NIVEL POST-SECUNDARIO.

La enseñanza normal no estuvo al margen del influjo transformador de los años 60, década en que se experimentó cambios institucionales y curriculares profundos: el sistema de enseñanza normal fue "ascendido a nivel post-secundario, y se aplicó una modalidad de entrenamiento centrada en la formación profesional, la cual era además especializada en una disciplina. En este período se aplicaron dos planes de estudios: el plan de 1964 que puede ser considerado un plan de transición, y el plan de 1967 que sancionó definitivamente la nueva modalidad de formación de profesores.

Este proceso de cambios, que se realizó en el contexto de proyectos globales de transformación de la educación, y más allá de ésta, de la sociedad, fue abruptamente Interrumpido por la llegada de los militares al gobierno en 1973. El sistema de enseñanza normal fue disuelto a comienzos de 1974.

a. Contexto educacional.

Los cambios operados en el período en el sistema de enseñanza normal son la expresión de nuevas orientaciones políticas y educacionales, cuyas fuentes últimas de generación se vinculan con procesos que van incluso más allá de las fronteras nacionales, como, por ejemplo, la redefinición de la política internacional de Estados Unidos para América Latina y la Revolución Cubana, entre otros. Sin desconocer la complejidad de los procesos político-sociales y culturales que rodean las transformaciones en la formación de profesores, nuestro análisis se localiza en las fuentes directas de tales cambios, ya que un análisis en profundidad de las conexiones entre la formación de los profesores y sus determinantes macro-sociales excede los límites de este trabajo, más aún en un período tan convulsionado como el de los años 60.

La educación normalista experimentó cambios en su organización y planes de estudios tanto durante el período del gobierno de J. Alessandri (1958-1964) como en el gobierno de Frel (1964-1970). A estas dos etapas nos referiremos en lo que sigue.

i) Los primeros años de la década del 60: la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación.

Durante el gobierno de J. Alessandri se formó la denominada Comisión para el Planeamiento Integral de la Educación (28 de dic. de 1962) cuyos objetivos eran hacer un diagnóstico de la situación educacional y proponer las soluciones a los problemas pedagógicos, económicos y administrativos creados por la extensión y desarrollo del sistema educacional. Esta comisión fue creada como respuesta del gobierno a presiones directas del gobierno de Estados Unidos, y al clima de opinión favorable que se había producido entre las

autoridades educacionales nacionales respecto al discurso de la 'panificación' introducido por las agencias internacionales, como la UNESCO, OEA, FAO, etc.

La presión por transformar la educación se fundaba en la convicción del gobierno norteamericano del periodo sobre la importancia crucial de la educación como una estrategia contra-Insurgente en el continente latinoamericano. La orientación dominante era que la educación debía no sólo ser extendida, sino drásticamente redefinida, ya que sus estructuras y orientaciones eran **disfuncionales** al proceso de modernización política y social seguido en la región. Se planteaba que la educación debía proveer los conocimientos y habilidades necesarias para el uso eficiente de la tecnología moderna, de lo cual carecían los países pobres.

El trabajo de la Comisión se sintetizó en una propuesta de reforma global de la educación. Esta propuesta de reforma, sin embargo, generó una controversia política Importante en el Parlamento, que terminó por disuadir al gobierno, cercano ya al fin de su periodo, de aplicarla. A pesar del fracaso del gobierno de Alessandri en introducir los cambios sugeridos por la planificación en el sistema educacional, el trabajo de diagnóstico que esta comisión realizó fue un Importante Insumo para la reforma educacional que se aplicaría posteriormente en el gobierno Frei.

Las transformaciones que se operan en la enseñanza normal en esta etapa son también antecedente Importante de los cambios que se operarían en 1967. Los cambios propuestos en esta etapa por el Ministerio de Educación, buscaban modernizar la enseñanza normal de acuerdo a los nuevos principios de la planificación. Estos, sin embargo, no alteraron la organización institucional del sector, como ocurriría en 1967.

ii) La Reforma Educacional del Gobierno de Frei.

Para el gobierno DC la educación era un eje central de su estrategia general de cambio social. Ella fue considerada desde el inicio como crucial tanto para la formación de los recursos humanos requeridos por el crecimiento y la modernización de la economía como para el proceso de integración social y política de las mayorías excluidas. De modo general, el proyecto de cambio de la 'Revolución en Libertad' concibió a la educación como base para la mantención de un orden sobre bases de consenso, cooperación y participación. Por último, la educación era vista también como fundamental para la conquista de la libertad espiritual interna a ser obtenida por el individuo ⁷⁰.

La reforma se ocupó de expandir el acceso y la cobertura educacional, se preocupó de homogeneizar el capital cultural transmitido por la escuela, e intentó transformar internamente ese capital cultural. En base a nuevas orientaciones pedagógicas (de origen norteamericano) se giró desde una educación centrada en los contenidos hacia una educación ordenada en torno a las conductas. Este giro significó redefinir el rol docente de modo Importante. El esfuerzo de reforma a este nivel buscó que el profesor dejase de ser un instructor y pasara a ser el facilitador de un contexto de aprendizaje, guía y no actor principal, de una actividad que

68. C. Cox, **Continuity**..., op.cit: 129.

69. **Año Pedagógico**. 1961. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile.

70. Ver, C. Cox. **Políticas Educacionales y Principios Culturales. Chile 1965-1985**. Documento CIDE, NQ 17, 1987. Santiago. (p.16).

pasaría a descansar, en forma más acentuada que en el pasado, en los alumnos ⁷¹. Un intento tal de cambio implicó que desde su inicio el proceso de reforma dedicara esfuerzos sistemáticos por difundir los nuevos criterios y orientaciones pedagógicas a los profesores. Para realizar la Reforma era necesario contar con un nuevo tipo de profesor. En líneas gruesas se puede decir que se siguieron en este sentido dos caminos, uno fue transformar los procesos de formación, otro fue introducir programas de perfeccionamiento para los profesores en servicio. Estas dos líneas de acción se coordinaban bajo el concepto de **educación permanente**, que durante los 60 adquirió gran importancia. El principio fundante era que el conocimiento no es estático y por lo tanto la actitud básica debía ser la de la investigación; la educación no era un proceso terminal ni acabado y debía por tanto actualizarse constantemente.

Con respecto a los procesos de formación de los docentes, el nuevo grupo en el gobierno definió la **Escuela Unica de Pedagogía** como horizonte hacia el cual debía avanzarse. Sin embargo, el Estado sólo tenía control sobre la formación de los profesores primarios, ya que la formación de los profesores secundarios era controlada por las universidades, que gozaban de autonomía. Esta tradicional división implicó que el Ministerio sólo pudiera legislar sobre la enseñanza normal, a la que aplicó 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 docente supervisada en servicios.
3. Preparación del 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. Construcciones y equipamiento de las Escuelas Normales a corto y mediano plazo.

b. Reforma Institucional.

El proceso de modernización consideraba la reforma de los estudios de la enseñanza normal. Una redefinición integral del currículum fue propuesta luego de un estudio apoyado por la Fundación Ford. En medio del clima socio-político marcadamente antiimperialista de fines de los 60, y con el intento intervencionista del proyecto Camelot (del Departamento de Estado norteamericano) aún fresco, los gremios docentes bloquearon el proyecto de cambio, más por sus vinculaciones con la agencia norteamericana que por sus méritos o carencias intrínsecas⁷². Lo que la administración Frei no logró respecto al currículum, sí lo obtuvo respecto a los límites institucionales del sector. En junio de 1967 se aprobó el decreto que reformaba la enseñanza normal y sancionaba definitivamente su carácter post-secundario.

71. C. Cox, **Políticas....** op.cit: 22.

72. Ver: Ministerio de Educación. **Programa de desarrollo de la enseñanza normal**, (mimeo), Santiago, diciembre 1967. Estos cinco proyectos de modernización suponían una inversión de aproximadamente diez millones de dólares; siete provendrían del propio país a través de un aporte directo, o de préstamos del Banco Mundial y la AID. Los restantes tres millones serían aportados por convenios con la UNESCO y la Fundación Ford. (Ministerio de Educación, op. cit.).

73. C. Cox, **Continuity....**, op.cit: 158.

La reforma redefinió así los límites institucionales del sector en el sentido tradicionalmente buscado por los profesores: ascenso al nivel superior. El ascenso del sistema de enseñanza normal a nivel post-secundario fue calificado por los reformistas como "la destrucción definitiva de los aspectos de clase de la formación de los profesores primarios"⁷⁴; a partir de la reforma, los profesores primarios pasan a ocupar una posición equivalente al resto de los docentes en el sistema de educación.

Pero, el plan de estudios de 1964 había ya elevado "de hecho" la enseñanza normal a nivel post-secundario, ya que había extendido los estudios a 9 años, que incluían: una etapa de "formación general", de 6 años de duración, equivalente a la enseñanza secundaria, y una segunda etapa de "formación profesional" de tres años de duración. A esta última se podía ingresar con la licencia normal o secundaria.

La reforma sancionó definitivamente el carácter post- secundario de la enseñanza normal restringiendo los estudios a los 3 años de formación profesional.

c. Reforma curricular.

Pese al fracaso del gobierno en la implementación de una renovación Integral del plan de estudios de los normalistas, durante el período se introducen modificaciones parciales importantes en el currículum. Puntualizaremos las más significativas (ver cuadros sinópticos 9 y 10):

1. Se modifica la estructura tradicional de la enseñanza normal que otorgaba el máximo de tiempo a la Formación General. Ahora la formación es principalmente profesional. En el plan de 1964, si se consideran los 9 años de estudios, sigue primando la FG, sin embargo la etapa profesional de tres años, prácticamente no contempla esta formación. Este cambio se vincula a lo menos con tres redefiniciones de la formación:

a) se considera que la Formación General se obtiene esencialmente durante la enseñanza secundaria, por lo tanto la enseñanza normal debe restringirse a la formación específica del profesor, cual es su formación profesional. b) Esta separación que a primera vista parece obvia, supone también una nueva orientación de los estudios. El plan de 1944, según lo analizado, aspiraba a formar al profesor en un dominio general de su cultura lo cual se consideraba clave para su desempeño profesional. En este plan, en cambio, hay una valoración diferente del conocimiento: ya no Interesa que el profesor "sepa de todo", sino que maneje (en el área general) los fundamentos del conocimiento científico (más sobre esto en el punto 4 siguiente).

c) Se busca pasar, entonces, de una formación orientada a producir un profesor generalista, a una orientada a producir un nuevo tipo de profesor, que más que un cúmulo de contenidos, maneja unos criterios sobre el conocer. Además, que no maneja una diversidad de áreas, sino una en particular: es un profesor especializado.

2. Se Introduce, entonces, la especialización de los profesores primarios en una disciplina a su elección. Se crea el título de profesor primario con mención. En el plan de 1964 el alumno

74. C. Cox, **Continuity...**, op.cit.

tiene una amplia gama de posibilidades de especialización, ya que puede obtener la mención en 13 disciplinas, que incluyen, entre otras Educación Parvularia y Desarrollo de la Comunidad. Para obtener la mención el alumno debía cursar asignaturas de la especialidad durante los tres años de la etapa profesional. El número de horas exigido era igual para todas las disciplinas.

En el plan de 1967, se cursa la especialidad a partir del 2⁴. semestre de la carrera. También tiene la misma dedicación, independiente de la disciplina o área de especialidad de que se trate. Las menciones se podían obtener en 10 áreas: Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Técnico-manual, Educación Musical, Artes Plásticas, Idioma Extranjero y Desarrollo de Comunidades y Educación de Adultos.

3. Otro elemento importante en la organización de los estudios en el período, es que se eliminan los curricula diferenciados por género y por región. En el plan de 1964, las asignaturas que en el plan de 1944 establecían distinciones, se agrupan ahora en una gran categoría denominada **Técnicas Manuales, Agropecuarias y Educación para el Hogar**. Se dispone expresamente, además, que estas asignaturas se debían desarrollar simultáneamente en un día de la semana y ser comunes en alto grado a hombres y mujeres.

En el plan de 1967 las diferencias se eliminan definitivamente. Esta medida es coherente con el discurso homogeneizador del período. Aunque es vinculable también, con el ascenso del sistema a nivel superior. Como veremos en las secciones dedicadas a las Universidades, en éstas nunca se distinguió el currículum por género o por región.

4. En cuanto a los contenidos de la Formación General se constata en primer lugar una modificación de la jerarquía tanto respecto a las áreas del conocimiento priorizadas, como a las asignaturas más relevantes. Respecto a las áreas se pasa de un énfasis en los conocimientos técnico-artísticos, a un énfasis en los conocimientos científico-humanistas. En el plan de 1967 incluso **desaparece** el área técnico-artística.

Consecuentemente con este cambio, las asignaturas más relevantes son las científico-humanistas. Cabe resaltar la primacía de Ciencias Sociales en el plan de 1967. De la totalidad de planes analizados sólo en dos de ellos Ciencias Sociales ocupa la principal destinación horaria: en 1928 y en 1967. Una interesante correspondencia, para ambos momentos, entre Inestabilidad socio-política y cambio cultural "afuera" de la educación, y tipo de conocimiento que se considera necesario en su 'adentro'.

5. Respecto a la Formación Profesional también encontramos importantes transformaciones:

a) En la tríada Psicología-Filosofía-Sociología, se produce un reordenamiento. En el plan de 1964 Filosofía ocupa la primacía, aunque hay prácticamente un equilibrio entre las tres disciplinas. En el plan de 1967 Psicología recupera la primacía, aunque con una diferencia menor respecto de Sociología. En los años 60, por lo tanto, la primacía de Psicología como base teórica de la educación es reinterpretada. Primero se equilibra con Filosofía (plan 1964), y, posteriormente con Sociología (plan de 1967).

b) En la década del 60 otro cambio importante es la introducción de **Evaluación y Orientación**. Ambas son la expresión del desarrollo de la Pedagogía como disciplina científica. Aunque estas materias, como veremos en el estudio referente a

la Universidad de Chile, ya estaban presentes en los planes universitarios desde la década del 40. Representan, entonces, en algún sentido la modernización de la perspectiva pedagógica en las normales.

Se introduce también en este período la preparación en **Metodología de la Investigación**, lo cual se vincula directamente con el discurso pedagógico del período y su énfasis en la importancia de establecer una relación activa con respecto al conocimiento.

c) Por último, en la misma línea de valoración de la experiencia y del proceso de conocer, la Práctica

Profesional adquiere una especial importancia. Particularmente en el plan de 1967, donde incluso se la destina más tiempo que a la preparación en las Técnicas de la Transmisión.

d. La Clausura de las Escuelas Normales.

Junto con establecerse, el gobierno de facto de las Fuerzas Armadas suspendió las clases en las 17 Escuelas Normales fiscales que funcionaban en el país⁷⁵ y nominó una comisión con el encargo de hacer un diagnóstico de la enseñanza normal y de la formación de profesores en general, y proponer al gobierno las líneas a seguir al respecto. Esta comisión, integrada principalmente por docentes de la Universidad Católica y por directivos y docentes de las propias escuelas normales, entregó su informe en el verano de 1974⁷⁶. La comisión propuso que se le asignara a la Universidad la responsabilidad exclusiva de la formación profesional de los docentes del país.

Siguiendo la propuesta de la comisión, el 11 de marzo de 1974 se aprueba el Decreto Ley N° 353 que, entre otras medidas, sanciona la formación exclusivamente universitaria de los docentes, y establece el cierre de las Escuelas Normales. Con esto se ponía término a una historia iniciada en 1842.

El año 1973 las escuelas normales tuvieron una matrícula de 7.646 alumnos, de los cuales 7.274 estudiaban en las normales fiscales y 372 en las normales particulares que aún existían en el país. Ese año las Universidades tenían una matrícula de 6.125 alumnos en las carreras de Pedagogía en Enseñanza Básica⁷⁷.

A pesar de la importancia indelible de las escuelas normales, el cierre de las mismas estuvo rodeado de un gran silencio. Si bien es cierto que eran tiempos de fuerte control político y problemas urgentes para todo actor contrario a la violencia que entonces aplicaba sistemáticamente el régimen militar contra sus opositores, también lo era que la medida podía entenderse como el gran triunfo de las demandas históricas del magisterio por

75. En 1973 existían 17 escuelas normales ubicadas en: Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena. Viña del Mar, cuatro normales en Santiago (una vespertina), Curicó. Talca. Chillán, Angol. Victoria, La Unión, Vaidvia y Maud.

76. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. **Informe General sobre la Enseñanza Normal en Chile. Documento interno N° 10.875 de 1974.**

77. Myriam Zemelman, "Estudio cuantitativo de algunas variables de las carreras de educación de las universidades chilenas 1967- 1975", Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Servicio de Desarrollo Docente, **Informaciones Pedagógicas Universitarias N° 14**, 1977.

una formación única del profesorado a nivel superior. Alfonso Bravo, experimentado dirigente del gremio y Director de Educación Secundaria en el gobierno Frei, en un seminario realizado en 1984 sobre política educacional rememoró la medida en los siguientes términos:

"Vino también una medida que no podía dejar de regocijarnos, porque se cumplía con una vieja aspiración: la escuela única de pedagogía, y (...) la determinación de concentrar en las Universidades la formación de profesores"⁷⁸

En la misma discusión, Iván Núñez, Superintendente de Educación durante el gobierno de la Unidad Popular, planteaba que las medidas educacionales del gobierno militar frente al profesorado se caracterizaban por su ambigüedad; en ciertos momentos se buscó la cooptación del profesorado mediante ciertas políticas compensatorias, pero también se intentó controlarlo por el ejercicio directo de la fuerza o por las vías de la atomización y la dispersión. Esta perspectiva que resalta la ambigüedad de las medidas gubernamentales nos parece relevante para analizar la drástica decisión de cerrar las escuelas normales.

Para justificar la medida el gobierno apeló, naturalmente, a la antigua demanda por formar al profesor al más alto nivel en un sistema unificado de formación de profesores. Sin embargo, entre los argumentos de la comisión de reforma también se señalaba la necesidad de desarticular las escuelas normales, porque éstas habían "degenerado" por la excesiva politización. Otra razón de importancia, pero que fue menos pública, era el alto costo que representaban al Estado las escuelas normales, según las estimaciones del informe de la comisión⁸⁰.

La ambigüedad señalada, con sus componentes de cooptación y represión, y los múltiples niveles y de discurso en que se jugó la decisión de poner fin a la educación normalista en el país merecen un estudio en profundidad que, hasta donde sabemos, no se ha realizado.

Desde nuestro punto de vista un elemento central que ha pasado desapercibido para la interpretación de la disolución institucional de la Enseñanza Normal, se refiere a la transformación radical del sistema en 1967. El ascenso de la enseñanza normal en el sistema educacional a nivel post-secundario significó redefinir sustancialmente la modalidad de formación que la caracterizaba. La espectacularidad de este cambio, que respondía a la continua demanda del magisterio por revalorizar su formación, a través de su ascenso institucional al sistema de educación superior, ocultó el hecho que se transformaban también los elementos centrales de la identidad normalista⁸¹. Al dejar de ser un estudio profesional secundario no fue más una oportunidad de calificación "rápida" para los sectores medios bajos y populares, (lo que debe haber repercutido más fuertemente en las escuelas normales

78. Alfonso Bravo, en: C. Cox (ed.), Hacia la elaboración de consensos en política educacional: **actas de una discusión**. Publicaciones CIDE. Santiago 1985.

79. Iván Núñez, en: C. Cox (ed.), op. cit.

80. CPEIP, **Informe General...**, op. cit.

81. El análisis que hacemos de la enseñanza normal, no considera la situación de los estudiantes egresados de humanidades que entraban a cursar sólo los últimos años de formación profesional. Antes hemos argumentado que desde nuestra perspectiva el ethos de la formación normalista se encuentra en la articulación del conjunto del plan. Cabe señalar además que también constituía una experiencia particular el contacto de los egresados de humanidades con los estudiantes normalistas que ya llevaban años en la institución.

de provincia). La enseñanza normal se convirtió en una alternativa más para los egresados de Enseñanza Media. Se situó entonces a la enseñanza normal en una posición de competencia con la Universidad, sin contar con el prestigio social de esta última institución. La enseñanza normal pasó a ser una opción para quienes no quedaban en la Universidad.

Junto con este ascenso institucional se modificó la modalidad de transmisión. Un elemento de esta transformación que sólo enunciamos, porque sus implicancias profundas están aún por estudiarse, se refiere al término del régimen de Internado. El internado que nació como una modalidad Intensiva de disciplinamiento de los estudiantes provenientes de las clases bajas, deja de tener pertinencia en un sistema dirigido a ser una alternativa más de educación superior para los jóvenes secundarios. Por otra parte, el carácter inicial del internado, probablemente ya se había modificado implícitamente, porque quienes acudían a la normal habían dejado de ser los "pillitos de café" del siglo pasado, y acudían en cambio estudiantes provenientes de familias integradas a un cierto orden cultural, tanto popular como mesocrático. No obstante el régimen de internado seguía siendo importante como modalidad intensiva de Instrucción.

Un último aspecto clave, que hemos analizado en extensión a lo largo de nuestro trabajo, se refiere al saber distintivo de la Institución. Al respecto sólo dos comentarios. En 1967 la formación pasa a concentrarse en la Formación Profesional, ya que se entendía que la Formación General la recibían los estudiantes durante la enseñanza secundaria. Con este cambio, la identidad profesional no se define más por la 'alta altura' de la que son portadores los profesores, que los conduciría a participar en los más diversos acontecimientos de la vida nacional. Sino que la definición de la identidad comienza a centrarse en el dominio de un campo específico, la enseñanza. Con este giro se restringen (al menos en el discurso) los ámbitos de incidencia social de los profesores.

Junto con este desplazamiento, el escaso tiempo que se dedica a la Formación General se destina a materias humanistas y científicas. Un elemento distintivo de la enseñanza normal hasta 1967, que la diferenciaba de la enseñanza secundaria impartida en los liceos, era el énfasis puesto en las materias técnico-artísticas. Como dicen los testimonios al respecto, "mucho canto", "mucho trabajo manual". Una conexión que a nuestro juicio debe investigarse se refiere a la vinculación de esta formación con la especificidad de los profesores normalistas respecto a las dimensiones disciplinarias de la escuela.

Desde nuestra perspectiva la disolución institucional del sistema de enseñanza normal fue "adelantada" por la redefinición del saber profesional, base de la identidad normalista, durante los años 60. En la búsqueda histórica por el reconocimiento social, se puede decir que existía, paradójicamente, un componente autodestructivo de la identidad que históricamente distinguió a este tipo de profesores.

En 1974 los alumnos de las escuelas normales fueron 'traspasados' a las Universidades geográficamente más cercanas. Algunos profesores también fueron contratados por las Universidades. Los bienes de las normales y sus edificios tuvieron distintos destinos. Algunos, como es el caso de la Escuela Normal de Victoria, aún permanecen desocupados.

82 Ver evidencias al respecto en, V. Espínola, **las reformas educacionales del gobierno militar y su Impacto sobre la calidad de la educación**, CIDE, Proyecto IDRC, 1987 - 1988

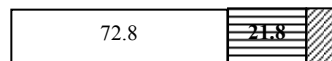
CUADRO SINOPTICO 9: PLAN DE ESTUDIOS DE 1964.

ESCUELAS NORMALES

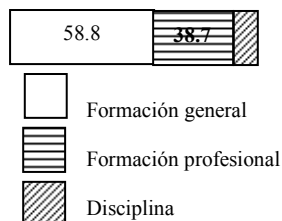
ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1964			
duración de los estudios: 9 años			
	hrs. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	223	72.6	22
-religión (optativo)	3	0.9	
-castellano	22	6.9	
-ciencias sociales	21	6.5	
-filosofía 1	3	0.9	
-psicología 1	3	0.9	
-ciencias naturales	12	3.7	
-biología	7	2.2	
-química	7	2.2	
-física	7	2.2	
-matemáticas	19	5.9	
-inglés o alemán	19	5.9	
-francés o italiano	19	5.9	
-artes plásticas	12	3.7	
-caligrafía	2	0.6	
-educación musical	15	4.7	
-téc. Manuales, agropecuarias y educ. para el hogar	20	6.2	
-educación física	12	3.7	
-consejo de curso	6	1.9	
-centro de alumnos	6	1.9	
-técnicas de estudios	3	0.9	
-electivos (en 2 asignaturas generales)	12	3.7	
-problemas de la sociedad contemporánea	3	0.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	70	21.8	14
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	18	5.6	
-filosofía	3	0.9	
-fundamentos biológicos de la educación	4	1.3	
-psicol. evolutiva y pedagógica	4	1.3	
-sociología gral. Y pedag	4	1.3	
-filosofía e historia de la educación	3	0.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	30	9.4	
-estadística y evaluación	4	1.3	
-didáctica gral. Y especial	12	3.7	
-orientación profesional y escolar	3	0.9	
-org. y adm. escolar	7	2.2	
-salud púb. Y educ. sanitaria	4	1.3	
3) PRACTICA 2	14	4.4	
-práctica profesional	14	4.4	
4) INVESTIGACIÓN	8	2.4	
-métodos de investigación	2	0.6	
-preseminario	3	0.9	
-seminario	3	0.9	
5) act. Complementarias	-	-,-	
III. DISCIPLINA	18	5.6	-
TOTALES	321	100.0	36

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR DE 1944

Plan de 1964 (9 años)



Plan de 1944 (6años)



Fuente: Decreto N° 104 (8-ene-164).

1 Incluidos en el plan dentro del ciclo de formación general

2 Práctica gradual de 2 años

I. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1944)	
INCLUIDAS	EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-religion (optativo) -castellano -filosofía -biología -ciencias naturales -inglés o alemán -francés o italiano -artes plásticas -educación musical -técnicas manuales, agropecuarias y educ. para el hogar -consejo de curso -centro de alumnos -técnicas de estudio -electivos (generales) -problemas de la sociedad -contemporánea	-religion y moral -gramática castellana -literatura castellana -ortografía -cs. biológicas e higiene -idiomas extranjeros -dibujo y modelado -canto, música y gimnasia rítmica -trabajos manuales
FORMACION PROFESIONAL	
-fundamentos biológicos de la educación -psicol. evolutiva y pedagógica -sociología gral. Y pedagógica -estadística y evaluación -didáctica gral. y especial -orientación profesional y escolar	-biología educacional -psicología educacional -sociología educacional -principios de la educ. -técnica de la enseñanza

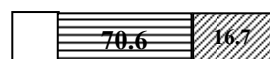
-salud pública y educ. sanitaria	
-práctica profesional	-higiene escolar
-métodos de investigac.	
-preseminario	
-seminario	
	-act. Complementarias

**CUADRO SINOPTICO 10: PLAN DE ESTUDIOS DE 1967.
ESCUELAS NORMALES**

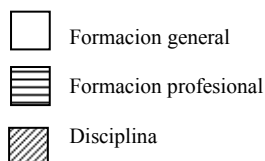
ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1967			
Duración de los estudios: 3 años			
	Hrs Total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	28	13.7	6
-matemáticas	5	2.4	
-ciencias naturales	5	2.4	
-historia contemporánea	3	1.5	
-expresión oral y escrita	3	1.5	
-idioma extranjero	4	2.0	
-desarrollo de la comunidad	8	3.9	
II. FORMACIÓN PROFESIONAL	144	70.6	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	32	15.7	
-fundamentos biológicos y	14	6.9	
Psicol. del aprendizaje			
-filosofía e historia de la educación	7	3.4	
-sociología eneral y pedagógica	11	5.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	44	21.6	
-evaluación	4	2.0	
-org. y adm. escolar	4	2.0	
-orientación y supervisión	8	3.9	
-didáctica y metod. esp.	24	11.7	
-educ. para la salud	4	2.0	
3) PRACTICA	60	29.3	
-iniclación a la práctica escolar	6	2.9	
-planeamiento de actividad escolar	6	2.9	
-práctica supervisada en servicio (2 semestres)	43	23.5	
4) INVESTIGACIÓN	8	4.0	
-métodos de investigación y preseminario	4	2.0	
-seminario	4	2.0	
5) ACT. COMPLEMENTARIAS	-	-.-	
III. DISCIPLINA	32	15.7	
TOTALES	204	100.0	19

**I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A
FORMACION GENERAL, FORMACION
PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE
1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR DE (1964)**

Plan de 1967 (3 años, post-secundarios)



Plan de 1964 (9 años, secundarios)



Fuente: Decreto N° 3.908 (10-jun-1967).

* Estudios post-secundarios.

I. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-expresión contemporánea -historia contemporánea -desarrollo de la comun. -idioma extranjero	-religión (optativo) -castellano -ciencias sociales -problemas de la sociedad moderna -filosofía -psicología -biología -química -física -inglés o alemán -francés o italiano -artes plásticas -caligrafía -educ. musical -téc. Man., agropecuarias y educ. para el hogar -educación física -consejo de curso -centro de alumnos -técnicas de estudio -electivos (generales)
FORMACION PROFESIONAL	
-filosofía -fund. Biológicos y psicol. del aprend. -evaluación -orientac. y supervis. -didáctica y metod. esp. -educ. para la salud -iniciación a la práctica escolar -planeamiento de act. Escolares -práctica supervisada en terreno -métodos de investigación y preseminario	-fund. Biológ. de la educ. -psicol. evol. y pedag. -estadística y evaluación -orientac. prof. y escol. -didáctica gral. Y espec. -salud pública y educ. sanitaria -práctica profesional -métodos de investigación -preseminario

7.CONCLUSION.

Lo primero que se destaca al analizar el desarrollo de la enseñanza normal en sus 132 años de existencia, es su constante crecimiento y evolución. Esta evolución se expresa en distintos ámbitos. Por una parte, en el crecimiento sostenido de la base de conocimientos que conforma los programas de formación: más materias incluidas en los planes de estudios y más años de formación. Y, por otra, en el constante desarrollo institucional manifestado en la multiplicación del número de escuelas normales a lo largo del país y en los sucesivos ascensos de nivel de la enseñanza normal, hasta alcanzar en 1967 el nivel terciario del sistema educacional.

La enseñanza normal nace y se desarrolla vinculada a la educación primaria, lo que la ubica desde un comienzo en una situación desvalorizada respecto de la educación secundaria orientada hacia la universidad, y de la formación de los propios profesores secundarios realizada en la misma universidad. Esta posición subordinada al interior del sistema escolar genera una constante presión por parte de los normalistas por reubicar el sistema normal en posiciones que le signifiquen un mayor reconocimiento social. La presión gremial, junto con el impulso ascendente generado por el crecimiento y expansión del mismo sistema escolar inciden en el ascenso de la enseñanza normal en el sistema.

A pesar de esta constante transformación, la institución presenta un conjunto de características estables que la definen desde su creación. En un sentido institucional el rasgo más saliente de la enseñanza normal es su dependencia del Ministerio de Educación, y dentro de éste de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal.

Ubicada en el nivel secundario del sistema, y con escuelas en diferentes provincias del país, la enseñanza normal reclutó a sus estudiantes entre los mejores alumnos del sistema escolar primario de la región respectiva, constituyéndose en una clara alternativa de movilidad social para sectores medios y bajos de la sociedad, sobretudo en regiones rurales donde no existían mayores oportunidades de profesionalización. A lo anterior se agrega que el sistema de enseñanza normal era gratuito, con régimen de internado, y con un sistema de contrato laboral, que aseguraba trabajo al término de los estudios.

La preparación de profesores primarios en el sistema de enseñanza normal se caracterizó por entregar a los profesores tanto una Formación Profesional como una Formación General equivalente a la enseñanza secundaria. Sin embargo, la Formación General entregada por las normales, como hemos expuesto a lo largo del trabajo no puede caracterizarse como una mera instrucción secundaria. La formación normalista pretende hacer competente al profesor en diversos dominios culturales, orientándolo hacia la enseñanza y hacia el servicio público en general. Con el "ascenso" del sistema al nivel terciario, la Formación General se redefine drásticamente. Pasa a ser un apéndice de la Formación Profesional, y se concentra en asignaturas científicas y humanistas, excluyendo las asignaturas técnico-artísticas que hasta la reforma de 1967 habían sido las que predominaban en los planes. En efecto, hasta la década del 60, el conjunto conformado por las asignaturas de Artes Plásticas, Música (canto), Trabajos Manuales y Educación Física ocupó el porcentaje de tiempo más alto dentro de la Formación General.

Por otra parte, la Formación Profesional no sufre grandes variaciones en términos de los dominios enfatizados desde la reforma alemana a fines del siglo pasado hasta la disolución de

las normales, a pesar de los cambios en los referentes teóricos y del desarrollo del campo educacional ocurrido en este período. Tampoco se altera la FP con el ascenso del sistema al nivel terciario. Esta formación se caracteriza por concentrarse en la preparación metodológica del futuro profesor, es decir es una formación centrada en los procedimientos más que en las teorías de la transmisión. Un rasgo característico de esta preparación metodológica es su énfasis práctico; los normalistas aprenden observando y aplicando en una escuela anexa lo que se les enseña en la normal. Este foco práctico, junto con la referida importancia asignada a las materias técnico-artísticas, lo vinculamos al énfasis de la influencia alemana en los procedimientos, más que en las teorías de la transmisión, y en la disciplina escolar entendida básicamente como dominio corporal y manual.

La disciplina teórica básica, que orienta los planes de las escuelas normales, es la Psicología. Siendo secundaria la preparación en Sociología y en Filosofía. Un elemento distintivo de las normales es que Incluyen entre las disciplinas básicas Biología Educacional, que se Integra en los planes de estudios como disciplina autónoma o junto con Psicología.

CAPITULO III: EL INSTITUTO PEDAGOGICO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

El Instituto Pedagógico fue fundado en 1889, junto con llegar a Chile los primeros profesores alemanes contratados por el Estado para dar inicio a la formación profesional de los maestros secundarios. Dos intentos anteriores por institucionalizar la formación sistemática de los profesores secundarios habían sido frustrados. El primer intento fue una iniciativa de J. I. Domeyko, quien organizó la apertura de una escuela normal de tamaño reducido en el Instituto Nacional. Esta comenzó a funcionar desde 1843, un año después que la Normal de preceptores primarios, pero no tuvo continuidad, pues faltaron los interesados en seguir estos estudios. El segundo esfuerzo frustrado lo realizó Barros Arana siendo Rector del Instituto Nacional'.

El Instituto Pedagógico, fue la primera institución que preparó profesores secundarios en el país, y tiene una importancia fundamental, ya que hasta 1953 las restantes universidades aplicaron, de acuerdo a la ley, los planes y programas de estudio de la Universidad de Chile. De modo que el Instituto Pedagógico reglamentó la totalidad de la formación de los profesores secundarios hasta esa fecha. Desde entonces las universidades particulares iniciaron caminos autónomos, aunque, por cierto, referidos a la impronta inicial del Instituto Pedagógico.

El Instituto Pedagógico dependió de la Universidad de Chile hasta el año 1980. La nueva legislación de educación superior aprobada ese año dispuso el término de la formación de profesores en la Universidad de Chile. El Instituto Pedagógico se "desprendió" de esa casa de estudios y pasó a constituir la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, hoy Universidad Metropolitana².

En este capítulo del libro nos ocuparemos del desarrollo de la formación de profesores en el Instituto Pedagógico desde su fundación en 1889, hasta su separación de la Universidad de Chile el año 1980. Durante esta trayectoria, que alcanza a poco más de un siglo, se aplicaron 11 planes de estudios para la formación de profesores secundarios aprobados los años: 1889, 1924, 1927, 1928, 1929, 1931. 1934-35, 1946, 1962-63, 1975 y 1980. En la formación de profesores básicos, que comenzó sólo en la década de 1960, se aprobaron tres planes de estudios, los años 1969, 1975 y 1980.

En el desarrollo de la formación de profesores en el Instituto Pedagógico reconocemos siete periodos. Estos periodos son en gran medida correspondientes con los periodos distinguidos en el desarrollo de la enseñanza normal, lo que habla de las determinantes macro sociales de los procesos de formación de profesores. Sin embargo, por la autonomía que ha tenido históricamente la Universidad respecto al Ministerio de Educación, los principios que orientan el desarrollo de la formación de profesores secundarios en el Instituto Pedagógico se vinculan principalmente con procesos y conflictos al interior de la Universidad. Este hecho

1. Gonzalo Vial, **Historia de Chile 1891-1973**, vol I, tomo I, Editorial Santillana, Santiago, 1984.

2. Ver José Joaquín Brunner, **Informe sobre la Educación Superior en Chile**. FLACSO, Santiago. 1986.

marca algunas diferencias en nuestro tratamiento de la información respecto al estudio precedente. Las referencias al contexto educacional son menores, en cambio cobra importancia el análisis de la relación entre la institución formadora y la Institución mayor, en este caso, la relación entre el Instituto Pedagógico y la Facultad de Filosofía, y por supuesto la misma Universidad de Chile. Considerando estos elementos reconocemos los siguientes periodos en la historia de la formación de profesores por la Universidad de Chile.

- 1) 1889-1923. Creación del Instituto Pedagógico y ejercicio de la influencia pedagógica alemana.
- 2) 1924-1927. Aparición del discurso profesional. El movimiento estudiantil de los 20 y su énfasis en el desarrollo de las disciplinas (planes de 1924 y 1927).
- 3) 1928. La reforma dei 28. Creación de la Escuela de Pedagogía e irrupción dei discurso del magisterio primario sobre la formación de profesores (plan de 1928).
- 4) 1929-1944. Creación dei Instituto Superior de Humanidades (planes de 1929, 1931 y 1935).
- 5) 1945-1960. Restauración de la unidad institucional del Instituto Pedagógico (plan de 1946).
- 6) 1961-1973. La Reforma en la Facultad de Filosofía y Educación (planes de 1962 y 1969).
- 7) 1974-1980. La intervención militar en la Universidad (planes de 1975 y 1980).

1. **1889-1923.**
CREACION DEL INSTITUTO PEDAGOGICO Y EJERCICIO DE LA
INFLUENCIA PEDAGOGICA ALEMANA.

El período que va de 1889 a 1920 es ciertamente un período fundacional. Se definen en este período las bases estructurales sobre las cuales se desarrollará la formación de los profesores secundarios. En el ámbito institucional este período se caracteriza por la creación misma de la Institución. En el ámbito curricular este período es también importante, ya que, como parte del debate que rodea la creación de la institución, se discutió la modalidad de formación de los profesores secundarios. En este debate primó la postura que defendía la formación especializada de los profesores secundarios, la cual se aplica hasta la actualidad. Esta modalidad especializada, que como veremos experimenta una serie de modificaciones en el desarrollo del Instituto Pedagógico, define dos focos en la formación de los profesores. Uno constituido por la pedagogía, que corresponde a lo que denominamos la Formación Profesional, y otro núcleo, constituido por la especialidad o disciplina de especialización del profesor.

Dentro de esta modalidad especializada de formación, el período que analizamos se caracteriza por la influencia que ejercieron los profesores alemanes contratados por el Estado para dar Inicio al funcionamiento del Instituto Pedagógico.

a. Creación del Instituto Pedagógico.

La formación sistemática de los profesores secundarios, como la formación de los profesores primarios, fue impulsada por el Estado, más que por los intelectuales nucleados en torno a la Universidad de Chile. La creación del Instituto Pedagógico es el resultado de los esfuerzos realizados al respecto por Valentin Letelier, y por algunos Ministros de Instrucción Pública de la época, más que por el Interés de la Universidad de Chile.

Los orígenes del Instituto Pedagógico se comienzan a gestar en 1882 con el viaje de Valentin Letelier a Alemania³. En Alemania, Letelier se interioriza de su sistema educacional, llegando a la convicción de que los alemanes habían creado "una ciencia y un arte" de la pedagogía, de aplicación y utilidad universal.

Para Letelier, la situación de los Estados Alemanes había que vincularla a su valoración de la Pedagogía:

"No son las virtudes ocultas de la raza, sino que, es la sabia organización del Servicio Docente lo que garantizó a los Estados Alemanes la idoneidad, la suficiencia y la moralidad, y su profesorado. Basta saber que la Pedagogía se enseña como ciencia en sus veinte universidades, y que además en numerosos institutos anexos a ellas se amaestran prácticamente los aspirantes del profesorado"⁴.

3. Valentin Letelier, **El Instituto Pedagógico, Misceláneas de Estudios Pedagógicos**, Instituto Cultural **Germano** Chileno, Editorial Nacimiento, Santiago, 1940 (original de 1892).

4. Valentin Letelier. op.cit :p.26.

Imbuído de estas ideas, Letelier regresa a Chile a proponer la creación de un Seminario Pedagógico de carácter universitario. Sin embargo, según su propio relato, su proposición no tiene respuesta. Corría el año 1885. Al año siguiente, sin embargo, el gobierno de Balmaceda se propuso reconstruir las bases del servicio de instrucción secundaria. En 1886, el Ministro de Instrucción Pública, Pedro Montt presentó un proyecto donde, entre otras medidas, se proponía la creación de una Escuela Normal de Profesores anexa al Instituto Nacional. Pedro Montt seguía con el modelo de Domeyko. Este proyecto quedó archivado cuando Montt dejó el Ministerio.

Valentín Letelier se opuso firmemente al proyecto de Montt y sus razones ilustran sobre las ideas que originalmente modelaron al Instituto Pedagógico. Valentín Letelier se opuso al proyecto ministerial del año 86, porque consideraba que la formación de profesores debía ser universitaria, por dos razones. La primera, según sus propias palabras, era:

"el deber más trascendental del profesorado en las sociedades cultas, es reestablecer la unidad del intelecto, y no puede acercarse a la realización de este lejano ideal, sino recibiendo directa o indirectamente de unas solas manos, de manos de la universidad, a la vez que la investidura del Magisterio, la comunión de una misma verdad"⁵.

Pero además Letelier, sostenía que la formación del profesorado debía darse en un grado superior a aquel en que ejercerían, ya que para hacer docencia, sostenía, se debe saber mucho más de lo que se va a enseñar.

Letelier criticó también la propuesta de organización de los estudios del proyecto de Pedro Montt. Este, a pesar que exigía el diploma de bachiller en humanidades como requisito de ingreso, establecía que los alumnos debían estudiar todas las disciplinas que se impartían en la Escuela Normal. Letelier, al contrario, consideraba que un bachiller debía tener ya todos los conocimientos generales necesarios para ser profesor; lo que le faltaba era el conocimiento especializado para enseñar una ciencia determinada. Ambos proyectos partían de supuestos distintos respecto a las competencias que inculcarían.

Letelier defendió, desde el Inicio, la especialización de los profesores secundarios, ya que pensaba que una educación generalista otorgaba una preparación "mediocre" en cada una de las asignaturas, y en ninguna la preparación suficiente para enseñarla apropiadamente⁷. Esta concepción de Letelier expuesta aquí sumariamente, sería la que más tarde dominara en la organización del Instituto Pedagógico, ya que desde sus Inicios la formación de profesores secundarios fue especializada.

En 1888, un nuevo Ministro, Federico Puga B., toma la propuesta de Letelier, la aprueba y la hace suya, estableciendo la creación de un Instituto Pedagógico. El nuevo Instituto debía entregar los cursos de pedagogía y todas las cátedras para formar a los profesores

5. Extractado de Valentín Letelier, "La Filosofía de la Educación en: **Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile**, Santiago, 1957.

6. Valentín Letelier, op.cit, p. 163.

7. Valentín Letelier, "El Instituto ...", op.cit, p.29.

requeridos para el plan de estudios concéntrico . Este Instituto tendría existencia independiente, aunque sería considerado como una sección universitaria. En marzo del mismo año, Puga ordena al delegado de Chile en Berlín que contrate seis profesores alemanes de instrucción superior para las cátedras de historia y geografía, filología, matemáticas, ciencias físicas, ciencias naturales, pedagogía y filosofía.

Hubo entonces, un nuevo cambio en el gabinete, que hizo cuestionar la iniciativa, pero la llegada de los profesores alemanes obligó a no dejar nuevamente archivado el proyecto. El siguiente Ministro, Julio Bañados, le da un impulso decisivo a la creación del Instituto Pedagógico. En términos institucionales se siguieron las líneas de Puga (vale decir de Valentín Letelier) y respecto a los planes de estudios, se le confió al cuerpo docente -los profesores alemanes-, la facultad de proponer al Consejo de Instrucción Pública el plan de estudios del nuevo Instituto⁸.

En junio de 1889 los profesores alemanes entregan su propuesta de plan de estudios al Consejo, el que pidió un informe sobre el mismo a la Facultad de Filosofía y Humanidades. Comienza entonces un conflicto predecible, ya que la Facultad de Filosofía no quiere reconocer la existencia de una nueva institución amenazadora de su propio monopolio sobre el saber educativo.

En enero de 1890 el Consejo de Instrucción Pública decide que la nueva escuela debe estar bajo su dirección. Y encarga a una comisión integrada por J. Bañados, V. Letelier, J.N. Hurtado y tres de los profesores alemanes, Hansen, Johow y Lilienthal, que revisen el plan de estudios.

Entretanto, llegan a Chile los restantes profesores alemanes. El Ministro J. Bañados arrienda una casa, y compra mobiliario y materiales para equipada. Esta escuela comienza a funcionar en abril de 1890. A mediados de 1890 el Consejo establece que este es un establecimiento de Educación Superior, y que por lo tanto, el Instituto mismo y los docentes del mismo deben ser parte de la Universidad. Con esta medida, el Instituto Pedagógico queda definitivamente bajo la tutela de la Universidad de Chile.

Esto no acalló del todo la crítica a la creación del Instituto Pedagógico. Los puntos centrales de ésta eran el alto costo que implicaba, y la contratación de profesores alemanes, que se consideraba constituían un peligro de germanización del pueblo chileno¹⁰. Sin

8. El plan de estudios concéntrico fue introducido en 1885 en las Escuelas Normales y en el Instituto Nacional; en el resto del sistema después de 1891. Repetía la misma materia cada año en un grado creciente de dificultad. "El modelo curricular de Herbart estaba basado en la premisa de que ciertas áreas de la enseñanza están relacionadas unas con otras en la formación de representaciones y por consiguiente, debían ser enseñadas concurrentemente y a un ritmo uniforme, para obtener el máximo de utilidad del esfuerzo de enseñanza"... Este método contrastaba fuertemente con el principio previo de organización de los estudios, que transmitía diferentes ramos sucesivamente. Cfr, C. Cox, **Continuity, Conflict and Change in State Eduoatton In Chile: A study of the pedagoyic projects of the Christian Democrat and Popular Unity Governments**, Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984.

9.El **Consejo de Instrucción Pública**, creado en 1879, contó en sus orígenes con 14 consejeros, de los cuales solo cuatro eran designados por el Presidente de la República Qos diez restantes eran autoridades de la Universidad de Chile y del InstihAO Nacional). Con "consulta al Presidente". en el fondo rigió sobre el sistema de educación pública con una cierta continuidad por casi 50 años. Ibañez lo disolvió al inicio de su primer gobierno. Cfr, **Gonzalo Vial, Historia de Chile (1871-1973)**. Vol.1, TomoI, Capitulo 2, Santillana, Santiago, 1981.

10. Valentín Letelier, "**El Instituto**", op. cit.

embargo, la formación sistemática de los profesores secundarios era una necesidad. En primer lugar, estaba el precedente de las normales de profesores primarios, las cuales habían progresado mucho, especialmente después del impulso que le infundió J.A. Núñez en 1883 (ver capítulo II). Además, el Estado, que había concentrado la dirección de la enseñanza, debía contar con un profesorado laico idóneo, que permitiera el crecimiento de la enseñanza secundaria. Por último, también la introducción de nuevas materias en los planes de estudios, como las ciencias naturales, exigía una preparación sistemática para enseñarlas.

El Instituto Pedagógico, comenzó a funcionar, como se dijo, en abril de 1890, bajo la dirección del alemán Federico Johow. La primera promoción de 26 egresados terminó sus estudios en 1892¹¹.

b. La organización de los estudios. El plan de 1890.

El primer plan de estudios aplicado en el Instituto Pedagógico, como señalamos, fue objeto de un conflicto mayor entre el Ministro de Instrucción Pública -J.Bañados-, y la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile. El decreto orgánico (firmado por Julio Bañados) que fundó el Instituto Pedagógico, del 29 de Abril de 1889, contenía un plan de estudios, el cual fue enviado al Consejo de Instrucción Pública para su aprobación. El Consejo pidió a la Facultad de Filosofía que se pronunciara sobre este tema. Sin embargo, la Facultad como un modo de mostrar su rechazo a la decisión de Bañados, postergó indefinidamente su respuesta. El Consejo entonces, presionó a la Facultad creando una comisión que resolviese sobre el plan. Un año después de la primera Iniciativa, el 3 de julio de 1890, se aprobó el plan de estudios con que comenzó la formación de profesores secundarios en nuestro país. Este plan estuvo vigente con modificaciones menores hasta 1924.

Desde sus Inicios, los estudios tuvieron un carácter superior. Para ingresar, se requería tener el Bachillerato en Humanidades. Los requisitos que se exigían para el ingreso, eran principalmente académicos, e incluían: el Bachillerato mencionado, y la aprobación de un examen de ingreso. Además, se exigía certificar una buena conducta durante el curso de las humanidades, tener buena salud y estar vacunado. En igualdad de condiciones entre dos aspirantes, se premiarían las calificaciones obtenidas en las humanidades. En la obtención de becas, se favorecería también a aquellos alumnos distinguidos en la educación secundaria.

Como señalamos antes, se aplica desde el comienzo una modalidad de formación especializada en una disciplina. Los estudios tenían una duración de tres años, durante los cuales se impartían paralelamente las asignaturas de una disciplina de especialidad -denominada curso fundamental- y las asignaturas de los cursos comunes para todos los alumnos.

Los cursos fundamentales, es decir, las disciplinas, estaban divididas en dos secciones. Una sección denominada de Humanidades Superiores, que incluía: 1. Castellano y Latín; 2. Francés y Latín; 3. Inglés y Alemán; y, 4. Historia y Geografía. Y una sección de Ciencias que comprendía dos cursos: 1. Matemáticas; y, 2. Ciencias Físicas y Naturales.

11. La primera promoción del Instituto Pedagógico fue exclusivamente masculina; la segunda promoción, que ingresó en 1893, fue mixta. Tras de la medida está Domingo Amunátegui Solar, quien desde el cargo de director del Pedagógico abrió las puertas del mismo a las mujeres.

Todos los alumnos, además de uno de los cursos anteriores, debía seguir una formación común, que constaba de cinco cursos: Filosofía, Filosofía de las Ciencias, Pedagogía, Gimnasia Teórica y Práctica, y Derecho Constitucional.

Los alumnos de la sección de humanidades debían cursar además el programa de Filología con principios de literatura general.

La formación común, como señalamos, constaba de 5 cursos. Incluimos a continuación el detalle de las materias contenidas en cada curso, que reproducimos textualmente del decreto respectivo ¹²:

1. **Filosofía:** Psicología, lógica, moral, teodicea e historia de la filosofía.
2. **Filosofía de las Ciencias:** la lógica con la clasificación de las ciencias y sus métodos de Miños.
3. **Derecho Constitucional:** 1er. año: Constitución del Estado. 2do. año: las leyes de elecciones, de municipalidades, del régimen Interior, y de garantías individuales. 3er. año: organización y legislación de la instrucción pública, tanto de la primaria y superior.
4. **Gimnasia:** 1er. año: la calistenia con principios anatómicos. 2do. año: la gimnasia propiamente tal y principios anatómicos.
5. **Pedagogía:** 1er. año: Antropología (filosofía de los sentidos), Psicología Experimental, Teorías sobre el desarrollo individual, Metodología de la Enseñanza. 2do. año: Historia de la Pedagogía. 3er. año: Pedagogía de las Escuelas Secundarias. Lecciones prácticas.

Llama la atención que sólo algunos cursos tienen completa su programación de tres años, lo cual habla del carácter inicial y no del todo acabado del plan. Este tiene la elasticidad de unas definiciones aún 'en proceso', y que se acomodan a necesidades prácticas. Por ejemplo, si el Director lo estimaba necesario, podía alargar por un semestre más los estudios_

Puntualizaremos a continuación algunos comentarios que nos merece la organización de los estudios en el período analizado (ver cuadro sinóptico 11).

1. Según nuestras categorías de Formación General, Formación Profesional y Disciplina, se puede constatar que la FG y la FP son comunes a todos los profesores, independiente de su área de especialidad, y por lo tanto sólo la formación en la disciplina (D) es diferenciada_ Esta última área es la que tiene la principal destinación horaria (54.8%). Entre la FG y la FP la primera ocupa la principal destinación horaria, lo cual es absolutamente revertido en los planes posteriores, en los cuales la FG tiende a ser muy poco significativa, e incluso en algunos planes no se incluye.

12 En, Regina Zúñiga, **Para una historia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, Memoria para optar al título de profesora de Estado** en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de Chile, 1961.

2 Dentro de la Formación General la materia a la cual se le destina mayor tiempo es **Derecho Constitucional**. La importancia asignada a esta asignatura se vincula con la relación que se estableció en la época entre educación y política, especialmente en el proyecto liberal. Para los liberales la educación era el camino principal para concitar la adhesión y la participación en el orden republicano¹³. La educación tenía por fin formar ciudadanos. En esta línea, la preparación en Derecho Constitucional está cargada de sentidos. En primer lugar como manifestación de la preocupación central del grupo que controlaba la preparación de los profesores. Esta preocupación se constituye en un elemento de identidad de este grupo. Al respecto cabe señalar que en los planes posteriores del Instituto Pedagógico esta materia estará constantemente presente en la Formación General. Desde nuestra perspectiva, la inclusión de Educación Cívica en la Universidad de Chile se compara a la preparación religiosa en la Universidad Católica.

El propósito de formar ciudadanos a través de la educación se materializaba de distintas maneras en los distintos niveles del sistema educacional. Vimos en el estudio de las normales que en ese nivel esta intención se traducía en alfabetización y moralización. En el nivel secundario, dirigido a la formación de la élite dirigente, se concretiza en la preparación explícita para el mundo de la política. En un caso se busca adhesión, en el segundo se busca participación y preparación para funciones dirigentes.

El énfasis puesto en la formación cívica, además, puede leerse como la preparación en un dominio de acción específico. Al respecto es pertinente destacar que, en el proyecto original de plan de estudios propuesto por J. Bañados, se incluía un curso denominado **Principios Generales de Economía Política**, el cual no fue integrado al plan aprobado por la Facultad de Filosofía. Este hecho nos parece indicativo de la desvalorización, por parte del grupo liberal que controlaba la formación de los profesores, del mundo de la economía y la producción como dominio de acción. La educación conducía a la preparación de políticos preocupados del problema del orden social (Derecho), más que preocupados de la producción nacional (Economía).

3. Otro curso incluido en la FG es **Gimnasia**, que tiene un origen bastante específico: se relaciona con la influencia alemana y la introducción de prácticas suecas a fines de siglo, y la preocupación de estas orientaciones por el desarrollo físico. Es importante señalar que en los planes futuros **Educación Física** desaparecerá como una asignatura del plan común, y pasará a ser una especialidad, que en el futuro se dictará además fuera del Instituto Pedagógico, en el Instituto de Educación Física. En tanto, **Derecho Constitucional**, se mantendrá (con otras denominaciones) como materia de la formación general.

4. Un último curso que incluimos en nuestra categoría de FG corresponde al curso de **Filosofía de las Ciencias**. Su inclusión la vinculamos estrechamente a la presencia de **Filosofía** como disciplina teórica básica de la formación profesional. Independiente de nuestra distinción FG y FP, que en este caso parece generar unas distinciones un tanto

13. El Presidente Balmaceda se refería a la educación como el "punto cardinal" del proyecto liberal. "La instrucción es la ley del espíritu y de la moralidad aplicada con discernimiento a las acciones del hombre. Constituye el más firme fundamento de los derechos individuales y la más seria garantía de prosperidad. Las Influencias intelectuales, el avarice del siglo, la experiencia y la visión política, todas señalan el camino de la educación pública como el punto cardinal en el cual el Liberalismo Chileno deberá probar su inteligencia, su superioridad y su positiva adhesión a los intereses del pueblo". Citado en, C. Cox, *Continuity, Conflict and Change In State Education In Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and Popular Unity Governments*, Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984, p.54.

forzadas, es clara en el plan la presencia dominante de Filosofía como disciplina base del conocimiento tanto general, como profesional ¹⁴ _

Valga aquí una expansión que apunta a un tema que no exploraremos, pero que puede ser necesario tener presente como uno de los elementos que contribuyen a la definición de la especificidad de la formación de profesores en la Universidad de Chile, ciertamente en este período, pero también más allá de éste.

La centralidad de la Filosofía en la formación del Instituto Pedagógico creemos que debe relacionarse con las concepciones sobre tal disciplina de los alemanes fundadores. Concepciones que, a la vez, hay que intentar situar respecto a la tradición universitaria de la que estos provenían, es decir, la idea alemana de universidad establecida por Von Humboldt. Schleiermacher y Fichte en la primera década del siglo XIX. A juicio de Fichte, las dos grandes facultades que debía tener la universidad ideal eran las de Filosofía e Historia. Esta última representando todo el conocimiento acumulado, sea referente a la naturaleza como a la sociedad; la Filosofía, en cambio, representando no la información sino el conocimiento como proceso de exteriorización continua de la creatividad humana¹⁵.

5. En el plan de 1890 se incluye también la formación teórica en Psicología. Esta disciplina no es, sin embargo, un curso autónomo, sino que está incluida como materia dentro del curso de **Filosofía**, y dentro del curso general de **Pedagogía**. A pesar de no ser una categoría autónoma, la presencia de Psicología en este primer plan es clara. Su inclusión manifiesta la influencia del pensamiento de los profesores alemanes contratados para el Instituto Pedagógico. Especialmente, Jorge E. Schneider, quién era seguidor de la pedagogía de Herbart, y responsable del curso de Pedagogía (y de Filosofía). Pero en la presencia de Psicología en el plan hay una influencia del pensamiento Herbartiano, anterior a la propia llegada de los profesores alemanes al Pedagógico. Cabe destacar que una de las críticas de la Facultad de Filosofía al plan propuesto en el decreto orgánico de J. Bañados, era justamente que no incluía Psicología entre sus materias¹⁶.

6. Respecto a las características generales del curso de **Pedagogía** cabe resaltar la secuencia de los cursos. Estos presentan una ordenación del conocimiento que va de lo general a lo particular, y paralelamente de lo teórico a lo práctico. Esta secuencia será una constante en la formación de los profesores en el Instituto Pedagógico. Eventualmente las únicas modificaciones intentadas se relacionarán con la posibilidad de que la práctica acompañe la formación teórica.

7. En cuanto a la formación metodológica, el plan distingue entre una metodología general y una metodología especializada de la escuela secundaria. En esta distinción, visualizamos un criterio psicologista, donde se priorizaba el nivel educacional y la etapa del desarrollo del alumno para la definición de la metodología. Esta preocupación por la relación entre la educación y el desarrollo psicológico-biológico del alumno se mantendrá en los planes siguientes, sin embargo, en la formación metodológica primará como criterio de distinción la disciplina. Es decir, habrá metodologías para cada una de las especialidades.

14 Sobre el desarrollo de la Filosofía en Chile ver: I. Jaksic, **Academic rebels In Chile. The role of philosophy In higher education and politics**, State University of New York Press, USA, 1989.

15. P.Morandé, 'la tipo Ideal de la universidad alemana', en: P.Dooner, I. Lavados, **La Universidad Latino Americana. Visión de una década**. CPU, Santiago 1979, p.67.

16. Valentin Leteller, "**El Instituto...**" op.cit.

8. Por último nos referiremos a las actividades prácticas. El espacio que les cabe a éstas en el plan es disminuido, sólo en tercer año se incluyen lecciones prácticas. Por el contrario, en el plan Inicial, contenido en la propuesta del Ministro Bañados, la práctica tenía un lugar destacado. En ese plan se establecía una actividad práctica permanente desde el inicio de la carrera. Vemos así que, desde el origen, existieron diferencias respecto a la valoración de la práctica profesional. Por una parte, una visión de la práctica como ejecución **generadora** de destrezas y habilidades, y por otro lado, la práctica como **aplicación** de conocimientos ya adgnüdos.

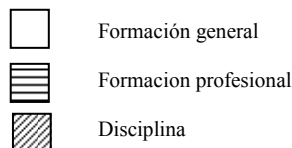
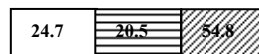
En todo caso, la práctica prontamente adquirió mayor importancia. En 1892, se crea el Liceo de Aplicación. Y en 1907 se extienden los estudios a 4 años, para dar una mayor cabida a la práctica docente.

**CUADRO SINOPTICO 11: PLAN DE ESUDIOS DE 1890.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1890			
Duración de los estudios: 3 años			
	Hrs. Total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	18	24.7	3
-gimnasia	3	4.1	
-derecho constitucional	9	12.3	
-filos de las ciencias	6	8.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	15	20.5	2¹
1)TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	16.4	
-filosofía	6	8.2	
-pedagogía ¹	6	8.2	
2)TECNICAS DE LA TRANSMISION	3	4.1	
- pedagogía ¹	3		
III. DISCIPLINA	40	54.8	
TOTALES	73	100.0	5

**A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE
TIEMPO ASIGNADO A FORMACION
GENERAL, FORMACION PROFECIONAL Y
DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1890.**

Plan 1890
(3 años)



Fuente: Decreto del 3 de julio de 1890. en: Regina Zúñiga “Para una historia del instituto pedagógico de la U. De Chile”. Memoria, facultad de Filosofía y Educación, 1961.

¹ En el plan de 1890 existe un único curso de pedagogía, que contiene diversas materias, en el cuadro hemos separado los dos primeros años que enfatizan aspectos prácticos de la pedagogía, del tercer años que enfatiza aspectos prácticos de la pedagogía.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
ESPECIALIDAD	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Castellano y latín	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Francés y latín	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Inglés y alemán	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Historia y geograf.	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Matemáticas	36	52.2	33	47.8	69 100.0
Cs. físicas y natur.	36	52.2	33	47.8	69 100.0
	$\Sigma = 240$ $X = 40$				

2. 1924-1927. GESTACION DE NUEVAS BASES INSTITUCIONALES PARA LA AUTONOMIZACION DE "LA ACADEMIA"

En la década del 20 se operan en el instituto Pedagógico una serie de transformaciones tanto institucionales, como curriculares. Este proceso de sucesivos cambios, no culmina el año 27, por el contrario se extiende hasta mediados de los años 30, cuando se aprueba una nueva organización académica que se mantiene sin variaciones por lo menos 10 años, hasta 1945.

Este proceso que va desde 1924 a 1945 presenta un conjunto de características comunes. Desde nuestra perspectiva el conflicto que define este período se vincula con el desarrollo de las disciplinas científicas y humanistas (no pedagógicas) al interior del IP. La producción de conocimientos científicos y humanistas, que nació y creció vinculada a la formación de profesores, buscó en este período autonomizarse de este carácter profesionalizante e impulsar "la academia", es decir, el desarrollo de la ciencia y las humanidades, en forma independiente de una aplicación profesional específica. Esto supone una tensión importante con las instancias ocupadas de la formación profesional de los futuros profesores. Conflicto que se mantiene incluso más allá de 1945. Sin embargo durante las décadas del 20 y 30 tiene una fuerza particular, ya que, por una parte, se trata de constituir la Investigación académica, que entonces era incipiente, y, por otra parte, la misma pedagogía en este período está desarrollando un discurso profesional específico. Por la misma precariedad de los discursos y el carácter no resuelto de la disputa, la identidad de cada uno de los grupos parece afirmarse en las oposiciones, más que en los puntos de encuentro.

A pesar de la continuidad que existe en el período 1924 - 1945 nosotros hemos separado este período en tres momentos. Los tres momentos están delimitados por "el quiebre" que se produce el año 1928 con la reforma educacional intentada entonces. Durante la Reforma se produce una intervención estatal en la formación de los profesores secundarios. Esta intervención, tiene tan poca duración como la Reforma misma (ver capítulo II). A pesar de que los cambios intentados el año 28 no perduraron, ellos condensaron orientaciones y expresaron a actores especialmente significativos. En primer lugar, la Reforma del 28 representa el discurso del magisterio sobre la formación de profesores; segundo, con ella se introducen nuevas orientaciones pedagógicas en el campo educacional, fundadas en las concepciones de la "pedagogía activa", las cuales tendrán gran influencia en la formación futura de los profesores. Por último, el discurso profesional en el Instituto Pedagógico tendrá importantes elementos comunes con las orientaciones del 28. A su vez el discurso del 28 diferirá de modo significativo del discurso de "las disciplinas" sobre la formación de los profesores. De este modo, los procesos del 28 condensaron y contribuyeron a articular un conjunto de determinaciones de decisiva importancia en la constitución de la identidad profesional de los profesores.

Las razones antes expuestas justifican tratar el año 28 como un momento de quiebre, que divide el período que nos ocupa, entre un período pre-reforma y otro post-reforma del 28.

Al nivel más grueso, el período 1924-1927 se caracteriza, desde nuestra perspectiva, por la creación de los denominados "cursos académicos", que son de hecho los antecesores de los grados académicos (sin referencia profesional), en la Universidad de Chile. Esta distinción marca el inicio de la diferenciación entre quienes se preparan en una disciplina para

dedicarse fundamentalmente a la investigación y producción de conocimiento en la misma, y eventualmente, a la docencia universitaria, y quienes se preparan en la misma disciplina para enseñarla en la educación secundaria.

Respecto a la organización de los estudios pedagógicos, el período 1924-1927 se caracteriza porque se revierte la relación Formación General-Formación Profesional del plan de 1890, es decir los conocimientos profesionales, subordinados en el pasado a un rol secundario, pasan a constituir la parte más significativa de la formación común de los futuros profesores. La FG se reduce a Educación Cívica, en tanto la FP crece en porcentaje de tiempo dedicado y en el número de categorías de conocimiento incluidas.

Nos ocuparemos a continuación de los cambios en la organización institucional del Instituto Pedagógico, para luego detenernos en la organización de los estudios en los dos planes aplicados en el período.

a. Organización institucional.

La organización institucional del Instituto Pedagógico que se sanciona en 1924 (decreto N° 3.226 del 13 de agosto de 1924), introduce dos importantes innovaciones: primero, se amplían las especialidades al área de conocimientos técnico-artísticos¹⁷. En segundo lugar se fija como objetivo del Instituto Pedagógico, además de la formación de profesores, el "proporcionar la enseñanza de las humanidades superiores". Como señalamos antes, con esto comienzan a impartirse cursos sin una finalidad profesional, es decir quienes siguieran estos estudios no buscaban desempeñarse posteriormente como profesores secundarios, sino dedicarse al desarrollo de la disciplina en cuestión.

Acompaña a este doble objetivo la definición de una nueva organización académica del Instituto Pedagógico. La nueva estructura reemplaza las secciones y cursos de 1890, por los departamentos. La organización en departamentos supone una mayor descentralización y la creación de instancias de decisión diferenciadas de acuerdo a las disciplinas. Por lo pronto, los cursos sin finalidad profesional serán impartidos al interior de los distintos departamentos.

En el origen de las medidas mencionadas cabe señalar al menos los dos factores siguientes. Uno es el movimiento estudiantil de los años 20 que con fuerza rechazó el carácter cada vez más profesionalizante de la Universidad. Entre sus demandas estaba la creación de Institutos de estudios científicos, literarios y filosóficos. La demanda estudiantil exigía que la Universidad incorporara Institucionalmente la Investigación y la reflexión sistemática¹⁸. En el Instituto Pedagógico, esto tuvo un Impacto Importante. Sin embargo, pensamos que más importante aún es el crecimiento endógeno en el Instituto Pedagógico vinculado a las actividades de producción de conocimientos. Las secciones del Instituto Pedagógico que se crean en torno a la enseñanza de una disciplina, rápidamente Inician

17. la Facultad de Filosofía y Humanidades tenía, desde 1879, la tuición de la Academia de Bellas Artes y del Conservatorio Nacional de Música. Entonces se constituyó como Facultad de Filosofía, Humanidades y Bellas Artes. Sin embargo, no fue hasta 1924 que se dispusieron estudios profesionales en el área artística. Posteriormente, en 1932, se independizó la sección artística de la Facultad de Filosofía, y se fundó la Facultad de Bellas Artes.

18. E. Valenzuela y J. Weinstein, La Fech en los años 20. Un movimiento estudiantil con historia. Documento Sur N° 15, Santiago, Diciembre 1982.

actividad de investigación y de desarrollo en su propia área del conocimiento Ctl'n se' sientan las bases de procesos de autonomización propios a la actividad de investigación¹⁹ Las nuevas unidades buscarán salir de la tutela del Instituto Pedagógico, es decir de la vinculación directa con la profesión docente²⁰

En 1924, se dispone la constitución de los siguientes 6 departamentos: a) Filosofía y Pedagogía; b) Filología; c) Ciencias Biológicas y Química; d) Historia y Geografía y Educación Cívica; e) Matemáticas y Física; f) Educación Física y asignaturas vocacionales y artísticas.

La formación profesional de los profesores la impartía el Departamento de Filosofía y Pedagogía. Es decir, todos los profesores recibían una formación común en el Departamento de Filosofía y Pedagogía. Sin embargo, se diferenciaban en distintos departamentos para recibir la formación especializada. Sólo una asignatura común no era Impartida por el Departamento de Filosofía y Pedagogía: **Educación Cívica**, que se cursaba en el Departamento de Historia, Geografía y Educación Cívica.

En esta organización, hay dos elementos que queremos destacar. Primero, que el Departamento de Filosofía y Pedagogía, es un departamento más. Aunque eventualmente en la práctica habían relaciones diferenciadas, formalmente no se establece una jerarquía entre los departamentos. Por otra parte, es importante la integración de Filosofía y Pedagogía. Ya mencionamos que en 1890 dominaba en el plan una visión herbartiana del problema educativo, en el cual la filosofía y la pedagogía se consideran estrechamente vinculadas²¹. Incluso en esos años, el mismo profesor dictaba los dos cursos. Treinta años después, pesa aún en el Instituto esta visión de la pedagogía, que derivará en una fuerte tutela de ésta por la filosofía Esta relación (entre filósofos y pedagogos), será, como veremos más adelante, un elemento de constante tensión.

En el plan de 1924, la duración de los estudios se fija en 4 años, para las disciplinas científico-humanistas, y en 3 años, para las especialidades técnico-artísticas. Se entrega el título de Profesor de Estado en las siguientes asignaturas: Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Historia y Geografía, Ciencias Biológicas y Química, Matemáticas y Física, Educación Cívica, Filosofía, Educación Física, Canto Escolar, Dibujo, Caligrafía, Trabajos Manuales, Economía Doméstica y, Labores Femeninas.

Respecto a las alternativas de especialización originales, como lo señalamos, hay una expansión de las especializaciones, especialmente hacia el lado de los ramos técnico-artísticos. Hay también nuevas especialidades humanistas: Italiano, Filosofía, Educación Cívica. Aunque cabe resaltar que tanto para obtener el título de Profesor de Estado en Filosofía, como de Profesor de Estado en Educación Cívica se requiere primero cursar otra especialidad.

19. Ver, B. Clark, **The higher educacional system**, University of California Press, 1983. 8 autor argumenta que en los sistemas de educación superior, 'unidades operativas' nucleadas en torno a la producción de conocimiento, cualquiera sea el sistema académico de que se trate, poseen tendencias sistemáticas a la autonomización, fundadas en su control sobre el recurso conocimiento, y el carácter abierto de éste

20. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Educación. **Conferencias Conmemorativas de su primer centenario 1843-1943**. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

21. Adriana Alfonso Espinoza y otros, **Historia de las Ideas pedagógicas en Chile 1189-1932**, Seminario memoria para optar al título de Profesor de Estado, Universidad de Chile, Instituto Pedagógico, 1964.

Por otra parte, desaparece la especialidad de Latín²² y cada lengua pasa a ser una especialidad en si misma.

Otra novedad de la organización académica de 1924, es que comienzan los cursos especiales de Pedagogía para formar profesores para las Escuelas Normales. Con esto se inaugura una diferenciación (y jerarquía) al interior de los profesores formados en la Universidad, ya que para obtener el título de Profesor de Estado en Educación, debía obtenerse antes el título de Profesor de Estado en otra disciplina. Es decir, a la diferenciación existente entre profesores primarios y secundarios, se agrega una nueva distinción entre estos últimos: profesores de liceo, por una parte, y de escuelas normales, por otra.

El año 1927 se introducen nuevas modificaciones en la organización institucional del Instituto Pedagógico. Ese año la Facultad da respuesta a las presiones de educadores de educación física por darle a ésta un nuevo carácter. El Departamento de Educación Física y Asignaturas Vocacionales y Artísticas del plan de 1924, es disuelto y reemplazado por un **Instituto de Educación Física**, que pasa a impartir la formación de los profesores del área técnico-artística. La reorganización es la culminación de un proceso en el que es actor principal Joaquín Cabezas. Este había creado ya en 1906 un Instituto de Educación Física que tenía por objeto formar profesores de educación física, de economía doméstica, de dibujo y caligrafía y de trabajo manual²³.

Si bien ya en el primer plan de estudios del Pedagógico la asignatura de educación física está Incorporada, ésta no contaba con mayor apoyo ni recursos. Esto motivó a Joaquín Cabezas y a quienes lo apoyaron a crear el Instituto de Educación Física (IEF). Joaquín Cabezas había sido enviado en 1889 a Suecia donde se impuso de los avances de la gimnasia sueca. En este país se había desarrollado un método sistemático para su enseñanza, basado en principios anatómicos y fisiológicos.

Para los fundadores y los continuadores del IEF, la Educación Física ocupaba un papel central en el proceso educativo. No se trataba de una asignatura más, ni mucho menos de una asignatura secundaria. Para ellos el desarrollo físico estaba en la base del desarrollo económico y social de un país. Esta preocupación por el desarrollo físico iba aparejada con una preocupación por la salubridad social, en términos tanto de higiene, como de alimentación. En este cuadro cobra su relevancia la especialidad de Economía Doméstica. Con el tiempo se irán desprendiendo especialidades técnicas del IEF, quedando sólo las especialidades de Educación Física y de Economía Doméstica, que después pasó a denominarse Educación para el Hogar.

Tenemos entonces, que en el año 1927 la Facultad de Filosofía reconoce la constitución del Instituto de Educación Física. El cual imparte, además de las especialidades que estaban en su objetivo inicial, la asignatura de Canto Escolar. En el Instituto Pedagógico se mantienen las especialidades científico humanistas, pudiéndose optar al título de Profesor

22. La exclusión del latín es sintomática de la disputa que generó su enseñanza. Un detalle de esta disputa se encuentra en Roberto Munizaga, "La Facultad de Filosofía y la evolución pedagógica en Chile. En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía, **"Conferencias Conmemorativas de su Primer Centenario..."** op.cit.

23. Luis Bisquert, "La Educación Física y Manual en la Enseñanza". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, **Conferencias conmemorativas de su primer centenario 1843-1943**. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

de Estado en Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Historia y Geografía, Educación Cívica, Filosofía, Matemáticas y Física, y Ciencias Biológicas y Química.

En lo que respecta a la formación profesional, el plan de estudios, es común para ambos institutos. No obstante los estudios del Instituto Pedagógico se organizan en 4 años, en tanto que los del IEF duran 3 años. Otra diferencia significativa, es que el Instituto Pedagógico además de formar profesores tiene por objetivo impartir las humanidades superiores vinculando así las pedagogías a parte de la incipiente investigación científica y literaria que en la época se llevaba a cabo en la Universidad.

b. La organización de los estudios: planes de 1924 y 1927.

Como señalamos antes, la principal innovación curricular del período es la nueva relación entre la Formación General y la Formación Profesional. La FP presenta un predominio absoluto respecto de la FG. Esto se manifiesta tanto en los tiempos asignados, como en el número de materias incluidas (ver cuadros sinópticos 12 y 13). En el plan de 1924 mientras la FG se reduce de un 24.7% a un 9.5%, y de tres asignaturas a una, la FP crece de un 20.5% a un 36.5%, y de dos a cinco asignaturas.

En el plan de 1927 la relación mencionada no manifiesta variaciones. Sin embargo, la formación en la disciplina (D) aumenta el porcentaje de tiempo dedicado, en detrimento de la FP, que mantiene las mismas materias, pero disminuye el porcentaje de tiempo asignado. Esto nos habla del referido conflicto disciplinas-pedagogía que en este período comienza a manifestarse.

Como asignatura de FG sólo se mantiene durante el período **Derecho Constitucional**, que cambia de denominación y de nivel de generalidad, pasando a llamarse **Educación Cívica**.

En la FP se introducen 3 nuevos cursos: **Psicología; Legislación, Administración e Higiene Escolar; y, Metodología Especial**. Los dos primeros cursos eran materias contempladas en el plan de 1890, pero como secciones de otros cursos. Psicología era parte del curso de Filosofía, y del curso de **Pedagogía**. En tanto Legislación y Administración, era parte del curso de Derecho Constitucional, a esta materia se agrega ahora Higiene Escolar²⁴. Cabe destacar que en el plan de 1924 Psicología tiene una dedicación equivalente a la de Filosofía, situación anómala ya que en el plan de 1927 Filosofía recupera su tradicional primacía, la cual se mantendrá hasta la década del 60.

La principal innovación del período en los contenidos de la FP la constituye la inclusión de **Metodología Especial**. Esto significa introducir como principio de especificación de la pedagogía a cada una de las disciplinas; se diferencia la metodología de acuerdo al contenido que se va a transmitir. Este criterio, que no se incluía en el plan original, se mantendrá hasta el último plan del Instituto Pedagógico (1980) como criterio en la preparación metodológica. El criterio de 1890 que diferenciaba la metodología de acuerdo a las etapas de desarrollo de los

24. Sobre la dimensión de control social implicada en el problema de la higiene ver: Gabriel Salazar. "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?. En: **Proposiciones**. N°15, 1987. (pp 84-129).

alumnos no reaparecerá en los planes posteriores, aunque la preocupación por las etapas de desarrollo de los alumnos se tratarán cuando se incorporen en los planes asignaturas como Psicología del Desarrollo o Psicología del Niño y del Adolescente.

Otra importante modificación introducida en 1924 se refiere a la Práctica Docente. Decíamos antes que en 1907 se habían extendido los estudios a 4 años para dar más cabida a las actividades prácticas, las que en el plan original tenían una escasa dedicación. En 1924 la Práctica no es incluida dentro del plan, no obstante se la considera una actividad clave en la formación profesional. La Práctica es organizada como una actividad permanente, que incluye su propia secuencialidad desde la observación de clases a la dictación de clases. En este sentido, la práctica es entendida más que como aplicación de conocimientos, como una forma de aprendizaje en sí misma ('aprender-haciendo'). No es tampoco una actividad terminal, sino una actividad paralela a las asignaturas del plan. Desde segundo año, los alumnos debían realizar actividades prácticas. En ese año debían observar 9 horas de clase de su respectiva asignatura, irás lo cual debían presentar un Informe con las observaciones realizadas.

En tercer año, los alumnos debían dedicar 3 horas semanales durante dos meses a la observación de clases y debían también participar como ayudantes del profesor titular. Tras esta actividad debían entregar el informe respectivo.

En cuarto año las exigencias de la Práctica aumentaban y, consecuentemente, disminuía la carga horaria de las asignaturas incluidas en el plan de estudios, los alumnos debían:

- a) Servir de ayudantes del profesor del establecimiento en que hacían la práctica
- b) Presenciar a lo menos tres clases seguidas, del profesor titular, presentando un Informe de observaciones.
- c) Hacer una serie de clases, a lo menos cuatro, indicadas por el profesor de Pedagogía.
- d) Asistir a las clases públicas de práctica hechas por cada alumno del cuarto año de la asignatura respectiva y concurrir a las clases de crítica y ejercidos de observación que les indicara el profesor de Pedagogía.

Para titularse los alumnos debían aprobar la Práctica Pedagógica y los cursos del plan de estudios. Se exigía además, como un requisito de titulación, la realización de un trabajo original o la elaboración de un tema relacionado con cualquiera de las asignaturas comunes o específicas de la disciplina de especialización. Con estos antecedentes los alumnos debían por último aprobar un examen final de título.

El plan de estudios de 1927 no presenta, en general, modificaciones mayores respecto al plan de 1924. Además en la práctica no se alcanzó a aplicar, ya que a mediados de 1927, como ya se ha referido, el movimiento de drásticas reformas educativas propugnado por la Asociación General de Profesores obtiene el apoyo del gobierno del entonces Coronel Ibañez y las nuevas autoridades del Ministerio de Educación intervienen al Instituto Pedagógico, declarándolo en reorganización. No obstante su transitoriedad, importa señalar algunas de las modificaciones que el plan de 1927 contenía.

En primer término, como señalamos, hay una variación en la relación FP-D: está última aumenta el porcentaje de tiempo asignado, en tanto baja el porcentaje de tiempo asignado a la FP.

Respecto a las disciplinas de base de la FP hay dos cambios: se reduce el tiempo asignado a Psicología, con lo cual Filosofía recupera la primacía que tenía en el plan original. Además tanto Filosofía como Psicología se especializan en Filosofía y Psicología de la Educación. Hay entonces, en lo señalado, dos principios de desarrollo (que volveremos a encontrar en los planes futuros): el primero afecta a la Formación Profesional y apunta a la creciente especialización de ésta. El segundo tiene otra base institucional -los departamentos de disciplinas- y apunta al mayor peso de la formación en la especialidad en el total del proceso.

En relación a la FG queremos destacar el alto perfil de **Educación Cívica**, que mantiene la misma carga horaria que en el plan anterior. Esto nos habla de la relación que se estableció en los 20, como anteriormente en la década del 80 del siglo XIX, entre la formación del profesorado secundario y los procesos e Instituciones de la participación y el orden político, ambos en esa década en situación de cambio y cuestionamiento.

Por último, es también digno de notar que en la formación en especialidades técnico-artísticas, vale decir, en el Instituto de Educación Física, el tiempo dedicado a la formación común (FG + FP) es relativamente mayor que en el caso de las especialidades científico-humanistas (42.1 vs 39.7 % del tiempo total). Si bien esta diferencia es menor, nos parece indicativa de un principio que encontraremos una y otra vez y que se refiere a la ya mencionada relación (ver capítulo II) entre formación pedagógica y formación disciplinaria. Si esta última es relativamente débil -como en el caso de las disciplinas técnico-artísticas, o en el de la formación de los profesores primarios- el perfil de la formación profesional será alto. Volveremos sobre esto en el capítulo final.

**CUADRO SINOPTICO 12: PLAN DE ESUDIOS DE 1924.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

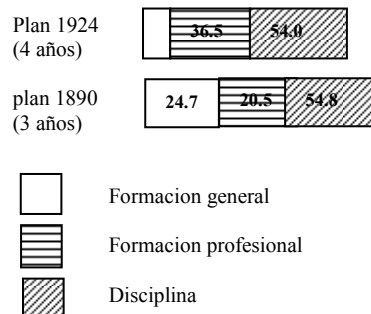
INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1924			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs. Total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	6	9.5	1
-educación civica	6	9.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	23	36.5	5
1)TEORIAS DE LA TRANSMISION	18	28.5	
-filosofía	6	9.5	
-psicología	6	9.5	
-pedagogía	6	9.5	
2)TECNICAS DE LA TRANSMISION	5	8.0	
-metodología especial	2	3.2	
-legislación, administración e higiene escolar	3	4.8	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	34	54.0	-
TOTAL	63	100.0	6

Fuente: Decreto N° 3.226 (13-ago-1924).

¹ Se exige una memoria y un examen final.

² Práctica gradual de 3 años, se realiza a partir de 2° año.

**A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A
FORMACION GENERAL, FORMACION
PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE
1924, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1890).**



**B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL
PLAN DE ESTUDIOS DE 1924, RESPECTO AL
PLAN ANTERIOS (1890)**

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación civica	-gimnasia -derecho constitucional -filos. De las ciencias
FORMACION PROFECIONAL	
-psicología -metodología especial -legis. Adm. e higiene escolar	

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Castellano	45	60.8	29	39.2	74 100.0
Francés	34	54.0	29	46.0	63 100.0
Inglés	44	60.3	29	39.7	73 100.0
Alemán	44	60.3	29	39.7	73 100.0
Italiano	36	55.4	29	44.6	65 100.0
Hist. Geo. y ed. civ.	33	53.2	29	46.6	62 100.0
Biología y química	41	58.6	29	41.4	70 100.0
Matemáticas	37	56.1	29	43.9	66 100.0
Educación física	32	52.5	29	47.5	61 100.0
Dibujo	31	51.7	29	48.3	60 100.0
Trabajos manuales	34	54.0	29	46.0	63 100.0
Caligrafía ¹	22	43.1	29	56.9	51 100.0
Canto escolar 1	27	48.2	29	51.8	56 100.0
Economía doméstica ¹	30	50.8	29	49.1	59 100.0
Labores femeninas ¹	26	47.3	29	52.7	55 100.0
	$\Sigma = 516$ X = 34.4				

¹ 3 años de estudios.

**CUADRO SINOPTICO 13: PLAN DE ESUDIOS DE 1927.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INSTITUTO PEDAGOGICO - UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1927			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs Total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	6	8.8	1
-educación civica	6	8.8	
II. FORMACION PROFESIONAL	21	30.9	5
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	16	23.5	
-filos. Aplicada a la pedagogía	6	8.8	
-psicología aplicada a la pedagogía	4	5.9	
-pedagogía	6	8.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	5	7.4	
-metodología especial	2	2.9	
-legislación, administrac. e higiene Escolar	3	4.4	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA ³	41	60.3	-
TOTAL	68	100.0	6

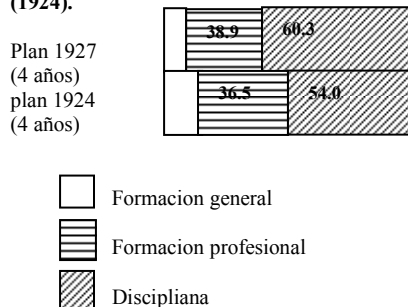
Fuente: Decreto N° 92 (10-ene-1927).

1 Se exige una memoria y un Examen final.

2 Práctica gradual de 2 años.

3 Promedio de las disciplinas científico-humanistas porque el plan de estudios de las especialidades técnico-artístico presenta diferencias (ver C.).

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1927, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1924).



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1927, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1924)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-filosofía aplicada a la pedagogía	-filosofía
-psicología aplicada a la pedagogía	-pedagogía

C. DIFERENCIAS ENTRE PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS DISCIPLINAS CIENTIFICO-HUMANISTAS Y EL PLAN PARA LAS TECNICO-ARTISTICAS

- El plan técnico-artístico dura 3 años.
- Tiene 2 hrs-total menos en filosofía
- Tiene 1 hrs-total menos en legislación, administración e higiene escolar.
- El promedio del tiempo dedicado a la especialidad es menor ($x = 33.3$ hrs-total).
- Las especialidades técnico-artísticas son impartidas en el instituto de Educación Física.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidades	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Científico-Humanistas					
Castellano	45	62.5	27	37.5	72 100.0
Francés	40	59.7	27	40.3	67 100.0
Inglés	43	61.4	27	38.6	70 100.0
Alemán	39	59.1	27	40.9	66 100.0
Italiano	32	54.2	27	45.8	59 100.0
Historia y geografía	40	59.7	27	40.3	67 100.0
Matem. y física	45	62.5	27	37.5	72 100.0
Cs. biolog. y quím.	42	60.9	27	39.1	69 100.0
	$\Sigma = 326$ $X = 4.08$				
Especialidades Técnico-artísticas					
Educación física	40	62.5	24	37.5	64 100.0
Dibujo	31	56.4	24	43.6	55 100.0
Trabajos manuales	35	59.3	24	40.7	59 100.0
Caligrafía	21	46.7	24	53.3	45 100.0
Canto	24	50.0	24	50.0	48 100.0
Econ. Domestica y Labores femeninas	49	66.2	25	33.8	74 100.0
	$\Sigma = 200$ $X = 33.3$				

3. INTERVENCION EXTERNA DEL INSTITUTO PEDAGOGICO: LA REFORMA DE 1928.

En el año 1928, como parte de la reforma educacional global que intenta el Ministerio de Educación ese año, se reorganiza la formación de los profesores secundarios que realizaba la Universidad. Este proceso se inicia con la suspensión de las actividades del Instituto Pedagógico a mediados de 1927. En junio de ese año se suspende el título V del reglamento del Instituto, con lo cual quedaron en estudio los mecanismos de titulación. Luego, en agosto, se declaró directamente en reorganización el Instituto Pedagógico. Este intento de reforma radical y de intervención ministerial de la Universidad no prosperó más allá del año 28. En noviembre se reincorpora el Instituto Pedagógico a la Universidad (decreto N° 5.342 del 3 de noviembre de 1928).

Los cambios intentados en 1928 transformaban radicalmente la organización institucional de la formación de los profesores secundarios. Se creaba la Escuela de Profesores Secundarios (decreto N° 1.225 del 18 de abril de 1928), que dependía del Ministerio de Educación y no de la Universidad. Además, los estudios en esta institución se organizaban siguiendo principios bastante diferentes a los aplicados hasta entonces en la formación de los profesores secundarios; cambiaban los requisitos de ingreso y también los contenidos de la formación.

Este intento de Reforma, se realizó en un contexto nacional de transición social y política, y fue la expresión de cambios profundos en la conformación y en las orientaciones pedagógicas del campo educacional. Los cambios que se intentan son la expresión directa de las organizaciones gremiales del magisterio primario, que hizo suyas las demandas democratizadoras de la educación y la necesidad de aplicar en el sistema educacional nuevas orientaciones pedagógicas, que recogían, como vimos al estudiar las Escuelas Normales, los principios de la Escuela Activa.

Es de fundamental importancia visualizar que la Reforma del 28, a pesar de expresar principios pedagógicos que son comunes al campo educacional del período, no representa la voz de los educadores al interior del Instituto Pedagógico. Esto no es de extrañar si se tiene presente que quien lidera la Reforma es la Asociación General de Profesores (AGP), que era una organización conformada mayoritariamente por profesores primarios. Según veremos con más detalle en nuestro análisis, el grupo reformista e 'interventor' de la formación de los profesores secundarios, intentó transformar ésta repitiendo en la universidad, los principios de su propia formación normalista. Lo cual se manifiesta, entre otros elementos, en los requisitos de ingreso, en la importancia asignada a la Formación General, por sobre la Formación Profesional, y en la primacía de los contenidos técnico-artísticos dentro de la FG.

De este modo, a pesar de ser la Reforma la expresión de nuevas doctrinas pedagógicas que también se promueven en el Instituto Pedagógico, no obstante la fuerte influencia que en esta institución tenía aún la pedagogía alemana, es en un sentido directo una intervención externa del 'establishment educacional' secundario y universitario, y representa 'un quiebre' en los procesos que se experimentaban al interior de la institución universitaria. El plan de

25. Iván Nuñez: **El Magisterio Chileno, organización e ideología.** Un enfoque histórico. **Informe de avance 1900-1936.** CLACSO, Santiago, Diciembre, 1980.

1928 y la organización institucional que se propone entonces es una "especie rara" en la evolución de los estudios pedagógicos del Instituto Pedagógico. Con todo, encontramos en los planes posteriores elementos de esta Reforma, lo que se explica básicamente por la difusión de los principios de la Pedagogía Activa en el campo educacional nacional en el período.

a. La Escuela de Profesores Secundarios: Propuesta Institucional de 1928.

A principios de 1928, como decíamos, se crea la Escuela de Profesores Secundarios (decreto N° 1.225, del 18 de abril de 1928). Este es quizás el primer intento de crear una escuela única de pedagogía, ya que paralelamente, se reforma la Enseñanza Normal y se crea la Escuela de Profesores Primarios. Esta escuela es de tuición del Ministerio de Educación, y no de la Universidad. La intención de las nuevas autoridades ministeriales era, por una parte, concentrar bajo la responsabilidad del Ministerio la formación de los profesores de todos los niveles de la enseñanza y, por otro, concentrar en los institutos universitarios (decreto N° 600, del 8 de marzo de 1928) la investigación pura desligada del aprendizaje profesional.

Como señalamos antes este intento no prosperó más allá del año 28. En noviembre se reincorpora a la Universidad la Escuela de Profesores Secundarios y se restablece su nombre de Instituto Pedagógico (decreto N° 5.342, del 3 de noviembre de 1928).

Pese a su carácter de evento extraordinario y sin consecuencias institucionales, es interesante detenerse en los rasgos más salientes de la propuesta del 28, por lo que representa en términos de una determinada concepción de la formación de profesores.

Según el reglamento de la Escuela de Profesores Secundarios los estudios en esta institución debían basarse en nuevos criterios de selección de los aspirantes y de permanencia de los mismos en la institución. Se ponía un énfasis especial en las características morales del futuro educador. El decreto que reglamentaba el funcionamiento de la Escuela de Profesores Secundarios establecía 5 criterios fundamentales en torno a los cuales debía organizarse la formación de los profesores. Estos criterios, textualmente, eran:

1o. Debe haber una selección rigurosa de los aspirantes, desde el punto de vista de la salud, de la moral, del carácter, de la vocación y de las aptitudes especiales.

2o. Los estudiantes deberán vivir con su familia o en casas que la Dirección considere respetables. El alumno que contraviniese esta disposición podrá ser obligado a retirarse del establecimiento.

3o. Se velará constantemente por el aprovechamiento de los estudiantes en los talleres de educación manual. Esta enseñanza tendrá por objeto adaptar el magisterio a una vida de eficiencia productora.

4o. Especial importancia se dará también a la educación física, como medio de robustecer la voluntad y el carácter.

5o. El ambiente de la Escuela de Profesores Secundarios propenderá a acrecentar el respeto por la familia y el sentimiento de la benevolencia mutua²⁶.

26. Decreto Pip 1.265, del 18 de abril de 1928.

Vemos en estos 5 puntos, criterios absolutamente ausentes en la organización universitaria de los estudios pedagógicos. Estos criterios con un fuerte componente moral y disciplinados recuerdan las exigencias de ingreso a las normales, donde también primaban estos criterios por sobre los académicos, lo cual no es nada sorprendente si se relaciona con lo antes mencionado, respecto a la aplicación en esta reforma de principios de la formación normalista. Esta afirmación se refuerza, por la importancia asignada en estos cinco criterios a la formación técnica-artística, que en el Instituto Pedagógico era considerada muy marginalmente.

Esta no referencia a criterios académicos y sí a determinados valores y disposiciones Junto a la explícita referencia a la importancia de la Educación Física y los talleres manuales, hablan claramente de los distintos componentes de clase social en juego tras la división profesores primarios/ profesores secundarios, y sus respectivas instituciones de formación y criterios sobre el saber que es necesario transmitir. Tras la sustitución aludida de los criterios académicos por unos morales y prácticos, está jugando la oposición trabajo manual/trabajo intelectual; los profesores primarios, socialmente más cerca o recién ascendidos de las posiciones 'manuales', interviniendo el mundo del saber y las posiciones de clase media más establecidas representadas por la educación secundaria y la universidad. Un cambio de tal magnitud de los principios de reclutamiento de la profesión suponía, sin embargo, un poder que la AGP no tenía.

Las diferencias en la manera de entender la formación de los profesores se manifiesta marcadamente en el plan mismo, que analizaremos a continuación.

b. La organización de los estudios en el plan de 1928.

Los estudios en 1928 se organizan de una manera bastante diferente a la aplicada en el Instituto Pedagógico, y contraria a las tendencias que se habían ido decantando en sus casi 40 años de funcionamiento.

1. La relación entre los grandes bloques de saber de la formación, FG, FP y D se modifica sustancialmente (ver cuadro sinóptico 14):

a) La Disciplina, que presentaba una tendencia a aumentar su importancia relativa en los estudios, se reduce llegando a ocupar un 51.5% del plan. Esta relación no se mantiene posteriormente y, en el plan inmediatamente posterior a la reforma, la disciplina aumenta el porcentaje de tiempo dedicado, llegando a ocupar una proporción del tiempo incluso superior a la anterior a 1928.

b) La relación FG y FP también es modificada. La FG que en el periodo 1924-1927 es reducida de un modo importante, en el plan de 1928 en cambio aumenta en el número de categorías y en el porcentaje de tiempo asignado. Incluso el tiempo total que se le asigna es mayor que el tiempo que se le dedica a la FP. Mencionamos ya la influencia del principio normalista de formación de profesores, que aquí vuelve a manifestarse con toda claridad.

2. Tanto en la FP como en la FG se introducen nuevos contenidos:

a) en la FG se incluyen: **Educación Física, Historia de la Filosofía Moderna, Educación Manual, y Educación Cívica, Moral y Economía.** Entre estas materias la que tiene una

mayor destinación horaria es Educación Física, seguida de **Educación Manual**, es decir, hay una primacía de los contenidos técnico-artísticos, otra expresión del principio normalista. Y, además, no se mantiene la referida importancia que se le asignaba a **Educación Cívica** en el Instituto Pedagógico.

Esta última asignatura, por otra parte, aparece como una gran "mezcla", especialmente si se piensa en los mundos sociales a los cuales refieren las materias contenidas en esta categoría: la política, la religión y la producción.

b) en la FP es notable que se incluye como base teórica de la educación solamente Psicología Educacional. Filosofía sólo se incluye en el curso de **Historia de la Filosofía Moderna**, que nosotros hemos categorizado como FG.

En cambio, se incluye un curso de **Historia de la Educación**, que se mantendrá en los planes

En las Técnicas de la Transmisión se incorpora una asignatura denominada **Educación Vocacional y Métodos Activos**, haciendo clara referencia a las teorías pedagógicas que hay detrás del plan.

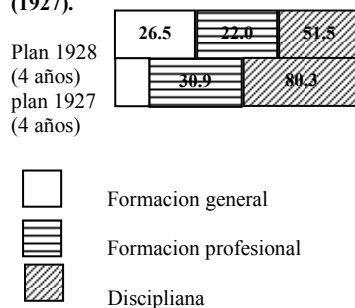
Por último, fuera del plan de estudios, se estipula también una actividad práctica que se desarrolla en forma paralela al plan. Esta comienza con actividades de observación para culminar con la realización de clases. Es importante resaltar aquí el hecho de que al fin del cuarto año se introduce un período de tres meses de práctica continua. Si bien no es una práctica terminal como las actuales, representa un antecedente de ella. En este plan no se exige la memoria para la titulación.

3. Un último elemento en que se manifiestan las diferencias entre la concepción de formación de profesores que hay tras este plan y la aplicada en el Instituto Pedagógico, se refiere a la relación Teorías vs. Técnicas de la Transmisión. En el plan del año 28, como en los restantes del Instituto Pedagógico, prima la formación teórica por sobre la técnica, sin embargo la distancia entre ambas es bastante menor que la existente en el plan anterior, de 1927, y en el posterior de 1929. En el plan de 1927 la relación es de 1 a 3, en favor de la formación teórica. En el plan de 1928, la misma relación es de 1 a 2. En tanto, en el plan de 1929 la relación es aproximadamente de 1 a 5, siempre en favor de la teoría. La relación 1 a 2 sólo volverá a presentarse en la década del 60.

CUADRO SINOPTICO 14: PLAN DE ESTUDIOS DE 1928.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE

ESCUELA DE PROFESORES SECUNDARIOS PLAN DE ESTUDIOS 1928			
duración de los estudios: 4 años			
	hrs total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	18	26.5	4
-educ. civica, moral y economía	2	2.9	
-historia de la filosofía moderna	3	4.4	
-educación física	9	13.2	
-educ. manual (taller)	4	5.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	15	22.0	7
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	10	14.7	
-psicología educacional	3	4.4	
-teoría de la educación	3	4.4	
-historia de la educación	3	4.4	
-sistemas educac. Contemporaneo	1	1.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	5	7.3	
-educ. cocacional y metodos activos	1	1.5	
-org. higiene y adm. escolar	2	2.9	
-metodología especial	2	2.9	
3) INVESTIGACION 1	--	--	
4) PRACTICA 2	--	--	
III. DISCIPLINA	35	51.5	--
TOTAL	68	100.0	11

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1928, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1927).



Fuente: Decreto N° 1.225 (18-abr-1928).

1 No se exige memoria

2 Práctica gradual de 2 años y terminal de 3 meses

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1927, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1924)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-ed. civica, moral y economia -hist. de la filosofia moderna -educación física -educación manual	-educacion civica
FORMACION PROFECCIONAL	
-psicol. educacional -teoria de la educación -historia de la educ. -sist. educ. contemp. -educ. Vocacional y metodos activos -organización, higiene y administración escolar	-filos. Aplicada a educ. -psicol. aplicada a educ. -pedagogía -legislación, adminis. e higiene escolar

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP -FG		TOTAL
	Hrs. tot.	%	Hrs. tot.	%	Hrs. tot. %
Castellano	30	47.6	33	52.4	63 100.0
Francés	34	50.7	33	49.3	67 100.0
inglés	35	51.5	33	48.5	68 100.0
Alemán	37	52.9	33	47.1	70 100.0
Historia y geografia	35	51.5	33	48.5	68 100.0
Matem. y fisica	37	51.4	35	48.6	72 100.0
Cs. biolog. y quimic.	35	50.0	35	50.0	70 100.0
	Σ = 243 X = 34.7				

4. 1929-1944. CREACION DEL INSTITUTO SUPERIOR DE HUMANIDADES.

El período se inicia en 1929 con la vuelta del Instituto Pedagógico a la Universidad y el fin de su corta sujeción al Ministerio de Educación, y culmina en 1945, cuando el movimiento estudiantil reformista iniciado en 1940 logra que se tomen medidas para reestructurar el Instituto Pedagógico y reformar la preparación de los profesores secundarios. La característica central de los tres lustros del período 1929-1944 es el creciente distanciamiento que se produce entre la formación profesional y la formación disciplinaria, y sus respectivas contrapartes institucionales. Este distanciamiento llega a su punto culminante en 1934 cuando los departamentos se separan en dos institutos. Los departamentos de disciplinas, pasan a constituir el **Instituto Superior de Humanidades**, y el Departamento de Pedagogía, mantiene el nombre de **Instituto Pedagógico**.

En los cinco primeros años del período que cubre este capítulo se intentaron dos tipos de organizaciones académicas, en 1929 y en 1931, pero estas no se consolidaron y no pasan de ser formas de transición previas a la estructura institucional que se sanciona entre 1934 y 1935. Frente a esta reestructuración institucional, que por cierto se expresa en la organización de los estudios, la pregunta que cabe responder se refiere al conflicto de base que generó todos estos cambios. Desde nuestra perspectiva, como ya lo señalamos en el análisis del período 1924-1927, el conflicto central del período se vincula a la búsqueda de autonomía de los grupos responsables de la docencia de las disciplinas, respecto del carácter profesionalizante que implicaba su relación con la formación de profesores. Nos detendremos en el análisis de este problema, ya que pensamos que el conflicto Disciplina-Pedagogía, que a primera vista puede resultar poco relevante, es clave *para* entender la valoración de la formación de profesores en (y por), la Universidad. Además, entrega luces importantes respecto a la identidad profesional de los profesores. ,u

Referiremos dos elementos de contexto y plantearemos una pregunta que procuraremos responder. En primer término, en nuestro país el desarrollo de la profesión académica, es decir de la comunidad cuya actividad central consiste en la producción de conocimiento, puede ser caracterizado, según los conceptos de J.J. Brunner y A. Flisfisch, como un proceso tardío ²⁷. Esto se refiere a que en las sociedades periféricas, particularmente las sociedades latinoamericanas, a diferencia de lo que sucede en las sociedades centrales, la constitución de la profesión académica no responde a la dinámica interna de los propios países, sino que más bien se trata de una 'importación' o un 'esfuerzo de aclimatación de un producto foráneo que nació y se desarrolló en otros climas culturales. Este hecho hace que el desarrollo de la profesión académica pueda plantearse como una política, es decir una meta explícita que propone el Estado, o determinados grupos, susceptible de implementarse premeditadamente. Siguiendo a estos autores, el problema en las sociedades latinoamericanas es que la Implantación se lleva a cabo en un sistema de

27. J.J. Brunner y A. Flisfisch, **Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura**. Ediciones FLACSO, Stgo, 1983. Ver Capítulo: 'La profesión académica tardía'.

28. J.J. Brunner y A. Flisfisch, **Los intelectuales...**, op.cit: 182.

educación superior ya institucionalizado, y por lo tanto el proceso toma la forma de una reforma: para fundar las bases institucionales de la profesión académica se debe alterar la estructura de poder, el sistema de posiciones y de distribución del prestigio ya existentes.

Esta perspectiva nos parece particularmente relevante para analizar el proceso experimentado en el Instituto Pedagógico. En este, nos parece que se produce un "adelantamiento" de la implantación de la profesión académica, que como política universitaria en nuestro país sólo tiene lugar con la denominada **Reforma Universitaria** de la década del 60. Vistos así los procesos de los años 20 y 30 en el Instituto Pedagógico tienen por foco el intento de implantar en la Universidad la profesión académica. El conflicto de los departamentos organizados sobre bases disciplinarias con el Instituto Pedagógico, es que esta implantación se intenta en una estructura ya formada, y que tiene un carácter profesional. Volviendo a Brunner y Flisfisch, hay que señalar que el prestigio en la profesión académica se constituye en torno a la Investigación (producción de saber), y que la docencia, ya sea para la propia autorreproducción académica o para la formación de profesiones no académicas (por ejemplo, la formación de profesores secundarios), es relegada a un lugar secundario. En términos fuertes, se puede decir que se intenta en el período desarrollar la ciencia, y que la profesión pedagógica en este contexto es una actividad subordinada. La pregunta que cabe es por qué en este período este conflicto se vive en el Instituto Pedagógico y no en el conjunto de la Universidad.

Un segundo elemento que nos parece importante destacar, se refiere a la participación del movimiento estudiantil en la constitución de la profesión académica. Una de las demandas centrales del movimiento estudiantil, planteaba la constitución de la investigación y la reflexión sistemática en la universidad. El movimiento, asimismo, se manifestaba en contra de una institución exclusivamente formadora de profesionales³⁰. En otros términos, el movimiento estudiantil demandaba la implantación de la profesión académica. Este hecho, que aquí sólo constatamos, nos parece un importante elemento de reflexión respecto a la constitución en nuestro país de la profesión académica. Lo que nosotros desprendemos de este hecho refuerza la interrogante antes planteada. ¿Por qué si la demanda estudiantil es general a la universidad, ésta tiene especial impacto en el Instituto Pedagógico?

Pensamos que la interrogante abierta merece un análisis profundo, que escapa a los límites de este trabajo. Sólo intentaremos ilustrar una vía de respuesta, que nos resulta particularmente importante para nuestra investigación, ya que habla fundamentalmente de la identidad de los profesores secundarios como profesión en el contexto de la Universidad. Citamos para esto las palabras de un académico del Instituto Pedagógico de la época que son elocuentes. Parmenio Yáñez, en las conferencias conmemorativas del centenario de la Facultad de Filosofía y Educación (1943), se refería así a este problema:

"Durante estos últimos veinte años, la idea de una reforma de nuestra Universidad ha estado presente en el espíritu de profesores y estudiantes, se ha trabajado arduosamente y se han conseguido muchos progresos; pero nada se ha podido aún contra los intereses materiales que se defienden dentro de las anticuadas y rígidas escuelas profesionales existentes.

29. J.J. Brunner y A Flisfisch, **Los intelectuales...**, op.cit: 174.

30. Valenzuela y Weinstein, "La FECH...", op.cit

De todas las Facultades, la única que parece haber logrado salvar con éxito la crisis es la de Filosofía; en ella es también en donde ésta se ha hecho sentir con mayor fuerza y donde ha provocado mayores cambios. Ello se debe a su peculiar naturaleza y a que no forma sino en apariencia un tipo definido de profesional, lo que le ha permitido llegar a una solución que las demás facultades nunca podrán alcanzar en sus anhelos de constituir la investigación científica dentro de sus escuelas profesionales.

El médico, el ingeniero, el agrónomo practican una técnica definida, el profesor también; pero sólo en virtud del conocimiento previo de una ciencia, independiente de su técnica profesional. Esto permite separar la ciencia de la técnica pedagógica; permite trabajar a los profesores universitarios libres de las presiones del espíritu profesional, y permite, por fin, sin trabas de ninguna especie, el desarrollo intelectual de los alumnos con inclinaciones y aptitudes científicas, que así pueden llegar a ser los investigadores y técnicos que el desarrollo del país empieza a necesitar³¹.

Según Brunner y Flisfisch en los procesos de implantación de la profesión académica las instituciones dedicadas a la formación de docentes son "endaves" privilegiados para que se produzca esta implantación, ya que por su posición desvalorizada en la estructura de prestigio profesional, los académicos de estos centros tendrían un particular Interés en fomentar la profesión académica. A esto se suma que en contextos donde domina la enseñanza para profesiones específicas, el académico de los centros formadores de profesores es el que guarda una mayor semejanza con el académico profesional, es decir, con el Investigador desvinculado de un fin utilitario específico³².

Sin más que la enunciación de las implicancias profundas que tiene el conflicto Disciplina-Pedagogía, nos ocuparemos ahora del análisis detallado de los cambios institucionales y curriculares del período 1929-1944.

a. Los cambios en la organización institucional.

El 3 de noviembre de 1928, se reincorporó la Escuela de Profesores Secundarios a la Universidad y se le reestableció su nombre de Instituto Pedagógico (decreto 5.342, del 3. de noviembre de 1928). En febrero de 1929 (decreto N° 321) se estableció un nuevo reglamento para el Instituto y un nuevo plan de estudios, ahora elaborado por la propia Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación³³. La organización académica sancionada en 1929 representa una acción **restauradora** del orden académico que la Reforma del 28 amenazó al intentar aislar relativamente al Instituto Pedagógico y la formación de profesores de su contexto Institucional mayor, la Universidad.

31. Parmenic Yáñez. "Los estudios biológicos y la Facultad de Filosofía y Educación". En: **Conferencias...**, op cit. (p. 135-142).

32. Brunner y Flisfisch, op.cit: 195.

33. Cambio de nombre establecido en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile, decreto NQ 4.807. del 4. de noviembre de 1929, a Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

El Instituto Pedagógico vuelve a organizarse en los seis departamentos creados en 1924: a) Educación y Filosofía; b) Filología; c) Historia, Geografía y Educación Cívica; d) Matemáticas y Física; e) Ciencias Biológicas y Químicas; y f) Enseñanza Técnica y Artística.

Respecto al último departamento, aquí habría que señalar que en la Reforma del 28 no se estableció una escuela para la formación de profesores en áreas técnico-artísticas. Se creó sí al final del año 28, la Escuela de Profesores de Educación Física la que no volverá a depender de la Universidad hasta el año 1932, cuando retornan al Instituto Pedagógico las áreas técnica y artística traspasadas en 1927 al Instituto de Educación Física.

Como parte de la restauración del orden previo a la Reforma del 28, en el reglamento de 1929 se establecen nuevos requisitos de ingreso al Instituto Pedagógico, exigiéndose:

- 1) La licencia secundaria con un promedio bueno como mínimo en el último año de estudios.
- 2) Acreditar condiciones morales compatibles con la profesión, juicio a ser emitido por el director del establecimiento secundario.
- 3) Carecer de defectos físicos incompatibles con la profesión y tener buena salud.
- 4) Comprobar en un examen la capacidad de traducir del francés, inglés o Si postulaba a la asignatura de castellano debía dar examen en latín.

Si los postulantes eran más que las vacantes ofrecidas se sumaba a estos requisitos una prueba de admisión.

Se retoman, por tanto, los criterios académicos que los reformadores del 28 cuestionaron como base principal de ingreso al Pedagógico.

Los estudios del Instituto Pedagógico se organizan de manera de ofrecer las especialidades de: 1) Castellano; 2) Francés; 3) Inglés; 4) Alemán; 5) Historia, Geografía y Educación Cívica; 6) Matemáticas y Física; 7) Ciencias Biológicas y Química; 8) Filosofía; 9) Pedagogía; 10) Trabajos Manuales; 11) Artes Manuales Femeninas; 12) Economía Doméstica; 13) Dibujo y Caligrafía; y 14) Canto.

Tanto Filosofía como Pedagogía son especialidades que se pueden seguir sólo después de haber terminado alguna otra de las 7 primeras asignaturas enumeradas recién. La especialización en Educación Cívica, que antes también exigía tener un título previo en otra disciplina, se agrega ahora a la especialidad de Historia y Geografía.

En marzo de 1931 se aprueba una nueva estructura académica (decreto NQ 462, del 31 de marzo de 1931), en la cual se profundiza la tendencia a separar la formación pedagógica de la formación profesional.

Se distinguen tres secciones al interior del Instituto Pedagógico. Una **Sección de Filosofía**, la cual incluía todos los departamentos científico-humanistas, una **Sección Técnica** que no estaba conformada por departamentos, sino por cursos en las especialidades técnicas y, una **Sección de Pedagogía**. A esta última se le asigna un objetivo únicamente docente.

La formación común para todos los estudiantes, es la impartida por la Sección de Pedagogía, a la que se agrega la enseñanza de las asignaturas de Filosofía y Psicología, dictadas por el Departamento de Filosofía (ahora separado del de Pedagogía).

Esta separación del Departamento de Filosofía es importante. Primero porque, como veremos al analizar el plan, emerge en el Departamento de Pedagogía un concepto de educación más vinculado a las tendencias de la Pedagogía Activa que celebraba el plan de 1928. En cambio la visión más tradicional del Pedagógico se repliega al Departamento de Filosofía, desde donde sigue manteniendo su peso: imparte ramos comunes a todos los alumnos y mantiene la especialización de filosofía como un estudio de post-título.

En el plan de 1931 los estudios siguen durando 4 años, en tanto los estudios técnicos y artísticos duran 3 años.

En 1934-1935 se sanciona una nueva organización institucional y curricular en el Instituto Pedagógico. Hemos señalado antes que en esta reestructuración culmina el proceso de creciente distanciamiento entre la formación pedagógica y la formación especializada, y entre los encargados de definir los contenidos de ambos tipos de conocimientos.

Este distanciamiento decantó en la separación en tres institutos de las tres secciones del plan de 1931 (Filosofía, Técnica y Pedagogía). La Sección de Filosofía pasó a constituir el **Instituto Superior de Humanidades** (ISH), creado el 29 de noviembre de 1934. Este Instituto tuvo por objeto ampliar el estudio de las ciencias y de las letras. Cumplir con el primer ciclo que allí se impartía otorgaba el derecho a un certificado de estudios en una disciplina, requisito para ingresar al Instituto Pedagógico. Este primer ciclo duraba 3 años. Siguiendo el plan avanzado de dos años que se dictaba en el mismo ISH, se podía obtener el grado académico de licenciado.

La Sección Técnica y Manual vuelve a depender del Instituto de Educación Física, que el año 1932 había sido reincorporado a la Universidad (decreto ley N° 219, del 15 de julio de 1932).

Por último, el Instituto Pedagógico, mantiene sólo los estudios profesionales de pedagogía. Los estudios en el Instituto Pedagógico tienen una duración de dos años. Pueden ingresar los alumnos que hubiesen terminado el primer ciclo en el Instituto Superior de Humanidades o que hubiesen terminado el 2do. año del Instituto de Educación Física y Técnica. A estos últimos se les exigía además aprobar las unidades comprendidas en el plan del Curso General de Filosofía del Instituto Superior de Humanidades. También podían entrar al Instituto Pedagógico los Bachilleres en Filosofía, con mención en Historia y Letras, y los alumnos que hubiesen terminado el tercer ciclo del Conservatorio Nacional de Música.

Esta organización Institucional implica la introducción de una nueva estructura académica en la formación de los profesores secundarios. El futuro profesor es preparado en un área del conocimiento, (una disciplina), durante los tres primeros años de su carrera, al cabo de los cuales recibe su formación profesional en pedagogía por dos años. Esta estructura desaparece en 1946, pero se reedita en 1963. No es tampoco muy lejana a la estructura que actualmente tiene la formación de profesores secundarios en la Universidad Católica.

En la organización del Instituto Pedagógico del año 35 confluyen dos factores, por una parte se intenta promover el desarrollo científico, del cual ya hemos hablado antes. Pero además, ésto se conjuga con una perspectiva que considera que en la formación de los profesores lo importante es "la materia", "el saber a transmitir. La pedagogía, si bien también había que desarrollarla científicamente, se la concebía como complementaria. Un buen

profesor era aquel que tenía un mayor dominio de su materia. La gran aspiración de entonces era el desarrollo de las ciencias y humanidades. Volando Pino, entonces Decano de la Facultad de Filosofía, se refería a las orientaciones dominantes del período en los siguientes términos:

El Instituto Superior de Humanidades va tomando el carácter de una verdadera Escuela de Ciencias y Letras, cuyo programa ha de ser en esencia el de las verdaderas humanidades modernas. Junto al sentido profesionalista que aún tiene gran parte de su enseñanza, va despuntando no de prisa, pero seguro, un ímpetu de sobrepujarlo. Aún el Instituto de Educación Física y Técnica y el Instituto Pedagógico, con su más marcado sello de escuelas de maestros, abrirán más ampliamente sus puertas y sus ventanas a los demás fines que las acrediten como escuelas universitarias no meramente profesionales. Todo ello quiere significar que la Facultad de Filosofía y Educación ha orientado su política en el sentido de estimular y organizar la investigación científica, desarrollar una extensión cultural que, al sobrepasar los límites de lo meramente inf. -mativo, es resultado de la Investigación misma....

Esta organización académica fue problemática y provocó numerosos conflictos que culminaron con la disolución del Instituto Superior de Humanidades, y la fusión de éste con el Instituto Pedagógico en 1945.

b. La organización de los estudios.

Durante el período 1929-1944 se aprueban tres planes de estudios (en 1929, 1931 y 1934-35), cada uno de los cuales contiene una organización particular de los estudios pedagógicos, a la cual hemos hecho referencia en el punto anterior. Independiente que volvamos aquí a retomar algunos de estos elementos, comenzaremos por una cuenta de las características generales de los estudios en el período analizado, poniendo énfasis en los contenidos, más que en la estructura de los distintos planes. Luego nos ocuparemos de las particularidades de cada plan.

Los estudios en el período 1929-1944 se caracterizan por restituir las líneas establecidas en el período 1924-1927. De acuerdo a nuestras distinciones constatamos los siguientes aspectos significativos (ver cuadros sinópticos 15, 16 y 17):

1. Existe una primacía absoluta de la FP por sobre la FG. En la FG se mantiene como único contenido Educación Cívica y se reduce el tiempo asignado a ésta.

La FP, en cambio, aunque no varía de modo importante en términos del tiempo asignado, crece constantemente en el número de categorías incluidas (de 6 a 15).

34. Entrevista realizada por los autores el 29 de mayo de 1987 a don Yolando Pino, entonces Decano de la Facultad de Filosofía y Educación.

35. Yolando Pino, Decano de la Facultad de Filosofía y Educación, 'Discurso en la velada inaugural de la conmemoración del primer centenario de la Facultad', en: Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Educación, Confe-

La Disciplina manifiesta un crecimiento en tiempo respecto a 1927, pero éste se mantiene sin alteraciones mayores durante el período analizado, alcanzando aproximadamente a dos tercios del tiempo total del plan.

2. En la FP se sigue considerando Filosofía y Psicología como bases teóricas de la formación. Entre éstas Filosofía tiende a predominar, aunque el tiempo que se le asigna es sólo marginalmente superior. Respecto a estas disciplinas es importante señalar que existía una contraparte institucional diferenciada para cada una de ellas. Es decir, la formación filosófica la entregaba fundamentalmente el Departamento de Filosofía, y más tarde el Instituto Superior de Humanidades. En tanto, Psicología la impartía el Instituto Pedagógico. Esto nos habla de las diferencias en las orientaciones teóricas de ambas Instancias. Volveremos sobre esto.

3. Respecto a la relación entre Teorías y Técnicas de la transmisión en el período, se mantiene la primacía de la formación teórica. Esta relación que en el plan de 1929 es de una gran distancia, tiende a aminorarse en los planes de 1931 y 1935 (hablamos antes de una relación 1 a 5 en favor de la teoría en el plan de 1929, luego en el plan de 1931 y 1935, ésta baja a una relación de 1 a 3, aproximadamente).

4. Un último punto se refiere a los nuevos contenidos en la FP. Como señalamos, durante este período el número de categorías aumenta considerablemente (de 6 a 15). Este aumento se vincula, más que con la introducción de nuevas áreas del conocimiento, con mayores distinciones al Interior de las áreas ya contempladas en los planes de estudios, especialmente en las materias teóricas. Por ejemplo, Psicología se divide en **Psicología General** y **Psicología de la Educación**. En 1935 se incorporan cuatro asignaturas de Filosofía. En esta línea tal vez lo más importante sea la separación en 1931 del curso de Pedagogía General en un curso de **Principios de la Educación** y otro de **Metodología General**, que en 1935 se denominó **Didáctica General**.

Otra explicación del aumento de categorías en el período se relaciona con la incorporación en 1931 y 1935 de cursos electivos, que reemplazaron la categoría de Actividades Vocacionales del plan de 1928.

i) El plan de 1929.

En el plan de 1929 encontramos algunos elementos distintivos que resulta importante consignar. El primero se refiere a la creación en ese año de dos tipos de título profesional. En 1929 se podía obtener el título de profesor de Estado para enseñar en los dos ciclos de la enseñanza secundaria. Además se podía optar al título de Profesor de Estado para enseñar sólo en el primer ciclo de la educación secundaria, en las asignaturas de Castellano; Francés; Inglés; Alemán; Historia, Geografía y Educación Cívica; Matemáticas y Física; y, Ciencias Biológicas y Química. Para optar a este título se exigía cursar otra especialidad en forma completa. El plan de estudios en estas asignaturas tenía una duración de 4 años, si se seguía en forma completa. Si se seguía como asignatura secundaria, es decir, para enseñar sólo en el primer ciclo secundario, la carrera duraba 3 años.

Un segundo elemento distintivo de este plan es la "desvalorización" de **Educación Cívica**. Esta se manifiesta en la reducción horaria que experimenta, y en la eliminación de la especialización en esta disciplina, la cual ahora se obtiene junto con la especialización en Historia y Geografía. Estos son antecedentes insuficientes para sacar conclusiones, pero puede ser síntoma de una relectura en el período de la relación educación-política. En el plan

siguiente de 1931, esta asignatura ni siquiera se incluye, aunque reaparece en 1935, pero con una dedicación de tiempo aún menor.

El plan de 1929 restituyó en diferentes aspectos, la organización académica de 1927, sin considerar los conceptos y orientaciones de 1928. La única excepción a esto es la mantención de la asignatura de Historia de la Educación y Educación Comparada del plan de 1928.

En cuanto a la Práctica Pedagógica y a la Memoria de Título, requisitos de titulación que analizamos en relación al plan de 1924, estos siguen estando presentes en el plan de 1929 y posteriormente en el plan de 1931, con las mismas características generales. Es decir, una práctica paralela a los estudios que comienza con actividades de observación para terminar realizando actividades docentes. Y una memoria sobre un tema pedagógico o de la especialidad que se debe presentar para poder rendir los exámenes finales. Vemos que en este sentido, tampoco se incorporan las líneas de los cambios de 1928.

ii) El plan de 1931.

El plan de 1931 es interesante porque en él se manifiestan las distintas orientaciones respecto a la formación de profesores al interior del Instituto Pedagógico. Al separarse en dos el Departamento de Filosofía y Educación, la formación profesional que antes entregaba este departamento también se divide. Al comparar la formación que en 1931 entrega la Sección Pedagógica, y la formación que entrega la Sección Filosófica surgen interesantes constataciones. En la formación de la Sección Pedagógica es posible encontrar varios elementos comunes con el plan de 1928: se incluye un curso de Psicología de la Educación, y un curso de Principios de la Educación. Por otra parte, se excluye Filosofía de la Educación. Aunque no se introduce para nada el énfasis del 28 en la FG, en la FP vemos cierta continuidad que se manifiesta en un predominio de Psicología, y en la inclusión de cursos electivos, que son correspondientes a las Actividades Vocacionales del 28. Por otra parte en la Sección de Filosofía se continúa con la formación en Filosofía y Psicología General.

Otra novedad en este plan es la introducción de un Seminario de Pedagogía, el cual es concebido en general como un estímulo a la investigación pedagógica. Esto no es sorprendente en un contexto que, como se mencionó, pugna por establecer bases institucionales para el desarrollo científico.

Por último, en este plan se dispone la realización de 2 o 3 cursos electivos dentro del área pedagógica. El alumno tenía 5 cursos entre los cuales optar:

- 1) Educación Secundaria y de la Adolescencia
- 2) Orientación Educativa y Vocacional
- 3) Mediciones Pedagógicas
- 4) Sociología Educacional
- 5) Sistemas Comparados de Educación

En estas opciones se manifiesta un desarrollo importante de la Pedagogía. Algunos de estos cursos electivos más tarde fueron asignaturas obligatorias.

iii) El plan de 1934-1935.

Las principales innovaciones del plan de 1934-35 se vinculan con la referida separación institucional de la formación, y lo que esto implicó en términos que la preparación en la FP y en la D ya no fueron paralelas, sino etapas sucesivas. Durante la etapa inicial en el Instituto Superior de Humanidades el alumno debía cursar un denominado **Curso General de Filosofía**, que contemplaba cuatro asignaturas, tres de ellas de Filosofía, y la cuarta de Psicología.

Respecto a la FP que se entregaba en el Instituto Pedagógico no existen muchas variaciones en los contenidos respecto de 1931. Se reincorpora **Filosofía Educacional**, y **Educación Cívica**.

En este plan se mantiene el Seminario Pedagógico, el cual se podía realizar en cinco temas:

Doctrinas Pedagógicas Contemporáneas
Técnicas de la Enseñanza
Psicología
Educación de Anormales
Sociología Educacional

Crece además la destinación horaria para realizar cursos optativos. Las alternativas aumentan de 5 a 8 cursos:

Biología Pedagógica
Psicología del Adolescente
Mediciones Mentales y Educativas
Teoría de la Educación Física
Orientación y Educación Profesional
Sociología Educacional
Educación Comparada
Educación en Chile

Junto con cumplir con el plan de estudios, los alumnos debían completar los siguientes requisitos:

1) Aprobar la Práctica Pedagógica, que además de lo que ya hemos reseñado en los casos anteriores, incluía un período de tres meses de labor docente continuada al término de los estudios. Se introduce así la práctica terminal contemplada por el plan de 1928. En este plan la Práctica es sólo paralela a la formación pedagógica, es decir a los dos últimos años de la formación.

2) Debe también el alumno certificar que posee las siguientes destrezas:

- a) Dibujo de la ilustración didáctica.
- b) Manejo de los Instrumentos de proyección fija y animada y empleo didáctico de los mismos.
- c) Uso, preparación y reparación del material de enseñanza de sus respectivas asignaturas. Para esto, podían los estudiantes tomar los cursos necesarios en forma paralela al plan de estudios.

3) Realizar una memoria en un tema de pedagogía, para presentarse al examen final.

Analizando los antecedentes expuestos se visualiza el desarrollo de la pedagogía como una disciplina en el Instituto Pedagógico. En las asignaturas electivas y en el seminario pedagógico, se expresa la amplitud de los temas pedagógicos que se estaban abordando y la importancia que ya entonces se le asignaba a la investigación. La actividad pionera en el campo educacional del Instituto Pedagógico se manifiesta además en la creación en 1932 del Liceo Experimental Manuel de Salas.

Sin embargo, esta producción no se manifiesta más que marginalmente en los planes de estudios. Esto lo vinculamos a la hegemonía que ejercía en la Facultad de Filosofía el pensamiento más tradicional del Instituto Pedagógico, con fuertes relaciones con las teorías pedagógicas alemanas, donde el fin último de la pedagogía era la formación del carácter, "del espíritu", en definitiva de una determinada racionalidad, la cual se debía fundar sobre el conocimiento más integrador -la Filosofía-. Además primaba en la época un pensamiento académico que promovía el desarrollo científico y que, como hemos expuesto antes, tendía a desvalorizar la formación pedagógica profesional.

**CUADRO SINOPTICO 15: PLAN DE ESTUDIOS DE 1929.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO - UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1929			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	2	3.2	1
-educación cívica	2	3.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	20	32.3	6
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	17	27.5	
-filosofía	6	9.7	
-psicología	4	6.5	
-hist. de la educ. y educ. Contemporánea	3	4.8	
-pedagogía general	4	6.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	3	4.8	
-adm. e higiene escolar	2	3.2	
-metodología	1	1.6	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA ³	40	64.5	--
TOTAL	62	100.0	7

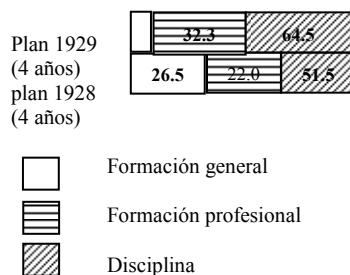
Fuente: Decreto N° 321 (11-feb-1929).

¹ Se exige una memoria y el examen final.

² Práctica gradual de 2 años.

³ Promedio de las disciplinas científico-humanistas porque el plan de estudios de las especialidades técnico-artísticas presenta diferencias (ver C).

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1929, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1928).



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1929, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1928)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación cívica	-ed. cívica, moral y economía -hist. de la filosofía moderna -educación física -educación manual
FORMACION PROFESIONAL	
-filosofía -psicología -pedagogía general -historia de la educ. y educ. contemporánea -adm. e higiene escolar	-psicología educacional -teoría de la educación -historia de la educación -sist. educ. contempor. -educ. vocacional y métodos activos -org. higiene y adm.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidades Cientifico-humanistas	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Castellano	37	62.7	22	37.3	59 100.0
Francés	41	65.1	22	34.9	63 100.0
Inglés	37	62.7	22	37.3	59 100.0
Alemán	37	62.7	22	37.3	59 100.0
Hist. geograf. y educ. civica	42	65.6	22	34.4	64 100.0
Matem. y física	42	65.6	22	34.4	64 100.0
Cs. biológicas y química	42	65.6	22	34.4	64 100.0
	$\Sigma = 278$ $X = 39.7$				
Especialidad Técnico-artísticas					
Artes manuales	27	64.3	15	35.7	42 100.0
Femeninas					
Economía	34	69.4	15	30.6	49 100.0
Doméstica					
Trabajos manuales	29	65.9	15	34.1	44 100.0
	$\Sigma = 90$ $X = 30$				

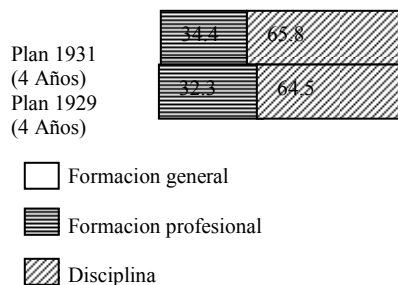
**C. DIFERENCIAS ENTRE EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS
DISCIPLINAS CIENTIFICO-HUMANISTAS Y EL PLAN PARA LAS
TECNICO-ARTISTICAS**

- El plan técnico-artístico dura 3 años.
- Se dedica menos tiempo a:
 - filosofía (2 hrs-total)
 - psicología (2 hrs-total)
 - historia de la educ. y educ. contemporánea (2 hrs-total).
- El promedio de tiempo dedicado a la especialidad es menor ($x = 30$ hrs-total).

**CUADRO SINOPTICO 16: PLAN DE ESTUDIO DE 1931.
PROFESORES SECUNDARIOS.UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIO 1931			
Duracion de los estudios: 4 años			
	Hrs Total	%	N° de catg
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	22	34.4	12
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	12	18.8	
- filosofia. ¹	4	6.3	
-psociologia general ¹	2	3.1	
-sociologia educacional	2	3.1	
-Principio de educacion	2	3.1	
-hist. de la educacion.	2	3.1	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	10	6.8	
-Metodologia general	2	3.1	
-Metodologia Especial	2	3.1	
-Adm. e higiene escolar	1	1.6	
3) INVESTIGACION ³	2	3.1	
-seminario de pedagogia	2	3.1	
4) PRACTICA ²	--	--	
5) ELECTIVOS(2 o 3 cursos)	3	4.7	
III. DISCIPLINA	42	65.6	--
TOTAL	64	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1931, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1929)



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1931, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1929).

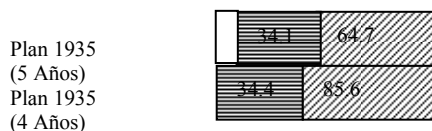
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
-psicologia general -psicologia educacional -historia de la educ. - principios de la educ. -metodologia general -seminario de pedag..	- introduccion a la -hist.educ. y educ comparada. -pedagogia general

¹ la impresión del texto esta defectuosa.

**CUADRO SINOPTICO 17: PLAN DE ESTUDIO DE 1934-1935
PROFESORES SECUNDARIOS.UNIVERSIDAD DE CHILE**

UNIVERSIDAD DE CHILE INST. PEDAGOGICO- INST. SUP. DE HUMANIDADES PLAN DE ESTUDIO 1934-1935			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Hrs	%	Nro de
	Total		catg
I. FORMACION GENERAL	1	1,2	1
-educacion civica	1	1,2	
II. FORMACION PROFESIONAL	28	34.1	15
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	16	19.5	
- psicologia general 1	3	3.7	
- introd.a la filosofia y a la logica 1	2	2.4	
- filos.gral de las cs. ¹	2	2.4	
-historia de la filos 1	2	2.4	
-filosofia de la educacion.	2	3.7	
-psicologia educacional	3	2.4	
-historia de la educacion	2	7.3	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	6	3.7	
-didactica general	3	3.7	
-metodologia especial (incluye revision programa)	2	2.4	
-adm.e higiene escolar	1	1.2	
3) INVESTIGACION 3	2	2.4	
-seminario	2	2.4	
4) PRACTICA 2	-	-	
5) ELECTIVOS(2 o 4 cursos)	4	4.9	
III. DISCIPLINA	53	64.7	
TOTAL	82	100.0	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1935, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1931)



☐ Formacion general
☒ Formacion profesional
☒ Disciplina

B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1935, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1931).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
-introd.a la filos y a la logica -filos.gral. De las cs -hist. de la filosofia -filosofia de la educ.	- filosofia -princ. de educacion -metodologia
-didactica general	

Fuente: Decreto N°435 (29-julio-1935), Instituto pedagogico.

Decreto N° 124(24-abr-1934), instituto superir de Humanidades

¹ Curso general de filosofia del instituto superir de humanidades.

² Practica gradual de 2 años y terminal de 3 meseses

³ Se exige ademas una memoria de titulo.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Castellano	45	60.8	29	39.2	74	100.0
Frances	51	63.8	29	36.2	80	100.0
Ingles	45	60.8	29	39.2	74	100.0
Aleman	45	60.8	29	39.2	74	100.0
Lenguas clásicas	37	56.1	29	43.9	66	100.0
Hist.y geografia	43	49.7	29	40.3	72	100.0
Matemáticas	39	57.4	29	42.6	68	100.0
Matem y física	78	72.9	29	27.1	107	100.0
Química y física	73	71.6	29	28.4	102	100.0
Química y cs. biol	75	72.1	29	27.9	104	100.0
		$\Sigma=531$ $X=53.1$				

5. 1945-1960.
RESTAURACION DE LA UNIDAD INSTITUCIONAL DEL
INSTITUTO PEDAGOGICO.

El período 1945-1960 se caracteriza porque se vuelven a fusionar en una misma entidad, denominada Instituto Pedagógico, el Instituto Superior de Humanidades y el Instituto Pedagógico, creados en 1934. Esta reforma de la estructura institucional fue acompañada de cambios en la organización de los estudios. La duración de los mismos se mantuvo en cinco años, pero a diferencia del período precedente, la Formación Profesional y la Disciplina ahora se cursan en forma paralela y no sucesiva. Los contenidos de la formación no se alteraron sustancialmente, y siguió primando una orientación "académica" en la formación, es decir unos criterios que en el conjunto del plan privilegian la Disciplina (D), que respecto a la FP ponen énfasis en la formación teórica y que fomentan el desarrollo de la investigación, incluso por sobre la preparación técnica.

La reforma Implementada a fines de 1945 fue en importante medida el resultado del movimiento estudiantil, que desde 1940 levantó voces críticas contra la estructura académica existente.

a. Demandas del movimiento estudiantil del 40 y efectos en el Instituto Pedagógico.

Un fuerte movimiento estudiantil que logra concitar un amplio apoyo al interior de la Facultad de Filosofía y Educación logra, a fines de 1945, que se tomen medidas para reestructurar el Instituto Pedagógico y reformar la preparación de los futuros profesores.

Las críticas de los estudiantes a la organización de los estudios pedagógicos, se inició en 1940. Sin embargo, no fue hasta 1945 que logran que las nuevas autoridades de la Facultad se comprometan a hacer reformas sustanciales en los estudios de los tres Institutos que conformaban la Facultad.

Las peticiones de los estudiantes se referían a 7 puntos centrales:

1. Creación de Cátedras Paralelas
2. Fusión del Instituto Superior de Humanidades y el Pedagógico.
3. Modificaciones del Plan de Estudios.
4. Creación de Seminarios y Ayudantías.
5. Reglamentación de Exámenes.
6. Práctica Rentada.
7. Solución definitiva del problema del Pedagógico Técnico.

Los seis primeros puntos, se vinculan a la organización académica al interior de la Facultad y no requieren mayor comentario. El séptimo punto, en cambio, requiere de ciertas aclaraciones.

36. Raúl Samuel, Balance de la Reforma, en: Revista Vértice P° 3, 1945, p.19-25.

El Instituto Pedagógico Técnico fue creado el año 1943, como un Instituto dependiente del Ministerio de Educación. En esta decisión, los estudiantes vieron renacer la antigua disputa entre el intelectualismo y la educación técnica, y exigieron a la Facultad que tomara parte en el asunto, exigiendo que este Instituto fuera parte de la Facultad de Filosofía y Educación, unificando el sistema de formación de los profesores secundarios. La separación de la formación de los profesores establecía una barrera infranqueable entre la educación técnica y la educación científico-humanista. Esto implicaba, de acuerdo al discurso de los estudiantes, que difícilmente la segunda se desarrollaría en un sentido que tuviera mayor vinculación con el progreso del país .

En este punto sin embargo, el movimiento reformista fracasó, ya que el Instituto Pedagógico Técnico continuó dependiendo del Ministerio de Educación, hasta 1952, año en que es integrado a la Universidad Técnica del Estado, fundada ese mismo año.

Respecto a las restantes reivindicaciones del movimiento reformista, se inicia en 1945 una reestructuración profunda de la Facultad de Filosofía y Educación. Entre los principales cambios que se operan, se encuentran:

- 1) La fusión del Instituto Superior de Humanidades y el Instituto Pedagógico, en el Instituto Pedagógico.
- 2) Plan de estudios de 5 años, reservándose el último año para una práctica intensiva rentada (por lo menos en 1946). El planes semestral y flexible .
- 3) Creación de una Comisión de Docencia que definiría las líneas generales de la formación de profesores.
- 4) Formación paralela en la disciplina y en pedagogía.
- 5) Los estudiantes obtienen participación en las sesiones del Consejo de la Facultad y en la Comisión de Docencia.

b. Nueva organización de los estudios: el plan de 1946.

En 1946 se aprobó un nuevo plan de estudios para el Instituto Pedagógico (decreto N° 927, del 31 de julio de 1946). Este organiza la carrera en 5 años, en que se cursan en forma paralela las asignaturas pedagógicas y de la disciplina de especialidad. El último año se dedica principalmente a la Práctica Pedagógica.

Las características principales de los estudios son (ver cuadro sinóptico 18):

1. A pesar que la FP y la D se cursan en forma paralela, hay un nuevo Incremento del porcentaje de tiempo asignado a la Disciplina, el cual alcanza el 68.7% del tiempo total del plan.

37. La creación del Instituto Pedagógico Técnico. En: **Revista de Educación** N° 21. Mayo de 1944.

38. Reseña histórica del movimiento reformista. Revista **Vértice**, NP 3, 1945.

39. Sobre el concepto de flexibilidad curricular ver Capítulo IV sobre la Universidad Católica.

2. En este plan nuevamente se excluye Educación Cívica, con lo cual no hay asignaturas, de acuerdo a nuestras categorías, que correspondan a Formación General.

3. Respecto a las bases teóricas de la FP, la innovación más importante es que se incorpora como una asignatura obligatoria **Sociología Educacional**. En los planes de 1931 y de 1935 esta disciplina se incluía como una materia electiva. Con la incorporación de Sociología, la formación teórica básica queda compuesta por la tríada Filosofía-Psicología-Sociología, en este mismo orden de importancia.

4. En la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión, la primera sigue predominando, e Incluso se amplía la diferencia de asignación de tiempo. En los planes de los 30 la relación era de 1 a 3, en favor de la teoría; en 1946 ésta pasa a ser de 1 a 4.

5. En cuanto a la FP, se introducen en este plan nuevos contenidos. Cabe destacar la Inclusión de **Elementos de Estadística Educacional**, que será el antecedente de la futura asignatura de Evaluación (1975). Y antecedente también de la incorporación de métodos estandarizados de medición del rendimiento escolar. Se incluye además una nueva distinción en Psicología, ya que se incorpora al plan el curso de **Psicología del Niño y del Adolescente**.

Se excluye por primera vez (y para siempre) **Administración e Higiene Escolar**, que era una materia presente desde el primer plan de estudios del Instituto Pedagógico. De este modo la formación técnica se reduce a la preparación en metodología.

Otra modificación en este plan es la ampliación de los Seminarios: se exige la realización de cuatro seminarios, dos en la disciplina, uno en educación y uno en los denominados "ramos generales" (Filosofía, Sociología y Psicología). Esta ampliación responde a una de las demandas explícitas de los estudiantes, quienes insistieron en dar más cabida a la Investigación. Esto como ya hemos visto, era ampliamente celebrado por los académicos de la Facultad.

En 1946 se eliminan los cursos electivos.

6. Respecto a la Práctica Pedagógica se dispone que ésta se realice durante el último año, culminando en un mes de Práctica continua. Resultado de esta medida será una tendencia a mantener la Práctica como una actividad terminal.

Haciendo un análisis general del plan de 1946 vemos reforzado el discurso académico que privilegia la Disciplina por sobre la Pedagogía. En la FP se enfatiza la formación teórica, y se da una gran importancia a la investigación, a través de la realización de seminarios.

**CUADRO SINOPTICO 18: PLAN DE ESTUDIO DE 1946.
PROFESORES SECUNDARIOS.UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIO 1969			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Hrs Total	%	Nº de catg
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	46	31.3	10
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	36	24.5	
-Introd. a la filosofia. ¹	6	4.1	
-Sociologia ¹	4	2.7	
-sociologia general ¹	6	4.1	
-Psicol. del niño y del adolescente	6	4.1	
-hist. Y filos de la educ.	6	4.1	
-evolucion historica y educacional de chile	4	2.7	
-problemas de educacion secundaria	2	1.4	
-elem. de estadistica educ	2	1.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	10	6.8	
-didactica general	6	4.1	
-metod. Esp. y practica	4	2.7	
3) INVESTIGACION ³	--	--	
4) PRACTICA ³	--	--	
III. DISCIPLINA	101	68.7	--
TOTAL	51	100.0	13

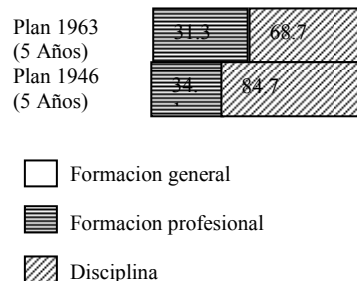
Fuente: Decreto N°927 (31-jul-1946).

¹ Curso impartido por el departamento de filosofia.

² Se exige la realizacion de 4 seminarios, 2 en la diciplina, 1 en pedagogia y 1 en los cursos generales . Ademas de una tesis final.

³ Practica terminal 1 semestre

A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASOGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DICIPLINA EN EL PLAN DE 1969.



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1946, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1935).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
-introd a la filosofia	- introducciona la filosofia y a la logica
	-filos. Gral. De las es
-historia de la filosofia	
- Sociologia	
-psicol.del niño y del adolescente	-Psicol. educacional
-Hist y filos de la. Educacion	-filos de la educac.
-evolucion historica. y educacional de chile	-historia de la educ.
-problema de la educacion secundaria	
-elem.de estadistica educacional	
-metod.esp y practica	-metodologia espec.
escol.	-adm. e higiene

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD.						
ESPECIALIDAD	D		FP + FG		TOTAL	
	Cred	%	Cred	%	Cred	%
Castellano	98	68.1	46	31.9	144	100.0
frances	110	70.1	46	29.5	156	100.0
filologia Clasica	78	62.9	46	37.1	124	100.0
Ingles	100	68.5	46	31.5	146	100.0
Aleman	96	67.6	46	32.4	142	100.0
Hist.geog. y educ civica	100	68.9	46	31.5	146	100.0
Matematica y fisica	102	68.9	46	31.1	148	100.0
Biologia y quimica	124	72.9	46	27.1	170	100.0
	$\Sigma = 808$					
	X = 101					

6. **1961-1973.**
LA REFORMA UNIVERSITARIA EN LA FACULTAD DE
FILOSOFIA Y EDUCACION.

En la segunda mitad de la década del 60 la Universidad de Chile, al igual que otras universidades nacionales, experimentó un proceso de cambios profundos que se conoce como "La Reforma Universitaria". Este proceso está del todo vinculado a los cambios sociales y políticos que se vivían en el período en el país. Se ha planteado que el proceso de reforma buscaba adecuar la universidad a las exigencias de una sociedad en cambio. Se intentaba transformar la universidad para que asumiera un papel activo en los proyectos de reforma global de los 60 y 70⁴⁰.

La Facultad de Filosofía y Educación jugó un papel clave en la Reforma de la Universidad de Chile. La demanda por transformar la Universidad se precipitó en esta Facultad, que de hecho introdujo cambios en su organización, incluso sin contar aún con la aprobación de las máximas autoridades de la Universidad. La Reforma de la Universidad de Chile se inicia justamente a partir de un conflicto de poder entre las autoridades de la Universidad y las de la Facultad de Filosofía que se extiende al conjunto de la institución⁴¹.

El papel protagónico de la Facultad de Filosofía se ha explicado por distintas condiciones que la caracterizarían, como su tamaño, la extracción social de su alumnado; las corrientes políticas dominantes en su interior⁴². Independiente de estos factores lo cierto es que en la Facultad de Filosofía la demanda reformista se había planteado desde comienzo de la década del 60, habiéndose intentando introducir cambios ya en 1962. Está fuera del objeto de esta Investigación dar una cuenta acabada de este proceso. Sin embargo, por la importancia que reviste para comprender la formación de profesores en el período delinearemos las características que a nuestro juicio son centrales 38

a. El proceso de Reforma en la Facultad de Filosofía y Educación.

En el proceso de Reforma en la Facultad de Filosofía y Educación es posible distinguir dos etapas. Una primera etapa se extiende desde 1961 a 1963 y puede ser caracterizada como 'dirigida hacia adentro': el foco del proceso es lo que la literatura distingue como las bases del trabajo académico (o las formas de organización del trabajo en las unidades de base, vale decir, cátedras, departamentos, escuelas e institutos), así como la conformación de

40. Felipe Agüero, "La reforma en la Universidad de Chile". En: M.A. Garretón y J. Martínez, **Biblioteca del Movimiento Estudiantil**, Tomo III, Ediciones SUR, Santiago, 1986.

41. Ver: La Reforma: una nueva etapa en el futuro de la U. de Chile (Cronología Informativa sobre el proceso de Reforma Universitaria en la U. de Chile). En: **Boletín de la U. de Chile** N° 89-90. Noviembre-diciembre, 1968.

42. T. Vasconi e I. Roca. "Universidad y Poder". En: Revista **Latinoamericana de Ciencias Sociales**, N° 4, Diciembre, 1972, (p.167-212).

43. Una versión detallada del proceso de reforma en la U. de Chile se encuentra en F. Agüero, op cit. Ver asimismo, Vasconi y Roca, op cit; Carlos Huneeus, **La Reforma en la Universidad de Chile**, CPU, Santiago, 1973.

la profesión académica⁴⁴. En esta etapa, el proceso de cambios es liderado por las mismas autoridades de la Facultad.

En trazos gruesos puede sostenerse que los contenidos de los cambios en esta primera etapa tienden a reproducir la división institucional de 1935, de modo de autonomizar la investigación científica y las letras de las profesiones específicas. Respecto de los estudios pedagógicos esto significa nuevamente dividir la formación de los futuros profesores en dos instancias institucionales. En cuanto a los contenidos de la formación si bien hay algunas modificaciones, éstas son menores y no se altera sustancialmente la estructura básica de la formación.

En 1966 se Inicia una segunda etapa que puede ser caracterizada como de 'doble democratización' (hacia adentro y hacia afuera). 'Democratización hacia dentro' porque el foco del movimiento es la distribución del poder en la Facultad y en la Universidad y, más concretamente, el problema del **gobierno universitario**. Al mismo tiempo, 'democratización hacia afuera', al pasar a ser motivo central de las disputas de los actores las relaciones de la universidad con la sociedad: el fomento de una mayor igualdad de acceso, ampliación de la influencia cultural de la universidad, etc. Característicamente, en esta segunda etapa la reforma es impulsada de modo decisivo por el movimiento estudiantil⁴⁵

En esta etapa los cambios fundamentales se vinculan con la introducción de nuevas estructuras administrativas y de gobierno, donde primarán los organismos colegiados, elegidos por la comunidad universitaria, y con participación de todos los estamentos (co-gobierno).

La principal innovación en la formación de profesores se refiere a la creación de la carrera de Pedagogía Básica, con lo cual la Universidad de Chile amplía su campo de acción a la preparación de profesores básicos.

Respecto a los estudios pedagógicos necesarios para ser profesor secundario, si bien se incluyó dentro de las demandas del período la necesidad de su reforma, orientándolos hacia el compromiso y cambio social, estos no se realizaron. Se introdujeron nuevos cursos 'de hecho', ya que no de derecho, como Problemas de la Realidad Nacional, y se incorporaron nuevas orientaciones teóricas en los cursos, vía la libertad de cátedra. Sin embargo, estas son modificaciones parciales que no redefinieron la globalidad de los estudios pedagógicos, los cuales mantuvieron una continuidad asombrosa si se tiene presente la magnitud y profundidad del proceso de reforma global en la Universidad.

Esta brecha entre los planes de estudios y la organización institucional interroga sobre el carácter profundo de la relación entre el currículum y su contexto institucional: ¿*qué* pasó en el IP en los años 60 que los planes no presentaron más que modificaciones parciales? ¿Cómo es posible que en el período de mayores cambios en el país, desde la década del 20, los estudios pedagógicos en el IP pudieran mantenerse sin alteraciones mayores? Señalamos

44. Ver, B. Clark, **The Higher Education System**, University of California Press, Berkeley, 1983. J.J. Brunner. **Universidad y Sociedad en América latina: un esquema de interpretación**, Cresaic, Unesco, Caracas, 1985.

45. Para una categorización sobre los movimientos de reforma universitaria en los 60-70, ver J.J. Brunner, **Universidad y Sociedad en ALatina..**, op.cit.

algunos elementos que pueden avanzarse como explicativos. El primero, más evidente, se refiere a que se está frente a un proceso "truncado", y que, si bien no hubo cambios globales en el currículum antes de 1973, bien pudiera ser que de haber continuado el proceso sí se hubieran reformado los currícula, puesto que existía un importante debate al respecto. Visto así el problema se podría pensar en un "desfase" temporal entre presiones de cambio y su realización en nuevas formas de organizar los estudios, explicable en parte por las divergencias políticas que entrabaron gran parte del proceso de reforma. Pensamos que este "desfase", se explica también, y este es el segundo elemento que queremos proponer, porque el foco del movimiento reformista en el IP se concentró en el problema de la estructura de poder existente, en tanto el problema del "saber" fue comparativamente marginal.

Nos ocuparemos a continuación de los cambios operados en la institución y en los estudios pedagógicos de los profesores secundarios, en las dos etapas distinguidas por el análisis. Trataremos por separado las características más salientes de la formación de profesores básicos.

b. Los cambios de los primeros años de la década del 60.

A principios de la década del 60 se reestructuró la Facultad de Filosofía y Educación (decreto N° 35, del 12 de enero de 1962). La nueva organización académica distinguía entre **Departamentos Centrales** (de Filosofía y Letras; Ciencias Matemáticas y Ciencias Naturales; y de Ciencias Sociales) y **Escuelas Profesionales**. Los tres Departamentos Centrales estaban encargados de impartir los denominados estudios generales, que no tenían una finalidad profesional específica, pero eran especializados en un "área de la cultura". Los **estudios generales** se realizaban al ingreso a la Facultad. Luego de culminada esta etapa los alumnos seguían los estudios profesionales en cualquiera de las escuelas o institutos profesionales de la Facultad, o seguían estudios académicos en los mismos Departamentos Centrales. En este esquema organizacional, el Instituto Pedagógico quedó definido como una escuela profesional⁴⁶.

Los Departamentos Centrales correspondían aproximadamente a lo que en la Universidad Católica se denominó los "institutos" y en la Universidad de Concepción "Institutos Centrales". Rótulos diferentes referidos a un propósito común: independizar administrativamente la producción científica de las escuelas profesionales, de modo que la ciencia pudiera desarrollarse de acuerdo a sus propios principios internos y no circunscrita a los límites definidos por la referencia a una profesión específica.

Para la formación pedagógica esta nueva estructura académica significó reeditar la separación de la formación de los profesores en dos instancias institucionales (los Departamentos Centrales y el IP) y dividir en dos etapas la formación. Una primera etapa de tres años, en la cual el alumno debía cursar el plan de su disciplina de especialización en el Departamento Central respectivo, y además, aprobar los cursos generales exigidos para obtener el título de Profesor de Estado. Estos cursos generales eran: **Introducción a la Filosofía y Psicología General**, que eran impartidos por el Departamento Central de Filosofía

46. Un detalle de la reestructuración académica de 1962 se encuentra en: Adriana Alfonso "Cursos de formación de profesores de educación y consejeros educacionales y vocacionales de la Universidad de Chile", En: Año **pedagógico** 1965 (p. 165-207).

y Letras, y **Sociología o Historia de la Cultura**, que era impartido por el Departamento Central de Ciencias Sociales. Una vez aprobada esta etapa, el alumno debía cursar el plan profesional de dos años impartido por el Instituto Pedagógico. Por ejemplo, un alumno de Pedagogía en Castellano, debía cursar el plan de tres años en Castellano, impartido por el Departamento de Filosofía y Letras, y luego integrarse al Instituto Pedagógico para cumplir el plan profesional.

De este modo, al Instituto Pedagógico confluían los alumnos de diferentes organismos de la Universidad. Podían estos provenir de los Departamentos Centrales de la Facultad de Filosofía y Educación, del Instituto de Educación Física, de la Escuela de Bellas Artes, de la Escuela de Artes Aplicadas o del Conservatorio Nacional de Música. (Cabe aclarar que nuestro análisis se restringe a la formación de profesores en lo que tradicionalmente se ha considerado el Instituto Pedagógico, es decir, la formación que se impartía entre los Departamentos Centrales y el Instituto Pedagógico).

En 1963 el plan de estudios se mantuvo en 5 años de duración, pero se volvió al régimen anual rígido (decreto N4 1.746 del 14 de mayo de 1963). Enumeramos a continuación las características principales del plan de 1963 (ver cuadro sinóptico 19).

1. Se mantiene el predominio de la Disciplina, pero aumenta el porcentaje de tiempo asignado a la FP (de un 31.3% a un 45.1%). La FP también aumentaba en número de categorías: se reincorporan en este plan los cursos electivos, y se introduce por primera vez un curso de **Orientación**.
2. Respecto a las bases teóricas de la educación se mantiene la tríada Filosofía-Psicología-Sociología. Sin embargo, se altera sustancialmente la jerarquía, ya que Psicología ocupa la primacía, y Filosofía y Sociología tienen una Importancia equivalente. Si se analizan sólo los dos años de Formación Profesional en el IP, es interesante constatar que en esta etapa sólo se incluye Psicología como base teórica de la educación.
3. En cuanto a la relación Teorías y Técnicas de la Transmisión sigue primando en 1963 la formación teórica, pero la diferencia de tiempo con la formación técnica se estrecha, alcanzando una relación de 1 a 2, en favor de la teoría, solamente presente en el plan de 1928. Nuevamente, si se considera sólo la etapa profesional, surgen diferencias importantes, ya que en el ciclo profesional el énfasis está puesto en la formación técnica por sobre la formación teórica.

Las transformaciones operadas en 1962 a nuestro juicio, son la manifestación de un cambio en las relaciones institucionales entre 'filósofos y pedagogos', que permite que se estructure un plan de estudios siguiendo una orientación "pedagoga". Hasta la década del 60 los académicos de las disciplinas ejercían un fuerte control sobre la Facultad de Filosofía, y, por ende, sobre la formación de profesores. Esta estaba orientada a entregar una sólida formación en la disciplina de la especialidad. La formación profesional era eminentemente teórica y con una base fundamentalmente filosófica. En este contexto la visión más pedagoga que valoraba la preparación en la técnica pedagógica, con una base psicologista, se expresaba sólo marginalmente y no lograba imponerse en el conjunto del plan. En los años 60, producto de la nueva organización institucional que crea las escuelas profesionales, el Instituto Pedagógico se autonomiza y asume el control de la formación profesional de los futuros profesores. El plan se estructura entonces de acuerdo a los criterios dominantes en el IP: prácticamente se equipara la FP a la D, se enfatiza la formación técnica, y la Filosofía es desplazada por la Psicología como base teórica de la educación.

A pesar de los cambios introducidos en 1962, no cesan las críticas de docentes y estudiantes relativas a las características y contenidos de la formación, y continúa el debate al respecto. Como respuesta las autoridades de la Facultad crean en 1965 una Comisión Docente para que estudie elabore un Informe sobre el problema. Esta comisión entrega en 1966 su pronunciamiento⁴. Las principales proposiciones de la Comisión son:

- a) la creación de un sistema unificado de formación controlado por la universidad.
- b) la ampliación de la formación a través de la creación de cursos electivos e Impartidos por más de un Departamento (no sólo el de Filosofía).
- c) la aplicación de un curriculum flexible.

La comisión no emitió una propuesta para modificar los contenidos de la formación, se limitó a plantear la necesidad de flexibilizar los estudios. Esta demanda era sostenida fuertemente por la organización estudiantil que desde la Convención de 1966 exige la transformación de los estudios hacia una 'formación Integral', que de cabida a los Intereses de los estudiantes⁴⁸. El 'curriculum flexible', además, fue una de las banderas reformistas sostenida por la Democracia Cristiana⁴⁹. Con esto queremos resaltar que las propuestas de la Comisión, que a primera vista aparecen como Insuficientes, están en consonancia con la forma en que se debatía entonces el problema de la formación. Consecuentemente, las transformaciones operadas en la formación en la segunda mitad de la década del 60 se limitan a la flexibilización de los estudios. A través de este mecanismo se incorporan las nuevas corrientes de pensamiento y los temas dominantes en el período.

c. Los cambios y el debate reformista entre 1967 y 1973.

A fines de 1967 se desencadena el proceso conocido propiamente como la Reforma Universitaria, en el cual como señalamos tuvo un papel central la Facultad de Filosofía y Educación. Hasta 1967 la Federación de Estudiantes (FECH) y las autoridades universitarias habían seguido una estrategia de diálogo, introduciendo cambios parciales en las estructuras académica y de poder de la Universidad. El año señalado marca el ascenso del movimiento reformista hacia la demanda por un cambio global. Habiendo consenso al respecto, el propio Rector había Impulsado la formulación de un nuevo Estatuto Universitario, el cual comienza a ser discutido en el Consejo Universitario (integrado por todos los Decanos de Facultad). Esta discusión, sin embargo, tiene un lento desarrollo. A fines de 1967 un grupo de académicos de la Facultad de Filosofía y Educación se interesa por acelerar la discusión del estatuto y por estudiar la manera de enfrentar los problemas internos de la Facultad. Esta inquietud pronto se extendió. En septiembre la Facultad de Filosofía y Educación nombró una comisión presidida por Hernán Ramírez Necochea y compuesta por siete profesores y siete estudiantes, para que estudiara el proyecto de reforma académica de la Facultad. Los

47. Proyecto de informe de la comisión que estudia el problema de la formación de profesores en la Facultad de Filosofía y Educación. En: **Actas de las jornadas de estudio sobre formación de profesores y escuela única de pedagogía**. Universidad de Concepción, 10 y 11 de octubre, 1969. Documento N° 2. Además el trabajo presentado en las mismas jornadas por Olga Poblete y Aida Parada. En: *Actas.... Informe N° 3*.

48. Felipe Agüero, op cit: 21.

49. Entrevista a Alejandro Rojas, en: Ricardo Brodsky, **Conversaciones con la FECH**, Ediciones Chile y América, CESOC, Santiago, 1988.

problemas centrales que debía abordar esta comisión eran: la estructura de poder de la Facultad que imposibilitaba la participación, y los problemas derivados de su gran crecimiento⁵⁰.

La comisión propuso suprimir el Consejo Superior de la Facultad y crear un nuevo Consejo, compuesto por el Decano, el Secretario de la Facultad, los jefes de secciones y escuelas (que debían ser elegidos); y por representantes estudiantiles (correspondientes a un cuarto del Consejo). Estos acuerdos fueron rechazados por el Decano Julio Heisse, quien renunció a su cargo. En asamblea, la Facultad eligió como decano interino a H. Ramírez Necochea, quien inició el proceso de Reforma al interior de la Facultad, sin contar con la aprobación de las autoridades centrales de la Universidad. Estas posteriormente rechazaron el proyecto de reestructuración en un punto neurálgico, la participación estudiantil, lo que provocó un quiebre entre la Facultad y el Consejo Universitario⁵¹.

El conflicto generado en torno a la participación estudiantil trasciende la Facultad, generándose un problema de poder en el conjunto de la Universidad. Volveremos más adelante sobre esto. Por el momento nos interesa resaltar que a fines de 1967 se inicia 'de hecho' un proceso de reforma al interior de la Facultad de Filosofía y Educación. Los cambios se centran en la estructura de gobierno y en la organización académica. 'Participación' y 'co-gobierno' son los principios orientadores en un caso, y la Integración docencia-investigación en una nueva estructura -los departamentos-, en el otro. En la Facultad de Filosofía se sustituyeron las autoridades unipersonales (y mayoritariamente designadas por el decano) por organismos colegiados, electivos y con representación estudiantil. En términos de la organización académica, se crearon los Departamentos, que agruparon las antiguas cátedras por áreas afines del conocimiento, integrando la investigación y la docencia. Se mantuvieron las escuelas profesionales, pero se reorganizaron los centros e institutos de investigación.

El problema central en torno al cual se desencadenó el conflicto que culminaría en la constitución de las Comisiones de Reforma Universitaria fue el co-gobierno universitario. Frente al problema de la participación estudiantil existían dos posturas opuestas: una sostenida por las autoridades de la Universidad y por la directiva de la FECH (demócrata cristiana) que postulaban la participación estudiantil con derecho a voto en los organismos colegiados, pero rechazaban su participación en la elección de las autoridades centrales. La segunda postura, esgrimida por los profesores y estudiantes comunistas, exigía el co-gobierno universitario. Inicialmente la postura de la FECH contaba con el apoyo mayoritario de los estudiantes, sin embargo una vez que se desencadena el conflicto con la Facultad de Filosofía, crecientemente el estudiantado se vuelca a favor del co-gobierno. En este giro Inciden decisivamente las demandas por el co-gobierno que en ese momento están teniendo lugar en las restantes universidades, y la disparidad de opiniones al interior de la misma Democracia Cristiana. En este giro un elemento central para el desarrollo posterior del proceso reformista Iniciado en 1967, es el liderazgo que asume la izquierda, y especialmente el Partido Comunista entre los estudiantes.

Una vez resuelto el problema a favor del co-gobierno, se crearon las Comisiones de Reforma Universitaria en cada Facultad. El trabajo de estas Comisiones debía traducir las

50. Felipe Agüero, op cit: 33.

51. Felipe Agüero, op cit: 33-35.

propuestas reformistas para formular un nuevo Estatuto Universitario. Con esto se inicia una nueva etapa donde el problema central es construir la universidad reformada. Surgen entonces los distintos programas reformistas, en torno a los cuales se conformaron las corrientes de opinión. En este proceso tienen un papel central las corrientes Ideológico-partidarias. En la Universidad entran en conflicto las corrientes que estaban en pugna en la escena política nacional en ese momento, año de elección presidencial. Hacia el año 1970 la comunidad universitaria se había polarizado en dos bloques: la Democracia Cristiana y la Izquierda. La relación entre estos bloques se ha caracterizado como un "empate", lo cual significaba que ninguno de los dos sectores tenía la hegemonía del proceso. En esta situación no hubo pactos que resolvieran el avance de los cambios y los dos grupos se estancaron en una lucha constante por el poder. Esto entrabó en forma definitiva la realización del proceso de reforma.

En este contexto mayor de lucha político-ideológica exacerbada, dentro y fuera de la Universidad, se desarrolla el debate sobre la orientación y los contenidos que debía tener la formación de profesores. Esta discusión, no sorprendentemente, no logra plasmarse en transformaciones globales de la preparación de los docentes, sino sólo en modificaciones parciales: como la Introducción de cursos que intentaban vincular la formación con problemas de la sociedad, o con la introducción de nuevas orientaciones teóricas.

En el contexto referido, los contenidos centrales de la discusión sobre la formación se referían a la necesidad de vincular ésta con el cambio social y a las modalidades de tal vinculación. Se planteaba que el objetivo debía ser formar a un profesor comprometido con su contexto social, y que fuera un activo agente de cambio. En este sentido se daba una gran importancia a los contenidos sociales de la formación. En una propuesta de la época, realizada por el Consejo de Carrera para establecer las líneas generales del plan de estudios para la formación de profesores, se señala:

"Si el profesor no debe ser un simple repetidor de textos, sino alguien que vive, experimenta y aplica sus conocimientos, la Facultad debe entregarle la más acabada formación posible en el método científico, en su sentido más amplio, en la filosofía de las ciencias, en los problemas de la historia, de antropología, sociología, psicología social, entre otras disciplinas. Todo profesional de la enseñanza debe estar en posesión de una interpretación clara de la comunidad en que va a actuar y de las implicancias que ésta tiene con la realidad continental latinoamericana y el mundo en general. Debe del mismo modo ser un activo agente de cambio y contribuir con su acción a los procesos de transformación que reclama nuestra sociedad. En resumen se trata de formar al profesor como instructor eficiente, como orientador de personalidades, como coordinador de los esfuerzos culturales de la comunidad, como un promotor de su desarrollo y como un miembro activo de su gremio profesional"⁵³.

52. El análisis comparativo de las bibliografías de las memorias de título es elocuente respecto a los cambios en las orientaciones teóricas. En las memorias de los años 1956 a 1960 el autor más citado es John Dewey. En los años 1967, 1968 y 1969, sigue siendo citado el libro de John Dewey, **Educación y Democracia**, sin embargo el autor más citado es Eric Fromm. En tanto en las memorias de 1972 y 1973 las obras más citadas son de Bogdan Suchodolski, **Teoría Marxista de la Educación**, y de Tomás Vasconi, **Educación y Cambio Social**. En las memorias de 1976 a 1978 el autor más citado es Ortega y Gasset. Ver, Francisco Quinteros, 'Trabajo de Práctica Profesional en Bibliotecología y Documentación'. Instituto Profesional de Santiago. Marzo 1987 (mimeo).

53. U, de Chile. Facultad de Filosofía y Educación. **Informe del Consejo de Carrera sobre el profesional de la enseñanza**, del 23 de octubre de 1969 (mimeo).

Se propugnó asimismo la formación simultánea en la disciplina y en pedagogía. Al respecto, como señalamos antes, no hubo una política general de la Facultad, de modo que el Departamento de Educación comenzó a dictar de hecho cursos de Iniciación a la Pedagogía a los estudiantes de primer año⁵⁴.

d. La formación de profesores básicos.

La creación de la carrera de Pedagogía Básica en la Universidad de Chile tiene como trasfondo la creación de los denominados Colegios Universitarios Regionales. Estos Colegios, que representan el comienzo de la extensión de la Universidad de Chile a provincias, inician su actividad con carreras cortas, entre ellas Pedagogía. El primer Colegio Regional se crea en 1960 en Temuco, el cual imparte un programa de Pedagogía conducente al título de Profesor de Educación Primaria, con mención en Castellano, Inglés o Matemáticas. El curso tenía dos años de duración y estaba dividido en cuatro semestres con un plan de 30 horas de trabajo semanales como promedio. El plan comprendía un área de cultura general y otra de formación profesional, siguiendo así la pauta de los planes de las Escuelas Normales.

En 1968, como resultado de la Reforma Universitaria, los Colegios Universitarios Regionales se constituyen en Sedes Universitarias, expandiéndose el rango de las carreras que ofrecen. Entretanto, se había aprobado la creación del Programa de Formación de Enseñanza Básica en la Facultad de Filosofía y Educación de Santiago, con lo cual se comenzaba a impartir la carrera de Pedagogía Básica, como una carrera más dentro de la estructura universitaria. Se aprueba entonces un plan de estudios para esta carrera, el cual debía aplicarse en todos los Colegios o Sedes Universitarias donde ésta se impartiese, incluyendo el Instituto Pedagógico de Santiago. Este plan se sancionó legalmente a fines de 1969 (decreto N° 12.635 del 19 de noviembre de 1969). Con este plan se formaron las primeras promociones de profesores básicos en la Universidad de Chile, los cuales se preparaban en ese entonces tanto en algunas de las sedes provinciales, como en el Instituto Pedagógico de Santiago, que era el que entregaba los lineamientos para el resto del país.

De acuerdo a este primer plan, los estudios de Pedagogía Básica tenían las siguientes características (ver cuadro sinóptico 20):

1. Tenían una duración de tres años, luego de los cuales se obtenía un título **con mención**, es decir especializado en una disciplina. La disciplina de especialización se cursaba en forma paralela a los estudios profesionales.
2. El mayor porcentaje de tiempo del plan se destinaba a las asignaturas de lo que hemos denominado Formación Profesional, aunque en un relativo equilibrio con Disciplina. No se incluían materias de Formación General.
3. Dentro de la FP predominaba la preparación en Técnicas de la Transmisión, especialmente la preparación metodológica. En la formación teórica la disciplina básica es Psicología.
4. Además de los cursos, en este plan se exige realizar una Práctica Profesional, de un año de duración. Y un seminario de título también de un año de duración.

54. Entrevista realizada el 28 de marzo de 1988, a don Fernando Gutiérrez, entonces académico de la Facultad de Filosofía y Educación.

Este plan presenta una serie de diferencias con el plan de los profesores secundarios que nos interesa señalar. La principal de éstas se refiere a la relación entre FP y D. En el plan secundario prima la Disciplina con un 54.9% del tiempo del plan, en el plan básico en cambio prima la FP. Esta destinación horaria más reducida a la Disciplina explica la menor extensión de los estudios de Pedagogía Básica.

Por otra parte, en la Formación Profesional de los profesores básicos prima la formación técnica, en tanto en el caso de los profesores secundarios prima la formación teórica. En ambos niveles la Psicología es la principal fuente teórica.

Por último, en cuanto a los contenidos, también se observan algunas diferencias: se excluye del plan básico **Estadística** y, por supuesto, **Problemas de la Educación Secundaria**. Se incluye **Fundamentos de la Educación**, y se reordenan de un modo diferente los cursos de Psicología (ver cuadros sinópticos 19 y 20).

**CUADRO SINOPTICO 19: PLAN DE ESTUDIO DE 1962-1963.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	-	-.-	1
II. FORMACION PROFESIONAL	23	45.1	13
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	12	23.5	
- introd. a la filos. ²	2	3.9	
- hist.de la cultura o sociologia ²	2	3.9	
- psicologia general ¹	2	3.9	
- psicologia general ²	2	3.9	
- psicol.del niño y del adolescente	2	3.9	
- estadistica	1	2.0	
- fundamentos de la educ.	2	3.9	
- prob.de la educ.secund.	1	2.0	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	6	3.7	
-didactica general	3	11.8	
-metod. Esp. y practica	3	5.9	
- Orientacion	1	2.0	
3) INVESTIGACION ³	2	3.9	
-seminario	2	3.9	
4) PRACTICA ⁴	-	-	
5) ELECTIVOS(2 cursos)	3	5.9	
III. DISCIPLINA	28	54.9	
TOTAL	51	100.0	13

Fuente:Decreto N° 1.746 (14-may-1963), instituto Pedagogico
Decreto N° 7.302(14-dic-1962),departamentos centrales

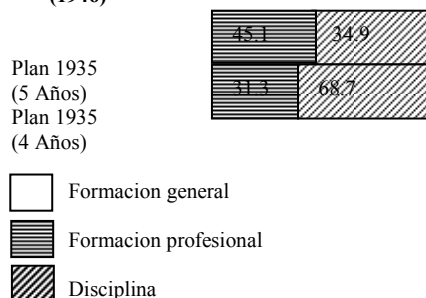
¹ Unidad: Bloque de 3 horas.

² Cursos dictados por los departamentos centrales respectivos.

³ Ademas una memoria Final

⁴ Practica integrada de 1 año.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1963,RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1946)



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1963, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1931).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
-historia de la cultura o sociologia	-sociologia
-estadistica	-elem de estadistica educacional
-fundamentos de educ	-historia y filosofia de la educacion.
	-evol.hist. y educ. de chile
-orientacion	-princ. de educacion
-electivos	

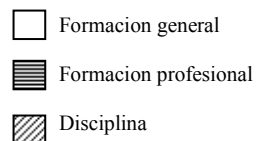
DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Castellano	27	54.0	23	46.0	50	100.0
Aleman	27	54.0	23	46.0	50	100.0
Frances	28	54.9	23	45.1	51	100.0
Ingles	28	54.9	23	45.1	51	100.0
Italiano	27	54.0	23	48.0	50	100.0
Lenguas clasicas	28	54.0	23	45.1	51	100.0
filosofia	26	53.1	23	46.9	49	100.0
Historia y geografia	32	58.2	23	41.8	55	100.0
biologia	28	54.9	23	45.1	51	100.0
fisica	32	58.2	23	41.8	55	100.0
Matematicas	31	57.4	23	45.6	54	100.0
quimica	26	53.1	23	46.9	49	100.0
		$\Sigma=340$ $X=28.3$				

**CUADRO SINOPTICO 20: PLAN DE ESTUDIO DE 1969.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	-	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	20	55.6	11
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	6	16.6	
-psicologia general	1	3.9	
-introd. a la filosofia	1	3.9	
-sociologia	1	3.9	
-psicol.evolutiva y pedagogica	2	3.9	
-fund. De la educ. y un seminario sobre el sist. Educ.de Chile, - su historia y organización	1	2.8	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	8	22.3	
-didactica general	2	5.6	
-Orientacion	1	2.8	
-metod del area de especializacion	1	2.8	
-electivos de metod o programas de la especializac. ¹	4	11.1	
3) INVESTIGACION ³	2	5.6	
-seminario de título	2	5.6	
4) PRACTICA ⁴	4	11.1	
-practica docente	4	11.1	
III. DISCIPLINA	16	44.4	
TOTAL	36	100.0	11

A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASOGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DICIPLINA EN EL PLAN DE 1969.

Plan 1969
(3 Años)



Fuente: Decreto N°12.635 del 17 de noviembre de 1969.

¹ El Area de electivos incluye los cursos de:

- Didactica de los primeros grados;
- Principios y tecnicas de la lectura y escritura;
- Principios y tecnicas de las matematicas;
- Revision de programas (en una asignatura).

7. 1974-1980.

INTERVENCION MILITAR EN LA FACULTAD DE EDUCACION.

El fin del régimen democrático y el acceso violento al poder de las Fuerzas Armadas en septiembre de 1973 significaron, como es sabido, la inmediata Intervención de las ocho universidades existentes entonces en el país. La Universidad de Chile fue puesta bajo control militar y su Facultad de Filosofía y Educación objeto de especial vigilancia político-ideológica: sus profesores de izquierda expulsados en 1973-74, los de centro en 1976; sus cursos limpiados de contenidos críticos y su biblioteca purgada. En el período 74-80 no sólo se terminan de modo traumático las Instituciones y las prácticas de participación dominantes durante los años de la reforma, sino se pone fin también al pilar del modo de vida de la universidad: la producción y circulación libre de ideas.

Con el sienciamiento provocado por la censura y la autocensura, fundados en el temor a la acción del poder, como sustrato fundamental de todas las relaciones y actividades, las nuevas autoridades del IP formulan, entre la primera y segunda ola de depuraciones, nuevas orientaciones para la formación de profesores que culminan con la aprobación de un nuevo plan de estudios en 1975 (Decreto N° 001841, del 11 de Agosto de 1975).

En el proceso de redefinición de la formación de profesores, aparte del nuevo "clima" político, intervienen dos factores:

1. La incorporación a la Universidad de una serie de profesores normalistas como consecuencia de la desarticulación de las escuelas normales, los que participaron en la elaboración del nuevo plan.

2. Las normas dictadas por el Ministerio de Educación respecto a la formación de docentes, que establecían a) la formación profesional común de los docentes de todos los niveles, b) el énfasis en una formación teórico-práctica y c) la concepción de una formación general vinculada con el rol social del educador.

De este modo, el referido plan de 1975 responde a las normas formuladas por el gobierno y, a la vez, incorpora la opinión de los profesores normalistas, ahora docentes universitarios. Este plan distingue tres niveles de formación dentro del currículum:

- 1) Una formación común para todas las carreras de pedagogía_
- 2) Una formación diferenciada de acuerdo a los niveles del sistema en que se desempeñarían los futuros profesores, parvulario - básico - medio - diferencial, y
- 3) Una formación especializada de acuerdo a las disciplinas específicas; en que enseñarían los profesores: Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.

Los contenidos de los estudios pedagógicos, en 1975, seguían las orientaciones de las nuevas autoridades respecto a la formación de profesores. Según éstas, la formación debía entregar tres herramientas fundamentales:

"1. Una sólida cultura superior, entendida como una síntesis cultural personal, conciente y dinámica que le permita a los futuros profesores enriquecerse y autoperfeccionarse continuamente, con los nuevos conocimientos y experiencias que vaya adquiriendo durante toda su vida y ejercicio profesional.

2. Una excelente orientación vocacional que sea fuente permanente de estímulos y de conciencia creciente de la naturaleza de su quehacer profesional.
3. Una buena preparación en los conocimientos y técnicas pedagógicas que le permitan afrontar la práctica diaria con solvencia y eficacia"⁵⁵.

Estas orientaciones dejan fuera el discurso social de la Reforma, en el cual se propugnaba la vinculación del profesor con el contexto y su papel como agente de cambio y desarrollo social. Ahora, en cambio, la formación se restringe a los aspectos más técnicos' del ejercicio profesional. Las referencias al contexto se excluyen y se establece una vinculación con una "cultura superior", que como se puede ver en el punto 1, recién expuesto, es definida como los conocimientos amplios a los que tendría acceso el profesor en su vida

El plan de 1975 se caracteriza por dejar un Importante porcentaje de tiempo destinado a cursos electivos, tanto en la FG como en la FP. Además se aplica un curriculum semestral flexible en el cual el alumno tiene un margen para decidir la secuencia de sus estudios y la intensidad de los mismos. Estos dos elementos sugieren que los estudios en este periodo tenían una flexibilidad mayor que en el pasado, sin embargo las opciones que los estudiantes tenían eran limitadas, ya que se estableció un complejo sistema de prerrequisitos entre los cursos, que hacía difícil alterar la secuencia de los mismos. A otro nivel, existe en este periodo el más estricto control político e ideológico sobre los cursos, lo cual por cierto limita radicalmente las perspectivas teóricas y los temas tratables. Desapareció, en consecuencia, la libertad de cátedra en general y el sistema de cátedras paralelas de los 60⁵⁶.

El plan de estudios aprobado en 1975 estuvo vigente hasta la reestructuración de la Universidad de Chile a fines de 1980. Producto de la legislación de Educación Superior aprobada a fines de ese año y comienzos de 1981, el Instituto Pedagógico es separado de la Universidad de Chile, constituyéndose la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, la que un par de años más tarde pasa a ser la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Sin embargo, un mes antes que se sancionara esta legislación, en la Facultad de Educación se había aprobado un nuevo plan de estudios (Decreto N° 0013.854, del 28 de noviembre de 1980), el cual reedita en la formación de los profesores de Enseñanza Media, la estructura en "dos bloques", uno disciplinario y otro profesional, previa a 1975. Además reintroduce los cursos generales de Filosofía, Psicología y Sociología excluidos en 1975_ El plan de 1980 aunque mantiene algunas de las características centrales del plan de 1975, es un intento por reponer la organización de los estudios anterior a 1975, y a nuestro juicio es sintomático de la fuerza al interior del IP de una cierta manera de entender la formación de

55. Universidad de Chile, Facultad de Educación, Departamento de Educación Básica. **Oficio N° 249**, del 20. de noviembre de 1974.

56. Más allá de la persecución directa a los académicos y estudiantes, el control ideológico que se ejerció fue total. Se eliminaron los cursos de marxismo y de materias que pudieran derivar en una discusión ideológica, como por ejemplo Ciencia Política. De las bibliotecas se extrajeron también los libros de marxismo y, más en general, todo material considerado 'subversivo'. Se llegó incluso a censurar los diccionarios. Se reprimió toda posibilidad de organización estudiantil y de creación de instancias de reflexión y discusión. Un dirigente estudiantil del periodo ha escrito sobre las manifestaciones cotidianas de este clima de control y represión: "Ya para ese entonces (1980) existía en el Pedagógico una extensa red de soplones y guardias... Matonescamente controlaban el acceso al Caropus impidiendo el ingreso de los líderes de los Centros de Alumnos recién conquistados..., o destruían los diarios murales de los estudiantes..., manguereaban a los estudiantes que se sentaban en los prados del Pedagógico y, en fin, desarrollaban todo tipo de actividades destinadas a amedrentar y hasta a hacer imposible la vida al interior del Campus" (R. Brodsky, **Conversaciones con la FECH**, Ediciones CESOC, Santiago, 1988).

profesores, que pudo ser alterada en 1975 sólo por el control externo ejercido durante los primeros años del gobierno militar. Una vez que este se relaja un tanto y la comunidad académica respectiva recupera parcialmente su capacidad de decidir algo, se vuelven a reeditar, en parte, las formas de organizar los estudios previas a 1975.

Nos ocuparemos a continuación de la descripción más detallada de los planes de 1975 y 1980_ Los decretos respectivos contienen nuevos planes tanto para la Pedagogía Básica, como para la Pedagogía en Enseñanza Media. Nos referiremos a las innovaciones Introducidas en los dos niveles.

a. El plan de 1975.

El plan de 1975, siguiendo las disposiciones del Ministerio de Educación sobre formación de profesores⁵⁷, establece un plan común para los profesores de los distintos niveles del sistema educacional, el cual tiene una duración de cinco semestres. Junto a esto, se establecen planes diferenciados por nivel. En el caso de los profesores de enseñanza media el plan diferenciado tiene una duración también de cinco semestres. Es decir los estudios duraban cinco años. Aparte del currículum común y diferenciado, los profesores de enseñanza media debían cursar paralelamente el currículum de especialización en una disciplina determinada. Este último se cursaba en las facultades respectivas, es decir no era Impartido por la Facultad de Educación. En el caso de los profesores básicos el plan diferenciado era de un semestre de duración, con lo cual los estudios se extendían a tres años. Si se optaba a una mención, los estudios duraban cuatro años como mínimo. La mención, como en el caso de los profesores de enseñanza media, se cursaba fuera de la Facultad de Educación, en las facultades del caso.

Este plan de estudios presenta una serie de características particulares que expresan las interrupciones de todo orden que trajo el año 1973 en los procesos internos del IP. Puntualizaremos a continuación los rasgos más salientes de los planes de estudios.

i) la formación de los profesores de enseñanza media.

1. Respecto a la relación entre nuestras categorías mayores, Formación General, Formación Profesional y Disciplina, la principal Innovación del plan de 1975 es la reincorporación de un tiempo destinado a la FG (ver cuadro sinóptico 21). Se exige en este plan la realización de tres cursos electivos en las áreas de ciencias, artes o letras, de acuerdo a los intereses de los alumnos. Por primera vez, la FG no incluye **Educación Cívica**.

El porcentaje de tiempo dedicado a la Disciplina aumenta, aunque no de modo significativo. Ambas medidas implican una disminución del tiempo asignado a la FP.

2. Dentro de la FP se Introducen una serie de cambios significativos. Se suprimen los cursos generales de Filosofía, Sociología y Psicología, Integrándose estas disciplinas en el curso de **Fundamentos de la Educación**, que en este plan es reestructurado. Desaparece el curso general de **Fundamentos** de 1963, y se incorporan dos cursos de **Fundamentos Filosóficos**

57. Decreto ley N 353, del 11 de marzo de 1974.

y **Sociales** y uno de **Fundamentos Psicobiológicos**. Esta última asociación es interesante, ya que en ella se manifiesta la influencia de los profesores normalistas en la Universidad. De hecho, para encontrar Biología Educacional en los planes de la Universidad de Chile hay que retroceder hasta los cursos electivos de 1935. En cambio, en las normales, como vimos en el estudio respectivo, ésta fue una disciplina siempre presente.

Entre las disciplinas consideradas bases teóricas de la educación, se mantiene la primacía de Psicología (ahora Psicobiología).

3. En este plan se producen además una serie de modificaciones en los contenidos de la FP, entre las que cabe destacar la incorporación de las asignaturas de **Currículo** y de **Evaluación Educacional**, expresión de nuevos temas en el campo educacional. Se destina además un tiempo importante a la realización de cursos electivos -siete cursos- dentro de la FP.

Por otra parte, se excluye la realización de Seminarios, incluso no se exige la Memoria de Título (por lo menos inicialmente), con lo cual queda fuera de la formación la preparación en Investigación educacional.

Respecto a la Práctica Profesional, ésta se acorta de un año, como exigía el plan de 1963, a un semestre. La Práctica tiene un carácter terminal, ya que debe cursarse después de haber aprobado la totalidad de las asignaturas del plan.

4. La relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión, es donde se produce el cambio más significativo del período, ya que se destina un tiempo equivalente a ambas categorías de contenidos. De este modo, la Formación Técnica, que siempre había sido menos importante que la teórica en los planes de IP, adquiere una importancia sin precedentes. Cabe señalar que este énfasis en lo técnico posterior a 1973 es común a las universidades de Chile, Católica y de Concepción, lo cual es inequívoco respecto a la priorización en el período de la aplicación por sobre la formulación y la creación, como criterio orientador respecto al saber profesional necesario.

ii) la formación de los profesores básicos.

1. El plan de 1975, como señalamos antes, otorga la posibilidad de cursarse con o sin mención (ver cuadro sinóptico 23). En ambos casos la FG y la FP tenían los mismos contenidos. En el plan con mención se agregaba la formación disciplinaria, y en la FP se exigía además un curso de metodología de la especialidad y la realización de una Práctica de la especialidad.

2. El plan de 1975 es de alguna manera un plan de transición, ya que al dar una doble opción de titulación no representa ni el tipo de formación especializada de 1969, ni la formación generalista que se impondrá en el plan siguiente, de 1980. En todo caso, como en los demás planes, en este predomina sin contrapeso la FP.

3. Dentro de la FP se introducen una serie de modificaciones. Desaparecen los cursos generales, los que son reemplazados por los cursos de Fundamentos de la Educación referidos más arriba. El énfasis de la formación sigue en las Técnicas de la Transmisión, aunque los contenidos varían sustancialmente. Desaparece el curso de **Didáctica General**, en cambio se incorporan una serie de metodologías diferenciadas por materia. Se introducen además **Currículo**, y **Organización y Desarrollo del Currículo Escolar**.

4. No se Incluye como exigencia la realización de un Seminario, ni Memoria de Título, con lo cual queda fuera del plan la preparación en investigación. La Práctica, en cambio, se extiende a tres semestres en el caso de la carrera sin mención, y a cuatro semestres en los estudios con mención. Se recupera el concepto de práctica gradual, estipulándose pasos que van desde la observación a la aplicación.

5. Respecto a la reinstaurada FG, los contenidos de ésta son sinceros. No corresponden a lo que tradicionalmente se había considerado en el IP como Formación General (especialmente Educación Cívica), ni tampoco a lo que en 1980 se considerará como tal (las asignaturas de la Enseñanza General Básica). Los contenidos de la FG en este plan son diversos como, **Historia de Chile, Métodos de Estudio y Trabajo Académico**, y un curso denominado **Curso Diagnóstico de Integración Cultural**. Se exigen además seis cursos electivos. No es claro el principio detrás de estas materias. Pensamos que se vincula fundamentalmente con la idea planteada en los fundamentos del plan de proveer al estudiante con una formación cultural definida fundamentalmente por él mismo.

6. Como último punto nos referiremos brevemente a las diferencias entre el plan básico y el plan de enseñanza media. A pesar que en 1975 se estableció una formación común para ambos tipos de profesores, las diferencias en los contenidos aumentan respecto del plan anterior, de 1969.

a. en el plan básico la FG es más extensa, incluyendo tres cursos no contemplados en el plan medio: **Historia de Chile; Métodos de Estudio y Trabajo Académico, y Curso Diagnóstico de Integración Cultural**.

b. Asimismo, en el plan básico se incluye **Psicología del Aprendizaje**, en tanto en el plan de media se incluye un curso de **Psicología del Niño y del Adolescente**.

c. En el plan básico se incluye **Introducción a la Educación y Teoría de la Función Docente**, que no se consideran en el plan medio.

d. en el plan básico se excluyen los cursos de **Orientación y Evaluación Escolar**.

e. Por último, la Práctica tiene una extensión mayor en el plan básico, y la formación metodológica es más extensa.

b. El plan de 1980.

Como referimos, antes de la separación del IP de la Universidad de Chile, se aprobó un nuevo plan de estudios, que no llegó a aplicarse. En el caso de las pedagogías en enseñanza media este plan supone una vuelta a la organización de los estudios en dos bloques, debiendo el alumno cursar primero durante tres años las asignaturas de la disciplina de especialidad, para luego cursar dos años de formación profesional. En la pedagogía del nivel básico, no se contempla la formación especializada que, como en las demás universidades, fue eliminada en 1976.

En el plan de 1980 es visible un intento por recomponer la estructura curricular previa a la del plan de 1975, aunque se mantienen elementos importantes de éste, especialmente el valor asignado a Técnicas de la Transmisión, que continúan con una dedicación equivalente a la de Teorías de la Transmisión. Psicología mantiene la primacía como fundamento teórico, aunque las diferencias de tiempo asignado respecto a Filosofía y Sociología son menores (ver cuadro sinóptico 22).

Las principales diferencias del plan de 1980, con el plan de 1975 son las siguientes:

1. No se incluye **Biología Educacional** como fundamento teórico de la educación.
2. Se reincorporan los cursos generales de Filosofía, psicología y Sociología, los cuales en el caso de las pedagogías en enseñanza media deben cursarse durante el ciclo inicial de formación disciplinaria.
3. Se reincorpora además la realización de un seminario pedagógico, con lo cual se recupera la preparación en la investigación educacional.
4. En las pedagogías en enseñanza media se excluye la asignatura de **Currículo**. En cambio, se reincorpora el curso de **Didáctica**, que ahora tiene un nuevo rótulo: **Didáctica Moderna**. Dentro de la formación en Técnicas de la Transmisión el curso de **Metodología Especial** vuelve a tener la principal destinación horaria.
5. En Pedagogía Básica la formación metodológica sigue siendo diferenciada de acuerdo a las asignaturas del plan de Educación General Básica, es decir se contemplan ocho cursos de metodología. Desaparece el curso de metodología globalizada.
6. En 1980 vuelve a excluirse del plan de los profesores de Enseñanza Media la Formación General. Lo cual redundará en un aumento del tiempo asignado a la FP. La Disciplina mantiene el porcentaje de tiempo asignado. En el plan de básica la FG se restringe a las ocho materias contempladas en el plan de la Enseñanza General Básica.

El plan de 1980 representa, especialmente en el caso de las pedagogías en enseñanza media, una vuelta sorprendente a la estructura y los contenidos de la formación previa a 1975, salvo en lo que se refiere a la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión. Este intento, aunque frustrado, nos habla de las diferencias entre el discurso pedagógico de la Universidad, por una parte y el del Ministerio de Educación y los profesores normalistas, por otra, que en 1975 intervinieron en la definición de la formación de los profesores secundarios. El plan de 1980, puede ser interpretado como el resultado de una afirmación endógena de la continuidad (una clara prueba de la autonomía de la institución, particularmente notoria vis a vis la radicalidad de los cambios ocurridos en el contexto socio-político nacional). Al mismo tiempo es la restitución de una identidad quebrada luego de un proceso de cruda intervención externa.

**CUADRO SINOPTICO 21: PLAN DE ESTUDIO DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA.UNIVERSIDAD DE CHILE.**

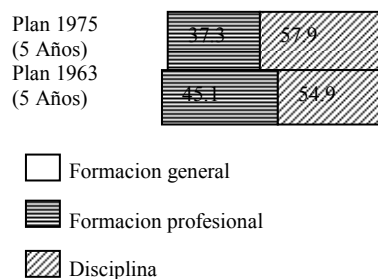
INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	21	4.8	3
-3 electivos en ciencias letras o artes	21	4.8	
II. FORMACION PROFESIONAL	165	37.3	14
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	52	11.8	
- psicol.del niño y del adolescente I y II	12	2.7	
- fund.psicobiologicos de la educacion I y II	20	2.7	
- hist.de la cultura o sociologia ²	10	3.9	
- fund.filos y sociales de la educ. II(filos)	10	2.3	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	51	11.5	
-curriculo I y II	20	4.5	
-orientacion escolar	6	1.4	
-Metod. Especial I y II	20	4.5	
-elementos de evaluacion educacional	5	1.1	
3) INVESTIGACION ³	--	--	
4) PRACTICA ⁴	30	6.8	
-practica integrada	30	6.8	
5) ELECTIVOS (2 cursos de 7 creditos Y 3 de 6)	32	7.2	
III. DISCIPLINA	256	57.9	
TOTAL	442	100.0	17

Fuente: Decreto N°001841 (11-Ago-1975).

¹ Las especialidades dobles tienen 16 creditos mas en la metodologia especial.

² No se exige Memoria ni tesis.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO SIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DICIPLINA EN EL PLAN DE 1975,RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR(1963)



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1975,RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1963).

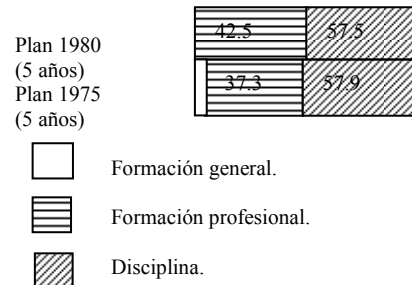
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-3 electivos en ciencias letras o arte	
FORMACION PROFESIONAL	
-fund. Filos y sociales II (filosofía)	-introd. A la filosofia
-fund. Filos y sociales I(sociologia)	-hist. De la cultura o sociologia
-fund. Psicobiologicos de la educacion	-psicologia general
	-estadistica
	-fund.de educacion
	-problemas de educ. secundaria
	-didactica general
-metodologia especial	-metod.esp y practica
-curriculo I y II	
-elem. De evaluacion educacional	
	-seminario

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Aleman	265	58.8	186	41.2	451	100.0
Castellano	262	58.5	186	41.5	448	100.0
Filosofia	257	58.0	186	42.0	443	100.0
Artes plasticas	258	57.9	186	42.1	442	100.0
Cs.nat. y biolog	235	53.8	202	46.2	437	100.0
cs.nat y fisica	242	54.5	202	45.5	444	100.0
cs.nat y quimica	250	55.3	202	44.7	452	100.0
matematicas	252	57.5	186	42.5	438	100.0
hist y geografia	252	55.5	202	44.5	454	100.0
educacion fisica	258	58.1	186	41.9	444	100.0
frances	265	58.8	186	41.2	451	100.0
ingles	265	58.8	186	41.2	451	100.0
italiano	265	58.8	186	41.2	451	100.0
		$\Sigma=3324$ $X=255.7$				

**CUADRO SINOPTICO 22: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	- -	-.-	- -
II II. FORMACION PROFESIONAL	187	42.5	17
1) TEORIA DE LA TRANSMISION	58	13.2	
-introd. a la filosofia I	6	1.4	
-psicologia general I	6	1.4	
-sociologia general I	6	1.4	
-psicologia evolutiva	8	1.8	
-psicologia del aprendiz.	8	1.8	
-filosofia de la educacion	8	1.8	
-hist. de la educ. chilena	8	1.8	
-sociologia de la educ.	8	1.8	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	56	12.7	
-didáctica moderna I y II	18	4.1	
-evaluación educativa	8	1.8	
-orientación educacional	8	1.8	
-metod. de la especialidad I y II.	2.2	5.0	
3) INVESTIGACION ³	25	5.7	
-seminario de título	25	5.7	
4) PRACTICA ⁴	30	6.8	
-practica prof. Integrada(1 semestre).	30	6.8	
5) COMPLEMENTARIOS(3 cursos)	18	4.1	
I. III. DISCIPLINA	253	57.5	
TOTAL	440	100.0	17

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINARIA EN EL PLAN DE 1980, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1975)



FUENTE: Decreto N° 0013854 (28-NOV-1980).

¹ Se cursan en el ciclo de la especialidad.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1981, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-fund. de la educación	-fundamentos
	-introd. a la psicología
	-psicol. del desarrollo
-desarrollo del curriculum	-curriculum
	-tecnología educacional
-adm. educacional	
-didáctica de la espec.	-lab. Y metod. de la enseñanza de la especialidad
	-invest. Educacional
	-seminario de titulo
	-internado pedagógico
	-electivo

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Aleman	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Frances	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Ingles	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Ataliano	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Castellano	253	57.5	187	42.5	440	100.0
Artes plasticas	230	55.2	187	44.8	417	100.0
Educacion fisica	241	56.3	187	43.7	428	100.0
Educacion musical	261	58.3	187	41.7	448	100.0
Tecnicas especiales	246	56.8	187	43.2	433	100.0
Historia y geografia	262	58.4	187	41.6	449	100.0
Filosofia	249	57.1	187	42.9	436	100.0
Biologia y cs.natur.	264	58.5	187	41.5	451	100.0
Fisica y cs nat.	256	57.8	187	42.2	443	100.0
matematicas	238	56.0	187	44.0	425	100.0
Quimica y cs.nat.	238	58.1	187	41.9	446	100.0
		$\Sigma=3799$ $X=253.3$				

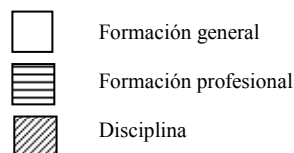
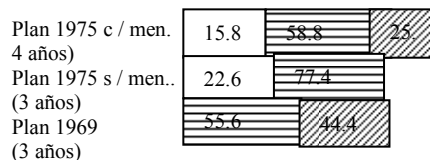
**CUADRO SINOPTICO 23: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE						
PLAN DE ESTUDIOS 1975 (con o sin mención)						
Duración de los estudios: 3 años sin mención o 4 años Con mención						
	Sinmención			Con mención		
	Credit	%	Nº cat	Credit	%	Nº cat
I. FORMACION GENERAL	61	22.6	9	61	15.8	9
-hist. De Chile	7	2.6		7	1.8	
-2 electivos (ciencias, artes ó letras	14	5.2		14	3.6	
-métod. de estudio y trabajo académico	8	3.0		8	2.1	
-curso diagnóstico integración cultural	8	3.0		8	2.1	
-4 electivos complem de integración cultural	24	8.9		24	6.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	209	77.4	23	229	58.6	25
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	58	21.5		58	14.8	
-psicol. del aprendizaje	6	2.2		6	1.5	
-fund. Psicobiológicos de la educ. I y II	20	7.4		20	5.1	
-fund. Filos. y sociales de la educación I (sociología)	10	3.7		10	2.6	
-fund. Filos y sociales de la educación II (filosofía)	10	3.7		10	2.6	
-introd. a la educación	6	2.2		6	1.5	
-teor. de la función docentes	6	2.2		6	1.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	88	32.6		100	25.6	
-currículo I y	20	7.4		20	5.1	
-org. y desarrollo currículo esc. I y II	14	5.2		14	3.6	
-dirección del aprendizaje castellano I y II	12	4.4		12	3.1	
-direc. del aprend. Matem.	8	3.0		8	2.1	
-direc. del aprend. cs. nat	6	2.2		6	1.5	
-direc. del aprend. cs. soc.	6	2.2		6	1.5	
-direc. del aprend. artes plásticas y ed. tecnológ.	8	3.0		8	2.1	
-direc. del aprend. ed. física y artes musicales	8	3.0		8	2.1	
-direc. del aprend. enseñanza globalizada	6	2.2		6	1.5	
-metod. especial	--	--		12	3.1	
3) INVESTIGACION	--	--		--	--	
4) PRACTICA	31	11.5		39	10.0	
-prác. Prof. I (observación)	4	1.5		4	1.0	
-práct. Prof. II (de particip.)	12	4.4		12	3.1	
-prác. Prof. III (integrada)	15	5.6		15	3.8	
-prác. Prof. IV (ciclo de la mención)	--	--		8	2.1	
5) ELECTIVOS (2 electivos de 7) créd. y 3 de 6 créd.)	32	11.8		32	8.2	
III. DISCIPLINA	--	--	--	100	25.6	
TOTAL	270	100.0	32	390	100.0	34

Fuente: Decreto del Rector N° 001841 del 11-ago-1975

IV. B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN ESTUDIOS DE 1975, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-historia de Chile -2 electivos (ciencias, artes o letras) -metod. de estudio y trabajo académico -curso diag. integ. cult. -4 electivos compleme. de integración cultural	
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología del aprendi. -fund. psicobiológicos de la educación -fund. filos. y sociales de la ed. (social) -fund. filos. Y sociales de la ed. (filos.) -introd. a la educación -teoría de la función docente -currículo -org. y desarrollo currículo escolar -direc.apren.castellano -direc.aprend.matemáticas -direc.apren.cs.natur. -direc.apren. cs. soc. -direc.apren. a.plástic. edic. tecnológica -direc.apren. ed. física-a. musicales -direc.apren. en la ens. Globalizada -metodología especial -práct. I (observ.) -práct. II (de partic.) -práct. III (integrada) -práct. IV ciclo mención	-psicología general -psicol. evolut. y pedag. -sociología -introd. a la filosofía -fund. de la educ. y un seminario sobre el sistema educ. de Chile -didáctica general -orientación -metod. del área de especialización -elect. de metod. o prog. especilaización -seminario de título -práctica docente

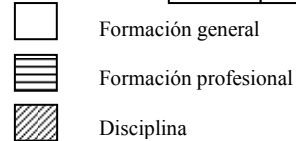
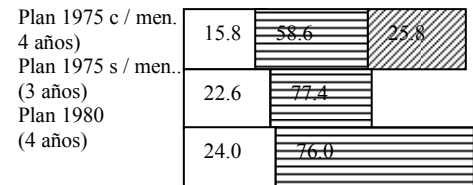
A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1975, RESPECTO AL PLAN (1969)



**CUADRO SINOPTICO 24: PLAN ESTUDIOS DE 1980.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSITARIA DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 8 semestres			
Cred % N° de			
catg.		ditos	
I. FORMACION GENERAL	88	24.0	9
-castellano I y II	16	4.4	
-elementos de cs. soc.	6	1.6	
-hist. y geograf. De Chile			
I y II	12	3.3	
-matemáticas I y II	16	4.4	
-cs. naturales I y II	12	3.3	
-expresión plástica	6	1.6	
-expresión téc. Manual	6	1.6	
-expresión musical	6	1.6	
-educ. física I y II	8	2.2	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1975



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1975	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-hist. y geog. De Chile -castellano -elementos de cs. soc. -matemáticas -ciencias naturales -expresión plásticas -expresión téc. Manual -expresión musical -educación física	-historia de Chile -2elect. (ciencias, artes o letras) -métodos de estudio y trabajo académico -curso diag. Integ. cult. -4 elect. complem. De integración cultural
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la filosofía -filos. de la educación -sociología general -sociología de la educ. -psicología general -psicología evolutiva -hist. educ. en Chile -teoría gral. del currículo -currículo escolar -problemas de aprendez. -evaluación del aprendez. -orientación en ed. bás. -metodología -metod. artes plást. -metod. Ed. Téc. Man. -metod. ed. musical -metod. ed. física -seminario de título	-fund. filos y sociales II (filosofía) -fund. filos. y sociales I (sociales) -fund. psicobiol. De educ. -introd. a la educación -teor. de la fund. docente -currículo -org. y desarrollo del currículo escolar -dirección del aprendiz. -dir. Aprend. (a. Plást.-ed. Técnico manual) -dir. Aprend. (ed. Física – artes musicales) -dir. Aprend. en la ens. global -metodología especial -práctica IV (mención)

8. CONCLUSION.

El Instituto Pedagógico fue la primera institución que formó profesores secundarios en el país, estableciendo el modelo de base sobre el cual se desarrolló la profesión. Además, hasta la década de 1950 reglamentó la totalidad de la formación de profesores secundarios en el país, ya que el reconocimiento de los títulos de las restantes universidades dependía de la aplicación por éstas de planes y programas de estudio del IP. La importancia del Instituto Pedagógico, sin embargo, no se restringe a la profesión docente. A partir del núcleo original de docentes del IP se establecieron las bases de la investigación científica y humanista del país.

Desde los inicios en el Instituto Pedagógico se implementó una modalidad especializada de formación de profesores. Los estudios estuvieron siempre constituidos por una formación pedagógica común a los profesores de las distintas especialidades, y una formación diferenciada de acuerdo a las disciplinas específicas del currículum escolar. Esta división del plan de estudios tiene una contraparte institucional. Con nombres que varían según los períodos, la formación pedagógica era entregada por los departamentos profesionales o pedagógicos, y también por el Departamento de Filosofía. En tanto la formación especializada era entregada por los departamentos académicos respectivos.

la formación de profesores está marcada por la tensión entre las dos áreas de la formación referidas. Tanto la organización curricular como institucional varía entre distintas formas de acoplamiento de estas dos áreas de conocimiento. En esta relación, la formación pedagógica y su contraparte Institucional, el departamento, sección, o facultad de educación (según la época), se encuentran siempre en una situación de subordinación. Las modalidades de formación aplicadas a lo largo de casi un siglo se caracterizan por la aparición cíclica de modos de organización curriculares e Institucionales que reconocen una mayor importancia a la preparación pedagógica, pero que no logran alterar el modelo de base que prioriza el conocimiento especializado en una disciplina académica. Los porcentajes de tiempo dedicados a la formación disciplinaria oscilan entre un 54.0% y un 68.7% del plan, siendo la situación típica la de porcentajes cercanos a los dos tercios del tiempo total los que se dedican a la Disciplina. En tanto, se destina el restante tercio de tiempo a la Formación Profesional.

En la Facultad de Filosofía y Educación, de la cual dependía el Instituto Pedagógico, el interés dominante es conseguir Implantar la profesión académica, es decir crear las condiciones para el desarrollo de la Investigación científica y humanista sin fines profesionales directos, sino dirigidas a la producción de conocimientos. Este Interés dominante no sólo se expresa en la referida subordinación de la formación pedagógica, sino que la organización misma de esta formación sigue el modelo académico. Es una formación eminentemente teórica, en donde la práctica es terminal, con un carácter de aplicación. Las disciplinas teóricas de base hasta los años 60 fueron Filosofía y Psicología. Esta última con una dedicación de tiempo un poco menor. Esta orientación académica es reforzada, por una parte, por la cercanía con los productores del conocimiento: los formadores de los profesores eran a la vez los principales investigadores nacionales en ciencias y humanidades. Y, por otra parte,

por el hecho de ser una formación destinada a profesores de un sistema de élite, como lo fue el liceo tradicional hasta mediados de la década de 1960. A partir de la década de 1950 se entrena a los profesores en estadísticas y se les prepara para la investigación a través de la realización de seminarios sobre temas tanto pedagógicos como disciplinarios. Se exige para la titulación una memoria que tiene tanto valor curricular como la práctica final. Es decir el estudiante no sólo es formado en dos direcciones: la disciplina y la profesión docente, sino que al interior de la profesión docente hay una orientación hacia la producción de conocimientos, síntoma claro de la creciente importancia de la investigación en la universidad.

En los planes de estudios del IP la Formación General es marginal: ocupa porcentajes pequeños de tiempo y está compuesta por pocas materias. La asignatura que se presenta con mayor recurrencia es Educación Cívica, que expresa la ideología laica institucional.

En 1969 se crea la carrera de Pedagogía Básica. A diferencia de lo que ocurre en las otras dos entidades universitarias cubiertas por nuestro estudio, la formación de profesores básicos en la Universidad de Chile se mantiene separada de la formación de los profesores secundarios. No existe aquí un discurso pedagógico que se haga cargo de ambas modalidades de formación, y a pesar del intento unificador implantado luego de la Intervención de 1973, en la primera oportunidad que se manifiesta la opinión interna del Pedagógico, es decir en 1980, se separan ambos tipos de formación.

Desde otro ángulo, el desarrollo del IP se destaca por la autonomía de sus procesos respecto a los contextos externos mayores. En esta perspectiva es interesante analizar el período de la reforma universitaria. Aunque el Instituto Pedagógico no estuvo ^{excluido} de la efervescencia Ideológica y cultural que caracterizó a la década del Sesenta, el influjo transformador no se logró manifestar en los planes de estudios, los cuales presentan una estabilidad asombrosa para ese período.

A lo largo de su historia la Institución experimentó dos intervenciones estatales directas: una en 1928 durante el gobierno de Ibañez, de breve duración, y la segunda con el gobierno militar en 1973, que culmina con la separación del IP de la Universidad de Chile en 1981. Este hecho marca el fin de una tradición así como del liderazgo de la institución sobre la formación de profesores secundarios en el país.

58. La cobertura del sistema secundario de educación en 1935 alcanzaba a un 4.7% del grupo de edad. En 1965 llegaba a un 17.5%. Sólo después de la década del 80 los porcentajes superan el 50% del grupo de edad. Ver, R. Echeverría, La evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981, PITE, Santiago, 1982. Y, C. Cox y C. Jara, **Datos Básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)**, CIDE -FLACSO, Santiago, 1989.

CAPITULO IV: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA.

En la Universidad Católica la formación de profesores secundarios comenzó en 1942, con la creación de la Escuela de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y letras. Esta Institución Inició la preparación sistemática de un cuerpo de profesionales de la educación orientados doctrinariamente de acuerdo a principios de la Iglesia Católica.

En la organización de los estudios de la Escuela de Pedagogía se siguieron las directrices del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, hasta la década de 1950. En 1953 se aprobaron en el país nuevas disposiciones legales por las que los estudios de las universidades particulares no requirieron más de la tutela académica de la Universidad de Chile para ser reconocidos por el Estado'. En la Universidad Católica, se Inició entonces un proceso de creciente distanciamiento de los planes de estudios de la Universidad de Chile, que se profundizó en la década de 1960. Especialmente durante la Reforma Universitaria, entre 1967 y 1973.

Durante la época de la Reforma la formación de profesores en la Universidad Católica, sufrió importantes transformaciones, entre las cuales cabe mencionar: la acción de la Escuela de Educación, conformada por los departamentos profesionales de la anterior Escuela de Pedagogía. La aplicación de nuevas orientaciones curriculares. La creación de la carrera de Pedagogía Básica, y la organización de la Escuela de Educación como un sistema unificado de formación de profesores. El período de la Reforma fue una etapa de Innovación, e Incluso de experimentación. Con posterioridad a 1973 este proceso se detuvo y se restituyeron modalidades de formación más 'tradicionales', al punto que la organización actual de los estudios, por lo menos de Pedagogía en Enseñanza Media, recuerdan la estructura aplicada en el Instituto Pedagógico, en 1935 y en 1963, a pesar que en materias pedagógicas, los temas del campo educacional abiertos en los 60 también están presentes (Evaluación, Tecnología Educacional, Currículum).

La Escuela de Educación de la Universidad Católica, a diferencia de las dos instituciones analizadas en los estudios anteriores -Escuelas Normales e Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile-, continúa hasta la actualidad formando profesores secundarios y básicos. En sus casi 50 años de trayectoria distinguimos 4 períodos:

- 1) 1942-1966. Creación y desarrollo de la Escuela de Pedagogía. Influencia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (planes de 1959 y 1966).
- 2) 1967-1973. La Reforma Universitaria: nueva organización institucional y nuevas orientaciones curriculares. (Planes de 1966, 1967, 1968, 1969, 1970-72, y 1973).
- 3) 1974-1982. Intervención de Rectoría. Énfasis en lo doctrinario. (Planes de 1974 y 1976).
- 4) 1983-1987. Redefinición de la formación de profesores en la Universidad Católica. Creación de los Ciclos Básicos (plan de 1983).

1. Estatuto del Magisterio (DFL No 280 del 5 de agosto de 1953).

1. 1942-1966.

CREACION Y DESARROLLO INICIAL DE LA ESCUELA DE PEDAGOGIA.

El casi cuarto de siglo que cubre el período 1942-1966 corresponde al momento fundacional y desarrollo inicial de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Este desarrollo se caracteriza por ser un proceso de construcción de una identidad institucional dentro de dos parámetros mayores, que son tanto discursivos como institucionales: la Iglesia Católica, por un lado, y la dependencia respecto de los planes de estudios del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, por otro. Así, durante esta etapa la Escuela de Pedagogía se consolida como institución con una identidad propia, vinculada al carácter católico de la Universidad. La organización inicial de los estudios en lo profesional y disciplinario no se diferencia mayormente de los estudios en el Instituto Pedagógico; solamente se agregan a éstos las materias correspondientes a una formación doctrinaria sistemática. A partir de la segunda mitad de la década del 50, la Escuela de Pedagogía experimenta un proceso de creciente distanciamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico, inaugurándose una etapa que podríamos caracterizar como de transición. Sin embargo, no es hasta la Reforma (1967 en adelante) que se define una organización Institucional y curricular propia de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Nos ocuparemos a continuación de los procesos bosquejados, refiriéndonos en primer término a la organización institucional y luego a la organización de los estudios.

a. Creación y desarrollo institucional entre 1942 y 1966.

La Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica se creó en 1942, en la Facultad de Filosofía y Letras. Según su ex Decano, Luis Celis, esta Escuela:

"nació como una respuesta en lo ideológico y educacional a la situación que el país presentaba. Es decir, la Universidad Católica debía preparar profesionales capacitados y doctrinariamente formados en principios cristianos"²

Hasta ese momento el profesorado era preparado masivamente en el sistema educacional fiscal, y con miras a que se desempeñara preferentemente en ese mismo sistema. Por su parte, en la educación particular, por esos años casi sinónimo de educación católica, enseñaban principalmente sacerdotes y religiosas, muchos de los cuales no tenían estudios sistemáticos de educación. Se trataba de dos mundos separados por diferencias Ideológicas de fondo. Es fácil entonces entender la creación de la Escuela de Pedagogía como una respuesta católica a la formación estatal de los profesores.

Sin embargo, cabe preguntarse por qué esta respuesta no tuvo lugar antes si ya la Universidad Católica tenía medio siglo de vida. Los antecedentes que son trasfondo de la creación de la Escuela de Pedagogía y que explican su creación dicen relación fundamentalmente con dinámica de la educación escolar católica, y de la misma Iglesia, que generaron la necesidad de reforzar al profesorado conformado por sacerdotes y religiosas de la enseñanza particular, y eventualmente sustituirlo, por profesionales de la educación.

2. Luis Celis, **Una Fisonomía de la Escuela de Educación U.C.** Documento de la Escuela de Educación de la Universidad Católica. Santiago, septiembre de 1974, p.35.

En las primeras décadas del siglo habían llegado a Chile nuevas congregaciones religiosas que orientaron su acción hacia la educación. Este hecho, sumado al crecimiento de las congregaciones ya establecidas en Chile, generó un acelerado aumento de los establecimientos escolares dependientes de la Iglesia. Sin embargo, había un alto coste implicado en el traslado y mantención de los religiosos que enseñaban en ellos³. A esta dificultad se sumaba el hecho que el Estado exigía que el 85% del profesorado de los colegios particulares tuviera estudios profesionales reconocidos por éste, condición a su vez de reconocimiento estatal de las notas de estos colegios.

De este modo, existían con anterioridad a los años 40 condiciones que apuntaban a la necesidad de formar un profesorado católico profesional.

Si visualizamos de esta manera la creación de la Escuela de Pedagogía es también más fácil entender el hecho que su organización inicial siguiera el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (su supuesta contraparte) y que Incluso varios de los fundadores de la Escuela de Pedagogía fueran docentes del Instituto Pedagógico⁴.

Una vez creada la Escuela de Pedagogía tuvo un rápido crecimiento. En su primer año de funcionamiento tuvo una matrícula de 50 alumnos que se distribuían en los departamentos de Filosofía, Castellano, Historia y Geografía, Francés e Inglés. En 1946 la matrícula alcanzaba a 300 alumnos. El año 1951 se creó el Departamento de Biología y Química, en 1953 el de Física y Matemáticas, y en 1956 el de Alemán. Posteriormente se abrieron los departamentos de Artes Plásticas y Orientación (1960)⁵.

Paralelamente la Universidad Católica reconoció y dió patrocinio a las escuelas normales católicas que funcionaban en el país. La primera escuela normal que quedó bajo el alero de la Universidad Católica, en el año 1950, fue la Escuela Normal Santa María, de Santiago, dependiente de la Congregación del Amor Misericordioso.

En 1953 la Universidad acogió a la Escuela Normal Santa Cruz de Villarrica, dependiente de la Congregación de la Santa Cruz. Posteriormente en 1959 se incorporó la Normal Maximiano Errázuriz, de Santiago, dependiente de los Hermanos Maristas. La Normal Rural Experimental Femenina, de Santiago (Macul), dependiente de la Fundación de Vida Rural se incorporó en 1961. También en 1961 fueron incorporados los cursos de Pedagogía de Educación Básica, dependiente de la Fundación de Fomento de Cultura Popular, de Talca, y la obra de la misma Fundación de Fomento de Cultura Popular, en Los Angeles. En 1962 fue incorporada la Normal María Inmaculada, de Concepción, de la congregación de María Inmaculada⁸.

En un primer momento la Escuela de Pedagogía se contentó con un patrocinio académico, pero a medida que las diversas Escuelas Normales se fueron adscribiendo al

3. Luis Brahm y otros, **La Educación Particular en Chile. Antecedentes y Dilemas**. CIDE, 1971, pp. 2627.

4. **Luis Celia**, op. cit., p. 35.

5. Santiago Peña y Lillo, "Un poco de historia"; y "Cuenta de los Directores de Departamentos". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1965.

8. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía de Educación Básica de la Universidad". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1967.

sistema, la Facultad de Filosofía fue valorizando su importancia. Esto se acrecentó con los estudios sobre la reforma educacional, en los años 60, los cuales ponían como punto de partida de ésta la reestructuración de la Educación Primaria⁷.

De este modo, en 1964 se crea en la Escuela de Pedagogía el Departamento de Escuelas Normales, que además de las normales mencionadas, agrupa el Curso Normal dependiente de la Escuela Universitaria de la Frontera, abierta en 1960 en Temuco⁸. Desde entonces la Escuela de Pedagogía pasa a tener un papel activo en la coordinación académica del conjunto referido de escuelas y cursos de formación de profesores primarios.

Entretanto la Importancia de la Escuela de Pedagogía había crecido al interior de la Facultad de Filosofía y Letras. Sin duda la principal actividad docente de la Facultad era la formación de profesores. Además, desde 1953 el Estado reconocía el título de profesor que entregaba la Universidad Católica, cosa que no ocurría con los grados académicos. Este conjunto de factores lleva a una reestructuración de la Facultad, que en 1956, pasa a denominarse Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

En el periodo de 1956 a 1966 la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación tiene un gran desarrollo. Se forman dos nuevas Escuelas profesionales, la de Psicología en 1957 y de Periodismo en 1961. Además, varios Institutos de Investigación: de Investigaciones Estéticas (1963) de Investigaciones Pedagógicas (1963), de Investigaciones Históricas (1961), de Investigaciones Geográficas (1962), de Investigaciones Botánicas (1963)⁹.

A fines de los años 50 las especialidades que ofrecía la Universidad Católica para titularse de profesor eran: Filosofía, Historia, Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Biología, Química, Matemáticas y Física.

Para ingresar a la carrera de Pedagogía se exigía los siguientes requisitos, que en líneas generales eran comunes a toda la Universidad Católica:

1. Tener grado de Bachiller en Humanidades o Bachiller normalista.
2. Presentar el certificado de notas del 2o. ciclo de Humanidades.
3. Presentar el certificado de antecedentes firmados por el Rector del Colegio de donde provenía el postulante.
4. Debía acompañarse la solicitud de ingreso con certificados de personas vinculadas a la Universidad o de sacerdotes que conocieran suficientemente al candidato.
5. El postulante debía sostener una entrevista personal con el Vicerrector de la Universidad.
6. Aprobar el examen de admisión¹⁰.

Aparte de las exigencias académicas, se buscaba asegurar que ingresaran a las carreras de la Universidad Católica personas que acreditaran su pertenencia a la Iglesia. Este es un elemento de identidad que en la época define a toda la Universidad. Por ésto también encontramos en los planes de estudios una dedicación especial a la formación religiosa, que sólo se excluye durante los años de la Reforma (1969-1973).

7. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

8. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

9. Santiago Peña y Lillo, op. cit., p.191.

10. Universidad Católica, **Reglamento de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y de la Escuela de Pedagogía.** (mimeo s/f).

b. Organización de los estudios.

Señalamos antes que hasta la década del 50 los estudios en la Escuela de Pedagogo se organizaron siguiendo el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Como en esa casa de estudios, la formación era especializada en una disciplina y los estudios: tenían una duración de cinco años. Los contenidos también eran similares a los aplicados en el Instituto Pedagógico, con la salvedad de que en la Universidad Católica se ponía un énfasis especial en la formación religiosa.

Como se refirió, a partir de los años cincuenta comienza un proceso de debilitamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico. Sin trabas legales, se empiezan a aplicar planes de estudios que crecientemente diferencian la formación de profesores en la Universidad Católica de su símil en la Universidad de Chile. Durante este período, que hemos caracterizado como un período de transición, hemos reunido dos planes de estudios: el plan de 1959¹¹ y el plan de 1966¹². Nos ocuparemos a continuación del análisis de sus características principales (ver cuadros sinópticos 25 y 26).

1. Un elemento característico de los planes de 1959 y 1966 es que destinan un porcentaje de tiempo importante a la formación religiosa, aunque éste disminuye en 1966

2. Tanto en el plan de 1959 como en el de 1966 existe una primacía absoluta de la Disciplina; ocupa más de dos tercios del tiempo total del plan. En el Instituto Pedagógico, la diferencia que favorecía a la Disciplina era menor; incluso, en la década del 60, tendieron a equipararse los porcentajes de tiempo asignados a la Formación Profesional y a la Disciplina. En la Universidad Católica, a pesar de esta primacía absoluta de la Disciplina, los cursos profesionales y los cursos de la especialidad se cursaban en forma paralela.

3. La FP ocupa un porcentaje de tiempo reducido (19.5% en 1959 y 23.1% en 1966) aunque incluía numerosas asignaturas (respectivamente, 12 y 10). Como en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la principal destinación horaria dentro de la FP, la tienen las Teorías de la Transmisión, las cuales en el plan de 1959 obtienen aproximadamente tres veces más tiempo que el destinado a las Técnicas de la Transmisión. También como en el Instituto Pedagógico, en los años 60 la diferencia entre estos dos tipos de conocimientos se reduce.

En relación a las disciplinas consideradas bases teóricas de la Pedagogía, en 1959, . Filosofía ocupa el mayor porcentaje de tiempo, seguida de Psicología, y luego, Sociología, aunque esta última con bastante menos tiempo que las anteriores. Luego, en 1966, Psicología pasa a tener la primacía. Este cambio también se produce en la época en el Instituto Pedagógico. La principal diferencia entre ambas Instituciones en este punto es la escasa importancia asignada a Sociología en la Universidad Católica.

4. En los contenidos de la FP también se aprecian diferencias interesantes con los planes correspondientes de la Universidad de Chile (ver cuadros sinópticos 18 y 19, planes de la

11. No logramos determinar la fecha exacta de aprobación de este plan de estudios. Nos consta que fue aplicado entre los años **1958 y 1966**, parcial o totalmente. A pesar de esta imprecisión hemos juzgado de Interés Incluirlo, ya que representa el período anterior a la Reforma, y constituye así un antecedente básico de comparación.

12. El plan de estudios de 1966 está publicado en: **Anales de la Faena de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1966.

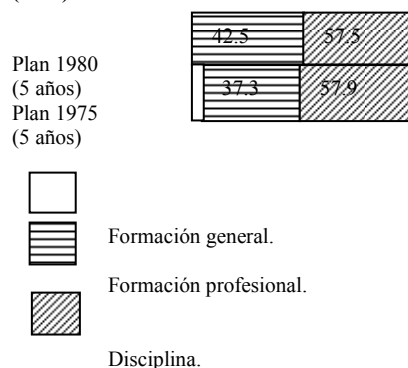
Universidad de Chile de 1946 y de 1963, respectivamente). En el plan de 1959 de la Universidad Católica se incluyen más materias que en el de la Chile, por ejemplo: **Estadística y Técnica de la Evaluación** (en el instituto Pedagógico se incluía sólo Estadística); **Legislación y Organización Escolar/Higiene Escolar**; **Orientación Vocacional**; e Introducción a la Pedagogía. Posteriormente en la Católica también se excluyen estas materias, salvo el curso de Introducción a la Pedagogía, que se mantiene como Pedagogía General, al cual se le destina el principal porcentaje de tiempo dentro de la formación teórica. La única asignatura de los planes del Instituto Pedagógico que no se incluye, ni tiene un curso equivalente en los planes de la Escuela de Pedagogía, es **Problemas de la Educación Secundaria**. Este antecedente, junto con la escasa valoración de **Sociología**, lo interpretamos como una menor valoración, en esta última institución, de "lo social" como preocupación y como fundamento de la educación.

5. Vinculada a la Importancia asignada al curso de Pedagogía General, una de las principales diferencias con los planes de la Universidad de Chile, es que dentro de la formación teórica se le asigna una mayor importancia a los cursos vinculados a pedagogía, por sobre los cursos generales. Es decir, en la Escuela de Pedagogía la principal destinación horaria la tienen Filosofía de la Educación, Psicopedagogía y Pedagogía General. En tanto, en el Instituto Pedagógico la principal destinación la tienen, en la época, Introducción a la Filosofía, Psicología General y Sociología General. Aunque estos datos son Insuficientes para extraer conclusiones mayores, nos parecen sintomáticos de la ausencia en la Universidad Católica del conflicto Institucional entre el Departamento de Filosofía y el de Pedagogía, que cruza la historia del _Instituto Pedagógico. Por otro lado, también nos parecen la expresión de una valoración mayor, en el caso de la institución Católica, de fundamentos teóricos desarrollados en vinculación con la Pedagogía.

**CUADRO SINOPTICO 22: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO-UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 5 años			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL		--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	187	42.5	17
1) TEORIAS DE LA TRANSFORMACION	58	13.2	
-introd. a la filosofía I	6	1.4	
-psicología general I	6	1.4	
-sociología general I	6	1.4	
-psicología evolutiva	8	1.8	
-psicología del aprendiz.	8	1.8	
-filosofía de la educación	8	1.8	
-hist. de la educ. chilena	8	1.8	
-sociología de la educ.	8	1.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	56	12.7	
-didáctica moderna I y II	18	4.1	
-evaluación educativa	8	1.8	
-orientación educacional	8	1.8	
-metod. de la especialidad I y II	22	5.0	
3) INVESTIGACION	25	5.7	
-seminario de título	25	5.7	
4) PRACTICA	30	6.8	
-práctica prof. Integrada (1 semestre)	30	6.8	
5) COMPLEMENTARIOS (3CURSOS)	18	4.1	
III. DISCIPLINA	253	57.5	--

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINARIA EN EL PLAN DE 1980, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1975)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1980, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1975).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	-3 electivos en ciencias letras o arte
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la filosofía -filos. de la educación -sociología general -sociología de la educ. -psicología general -psicología evolutiva -psicología del aprend. -his. Educ. en Chile -didáctica moderna -seminario	-fund. filos y sociales de la educa. (filosofía) -fund. filos y sociales de la educ. (sociolog.) -fund. psicobiológicos de -currículo I y II

FUENTE: Decreto N° 0013854 (28-NOV-1980).

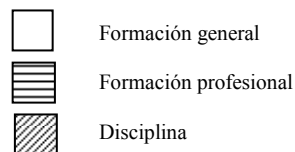
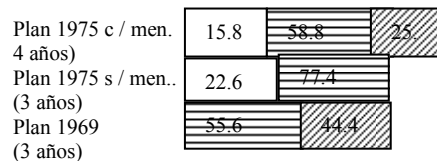
¹ Se cursan en el ciclo de la especialidad.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD				
Especialidad	D		FP + FG	
	Créd.	%	Créd.	%
TOTAL				
	Créd.	%		
Alemán	260	58.2	187	41.8
Francés	260	58.2	187	41.8
Inglés	260	58.2	187	41.8
italiano	260	58.2	187	41.8
castellano	253	57.5	187	42.5
artes plásticas	230	55.2	187	44.8
educación física	241	56.3	187	43.7
educación musical	261	58.3	187	41.7
técnicas especiales	246	56.8	187	43.2
hist. y geografía	262	58.4	187	41.6
filosofía	249	57.1	187	42.9
biología y cs. nat.	264	58.5	187	41.5
física y cs. natur	256	57.8	187	42.2

**CUADRO SINOPTICO 23: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1975 (con o sin mención)						
Duración de los estudios: 3 años sin mención o 4 años Con mención						
	Sin mención			Con mención		
	Cred	%	N°	Créd	%	N°
Ítem						
cat.						
I. FORMACION GENERAL						
61 15.8 9						
-his. De Chile	7	2.6		7	1.8	
-2 electivos (ciencias,						
artes ó letras)	14	5.2		14	3.6	
-métod. de estudio y trabajo						
académico	8	3.0		8	2.1	
-curso diagnóstico						
integración cultural	8	3.0		8	2.1	
-4 electivos complem						
de integración cultural	24	8.9		24	6.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	209	77.4	23	229	58.6	25

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1975, RESPECTO AL PLAN (1969)



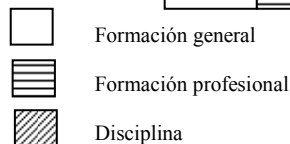
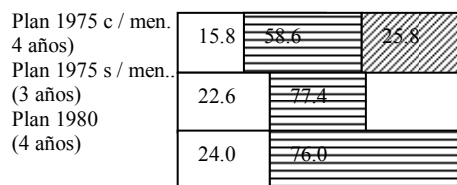
Fuente: Decreto del Rector N° 001841 del 11-ago-1975

V. B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN ESTUDIOS DE 1975, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-historia de Chile -2 electivos (ciencias, artes o letras) -metod. de estudio y trabajo académico -curso diag. integ. cult. -4 electivos compleme. de integración cultural	
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología del aprendi. -fund. psicobiológicos de la educación -fund. filos. y sociales de la ed. (social) -fund. filos. Y sociales de la ed. (filos.) -introd. a la educación -teoría de la función docente -currículo -org. y desarrollo currículo escolar -direc.apren.castellano -direc.aprend.matemáticas -direc.apren.cs.natur. -direc.apren. cs. soc. -direc..apren. a.plástic. edic. tecnológica -direc.apren. ed. física-a. musicales -direc.apren. en la ens. Globalizada -metodología especial -práct. I (observ.) -práct. II (de partic.) -práct. III (integrada) -práct. IV ciclo mención selectiva	-psicología general -psicol. evolut. y pedag. -sociología -introd. a la filosofía -fund. de la educ. y un seminario sobre el sistema educ. de Chile -didáctica general -orientación -metod. del área de especialización -elect. de metod. o prog. especilaización -seminario de título -práctica docente

**CUADRO SINOPTICO 24: PLAN ESTUDIOS DE 1980.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSITARIA DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 8 semestres	Cred	% ditos	Nº de
catg. I. FORMACION GENERAL 24.0 9		88	
-castellano I y II	16	4.4	
-elementos de cs. soc.	6	1.6	
-hist. y geograf. De Chile			
I y II	2	3.3	
-matemáticas I y II	6	4.4	
-cs. naturales I y II	2	3.3	
-expresión plástica	6	1.6	
-expresión téc. Manual	6	1.6	
-expresión musical	6	1.6	
-educ. física I y II	8	2.2	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1975



Fuente: Decreto del Rector N° 0013854 del 28 noviembre de 1980.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1975	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-hist. y geog. De Chile -castellano -elementos de cs. soc. -matemáticas -ciencias naturales -expresión plásticas -expresión téc. Manual -expresión musical -educación física	-historia de Chile -2elect. (ciencias, artes o letras) -métodos de estudio y trabajo académico -curso diag. Integ. cult. -4 elect. complem. De integración cultural
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la filosofía -filos. de la educación -sociología general -sociología de la educ. -psicología general -psicología evolutiva -hist. educ. en Chile -teoría gral. del currículo -currículo escolar -problemas de aprendez. -evaluación del aprendez. -orientación en ed. bás. -metodología -metod. artes plást. -metod. Ed. Téc. Man. -metod. ed. musical -metod. ed. física -seminario de título	-fund. filos y sociales II (filosofía) -fund. filos. y sociales I (sociales) -fund. psicobiol. De educ. -introd. a la educación -teor. de la fund. docente -currículo -org. y desarrollo del currículo escolar -dirección del aprendiz. -dir. Aprend. (a. Plást.-ed. Técnico manual) -dir. Aprend. (ed. Física – artes musicales) -dir. Aprend. en la ens. global -metodología especial -práctica IV (mención)

8. CONCLUSION.

El Instituto Pedagógico fue la primera institución que formó profesores secundarios en el país, estableciendo el modelo de base sobre el cual se desarrolló la profesión. Además, hasta la década de 1950 reglamentó la totalidad de la formación de profesores secundarios en el país, ya que el reconocimiento de los títulos de las restantes universidades dependía de la aplicación por éstas de planes y programas de estudio del IP. La importancia del Instituto Pedagógico, sin embargo, no se restringe a la profesión docente. A partir del núcleo original de docentes del IP se establecieron las bases de la investigación científica y humanista del país.

Desde los inicios en el Instituto Pedagógico se implementó una modalidad especializada de formación de profesores. Los estudios estuvieron siempre constituidos por una formación pedagógica común a los profesores de las distintas especialidades, y una formación diferenciada de acuerdo a las disciplinas específicas del currículum escolar. Esta división del plan de estudios tiene una contraparte institucional. Con nombres que varían según los períodos, la formación pedagógica era entregada por los departamentos profesionales o pedagógicos, y también por el Departamento de Filosofía. En tanto la formación especializada era entregada por los departamentos académicos respectivos.

la formación de profesores está marcada por la tensión entre las dos áreas de la formación referidas. Tanto la organización curricular como institucional varía entre distintas formas de acoplamiento de estas dos áreas de conocimiento. En esta relación, la formación pedagógica y su contraparte Institucional, el departamento, sección, o facultad de educación (según la época), se encuentran siempre en una situación de subordinación. Las modalidades de formación aplicadas a lo largo de casi un siglo se caracterizan por la aparición cíclica de modos de organización curriculares e Institucionales que reconocen una mayor importancia a la preparación pedagógica, pero que no logran alterar el modelo de base que prioriza el conocimiento especializado en una disciplina académica. Los porcentajes de tiempo dedicados a la formación disciplinaria oscilan entre un 54.0% y un 68.7% del plan, siendo la situación típica la de porcentajes cercanos a los dos tercios del tiempo total los que se dedican a la Disciplina. En tanto, se destina el restante tercio de tiempo a la Formación Profesional.

En la Facultad de Filosofía y Educación, de la cual dependía el Instituto Pedagógico, el interés dominante es conseguir Implantar la profesión académica, es decir crear las condiciones para el desarrollo de la Investigación científica y humanista sin fines profesionales directos, sino dirigidas a la producción de conocimientos. Este Interés dominante no sólo se expresa en la referida subordinación de la formación pedagógica, sino que la organización misma de esta formación sigue el modelo académico. Es una formación eminentemente teórica, en donde la práctica es terminal, con un carácter de aplicación. Las disciplinas teóricas de base hasta los años 60 fueron Filosofía y Psicología. Esta última con una dedicación de tiempo un poco menor. Esta orientación académica es reforzada, por una parte, por la cercanía con los productores del conocimiento: los formadores de los profesores eran a la vez los principales investigadores nacionales en ciencias y humanidades. Y, por otra parte,

por el hecho de ser una formación destinada a profesores de un sistema de élite, como lo fue el liceo tradicional hasta mediados de la década de 1960. A partir de la década de 1950 se entrena a los profesores en estadísticas y se les prepara para la investigación a través de la realización de seminarios sobre temas tanto pedagógicos como disciplinarios. Se exige para la titulación una memoria que tiene tanto valor curricular como la práctica final. Es decir el estudiante no sólo es formado en dos direcciones: la disciplina y la profesión docente, sino que al interior de la profesión docente hay una orientación hacia la producción de conocimientos, síntoma claro de la creciente importancia de la investigación en la universidad.

En los planes de estudios del IP la Formación General es marginal: ocupa porcentajes pequeños de tiempo y está compuesta por pocas materias. La asignatura que se presenta con mayor recurrencia es Educación Cívica, que expresa la ideología laica institucional.

En 1969 se crea la carrera de Pedagogía Básica. A diferencia de lo que ocurre en las otras dos entidades universitarias cubiertas por nuestro estudio, la formación de profesores básicos en la Universidad de Chile se mantiene separada de la formación de los profesores secundarios. No existe aquí un discurso pedagógico que se haga cargo de ambas modalidades de formación, y a pesar del intento unificador implantado luego de la Intervención de 1973, en la primera oportunidad que se manifiesta la opinión interna del Pedagógico, es decir en 1980, se separan ambos tipos de formación.

Desde otro ángulo, el desarrollo del IP se destaca por la autonomía de sus procesos respecto a los contextos externos mayores. En esta perspectiva es interesante analizar el período de la reforma universitaria. Aunque el Instituto Pedagógico no estuvo ^{excluido} de la efervescencia Ideológica y cultural que caracterizó a la década del Sesenta, el influjo transformador no se logró manifestar en los planes de estudios, los cuales presentan una estabilidad asombrosa para ese período.

A lo largo de su historia la Institución experimentó dos intervenciones estatales directas: una en 1928 durante el gobierno de Ibañez, de breve duración, y la segunda con el gobierno militar en 1973, que culmina con la separación del IP de la Universidad de Chile en 1981. Este hecho marca el fin de una tradición así como del liderazgo de la institución sobre la formación de profesores secundarios en el país.

58. La cobertura del sistema secundario de educación en 1935 alcanzaba a un 4.7% del grupo de edad. En 1965 llegaba a un 17.5%. Sólo después de la década del 80 los porcentajes superan el 50% del grupo de edad. Ver, R. Echeverría, La evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981, PITE, Santiago, 1982. Y, C. Cox y C. Jara, **Datos Básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)**, CIDE -FLACSO, Santiago, 1989.

CAPITULO IV: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA.

En la Universidad Católica la formación de profesores secundarios comenzó en 1942, con la creación de la Escuela de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y letras. Esta Institución Inició la preparación sistemática de un cuerpo de profesionales de la educación orientados doctrinariamente de acuerdo a principios de la Iglesia Católica.

En la organización de los estudios de la Escuela de Pedagogía se siguieron las directrices del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, hasta la década de 1950. En 1953 se aprobaron en el país nuevas disposiciones legales por las que los estudios de las universidades particulares no requirieron más de la tutela académica de la Universidad de Chile para ser reconocidos por el Estado'. En la Universidad Católica, se Inició entonces un proceso de creciente distanciamiento de los planes de estudios de la Universidad de Chile, que se profundizó en la década de 1960. Especialmente durante la Reforma Universitaria, entre 1967 y 1973.

Durante la época de la Reforma la formación de profesores en la Universidad Católica, sufrió importantes transformaciones, entre las cuales cabe mencionar: la acción de la Escuela de Educación, conformada por los departamentos profesionales de la anterior Escuela de Pedagogía. La aplicación de nuevas orientaciones curriculares. La creación de la carrera de Pedagogía Básica, y la organización de la Escuela de Educación como un sistema unificado de formación de profesores. El período de la Reforma fue una etapa de Innovación, e Incluso de experimentación. Con posterioridad a 1973 este proceso se detuvo y se restituyeron modalidades de formación más "tradicionales", al punto que la organización actual de los estudios, por lo menos de Pedagogía en Enseñanza Media, recuerdan la estructura aplicada en el Instituto Pedagógico, en 1935 y en 1963, a pesar que en materias pedagógicas, los temas del campo educacional abiertos en los 60 también están presentes (Evaluación, Tecnología Educacional, Currículum).

La Escuela de Educación de la Universidad Católica, a diferencia de las dos instituciones analizadas en los estudios anteriores -Escuelas Normales e Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile-, continúa hasta la actualidad formando profesores secundarios y básicos. En sus casi 50 años de trayectoria distinguimos 4 períodos:

- 1) 1942-1966. Creación y desarrollo de la Escuela de Pedagogía. Influencia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (planes de 1959 y 1966).
- 2) 1967-1973. La Reforma Universitaria: nueva organización institucional y nuevas orientaciones curriculares. (Planes de 1966, 1967, 1968, 1969, 1970-72, y 1973).
- 3) 1974-1982. Intervención de Rectoría. Énfasis en lo doctrinario. (Planes de 1974 y 1976).
- 4) 1983-1987. Redefinición de la formación de profesores en la Universidad Católica. Creación de los Ciclos Básicos (plan de 1983).

1. Estatuto del Magisterio (DFL No 280 del 5 de agosto de 1953).

1. 1942-1966.

CREACION Y DESARROLLO INICIAL DE LA ESCUELA DE PEDAGOGIA.

El casi cuarto de siglo que cubre el período 1942-1966 corresponde al momento fundacional y desarrollo Inicial de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Este desarrollo se caracteriza por ser un proceso de construcción de una identidad institucional dentro de dos parámetros mayores, que son tanto discursivos como institucionales: la Iglesia Católica, por un lado, y la dependencia respecto de los planes de estudios del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, por otro. Así, durante esta etapa la Escuela de Pedagogía se consolida como institución con una identidad propia, vinculada al carácter católico de la Universidad. La organización inicial de los estudios en lo profesional y disciplinario no se diferencia mayormente de los estudios en el Instituto Pedagógico; solamente se agregan a éstos las materias correspondientes a una formación doctrinaria sistemática. A partir de la segunda mitad de la década del 50, la Escuela de Pedagogía experimenta un proceso de creciente distanciamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico, inaugurándose una etapa que podríamos caracterizar como de transición. Sin embargo, no es hasta la Reforma (1967 en adelante) que se define una organización Institucional y curricular propia de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Nos ocuparemos a continuación de los procesos bosquejados, refiriéndonos en primer término a la organización institucional y luego a la organización de los estudios.

a. Creación y desarrollo institucional entre 1942 y 1966.

La Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica se creó en 1942, en la Facultad de Filosofía y Letras. Según su ex Decano, Luis Celis, esta Escuela:

"nació como una respuesta en lo ideológico y educacional a la situación que el país presentaba. Es decir, la Universidad Católica debía preparar profesionales capacitados y doctrinariamente formados en principios cristianos"²

Hasta ese momento el profesorado era preparado masivamente en el sistema educacional fiscal, y con miras a que se desempeñara preferentemente en ese mismo sistema. Por su parte, en la educación particular, por esos años casi sinónimo de educación católica, enseñaban principalmente sacerdotes y religiosas, muchos de los cuales no tenían estudios sistemáticos de educación. Se trataba de dos mundos separados por diferencias Ideológicas de fondo. Es fácil entonces entender la creación de la Escuela de Pedagogía como una respuesta católica a la formación estatal de los profesores.

Sin embargo, cabe preguntarse por qué esta respuesta no tuvo lugar antes si ya la Universidad Católica tenía medio siglo de vida. Los antecedentes que son trasfondo de la creación de la Escuela de Pedagogía y que explican su creación dicen relación fundamentalmente con dinámica de la educación escolar católica, y de la misma Iglesia, que generaron la necesidad de reforzar al profesorado conformado por sacerdotes y religiosas de la enseñanza particular, y eventualmente sustituirlo, por profesionales de la educación.

2. Luis Celis, **Una Fisonomía de la Escuela de Educación U.C.** Documento de la Escuela de Educación de la Universidad Católica. Santiago, septiembre de 1974, p.35.

En las primeras décadas del siglo habían llegado a Chile nuevas congregaciones religiosas que orientaron su acción hacia la educación. Este hecho, sumado al crecimiento de las congregaciones ya establecidas en Chile, generó un acelerado aumento de los establecimientos escolares dependientes de la Iglesia. Sin embargo, había un alto coste implicado en el traslado y mantención de los religiosos que enseñaban en ellos³. A esta dificultad se sumaba el hecho que el Estado exigía que el 85% del profesorado de los colegios particulares tuviera estudios profesionales reconocidos por éste, condición a su vez de reconocimiento estatal de las notas de estos colegios.

De este modo, existían con anterioridad a los años 40 condiciones que apuntaban a la necesidad de formar un profesorado católico profesional.

Si visualizamos de esta manera la creación de la Escuela de Pedagogía es también más fácil entender el hecho que su organización inicial siguiera el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (su supuesta contraparte) y que Incluso varios de los fundadores de la Escuela de Pedagogía fueran docentes del Instituto Pedagógico⁴.

Una vez creada la Escuela de Pedagogía tuvo un rápido crecimiento. En su primer año de funcionamiento tuvo una matrícula de 50 alumnos que se distribuían en los departamentos de Filosofía, Castellano, Historia y Geografía, Francés e Inglés. En 1946 la matrícula alcanzaba a 300 alumnos. El año 1951 se creó el Departamento de Biología y Química, en 1953 el de Física y Matemáticas, y en 1956 el de Alemán. Posteriormente se abrieron los departamentos de Artes Plásticas y Orientación (1960)⁵.

Paralelamente la Universidad Católica reconoció y dió patrocinio a las escuelas normales católicas que funcionaban en el país. La primera escuela normal que quedó bajo el alero de la Universidad Católica, en el año 1950, fue la Escuela Normal Santa María, de Santiago, dependiente de la Congregación del Amor Misericordioso.

En 1953 la Universidad acogió a la Escuela Normal Santa Cruz de Villarrica, dependiente de la Congregación de la Santa Cruz. Posteriormente en 1959 se incorporó la Normal Maximiano Errázuriz, de Santiago, dependiente de los Hermanos Maristas. La Normal Rural Experimental Femenina, de Santiago (Macul), dependiente de la Fundación de Vida Rural se incorporó en 1961. También en 1961 fueron incorporados los cursos de Pedagogía de Educación Básica, dependiente de la Fundación de Fomento de Cultura Popular, de Talca, y la obra de la misma Fundación de Fomento de Cultura Popular, en Los Angeles. En 1962 fue incorporada la Normal María Inmaculada, de Concepción, de la congregación de María Inmaculada⁶.

En un primer momento la Escuela de Pedagogía se contentó con un patrocinio académico, pero a medida que las diversas Escuelas Normales se fueron adscribiendo al

3. Luis Brahm y otros, **La Educación Particular en Chile. Antecedentes y Dilemas**. CIDE, 1971, pp. 2627.

4. **Luis Celia**, op. cit., p. 35.

5. Santiago Peña y Lillo, "Un poco de historia"; y "Cuenta de los Directores de Departamentos". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1965.

6. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía de Educación Básica de la Universidad". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1967.

sistema, la Facultad de Filosofía fue valorizando su importancia. Esto se acrecentó con los estudios sobre la reforma educacional, en los años 60, los cuales ponían como punto de partida de ésta la reestructuración de la Educación Primaria⁷.

De este modo, en 1964 se crea en la Escuela de Pedagogía el Departamento de Escuelas Normales, que además de las normales mencionadas, agrupa el Curso Normal dependiente de la Escuela Universitaria de la Frontera, abierta en 1960 en Temuco⁸. Desde entonces la Escuela de Pedagogía pasa a tener un papel activo en la coordinación académica del conjunto referido de escuelas y cursos de formación de profesores primarios.

Entretanto la Importancia de la Escuela de Pedagogía había crecido al interior de la Facultad de Filosofía y Letras. Sin duda la principal actividad docente de la Facultad era la formación de profesores. Además, desde 1953 el Estado reconocía el título de profesor que entregaba la Universidad Católica, cosa que no ocurría con los grados académicos. Este conjunto de factores lleva a una reestructuración de la Facultad, que en 1956, pasa a denominarse Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

En el periodo de 1956 a 1966 la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación tiene un gran desarrollo. Se forman dos nuevas Escuelas profesionales, la de Psicología en 1957 y de Periodismo en 1961. Además, varios Institutos de Investigación: de Investigaciones Estéticas (1963) de Investigaciones Pedagógicas (1963), de Investigaciones Históricas (1961), de Investigaciones Geográficas (1962), de Investigaciones Botánicas (1963)⁹.

A fines de los años 50 las especialidades que ofrecía la Universidad Católica para titularse de profesor eran: Filosofía, Historia, Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Biología, Química, Matemáticas y Física.

Para ingresar a la carrera de Pedagogía se exigía los siguientes requisitos, que en líneas generales eran comunes a toda la Universidad Católica:

1. Tener grado de Bachiller en Humanidades o Bachiller normalista.
2. Presentar el certificado de notas del 2o. ciclo de Humanidades.
3. Presentar el certificado de antecedentes firmados por el Rector del Colegio de donde provenía el postulante.
4. Debía acompañarse la solicitud de ingreso con certificados de personas vinculadas a la Universidad o de sacerdotes que conocieran suficientemente al candidato.
5. El postulante debía sostener una entrevista personal con el Vicerrector de la Universidad.
6. Aprobar el examen de admisión¹⁰.

Aparte de las exigencias académicas, se buscaba asegurar que ingresaran a las carreras de la Universidad Católica personas que acreditaran su pertenencia a la Iglesia. Este es un elemento de identidad que en la época define a toda la Universidad. Por ésto también encontramos en los planes de estudios una dedicación especial a la formación religiosa, que sólo se excluye durante los años de la Reforma (1969-1973).

7. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

8. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

9. Santiago Peña y Lillo, op. cit., p.191.

10. Universidad Católica, **Reglamento de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y de la Escuela de Pedagogía.** (mimeo s/f).

b. Organización de los estudios.

Señalamos antes que hasta la década del 50 los estudios en la Escuela de Pedagogía se organizaron siguiendo el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Como en esa casa de estudios, la formación era especializada en una disciplina y los estudios tenían una duración de cinco años. Los contenidos también eran similares a los aplicados en el Instituto Pedagógico, con la salvedad de que en la Universidad Católica se ponía un énfasis especial en la formación religiosa.

Como se refirió, a partir de los años cincuenta comienza un proceso de debilitamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico. Sin trabas legales, se empiezan a aplicar planes de estudios que crecientemente diferencian la formación de profesores en la Universidad Católica de su símil en la Universidad de Chile. Durante este período, que hemos caracterizado como un período de transición, hemos reunido dos planes de estudios: el plan de 1959¹¹ y el plan de 1966¹². Nos ocuparemos a continuación del análisis de sus características principales (ver cuadros sinópticos 25 y 26).

1. Un elemento característico de los planes de 1959 y 1966 es que destinan un porcentaje de tiempo importante a la formación religiosa, aunque éste disminuye en 1966

2. Tanto en el plan de 1959 como en el de 1966 existe una primacía absoluta de la Disciplina; ocupa más de dos tercios del tiempo total del plan. En el Instituto Pedagógico, la diferencia que favorecía a la Disciplina era menor; incluso, en la década del 60, tendieron a equipararse los porcentajes de tiempo asignados a la Formación Profesional y a la Disciplina. En la Universidad Católica, a pesar de esta primacía absoluta de la Disciplina, los cursos profesionales y los cursos de la especialidad se cursaban en forma paralela.

3. La FP ocupa un porcentaje de tiempo reducido (19.5% en 1959 y 23.1% en 1966) aunque incluía numerosas asignaturas (respectivamente, 12 y 10). Como en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la principal destinación horaria dentro de la FP, la tienen las Teorías de la Transmisión, las cuales en el plan de 1959 obtienen aproximadamente tres veces más tiempo que el destinado a las Técnicas de la Transmisión. También como en el Instituto Pedagógico, en los años 60 la diferencia entre estos dos tipos de conocimientos se reduce.

En relación a las disciplinas consideradas bases teóricas de la Pedagogía, en 1959, la Filosofía ocupa el mayor porcentaje de tiempo, seguida de Psicología, y luego, Sociología, aunque esta última con bastante menos tiempo que las anteriores. Luego, en 1966, Psicología pasa a tener la primacía. Este cambio también se produce en la época en el Instituto Pedagógico. La principal diferencia entre ambas Instituciones en este punto es la escasa importancia asignada a Sociología en la Universidad Católica.

4. En los contenidos de la FP también se aprecian diferencias interesantes con los planes correspondientes de la Universidad de Chile (ver cuadros sinópticos 18 y 19, planes de la

11. No logramos determinar la fecha exacta de aprobación de este plan de estudios. Nos consta que fue aplicado entre los años 1958 y 1966, parcial o totalmente. A pesar de esta imprecisión hemos juzgado de interés incluirlo, ya que representa el período anterior a la Reforma, y constituye así un antecedente básico de comparación.

12. El plan de estudios de 1966 está publicado en: **Anales de la Faenad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1966.

Universidad de Chile de 1946 y de 1963, respectivamente). En el plan de 1959 de la Universidad Católica se incluyen más materias que en el de la Chile, por ejemplo: **Estadística y Técnica de la Evaluación** (en el Instituto Pedagógico se incluía sólo Estadística); **Legislación y Organización Escolar/Higiene Escolar**; **Orientación Vocacional**; e Introducción a la Pedagogía. Posteriormente en la Católica también se excluyen estas materias, salvo el curso de Introducción a la Pedagogía, que se mantiene como Pedagogía General, al cual se le destina el principal porcentaje de tiempo dentro de la formación teórica. La única asignatura de los planes del Instituto Pedagógico que no se incluye, ni tiene un curso equivalente en los planes de la Escuela de Pedagogía, es **Problemas de la Educación Secundaria**. Este antecedente, junto con la escasa valoración de **Sociología**, lo interpretamos como una menor valoración, en esta última institución, de "lo social" como preocupación y como fundamento de la educación.

5. Vinculada a la Importancia asignada al curso de Pedagogía General, una de las principales diferencias con los planes de la Universidad de Chile, es que dentro de la formación teórica se le asigna una mayor importancia a los cursos vinculados a pedagogía, por sobre los cursos generales. Es decir, en la Escuela de Pedagogía la principal destinación horaria la tienen Filosofía de la Educación, Psicopedagogía y Pedagogía General. En tanto, en el Instituto Pedagógico la principal destinación la tienen, en la época, Introducción a la Filosofía, Psicología General y Sociología General. Aunque estos datos son Insuficientes para extraer conclusiones mayores, nos parecen sintomáticos de la ausencia en la Universidad Católica del conflicto Institucional entre el Departamento de Filosofía y el de Pedagogía, que cruza la historia del _Instituto Pedagógico. Por otro lado, también nos parecen la expresión de una valoración mayor, en el caso de la institución Católica, de fundamentos teóricos desarrollados en vinculación con la Pedagogía.

**CUADRO SINOPTICO 25: PLAN DE ESTUDIOS DE 1959.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE PEDAGOGÍA-UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS 1959 ¹			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL 3		11	8.6
-religión -	8	6.2	
-religión (moral prof.9	1	0.8	
-idoneidad profesional	2	1.6	
II. FORMACION PROFESIONAL 12		25	19.5
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION 18		18	14.0
-introd. a la filosofía		3	2.3
-psicol. general		2	1.6
-psicol. del niño y del adolescente	3	2.3	
-sociología	2	1.6	
-introd. a la pedagogía	2	1.6	
-hist. de la educación (general y de Chile)	3	2.3	
-filosofía de la educación		3	2.3
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION 5		5	3.9
-didáctica general		2	1.6
-estadística y técnica de la evaluación	1	0.8	
-leóns Y org. escolar / hi-			

A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1959

Plan 1959
(5 años)



Formación general



Formación profesional



Disciplina

DISTRIBUCIÓN HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) /					
DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. total	%	Hrs. total	%	
filosofía	91	71.7	36	28.3	127 100.0
historia	81	69.2	36	30.8	117 100.0
castellano	83	70.0	36	30.0	120 100.0
francés	84	70.0	36	30.0	120 100.0
inglés	86	70.5	36	29.5	122 100.0
alemán	87	70.7	36	29.3	123 100.0
biología y química	115	76.2	36	23.8	151 100.0
física y matemáticas	107	74.8	36	25.2	143 100.0
artes plásticas					
	Σ = 734				

¹ Sin información.

**CUADRO SINOPTICO 26: PLAN DE ESTUDIOS DE 1966.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE PEDAGOGIA-UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS 1966			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs.	%	N° de
	Total		catg.
1. FORMACION GENERAL	10	7.5	3
-cultura reliogiosa (dogmal)	5	4.5	
-cultura reliogiosa (moral)	2	1.5	
-moral profesional	2	1.5	
11. FORAMCION PROFESIONAL	31	23.1	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	17	12.7	
-introd. a la filosofía	2	1.5	
-psicología general	2	1.5	
-sociología	2	1.5	
-pedagogía general	4	3.0	
-psicopedagogía	4	3.0	
-filosofía de la educación	3	2.2	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	12	8.9	
-técnica gral. de la ens.	4	3.0	
-orientación	2	1.5	
-metod. de la espec. ¹	6	4.5	
3) INVESTIGACIONES²	2	1.5	
-seminario de pedagogía	2	1.5	
4) PRACTICA	--	--	
III. DISCIPLINA	93	69.4	--

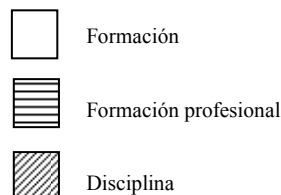
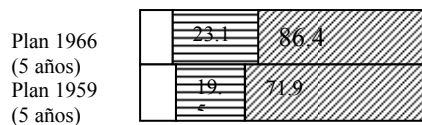
FUENTE: Anales de la facultad de filosofía y Ciencias de la Educación, 1966 (p. 351-377).

¹ Promedio de la carga horaria de Metodología. Detalle de horas-total por especialidad: Filosofía 2; Historia y Geografía 6; Artes Plásticas 7; Educación Musical 12; Castellano 3; Inglés 4; Alemán 4; Francés 6; Biología 8; Química 12.

² Se exige además Memoria y EXAMEN FINAL.

³ Práctica de 1 año, paralela al 5° año.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1966, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1959)



**B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS
EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1966,
RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1959)**

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-cultura relig. (dogmal)	-religión
-cultura relig. (moral)	-religión (moral prof.)
-moral profesional	-idoneidad profesional
FORMACION PROFESIONAL	
-pedagogía general	-introd. a la pedagogía
-psicopedagogía	-psicol. del niño y del adolescente
-técnica gral. de la enseñanza	-hist. de la educación (general y de Chile)
	-estadística y técnica de evaluación
	-legis. Y rog. Esc / hicie ne escolar

DISTRIBUCIÓN HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) /						
DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
		D		FP + FG		TOTAL
Especialidad	Hrs.	%	Hrs.	%	Hrs.	%
	total		total		total	
filosofía	66	64.1	37	35.9	103	100.0
hist. y geografía	85	67.5	41	30.8	117	100.0
artes plásticas	105	71.4	42	28.6	147	100.0
educación musical	94	66.7	47	33.3	141	100.0
castellano	70	64.8	38	35.2	108	100.0
inglés	98	71.5	39	28.5	137	100.0
francés	90	68.7	41	31.3	131	100.0
alemán	88	69.3	39	30.7	127	100.0
física y matemátic.	144	80.4	35	19.6	179	100.0
~~biología~~	~~88~~	~~67.2~~	~~43~~	~~32.8~~	~~131~~	~~100.0~~
química	97	67.4	47	32.6	144	100.0
	Σ = 1.025					

2. 1967-1973.

LA REFORMA UNIVERSITARIA: REESTRUCTURACION DE LA ESCUELA DE EDUCACION Y APLICACION DE LOS 'AMBITOS' PEDAGOGICOS.

Para entender los cambios ocurridos en los planes de estudios entre 1968 y 1973 es necesario mirar el problema desde una perspectiva global, que los incluya como parte del proceso mayor de cambios que se experimentó en la Universidad durante el proceso conocido como la "Reforma Universitaria".

Este proceso significó la creación de una nueva estructura académica tanto a nivel de la organización de los planes de estudios y su orientación, como en la organización Institucional de la Universidad.

Los cambios ocurridos en la formación de profesores son muy significativos, y también abarcan tanto el nivel institucional como los contenidos mismos de los planes de estudios. Haciendo un breve recuento de estas transformaciones podemos mencionar:

- 1) Creación de la Escuela de Educación
- 2) Creación de la carrera de Pedagogía Básica
- 3) Organización de la Escuela de Educación como Escuela Unica de Pedagogía
- 4) Aplicación de un currículum flexible
- 5) Integración de las materias de estudio. Aplicación de los denominados "Ambitos".

Estas transformaciones no son para nada independientes, sino se interpenetran unas con otras y, con mayor fuerza, se entrelazan también con el proceso de la Reforma en la Universidad como un todo. Es necesario, por lo tanto, reseñar brevemente los principales elementos que estuvieron en juego en el período, como un modo de situar los cambios ocurridos en la Escuela de Pedagogía. Es claro, asimismo, que hacer un análisis de la Reforma excede los límites de nuestro trabajo. Nos limitaremos a dar los elementos de contexto más gruesos¹³.

a. El proceso de reforma en la Universidad Católica.

La Reforma de la Universidad Católica es originariamente una conquista del movimiento estudiantil, el cual abogaba por la democratización y modernización de la Universidad. La Implementación de la Reforma estuvo a cargo de las autoridades elegidas por el propio movimiento reformista que logró destituir a las autoridades anteriores que frenaban las demandas de cambio. En este proceso de implementación los académicos de la Universidad pasaron a constituirse en actores protagónicos apoyando e impulsando masivamente las medidas reformistas¹⁴ Esto significó implementar la Reforma con un amplio consenso.

13. Sobre el tema ver, C. Cox "La Reforma en la Universidad Católica". en: M.A. Garretón y J. Martínez (ed) **Biblioteca del movimiento estudiantil**. Tomo II. Ediciones Sur, Santiago. 1985.

14. C. Cox, "La Reforma . ". op.cit., p 33.

El movimiento reformista aspiraba a la democratización de la Universidad. Hacia su Interior, ésto significaba una demanda por una ampliación drástica de la participación en su gobierno. Hacia el exterior de la institución la demanda reformista incluía una crítica a los mecanismos de ingreso, que se consideraban discriminatorios, y a la inserción de la Universidad en la sociedad, que era vista como parte de la reproducción de las desigualdades sociales. Por otra parte, en la nueva Universidad postulada por el movimiento reformista, la ciencia debía ocupar un lugar central, y la investigación debía ser la actividad fundamental a través de la cual ésta aportaría a la resolución de los grandes problemas del país. - Consecuente con estas aspiraciones se criticaba la formación profesionalizante, que dominaba el quehacer de la Universidad, y se postulaba que la formación debía ir más allá de las exigencias de las profesiones particulares, preparando al estudiante en un conocimiento global y crítico de la sociedad y otorgándole a éste un rol general mucho más activo que el tradicional en su propia formación.

Las ideas centrales de la Universidad reformada se pueden sintetizar así en la valoración de los principios de compromiso social, investigación científica, participación y pluralismo¹⁵.

En la Universidad Católica esta visión llega gradualmente a ser la dominante entre 1960 y 1967, Iniciándose en 1968, desde las estructuras de poder centrales, los esfuerzos por transformar la institución de acuerdo a los principios aludidos. El proceso se Inició con un plan paulatino por establecer una nueva estructura académica, y con la aplicación de un currículum flexible.

i) La nueva estructura académica.

La nueva estructura académica se basó en el llamado principio de **"departamentalización"** de la Universidad. La intención era cambiar la relación entre las funciones de Investigación y de docencia, permitiendo un mayor desarrollo de la investigación que se consideraba 'ahogada' en la organización por facultades. Lo que se propone entonces es avanzar a una estructura académica que combine departamentos, institutos, escuelas y centros.

Los departamentos fueron definidos como la unidad básica de la organización académica. Eran equipos de trabajo en torno a una o más disciplinas afines. Los institutos se concebían como la agrupación de departamentos que se dedicaban a la investigación o docencia de las ciencias, las artes, la filosofía y la teología. Las escuelas eran agrupaciones de departamentos, preferentemente dedicadas a la investigación tecnológica y a la enseñanza de las profesiones. Por último, los centros eran definidos como organismos de trabajo interdisciplinario que abordarían la investigación y la docencia en un área de problemas de especial relevancia tanto científica como social¹⁶.

A principios de 1968 se propuso un plan para avanzar hacia la creación de esta nueva organización académica. El primer paso contemplado era la agrupación en áreas de los

15. Manuel Antonio Garretón, 'La intervención militar en la Universidades, 1973-1985', en: M.A. Garretón y J. Martínez (ed), **Biblioteca del Movimiento Estudiantil**. Tomo I. Ediciones Sur, Santiago, 1985.

16. J.J. Brunner y A. Flisfisch, "El marco programático de la Reforma de la Universidad Católica". en: **Los Intelectuales y las Instituciones de la cultura**, Cap. XI, FLACSO, Santiago, 1981.

departamentos al interior de las antiguas escuelas profesionales. La intención era que una Instancia de coordinación de las áreas preparara la formación de los Institutos. Como veremos con detalle más adelante, en la Escuela de Pedagogía se formaron tres áreas: una Humanística y otra Científica, que reforzarían la constitución de los Institutos respectivos, y un área Educacional que constituiría la futura Escuela de Educación.

ii) El Currículum Flexible.

Otra cambio importante que se inicia en 1968, es la aplicación de un nuevo sistema de organización de los estudios, que se denominó currículum flexible. Este, si bien varía en sus distintas aplicaciones, se caracteriza por dar oportunidades al estudiante de autodirigir sus estudios dentro ciertas orientaciones predeterminadas. La flexibilidad curricular se manifiesta en el grado de obligatoriedad de las asignaturas y de las secuencias entre ellas. Currículum flexible es aquel que le permite al alumno una cierta movilidad dentro del conjunto de las asignaturas, brindándole un número de opciones respecto a las materias que conforman su plan de estudios. Una consecuencia Inmediata de la flexibilidad curricular es la variabilidad de la intensidad y duración de los estudios, los cuales pueden extenderse o acortarse, dentro de ciertos límites, más o menos estrechos, de acuerdo a lo que el alumno decida. Al currículum flexible lo acompaña por lo general un régimen de estudios semestral, que se basa en una unidad temporal que permite mayor movilidad que el régimen anual de estudios.

En el currículum de la Reforma de la Universidad Católica se definieron tres tipos de materias: 1) obligatorias, que eran todos aquellos contenidos definidos como necesarios para obtener un determinado tipo de título o grado; 2) optativas, que eran aquellas materias opcionales, dentro del área de estudio, que complementaban la formación obligatoria, y 3) facultativas, o materias opcionales fuera del área de estudio.

Los cursos facultativos eran muy importantes porque representaban la apertura de los planes de estudios a diversas áreas del conocimiento, fuera de los límites de la profesión. Estas asignaturas el alumno las tomaba libremente de acuerdo a sus intereses. La única norma al respecto era que se debía aprobar un mínimo de un 5% de créditos facultativos del total de créditos de la carrera.

Además de las características señaladas, el sistema curricular de la Reforma aplicada en la Universidad Católica presentaba a lo menos cuatro grandes diferencias respecto del sistema anterior:

- a) La opción inicial de carrera del alumno no era definitiva. Esto significaba que una vez dentro de una carrera universitaria, éste podía optar a otra (afín), cumpliendo con ciertas exigencias requeridas para cada caso.
- b) El alumno podía desarrollar sus intereses, a través de las asignaturas optativas o facultativas.
- c) Es un sistema que se organiza de acuerdo a una gran flexibilidad horaria. De modo que el alumno puede Incluso realizar paralelamente otras actividades, por ejemplo: trabajar.
- d) La unidad de "medición" de las asignaturas es el crédito. Esta es una unidad temporal, "tiempo dedicado", pero a diferencia de la hora de clase del sistema

anterior, incorpora el trabajo práctico y el estudio personal. Además, al ser muchos de los contenidos del plan opcionales, el crédito pasa a ser un criterio de definición de las exigencias curriculares importante por sí mismo. Por ejemplo, se establece que el alumno debe cursar 5% del total de créditos de su carrera en cursos facultativos, en forma Independiente de los contenidos de estos cursos. Así, el crédito es en algún sentido un "valor de cambio". que opera como elemento adicional en las opciones curriculares.

b. La Reforma en la Escuela de Pedagogía.

Abordaremos ahora los cambios ocurridos en la Escuela de Pedagogía. Como señalamos antes, estos fueron de significación y abarcaron tanto la organización de la Escuela, como los planes de estudios. Con fines de la claridad de la exposición hemos separado estos dos planos.

i) Creación de la Escuela de Educación.

En la estructura académica que la Reforma definió, la Escuela de Pedagogía fue transformada en **Escuela de Educación**¹⁷, la que tendría a su cargo la investigación en educación y la formación profesional de los futuros profesores en lo que a preparación propiamente pedagógica se refiere. Tras el cambio de nombre hay una ampliación de objetivos; la investigación, centro de la nueva definición de la Universidad, hace su entrada en el mundo educacional.

La formación de los profesores en la disciplina que enseñarían sería impartida en los Institutos respectivos. Esto suponía el desprendimiento de la antigua Escuela de Pedagogía de sus departamentos de especialidades.

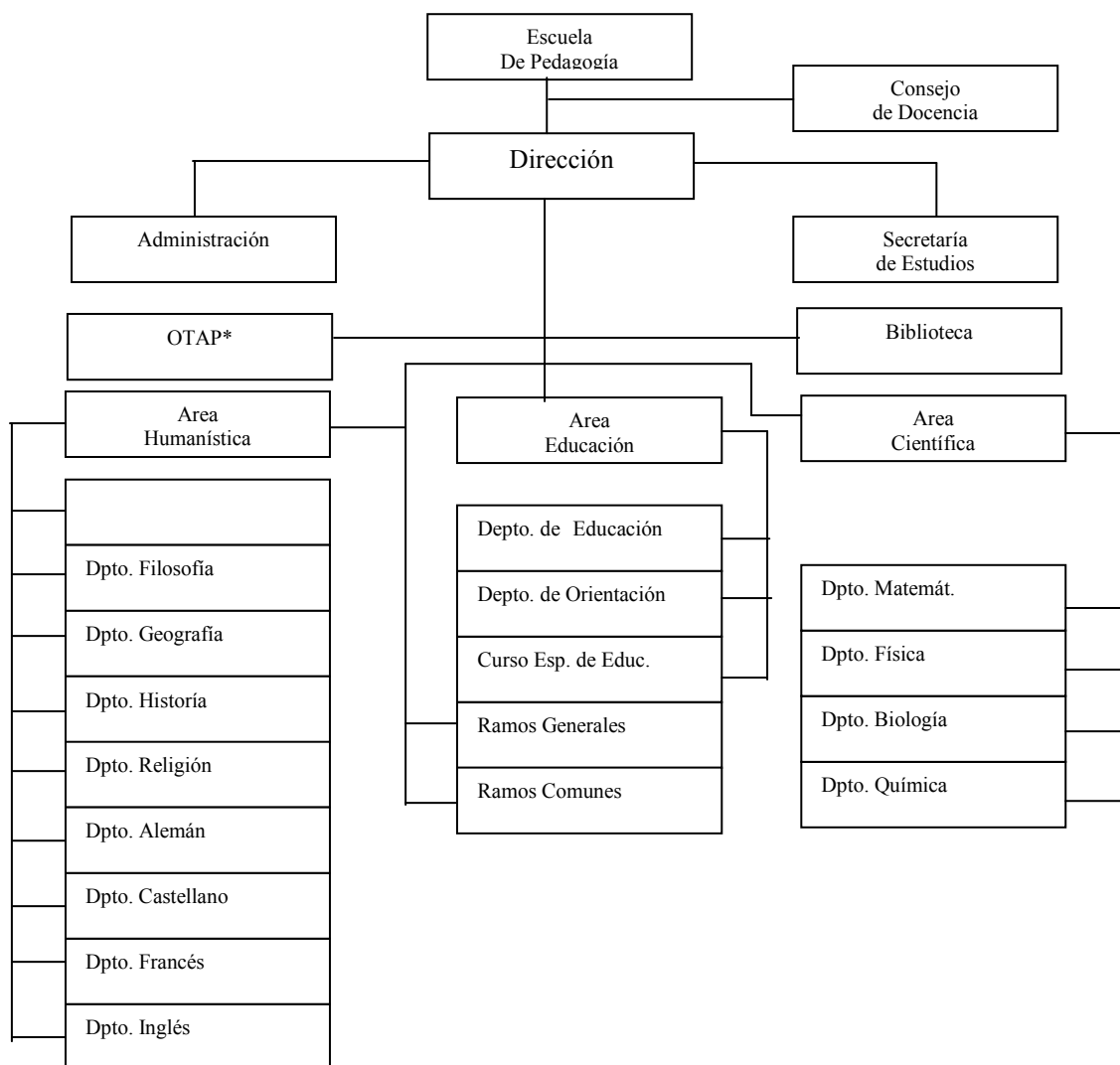
Un primer paso de las reformas, consecuente con el plan general de la Universidad, fue la creación de áreas al interior mismo de la Escuela de Pedagogía. El año 1968 comienza entonces con la organización de la Escuela de Pedagogía en tres áreas, en las cuales se agruparon los departamentos de acuerdo a la afinidad de sus preocupaciones sustantivas. Las tres áreas que se forman son la Humanística, la Científica y la de Educación. Se eligieron entonces cuatro Directores para la Escuela de Pedagogía: un Director General y uno por cada área.

El Director General y el Director de Educación se abocarían a la formación de la futura Escuela de Educación. En tanto los directores de las áreas humanística y científica debían promover la incorporación de los departamentos respectivos a los futuros Institutos de la Universidad.

En 1968, entonces, la Escuela de Educación presenta una estructura académica transitoria. Incluimos a continuación un organigrama de la Escuela de Pedagogía en 1968.

17. Eduardo Astudillo, "Breve historia de la evolución de la Escuela de Pedagogía", en: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias** de la Educación, Universidad Católica, Santiago, 1969, pp. 285-291

Diagrama 1: Organigrama de la Escuela de Pedagogía, 1968.



* OTAP: Oficina Técnica de Asesoría Pedagógica.

Fuente: Eduardo Astudillo, Breve historia de la Evolución de la Escuela de Pedagogía. En: **Anales de la Facultad de Filosofía y ciencias de la Educación. 19%**.

En 1969 se da un nuevo paso en la reestructuración de la Escuela de Pedagogía. El área de Educación, con una nueva departamentalización, pasa a constituir la Escuela de Educación. En tanto las áreas científica y humanista se separan definitivamente de la Escuela de Educación y pasan a formar parte de los Institutos respectivos, Independientes de la Escuela de Educación.

En la conformación de la nueva Escuela de Educación hay dos hechos significativos:

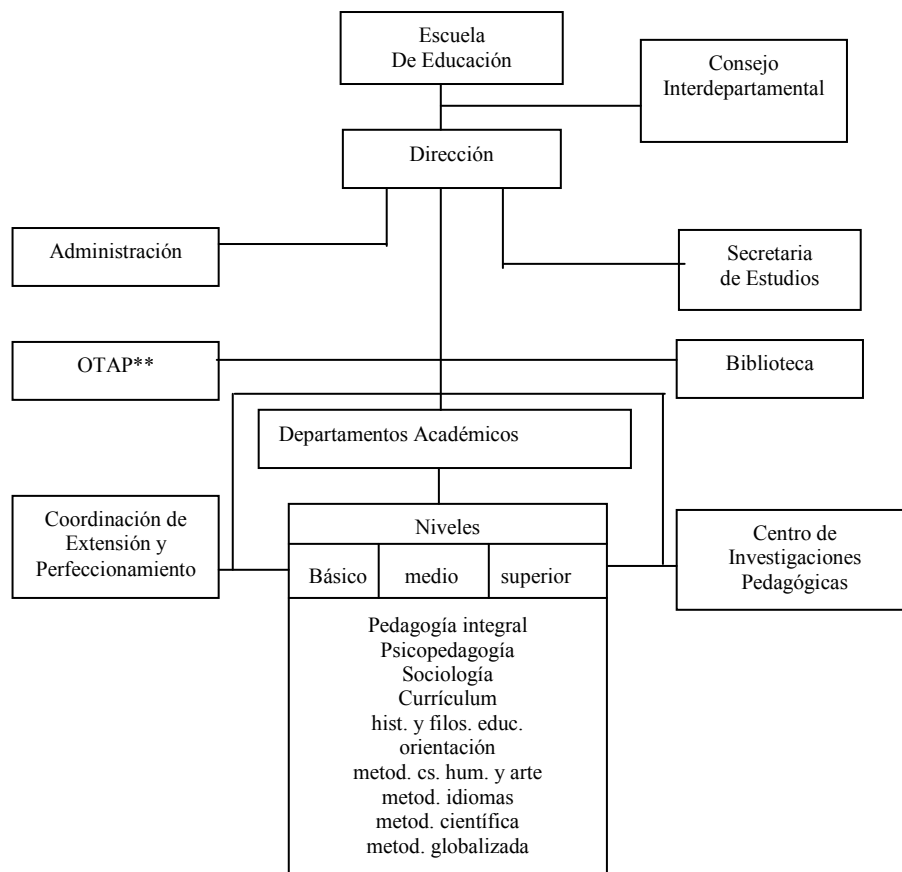
1) uno es la incorporación de los profesores de Metodología Especial y Práctica Docente al área de educación. Hasta entonces estos profesores habían sido parte de los departamentos de especialidades. Su nueva posición significa que ahora serán pedagogos los que definirán cómo se enseñan las matemáticas y no los matemáticos. El cómo se enseña una disciplina pasa a ser asunto de la Escuela de Educación, y no de los Institutos de Disciplinas. Se pensaba que los profesores y los departamentos de metodología tendrían un papel importante en la relación educación-disciplina, entre la Escuela de Educación y los Institutos organizados disciplinariamente.

2) Un segundo hecho de Importancia en la creación de la Escuela de Educación fue la incorporación en el Programa de Educación Básica de la Normal Santa María y de la Normal Maximiano Errázuriz. Con esto se inicia la formación de profesores básicos dentro de la Universidad. Este es un paso decisivo en la organización de la Escuela de Educación como un sistema unificado de formación de profesores: la formación de los docentes, a pesar de la diferencia de niveles en que se desempeñarían, pasa a ser una sola, con igual validez de status y con la misma excelencia académica. De acuerdo a los principios que orientan ésta organización de la formación, la especialización por niveles era una segunda etapa, a la cual se accedía después de que se dominaban los principios generales del fenómeno educativo.

La Escuela de Educación organizó los estudios en tres programas: uno básico, otro medio y uno superior, de estudios de post-grado. Los dos primeros tenían un plan de estudios común en los fundamentos teóricos y un plan diferenciado en los aspectos metodológicos.

De este modo a fines de 1969 se sancionó la creación de la Escuela de Educación, que fue organizada como una Escuela Unica de Educación.

Diagrama 2:
Organigrama de la Escuela de Educación. Etapa de Formación. 1969*.



Fuente: Eduardo Astudillo, op. Cit.

** OTAP: Oficina Técnica de Asesoría Pedagógica.

Con la nueva estructura académica, articulada en dos Instancias organizativas, los departamentos de educación y los departamentos de la especialidad, comenzó a operar una separación institucional en la formación de profesores que hasta entonces no existía. En los Institutos los alumnos recibían la formación en la disciplina, en tanto en la Escuela de Educación recibían la formación profesional. Esto afectaba tanto a los profesores de Media corno de Básica, ya que entonces se daba el título de Profesor Básico con Mención en una especialidad disciplinaria.

A pesar de que esta organización académica dividía en dos la formación de los profesores, y creaba instancias que decidían por separado los contenidos de los planes de estudios, la nueva modalidad era valorada como positiva tanto por los miembros de los Institutos, como por los profesores de la Escuela de Educación. Ambas partes consideraban que esta estructura favorecía el desarrollo académico.

R. Albertini, Director del área científica de la Escuela de Pedagogía, área que pasaría a constituir parte de los Institutos de Ciencias respectivas, planteaba dos razones a favor de la nueva estructura académica:

- 1) los estudiantes obtendrían una sólida preparación científica, debido a la agrupación de profesores que antes ejercían su labor en diversas escuelas de la Universidad y que en los Institutos aunarían sus esfuerzos.
- 2) Además el alumno contaría con la concentración de materiales de trabajo, y con los laboratorios del caso. Esto significaría una mejor docencia y a la larga un mejor nivel en la formación de los profesores.

En esta organización, en todo caso, Albertini visualizaba el peligro de que los alumnos se "desviarán" de su profesión de educadores, de modo que, por ejemplo, estudiantes que habían ingresado a Pedagogía en Biología, desearan la pedagogía y aspiraran a seguir la Licenciatura en Biología. Sin embargo, el mismo Albertini estimaba que éste no era un riesgo mayor, ya que la estrechez del mercado ocupacional académico-científico, regularía tal opción. Al contrario, pensaba que los científicos podían disputar el campo de la docencia a los educadores¹⁸.

Por su parte el Director General de la Escuela de Pedagogía, Pbro. Fernando Cifuentes, también consideraba positiva la nueva estructura académica que separaba el área de Educación de las especialidades. Para él, el modelo antiguo fallaba pues entregaba una deficiente formación del alumno como educador. Citando sus palabras:

"Su formación pedagógica quedaba desmedrada en relación con la especialidad, sobretudo en las áreas científicas. El departamento de educación se asfixiaba... al dispersarse en los doce departamentos de especialidades. Esta situación imposibilitaba la Investigación pedagógica. El profesor de educación era un profesor de especialidades que además pretendía educar, sin preparación especial ni oportunidades reales de realizarla"¹⁹.

18. Entrevista al profesor Renato Albertini, Director del área científica de la Escuela de Educación, en: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1969.

19. "Las ideas del Director General de la Escuela de Pedagogía, Pbro. Fernando Cifuentes Grez, sobre la antigua y la nueva estructura académica", en: **Ansias de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Católica**, Santiago, 1969.

ii) Aplicación de un nuevo currículum.

Los cambios institucionales descritos fueron acompañados por cambios curriculares que, al igual que los primeros, buscaron concretar en los planes y programas de estudios los principios orientadores de la Reforma de la Universidad. En los planes de estudios, se fue más allá del sistema curricular flexible tal cual era aplicado en el resto de la Universidad: se instauró un nuevo modelo curricular, organizado no entorno a los ramos tradicionales, sino que en base a lo que se denominó "Ambito". Antes de hacer un análisis de los principios que orientaron estos cambios debemos hacer algunas precisiones.

Los cambios que se operaron en la Escuela de Educación, y en general en la Universidad, fueron parte de un proceso que no fue lineal, en el sentido que un determinado marco conceptual dirigiera un curso de acción prefijado en su totalidad desde el inicio. Durante la Reforma lo que existió, más bien, fueron sentidos compartidos, una gran oportunidad de Innovar y de buscar a través de la práctica nuevas posibilidades y orientaciones. Así, acompaña a las transformaciones mismas un proceso de Intensa reflexión institucional que fue delineando y explicitando los principios que orientaron la acción de la Escuela de Educación en el período, así como explorando nuevas vías.

La Ideología que acompañó el proceso referido la hemos recuperado a partir de dos documentos claves en este sentido, ya que son elaboraciones de los actores sobre el sentido de su accionar pasado. El primer documento, **"Plan de Desarrollo de la Escuela de Educación"**, es de 1970²⁰. El segundo corresponde a los resultados de una Jornada realizada por los profesores de la Escuela de Educación en enero de 1973, vale decir, al Iniciarse el último año del período de la Reforma, y se titula **"Ideas Básicas de Planificación para la Escuela de Educación de la Universidad Católica el año 1973"**²¹.

Uno de los puntos de partida de la nueva concepción curricular fue poner al alumno al centro del proceso educativo. Este es un vuelco al cual se le atribuyen un cúmulo de significados. La cita que sigue, del Director General de la Escuela de Pedagogía en la época, Pbro. Fernando Cifuentes, nos habla de lo mucho que había comprometido en este cambio:

"El hecho de que los estudiantes quieran realizarse personalmente y hacer su propio camino dentro de la Universidad no sólo los enriquece académicamente, en cuanto a la especialidad, sino que les abre los ojos para ver el universo en forma más completa, más Integral. Todo lo que satisfaga el desarrollo de la persona humana es liberación, es abatir barreras y abrir cauces, y al ser más libre el hombre, es más espiritual, está en mejores condiciones de cumplir su finalidad sobrenatural. Esto en cuanto al universitario en general. Ahora en cuanto a los futuros profesores, éstos estarán en mejores condiciones para comprender todas las diferencias individuales de los niños y adolescentes, respetándolos y contribuyendo con ello a que el hombre futuro sea más persona. Desde este punto de vista la misión educadora tiene una enorme trascendencia, puesto que se proyecta a los niños y desde ellos a todo el nivel nacional"²².

20. Citado en Luis Celis, "Una Fisonomía...", op.cit., p.11.

21. Citado en Luis Celis, "Una Fisonomía...", op.cit., p.11.

22. "Las Ideas del Director General...", op.cit., p.312. Es clara la interpretación ética que se hace de los cambios que se estaban operando, y no una interpretación donde lo prioritario es la modernización del conocimiento.

La dimensión ética referida al compromiso social permea las ideas del período. Este sentido se expresa con fuerza desde los primeros documentos de la Escuela de Educación, donde se postula la necesidad de que la acción educativa promueva la transformación de la sociedad. Esta transformación debía tender a una forma de relación donde el desarrollo humano fuera real y posible para todos los chilenos²³.

En este contexto se definen de la siguiente manera los principios que deben orientar la acción de la Escuela de Educación:

"La Escuela de Educación debe concebir al profesor como el profesional de la educación orientado por una filosofía educacional humanística y democratizada; científico que selecciona, organiza, aplica y evalúa situaciones educativas entre seres humanos, donde quiera que se produzca el hecho educativo, comunidad escolar y/o extraescolar"²⁴.

"La Escuela dentro de la Universidad en Reforma pretende realizar el ideal de una educación que responsabiliza al alumno de su propia formación, convirtiéndolo en protagonista del aprendizaje. El estudiante no es receptor pasivo, es un sujeto cuya responsabilidad personal debe ser llevada al límite, a través de su incorporación sistemática en los procesos de educación, investigación y gobierno universitario.

Estos principios en la Escuela de Educación tenían un doble sentido. Por una parte eran los principios ordenadores al interior de las carreras pedagógicas. Y también era el "espíritu" en el cual había que preparar a los futuros profesores. Se esperaba que ellos a su vez valoraran el papel central de sus futuros alumnos y sus inquietudes en el proceso educativo. Se habla entonces que los estudiantes de pedagogía deben "vivenciar" un nuevo método pedagógico que incorpore los siguientes elementos:

- el principio activo - reflexivo
- el uso del método científico
- la relación entre teoría y práctica - la Integración del saber
- el uso de la tecnología en la educación
- el proceso de codificación y decodificación de la información.

Los referidos ámbitos fueron una anticipación de estos principios. Tal vez anticipación" no sea el término más apropiado, pero con esto queremos recalcar el hecho que los 'ámbitos' se aplicaron por primera vez en 1968, antes de que se hubiera sistematizado el pensamiento del período. Los documentos recién citados son elaboraciones posteriores a las prácticas del período de la Reforma. Nos referiremos a éstas ahora.

Los ámbitos fueron una modalidad curricular que condensó sentidos, y que fue constantemente revisada y reformulada. Este mismo proceso impulsó la reflexión y la

23. "Plan de desarrollo de la Escuela de Educación, 1970", en: Luis Celis, op.cit., p.11.

24. Citado en Luis Celis, op.cit., p.12.

25. Citado en Luis Celis, op.cit., p.13.

26. "Curriculum para la Escuela de Educación. Líneas Generales. Enfoque Metodológico". Citado en Luis Celis, op.cit., p.14.

sistematización de los principios que le dieron origen. Los ámbitos buscaban superar las separaciones del conocimiento propias a la organización tradicional de las asignaturas. Los ámbitos buscaban una integración en múltiples sentidos: la integración de conocimientos, la integración entre teoría y práctica, la integración entre lo profesional y lo social, y, por supuesto, entre los actores de este nuevo proceso educativo: los profesores y los alumnos. El ámbito también pretendía romper la tradicional relación instructiva entre profesor-alumno, transformando el aprendizaje en un proceso de investigación y de búsqueda.

El ámbito se define como:

"una estructura curricular de la integración interdisciplinaria. Es un proceso de reflexión filosófico-comunitario en que coparticipan profesores y alumnos, a fin del enfrentar con conciencia crítica, situaciones educacionales problemáticas en el contexto de la realidad nacional... Es una política educacional en acción que impulsa a los profesores a realizar, en función de docencia, investigación y extensión. Es una metodología científica que facilita la aplicación de procedimientos y técnicas al estudio de la realidad nacional. Pretende la formación conciente de un profesor en función de su papel activo como agente renovador de la educación, en una sociedad concreta en proceso de cambio... Es un sistema de desarrollo curricular que permite analizar, planificar y desarrollar el proceso pedagógico desde diversas perspectivas, con el aporte de diferentes disciplinas educacionales y en un enfrentamiento permanente con la realidad socio - educacional del país"²⁷.

El concepto de "ámbito" condensa la ideología del período y su principio, tal cual dijéramos anteriormente, es la integración. Las múltiples dimensiones de lo que se pretendía Integrar hablan con elocuencia del carácter cultural profundo del período como uno de efervescencia social y de disolución de límites simbólicos, al menos al nivel del discurso y el deseo. Había mucho comprometido en esta nueva modalidad de estudios, y tal vez por ello los cambios no perduraron. Volveremos sobre esto en el capítulo final.

Los ámbitos se aplicaron por primera vez en el plan experimental de 1968; en adelante fueron redefinidos año a año hasta que, a fines de 1972, se decide que es conveniente reducir su aplicación. El año 1973 se aplica un nuevo plan de estudios donde se reedita ampliamente el sistema de asignaturas. A continuación nos ocuparemos de este proceso.

Como debiera resultar transparente de lo anterior, los cambios ocurridos en el período de la Reforma en la Escuela de Pedagogía, y luego en la Escuela de Educación de la Universidad Católica, implican también la consolidación de una fuerte identidad propia para la formación de profesores en esa Universidad. A esta altura son muy lejanos los años en que la Escuela de Pedagogía formaba a sus alumnos siguiendo las pautas del Instituto Pedagógico.

c. Los planes de estudios de la Reforma.

Durante los años de la Reforma existió una gran inestabilidad en los planes de estudios. Casi todos los años se introdujeron innovaciones y se experimentaron nuevas modalidades

27. "II Ámbito. Documento Definitivo". Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile, 1970. Citado en: Javier Zabalza. **"Dilemas para la Escuela de Educación**, Universidad Católica, Escuela de Educación, Documento de Estudio N° 6. Santiago, noviembre, 1973.

de formación. Los cambios se iniciaron en 1968, año en que se aplicó un plan experimental, para los alumnos que ingresaban, y planes especiales para los alumnos que ya estaban estudiando cuando se inició el proceso de Reforma. Estos planes eran una adecuación (o nueva lectura) del plan de estudios aprobado en 1966. Al año siguiente se aplicó el plan que podríamos definir como "El plan de la Reforma". Posteriormente en 1970, éste es modificado, intensificándose ciertas tendencias presentes en el plan de 1969. Por último, de las evaluaciones realizadas en 1972, surgen nuevos cambios que implican un retomo al sistema de asignaturas²⁸ y la formulación, en 1973, de un nuevo plan. De este modo en el período de la Reforma reunimos seis planes de estudios: el plan de 1966 (reformado); el de 1967 (segunda versión del plan de 1966); y los planes de 1968, 1969, 1970-72 y 1973. A partir de 1969 los planes abarcan tanto los estudios de Pedagogía Básica como de Pedagogía en Enseñanza Media. Para los alumnos provenientes de las Escuelas Normales, Incorporados a la Universidad Católica en 1969, se definió un plan especial que homologaba sus estudios anteriores al nuevo curriculum de la Universidad.

Es fácil imaginar las dificultades organizativas que implicó esta inestabilidad y diversidad. Cada nueva promoción de estudiantes se encontraba con un plan particular. Surgieron entonces complejos sistemas de equivalencias entre planes, que buscaron homogeneizar los estudios realizados, a los que se denominó 'planes de homologación'. Nuestro análisis se basa en los planes originales, aunque hay que resaltar el hecho que probablemente ningún estudiante cumplió exactamente con alguno de ellos. Incluimos además el análisis del plan de homologación de 1966 y de 1967, por ser ilustrativos de las relaciones entre los planes pre-Reforma y aquellos de la Reforma; así como de la lectura que desde la Universidad en Reforma se hizo de los planes anteriores. En lo que sigue nos ocuparemos en primer lugar de las características generales de los estudios de Pedagogía en Enseñanza Media, luego nos referiremos a los estudios de Pedagogía Básica.

i) Características de los estudios de Pedagogía en Enseñanza Media.

Los seis planes que se aprobaron durante el tiempo de la reforma presentan una estructura similar (ver cuadros sinópticos 27 a 32). En ellos prima la formación disciplinaria, que mantiene porcentajes de tiempo equivalentes a los planes pre-reforma, es decir, aproximadamente dos tercios del tiempo total de la carrera. Durante este período, producto de los cambios Institucionales antes referidos, se separa la formación en la disciplina y la formación profesional. Esto fue un problema que preocupó durante el período, sin embargo, no fue tratado sistemáticamente y no hubo variaciones al respecto. La relación entre Educación y Disciplina, que en términos Institucionales será la relación entre la Escuela de Educación y los Institutos será un problema que recobrará fuerza en la reestructuración de la Escuela en 1974. Nuestro análisis del período se concentrará en lo que, de acuerdo a nuestras categorías, es la Formación Profesional y la Formación General. Al respecto cabe mencionar que la Formación General también se entrega vía los cursos denominados facultativos, es decir de contenidos fuera del área de especialización del alumno. Se exige en el período que los estudiantes cursen un 5% del total de créditos de su carrera en créditos facultativos. Para los estudiantes de Educación estos contenidos eran cursados, por definición, fuera de la Escuela de Educación, por este motivo no forman parte del plan definido por esta Escuela, y por lo tanto, no los hemos incluido en el análisis que sigue.

28. Carlos Bravo, Cuenta del Director, período enero 1973 - junio 1974. Universidad Católica. Escuela de Educación, Santiago, 1974.

En relación a la FG se experimenta en este período una interesante transformación. En los planes anteriores a la reforma la FG, que en realidad era una formación doctrinaria, ocupaba un lugar central (recordemos que era un requisito de Ingreso el demostrar filiación 'de Iglesia'), ya que se la vinculaba directamente con la identidad católica de la Institución. Durante la Reforma estos contenidos fueron excluidos. En los planes de 1966 y de 1967 reformados, se disminuye su importancia relativa primero a la mitad, y luego a la cuarta parte, respecto del plan de 1966 no reformado. En 1968, la formación religiosa se excluye definitivamente, hasta el plan de 1974, que es parte de una nueva etapa en la formación de profesores.

Las principales transformaciones de la Reforma, no obstante, se concentran en la FP. Durante este período, tal como lo referimos, se aplicaron los denominados **ámbitos**, modalidad nueva de organización de los conocimientos transmitidos. Los ámbitos se aplicaron por primera vez en 1968, en forma parcial. Luego, en 1969, la totalidad del plan se organizó en tomo a ámbitos. Sin embargo, prontamente se introdujeron modificaciones que fueron limitando su aplicación y restituyendo el sistema tradicional de asignaturas. Volveremos sobre esto.

Los ámbitos Intentaban aplicar un principio de integración y como tal Implicaron una reducción importante del número de categorías Incluidas en la FP. Encontramos en este período entonces una reducción sistemática del número de categorías, que llega a su punto culminante en 1969, año en el cual el plan Incluye sólo seis tipos de actividades curriculares. Hay que repetir que esto no significa una reducción de contenidos en el período, sino la aplicación de una nueva modalidad de organización de los mismos.

En cuanto a los contenidos de la FP destacaremos dos elementos. El primero relativo a las disciplinas consideradas fundamentos teóricos de la educación (Filosofía-Psicología - Sociología). Al respecto se constata que, a pesar del esfuerzo de integración del período, nunca se intenta una modalidad que integre en una unidad a las tres. Siempre se mantiene la distinción entre Filosofía, por una parte, y Sociología y Psicología, por la otra. Estas últimas además se integran con el curso de Pedagogía General. La integración de Psicología, Sociología y Pedagogía, sólo se intenta en los planes de 1969 y 1970-72, es decir su unidad también es transitoria.

Analizando los planes donde estas asignaturas se mantienen independientes (1966, 1967, 1968 y 1973) se constata un interesante vuelco en el período. En los planes iniciales Psicología prima sobre Filosofía, luego en 1968 estas disciplinas se equiparan. Por el contrario, en 1973, Filosofía pasa a tener el principal porcentaje de tiempo asignado. Durante todo el período es constante el lugar secundario de Sociología.

Otra modificación del período es que se excluyen de la formación teórica los cursos generales o introductorios de las tres disciplinas referidas. Sólo se mantienen los cursos que las vinculan a la Pedagogía.

29. Porcentaje de materias organizadas en Ambitos o Asignaturas(*)

Año del plan	1966	1968	1969	1970	1973	1974	1976
Asignaturas	100.0	56.5	--	4.3	44.7	91.8	100.0
Ambitos	--	43.5	100.0	95.	55.3	8.2	--

*) No incluye los créditos de Cultura Religiosa, Optativos Generales, Seminario de Graduación e Internado Pedagógico.

Un segundo elemento a destacar dentro de la FP se refiere a la relación entre Teorías y Técnicas de la transmisión. Durante la Reforma se mantiene constante la primacía de la formación teórica por sobre la formación en técnicas de la transmisión. Esta relación se acentúa en los planes de 1970-72 y de 1973. Si a esta comparación, le agregamos además la Práctica, resulta un cuadro interesante. Analizando los seis planes del período es claro que durante estos años la categoría que cobra importancia es la Práctica. Mientras en las teorías y técnicas de la transmisión los porcentajes de tiempo tienden a mantenerse, respecto a la Práctica hay una alza significativa de su importancia entre 1968 y 1973, equiparándose a la formación en Técnicas de la Transmisión. En el período siguiente la Práctica, aunque tendrá porcentajes mayores que los asignados en 1966 y 1967, ocupará un lugar secundario respecto a las Teorías y Técnicas de la Transmisión (ver cuadro siguiente).

CUADRO 1. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A TEORIAS DE LA TRANSMISION, TECNICAS DE LA TRANSMISION Y PRACTICA, EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA EN ENSEÑANZA MEDIA ENTRE 1966 Y 1983. UNIVERSIDAD CATOLICA.

	1966	1966	1967	1968	1969	1970	1973	1974	1976	1983
TEORIAS	12.7	15.3	15.6	12.9	12.3	14.2	13.4	15.3	13.9	13.1
TECNICAS	8.9	9.6	9.8	8.3	8.5	7.6	6.7	11.3	11.2	10.7
PRACTICA	---	3.8	3.9	8.3	8.5	7.6	7.6	6.8	6.4	6.3

A continuación nos referiremos a las características específicas de los planes aplicados durante el período de la reforma Universitaria.

1) Planes de 1966 y 1967.

Para los estudiantes que ya estaban cursando la carrera de Pedagogía cuando se inició el proceso de Reforma se adecuaron los estudios que estaban cursando al nuevo sistema curricular flexible. De este modo, en 1968 el plan de 1966 fue transformado al sistema de curriculum flexible. Por una parte el plan perdió su carácter rígido (es decir, con una estructura única, prefijada, y con carácter obligatorio), pero además fue expresado en créditos. Esto implicó establecer un sistema de equivalencias, entre los cursos de 1966 expresados en horas, y los créditos. En la "traducción" del caso no se mantuvieron las mismas Importancias relativas definidas en el plan de 1966. Esto nos permite caracterizar la adecuación del plan de 1966, para los alumnos que habían ingresado en 1966, y su segunda 'versión' para los estudiantes ingresados en 1967, como planes de transición a la Reforma.

En estos planes hay una reducción creciente de la formación religiosa, la cual desaparecerá totalmente en los planes posteriores. Primero se redujo su porcentaje de tiempo a la mitad, y luego en el plan de 1967, a la cuarta parte.

Existe asimismo en estos planes una clara primacía de la formación en Teorías de la Transmisión, y una reducción creciente de los cursos teóricos generales o introductorios a las disciplinas consideradas fundamentos de la educación, los cuales tienden a desaparecer. En el plan de 1967 se elimina **Introducción a la Filosofía**. Posteriormente en 1968, también se elimina **Psicología General**.

Un último elemento que destacaremos en relación a los cambios operados al plan de 1966 se refiere a la Incorporación, en 1967, de dos temáticas pedagógicas, como son **Planeamiento Curricular y Evaluación**. Estos dos temas nos hablan de una nueva visión del problema educativo. En primer lugar son los temas de la década del 60, pero además suponen un discurso más especializado al interior mismo de la pedagogía.

2) Plan de 1968.

Los alumnos que ingresaron en 1968 se encontraron con una Universidad que comenzaba a Implementar la Reforma. Fueron éstos en realidad los primeros en tener un plan de estudios "Reformado", aunque éste se aplicó con un carácter experimental.

En el plan del año 1968 se introducen por primera vez los referidos ámbitos. Ese año se Introducen tres ámbitos en el plan:

- 1) Ambito Antropológico-Filosófico que reemplazó la asignatura de Filosofía de la Educación.
- 2) Ambito de Currículum y Orientación, que incluía las materias de Orientación, Planeamiento Curricular y Evaluación, y;
- 3) Ambito de Currículum y Metodología, que Incluía la Metodología de la Especialidad.

Se mantienen como asignaturas las materias de Psicopedagogía, Pedagogía General y Sociología de la Educación. Desaparece del plan la asignatura de Psicología General.

Los ámbitos en 1968 más que introducir nuevos contenidos, representan una nueva manera de enfocar los mismos. Las áreas del conocimiento a las cuales se orienta la formación no varían. Lo que se manifiesta es un nuevo principio de articulación de las mismas, que apunta a la integración.

Un cambio importante Introducido en 1968 se relaciona con la Práctica Profesional, la cual comienza a denominarse "Internado". Esta tiene una carga de 36 créditos. En los planes anteriores tenía un valor de 16 créditos. Hay así una nueva valoración de esta instancia de formación, la cual, junto con las Teorías de la Transmisión, pasa a ser uno de los pilares de la Formación Profesional. Esta valoración de la práctica no significa una readecuación de los tiempos dedicados a otras materias, sino que un aumento del tiempo total de la carrera.

3) Plan de 1969.

El plan de 1969 en algún sentido representa la consolidación (aunque transitoria) del proceso de Reforma. En 1969 estaban echadas las bases de la nueva Escuela de Educación y se intenta un plan único de formación de profesores básicos y medios. Ese año se aplican también en forma generalizada los ámbitos pedagógicos. Ninguna materia es tratada en forma de asignatura. Además, ya no se trata de un plan definido como experimental.

En términos de las áreas del conocimiento incluidas en el plan hay sólo una modificación respecto al plan de 1968; se trata de la exclusión de la formación religiosa. Esta, como se dijo, no volverá a incluirse hasta 1974.

El plan del año 69 se organiza en tomo a cuatro ámbitos. Los tres que ya se habían aplicado experimentalmente en 1968: Currículum y Orientación, Currículum y Metodología y el Ambito Antropológico-Filosófico, a los que ahora se agrega uno nuevo denominado Ambito Psico-socio-pedagógico, que Incluía los contenidos de Psicopedagogía, Pedagogía General y Sociología de la Educación. Este es el ámbito con mayor dedicación horaria.

En este plan visualizamos la culminación de un proceso cuyos rasgos principales son:

- 1) La exclusión de la formación religiosa.
- 2) La exclusión de la formación en cursos introductorios o generales, y la concentración en teorías aplicadas al problema educativo. El Ambito Antropológico-Filosófico, que contradice esta afirmación, en el plan siguiente es transformado en un ámbito denominado **Ambito de Reflexión Filosófica-pedagógica**.
- 3) La exclusión de asignaturas tradicionales y la aplicación generalizada de esta nueva unidad de organización de los estudios en la educación de profesores denominada "ámbito".

La noción de ámbito implicaba una mirada particular del fenómeno educativo. Hasta aquí, hemos enfatizado un análisis externo de los ámbitos, dando cuenta de como se reagruparon en ellos los contenidos de los planes anteriores. Esto en parte es así, pero en parte desvirtúa la profundidad de las diferencias que suponía la nueva organización del conocimiento a ser transmitido. Aunque no se ha realizado un estudio sistemático de los contenidos de los ámbitos, nos parece importante referir a modo de ilustración, los títulos de los contenidos del Ambito Psico-Socio-Pedagógico para el año 1969. Estos son elocuentes de los múltiples sentidos -en los que no entraremos-, de los cambios comprometidos 30:

I Semestre: Crisis de autoridad y cambio de estructuras en educación y desarrollo social

II Semestre: Comunidad escodar. Reforma Educacional. Algunas tareas del alumno y del profesor en la educación extraescolar.

- 4) Plan de 1970-1972.

En el plan aplicado para los alumnos que ingresaron entre 1970 y 1972 se mantiene el sistema de ámbitos, sin embargo, hay una reordenación importante de éstos.

- 1) El Ambito Antropológico y Filosófico cambia de nombre y pasa a denominarse Ambito de Reflexión Filosófica - Pedagógica, con la misma asignación de créditos.

- 2) El Ambito Psico-Socio-Pedagógico es sustituido por el Ambito Pedagógico, en el cual los alumnos deben cursar 32 créditos obligatorios y 12 créditos optativos. Estos últimos divididos en a lo menos tres cursos: uno en el área de sociología, otro en el área de pedagogía y otra en la de psicopedagogía.

30. Javier Zabala, "Dilemas...", op.cit.

3) El Ambito Currículum y Orientación también es redefinido. De las materias que incluía originalmente sólo sobrevive Orientación que es el único contenido que queda fuera de un ámbito, reeditándose el sistema tradicional de asignaturas.

4) El Ambito Metodológico crece en importancia, a cuatro semestres, con 24 créditos. Además, en este mismo ámbito se deben cursar cuatro créditos optativos.

5) Plan de 1973.

En 1972 el Consejo Interdepartamental de la Escuela de Educación formó una comisión de docencia para que realizara una planificación curricular. Esta comisión, sin embargo, sólo alcanzó a realizar un diagnóstico y pre-evaluación del currículum que se aplicaba entonces. De este trabajo se dedujo la necesidad de reducir la aplicación de los ámbitos y de reforzar y sistematizar la formación en los fundamentos pedagógicos (Teorías de la Transmisión).

Siguiendo esta línea, en 1973 se aplica un nuevo plan de estudios en el cual se vuelve parcialmente al sistema de asignaturas. Desde 1969 prácticamente el 100% de las materias estaban organizadas en ámbitos. En 1973 vuelve el equilibrio del plan experimental de 1968, es decir, cerca del 50% del plan está organizado en ámbitos. Esta fórmula tampoco perdurará. En 1974 un nuevo plan reducirá drásticamente la experiencia de los ámbitos, la cual desaparecerá totalmente en 1970.

La reducción de los ámbitos se produjo después de comprobar la alta deserción en los primeros años de estudio y el costo excesivo de los cursos. Aunque existían opiniones favorables sobre su aporte a la formación de profesores³².

Sin ir mucho más allá de los datos se puede decir que la aplicación de los ámbitos fue una experiencia frustrada. Más allá de las justificaciones que entonces se dieron, visualizamos algunos elementos que deben haber dificultado su aplicación y que por lo general no se señalan. Entre éstos cabe mencionar:

1) El obvio desfase entre una organización institucional de la Escuela de Educación en departamentos y una organización curricular que cruzaba distintos departamentos.

2) La tensión entre una definición del currículum en torno a problemas específicos -el aquí y ahora de la educación chilena- y una definición en torno a un conocimiento más general de fundamentos teóricos de la educación. O, lo mismo desde otra perspectiva, tensiones respecto a la conexión de los ámbitos como análisis coyuntural, con la tradición teórica constitutiva del saber educativo.

3) Toda experiencia de integración de categorías curriculares supone, para ser efectiva, un gran consenso respecto a los criterios de integración de parte del grupo que lleva a cabo la re-definición de los límites del conocimiento del caso. Los ámbitos se aplicaron

1. Ver cuadro en nota 29.

2. Javier Zabalza, "Dilemas"... , op.cit., p.61.

3. Ver al respecto, B. Bernstein, On Classification and Framing of Educational Knowledge. En: **Class, Codes and control**. Vol. 3. RKP, Londres, 1977.

cuando ~~comenzaba~~ la Reforma y tal consenso existía respecto a la necesidad de implementarla y los sentidos que estaban en juego. Cuatro años después se ha perdido la unidad inicial y distintos grupos al interior de la Universidad luchan por hegemonizar el proceso de reforma³⁴. Esto afectó seriamente la ~~unidad~~ de los profesores de la Escuela de Educación. Sin consenso sobre el tipo de formación que se quería impartir, ni sobre el tipo de orden social que su "producto" serviría, la aplicación de los ámbitos se hizo problemática y la vuelta a las tradicionales divisiones disciplinarias una necesidad.

En 1973 hay entonces un repliegue en la "búsqueda de nuevas alternativas curriculares y una vuelta a la aplicación de principios conocidos. Es interesante ver qué contenidos dejar de entregarse en la forma de ámbitos. Nos ocuparemos a continuación de esto.

En el plan de 1973 se mantiene el Ambito de Reflexión Pedagógica con la misma carga horaria. Sin embargo, los otros dos ámbitos, el Psico-Socio-Pedagógico y el Curricular-Metodológico, son reformulados. El Ambito Psico-Socio-Pedagógico que representaba la formación en teoría de la educación, es desagregado en una serie de asignaturas particulares:

- Teoría Operativa de la Educación.
- Análisis Social de la Educación.
- Aspectos Psicopedagógicos de la Interacción Educador-Educando. - Curso optativo de Psicopedagogía del Desarrollo.

Vemos entonces que se separan los contenidos que antes estaban unidos. Para paliar esta separación se introduce entonces un ámbito denominado **Ambito Interdisciplinario**, que permitía, en principio, incorporar la mirada integrada del problema educativo.

El plan de 1973, junto con restituir en parte el sistema de asignaturas, alteró la relación entre las disciplinas teóricas consideradas fundamentos de la pedagogía. Así, Filosofía recupera la primacía que tenía hasta antes de la Reforma sobre Psicología. Respecto al resto del plan no se manifiestan mayores modificaciones.

ii) Características de los estudios de Pedagogía Básica.

La formación de profesores básicos se inicia en 1969, con un plan "reformado", ya que éste fue parte de la nueva estructura académica y curricular aplicada en la Escuela de Educación de la Universidad Católica. Durante el período de 1969 a 1973 se aprobaron tres planes de estudios para los alumnos que ingresaron los años 1969; 1970 a 1972; y en 1973. Además se aprobó en 1969 el plan de homologación para los estudiantes provenientes de las escuelas normales.

Como señalamos antes, una de las principales transformaciones de la Escuela de Educación en este período fue que se organizó como una Escuela Unica de Pedagogía. En los planes esto se manifestó estableciendo una formación común para los profesores nivel_ básico y medio. (Formación común que se refería a la FP y no a la Disciplina. Esta última como se recordará, era impartida por los Institutos respectivos).

34. A partir de 1970 se constituye un nuevo campo de fuerzas al interior de la Universidad Católica de Chile, donde se distinguen cuatro actores principales: la Rectoría, los docentes Demócrata- Cristianos, los docentes de Derecha y los docentes de Izquierda. (Cfr. C. Cox, op.cit., p.85).

La única formación especializada por nivel era la metodológica. No obstante esto, la diferencia más importante entre el plan básico y medio era la relación con la especialidad. A pesar que ambos tipos de profesores eran especializados, es decir recibían una formación en una asignatura específica, la preparación disciplinaria de los profesores medios era más extensa que la de los profesores básicos. Si para los primeros la relación es de 2/3 dedicados a la Disciplina y 1/3 dedicado a la FP, en los profesores básicos es la inversa: 1/3 dedicado a la Disciplina y 2/3 dedicado a la FP.

En este período la formación de profesores básicos se concentra en su Formación Profesional y Disciplinaria. No se entrega una Formación General. Sin embargo, cabe señalar que, como resultado de la Reforma Universitaria, se habían creado los denominados Créditos Facultativos, que el estudiante debía completar fuera de su área de especialización. Los cursos a seguir para completar los créditos requeridos eran de elección del estudiante, el único requisito era que cumpliera con un porcentaje mínimo cercano al 5% del total de créditos de su carrera. Por este motivo están fuera del plan profesional, y por lo tanto, los hemos excluido del análisis.

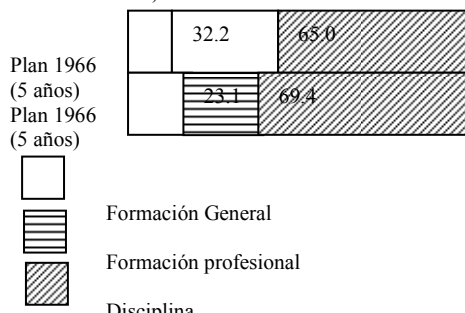
En cuanto a la Formación Profesional, a partir del plan de 1969, y como en el caso de las Pedagogías en Enseñanza Media, se aplica el concepto de Ambito Pedagógico. Puntualizaremos a continuación los rasgos más salientes de los planes del período:

1. El énfasis de la FP está puesto en las Técnicas de la Transmisión. Sin embargo, a medida que avanza el período el porcentaje de tiempo dedicado a la formación técnica prácticamente se equipara con el tiempo dedicado a la formación teórica.
2. Dentro de la formación en Técnicas de la Transmisión la materia más importante es Metodología. Es interesante notar que al profesor no se lo prepara sólo en la metodología de su especialidad, sino también en la metodología de las restantes asignaturas del programa de Enseñanza General Básica. Esto significa que los planes contemplan varios cursos de metodología, a pesar de que se aplica el concepto de globalización, y por lo tanto se integran algunas materias (ver cuadros sinópticos 33 a 36).
3. En cuanto a la formación teórica, se constata la presencia de las tres disciplinas teóricas de fase, Filosofía, Psicología y Sociología. Con la aplicación de los ámbitos las dos últimas disciplinas se integraron en un mismo Ambito, en los planes de 1969 y de 1970, por lo tanto no es pertinente en esos años establecer comparaciones. En el plan de homologación de 1969 Filosofía se equipara a Psicología, en tanto en el plan de 1973 Filosofía tenía un porcentaje de tiempo levemente superior a Psicología. En ambos planes Sociología tiene una importancia secundaria. Lo relevante de estos datos es que la primacía de Psicología en este periodo, que en las restantes universidades es clara, aquí se desdibuja, y encontramos un equilibrio con Filosofía, e incluso una tendencia a que Filosofía predomine. Constatamos que esta tendencia es paralela a la mayor importancia asignada a la formación teórica.
4. Un último punto que destacaremos se refiere a la **Práctica Pedagógica**. En términos de su extensión la Práctica tiene dos semestres de duración, los cuales se disminuyen en el plan de 1973 a sólo un semestre. La asignación de créditos, no obstante no se altera durante este período. Esto es una gran diferencia con los planes de enseñanza secundaria, en los cuales, durante este período, se tiende a relevar la formación práctica.

**CUADRO SINOPTICO 27: PLAN DE ESTUDIOS DE 1966.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE HOMOLOGACION A CREDITOS 1966			
Duración de los estudios: 5 años			
	Cré ditos	%	Nº de catg.
1. FORMACION GENERAL	16	3.8	1
-cultura religiosa	16	3.8	
II. FORMACION PROFESIONA	130	31.2	11
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	64	15.3	
-introd. A la filosofía	8	1.9	
-psicología general	8	1.9	
-pedagogía general	16	3.8	
-filosofía de la educac.	8	1.9	
-sociología de la educac.	8	1.9	
-psicopedagogía I y II	16	3.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	40	9.6	
-técnica de la enseñanza	16	3.8	
-orientación	8	1.9	
-metod. de la esp. I y II	16	3.8	
3) INVESTIGACION¹	10	2.4	
-seminario de educación	10	2.4	
4) PRACTICA	16	3.8	
-práctica ²	16	3.8	
III. DISCIPLINA	271	65.0	—
TOTAL	417	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1966, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1966)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1966, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1966)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-cultura religiosa	-cult. Religiosa (dogmal) -cult. Religiosa (moral) -moral profesional
FORMACION PROFESIONAL	

FUENTE: Escuela de Educación, Secretaría de Estudios, Boletín Información. Agosto 1970.

1 Se elimina la Memoria

2 La Práctica tiene una duración de 1 semestre.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹					
Especialidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos
alemán	248	62.9	146	37.1	394
castellano	282	65.9	146	34.1	428
francés	230	61.2	146	38.8	376
inglés	242	62.4	146	37.6	388
filosofía	250	63.1	146	36.9	396
historia	306	67.7	146	32.3	452
Hist. y geografía	366	71.5	146	28.5	512
religión	202	58.0	146	42.0	348
cs. nat. y biología	300	67.3	146	32.7	446
Matemát. física	252	63.3	146	36.7	
	$\Sigma = 2.978$				
	X = 270.7				

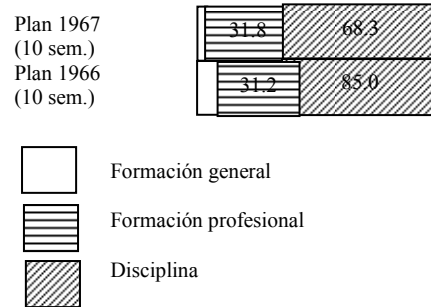
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 28: PLAN DE ESTUDIOS DE 1967.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1967			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	8	1.9	11
-cultura religiosa	8	1.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	130	31.8	
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	64	15.6	
-psicología general	8	1.9	
-pedagogía general	16	3.9	
-psicopedagogía I y II	16	3.9	
-sociología de la educac.	8	1.9	
-filosofía de la educac.	16	3.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	40	9.8	
-planeamiento de currículum	8	1.9	
-evaluación	8	1.9	
-orientación	8	1.9	
-metod. de la esp. I y II	16	3.9	
2) INVESTIGACION	10	2.5	
-seminario de educación	10	2.5	
-práctica ¹	16	3.9	
III. DISCIPLINA	271	66.3	---
TOTAL	409	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA E EL PLAN DE 1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)



B. MATERIAS INCLUIDS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1966)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-planeamiento del currículum. -evaluación	-introd. a la filosofía -técnica de la enseñanza

FUENTE: Escuela de Educación, Secretaría de Estudios. Boletín Informativo. Agosto 1970

¹ Práctica de 1 semestre.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹					
Especilaidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos
alemán	248	62.9	146	37.1	394 100.0
castellano	282	65.9	146	34.12	428 100.0
francés	230	61.2	146	38.8	376 100.0
inglés	242	62.4	146	37.6	388 100.0
filosofía	250	63.1	146	36.9	396 100.0
historia	306	67.7	146	32.3	452 100.0
Hist. y geografía	366	71.5	146	28.5	512 100.0
religión	202	58.0	146	42.0	348 100.0
cs. nat. y biología	300	67.3	146	32.7	446 100.0
cs. nat. y química	300	67.3	146	32.7	446 100.0
Matemátit. Y física	252	63.3	146	36.7	398 100.0
	Σ = 2.978 X = 270.7				

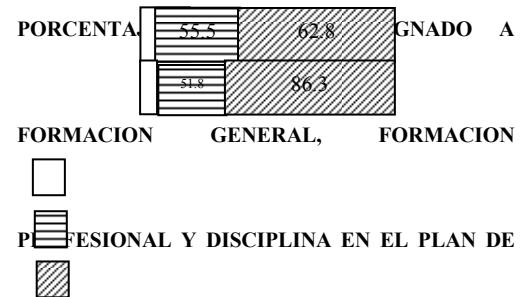
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el periodo de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta la especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 29: PLAN DE ESTUDIOS DE 1968.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1968			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	8	1.9	1
-cultura religiosa	8	1.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	154	35.5	8
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	56	12.9	
-ámbito antropológico filosófico (y aot.)	16	3.7	
-pedagogía general	16	3.7	
-psicopedagogía	16	3.7	
-sociología de la educ.	8	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	36	8.3	
-ámb. Currículum y orientación I, II y optativo	20	4.6	
-ámb. currículum metodológico I y II	16	3.7	
3) INVESTIGACION	10	2.3	
-seminario de graduación	10	2.3	
4) PRACTICA	36	8.3	
-internado ¹	36	8.3	
5) OPTATIVOS	16	3.7	
III. DISCIPLINA	271	62.6	--
TOTAL	433	100.0	9

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1967)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-ámbito antropológico filosófico	-filosofía de la educac.
	-planeamiento del currículum
	-evaluación
	-orientación
	-metod. de la especialid.
-ámbito currículum y orientación	
-ámbito currículum metodológico	
-seminario de graduación	
-internado	-seminario de educación
	-práctica

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹			
Especialidad ²	D	FP + FG	TOTAL
	Cré- % ditos	Cré- % ditos	Cré- % ditos
alemán	248 62.9	146 37.1	364 100.0
castellano	282 65.9	146 34.1	428 100.0
francés	230 61.2	146 38.8	376 100.0
inglés	242 62.4	146 37.6	388 100.0
filosofía	250 63.1	146 36.9	396 100.0
historia	306 67.7	146 32.3	452 100.0
Hist. y geografía	366 71.5	146 28.5	512 100.0
religión	202 58.0	146 42.0	348 100.0
cs. nat. y biología	300 67.3	146 32.7	446 100.0
cs. nat. y química	300 67.3	146 32.7	446 100.0
matemát. y física	252 63.3	146 36.7	398 100.0
	$\Sigma=2.978$ X=270.7		

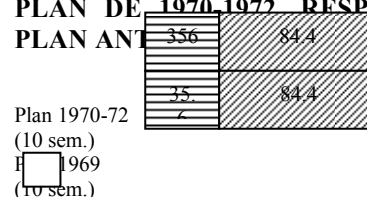
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el periodo de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970 – 1971 1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 31: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1970 - 1971 - 1972			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	150	35.6	9
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	60	14.2	
-ámbito pedagógico I y II	32	7.6	
-ámbito pedag. Opt. psicop.	4	0.9	
-ámbito pedag. Opt. social.	4	0.9	
-ámbito pedag. Opt. pedag.	4	0.9	
-ámbito reflexión filosófico-pedagógico	16	3.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	32	7.6	
-ámbito currículum y metodología I a IV y optativo	26	6.7	
-orientación: prof. jefe	4	0.9	
3) INVESTIGACION	10	2.4	
-seminario de título ¹	10	2.4	
4) PRACTICA	32	7.6	
-internado I y II ²	32	7.6	
5) OPTATIVOS	16	3.8	
III. DISCIPLINA	271	64.4	--
TOTAL	420	100.0	9

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1970-1972 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR



Plan 1970-72
(10 sem.)
Plan 1969
(10 sem.)

Formación general
 Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970-2, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)

MATERIAS INCLUIDAS **MATERIAS EXCLUIDAS**

FORMACION PROFESIONAL

-ámbito de reflexión filosófico pedagógico

-ámbito pedagógico
-ámbito pedag. opt. psicol.
-ámbito pedag. opt. social.
-ámbito pedag. opt.pedag.

-ámbito antropológico-filosófico
-ámbito psico-socio-pedagógico

-orientación profesor

-ámbito currículum y orientación

FUENTE: Escuela de Educación, Secretaria de Estudios. Mayo 1971

¹ Seminario de 2 semestres

² Práctica de 2 semestres

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹			
Especialidad ²	D	FP + FG	TOTAL
	Cré- % ditos	Cré- % ditos	Cré- % ditos
alemán	248 62.9	146 37.1	394 100.0
castellano	282 65.9	146 34.1	428 100.0
francés	230 61.2	146 38.8	376 100.0
inglés	242 62.4	146 37.6	388 100.0
filosofía	250 63.1	146 36.9	396 100.0
historia	306 67.7	146 32.3	452 100.0
hist. y geografía	366 71.5	146 28.5	512 100.0
religión	202 58.0	146 42.0	348 100.0
cs. nat. y biología	300 67.3	146 32.7	446 100.0
cs. nat. y química	300 67.3	146 32.7	446 100.0
matamát. y física	252 63.3	146 36.7	398 100.0
	$\Sigma = 2.978$		
	X = 270.7		

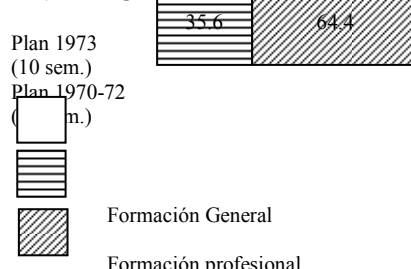
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta la especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 32: PLAN DE ESTUDIOS DE 1973
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1973			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Cré ditos	% ditos	N° de ditos
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	148	35.3	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	56	13.4	
-ámbito reflexión filosófi-			
Ca-pedagógica I y II	16	3.8	
-ámbito interdisciplinario	16	3.8	
-aspectos psicoped. de la			
Interac. Educando-educando	6	1.4	
-psicopedag. del desarro-			
llo (optativo)	6	1.4	
-análisis sociológico de la			
educación	6	1.4	
-teoría operativa de la			
educación	6	1.4	
-teoría operativa de la			
educación	6	1.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	28	6.7	
-proceso enseñanza-aprend.	4	1.0	
-ámbito curricular	8	1.9	
-ámbito metodológico	12	2.9	
-orientación prof. jefe	4	1.0	
3) INVESTIGACION	16	3.8	
-metod. y técnicas dela			
-investigación educacional	6	1.4	
-seminario de titulo	10	2.4	
4) PRACTICA	32	7.6	
-internado	32	7.6	
5) OPTATIVOS	16	3.8	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLIN EN EL PLAN DE 1973 ANTERIOR



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1973, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970-72)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL -ámbito interdisciplinario -aspectos psicoped. de la interacción educador –educando -psicop. Del desarrollo -análisis sociológico de la educación -teoría operativa de la educación -ámbito curricular -ámbito metodológico	-ámbito pedagógico -ámbito pedag. opt. psicol. -ámbito pedag. opt. social. -ámbito pedag. opt. pedag. -ámbito currículum y metodología

III DISCIPLINA	271	64.7	--
TOTAL	419	100.0	13

FUENTE: Universidad Católica, Secretaría de Estudios. Plan de Estudios 1973

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹				
Especialidad ²	D		FP + FG	
	Cré	%	Cré	%
	ditos		ditos	
alemán	248	62.9	146	37.1
castellano	282	65.9	146	34.1
francés	230	61.2	146	38.8
inglés	242	62.4	146	37.5
filosofía	250	63.1	146	36.9
historia	306	67.7	146	32.3
Hist. y geografía	366	71.5	146	28.5
religión	202	58.0	146	42.0
cs.nat. y biología	300	67.3	146	32.7
cs.nat. y química	300	67.3	146	32.7
matemát. y física	252	63.3	146	36.7
	$\Sigma = 2.978$			
	X = 270.7			

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudio del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

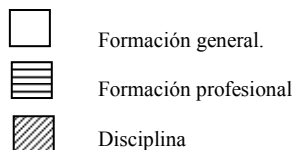
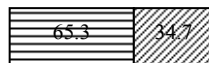
² Falta la especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 33: PLAN DE ESTUDIOS DE 1969.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO ANTERIOR A 1969			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Cré total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	186	65.3	20
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	56	19.7	
-pedagogía general	16	5.6	
-psicopedagogía I y II	16	5.6	
-sociología de la educac.	8	2.8	
-filos de la educ. y opt.	16	5.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	88	30.9	
-planeamiento del currí- culum	8	2.8	
-evaluación	8	2.8	
-orientación	8	2.8	
-organización escolar	8	2.8	
-didáctica de las matemát.	6	2.1	
-didáctica de castellano	6	2.1	
-didáctica de cs. sociales	4	1.4	
-didác. de cs. naturales	4	1.4	
-didác. de ed. téc.-man.	4	1.4	
-didáctica de ed. física	4	1.4	
-didáctica de a. plásticas	4	1.4	
-didáctica de ed. musical	4	1.4	
-optativos de didáctica globalizada	20	7.0	
3) INVESTIGACION	10	3.5	
-seminario de educación	10	3.5	
4) PRACTICA	32	11.2	
-práctica pedagógica	16	5.5	
-metodología y práctica			

**A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO
ASIGNADO A FORMACION GENERAL,
FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN
EL PLAN DE 1969**

Plan 1969
(3 años)



mencción	16	5.6	
III. DISCIPLINA	99	34.7	
TOTAL	285	100.0	20

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación, Secretaría de Estudios. Agosto 1970

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹					
Especialidad ²	D		FP +FG		TOTAL
	Cré-	%	Cré-	%	Cré- %
	ditos		ditos		Ditos
castellano	100	35.0	186	65.0	286 100.0
inglés	128	40.8	186	59.2	314 100.0
Artes plásticas	97	34.3	186	65.7	283 100.0
ciencias sociales	102	35.3	186	64.6	288 100.0
Educación física	100	35.0	186	65.0	266 100.0
Técnicas especiales	100	35.0	186	65.0	266 100.0
teología	100	35.0	186	65.0	286 100.0
ciencias naturales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
matemáticas	60	24.4	186	75.6	246 100.0
	$\Sigma = 887$				
	X = 98.5				

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

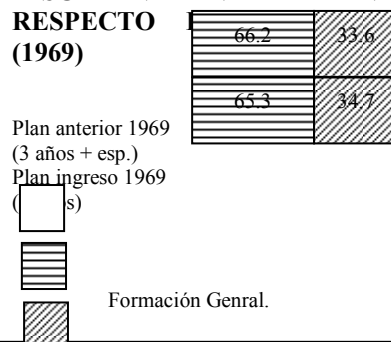
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser los únicos que documentamos.

² Faltan los planes de las menciones de: Alemán, Francés y Educación Musical.

**CUADRO SINOPTICO 34: PLAN DE ESTUDIOS DE 1969.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1969			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Créd. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	194	66.2	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	52	17.8	
-ámbito antropológico-filosófico	16	5.5	
-ámbito psico-socio-pedagógico I, II y optativo	36	12.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	88	30.0	
-ámbito currículum-orientación I y II y optativo	20	6.8	
-ámbito currículum-globalizado (castellano-matemát.)	16	5.5	
-ámbito currículum-globalizado (a. plást.-téc. Manuales)	12	4.1	
-ámbito currículum-globalizado (cs.sociales-cs. nat.)	12	4.1	
-ámbito currículum-globalizado (ed.física-ed.musical)	16	5.5	
-ámbito currículum-metodológico	12	4.1	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1969, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1969, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR.

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-ámbito antropológico-filosófico	-filosofía de la educac.
-ámbito psico-socio-pedagógico	-pedagogía general
educación	-psicopedagogía
	-sociología de la
	-planeamiento del currículum
-ámbito currí-orientación	-evaluación
	-orientación
-ámbito currí-globalizado matemát. (matemát-castellano)	-organización escolar
didác. de castellano	-didác. de las
-ámbito currí-globalizado (cs. soc.-cs.nat.)	-didác. de cs.sociales
-ámbito currí-globalizado Manuales	-didác. de cs. naturales
(téc.man.-a.plástic.)	-didác. de téc.
-ámbito currí-globalizado (ed. física-ed. music.)	-didác. de artes plástic.
	-didác. de educ. física
	-didác. De educac.

gía I y II			
3) INVESTIGACION	10	3.4	
-seminario de graduación	10	3.4	
4) PRACTICA	32	10.9	
-internado pedagógico ¹	32	10.9	
5) OPTATIVOS GENERALES²	12	4.1	
III. DISCIPLINA	99	33.8	
TOTAL	293	100.0	10

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación Secretaría de Estudios. Boletín Informativo. Agosto 1970.

¹ Práctica de dos semestres

² Se exige un determinado total de créditos optativos, pero no se especifica cuántos cursos debe tomar el alumno.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹					
Especialidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré-	%	Cré-	%	Cré- %
castellano	100	35.0	186	65.0	266 100.0
inglés	126	40.8	186	59.2	314 100.0
Artes plásticas	97	34.3	186	65.7	263 100.0
Ciencias sociales	102	35.3	186	64.6	288 100.0
Educación física	100	35.0	186	65.0	266 100.0
Técnicas especiales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
teología	100	35.0	186	65.0	266 100.0
Ciencias naturales	100	35.0	186	65.0	266 100.0
matemáticas	60	24.4	186	75.6	246 100.0
	$\Sigma = 887$				
	X = 98.5				

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser únicos que documentamos.

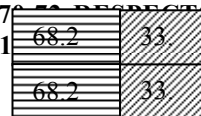
² Faltan los planes de las menciones de: Alemán, Francés y Educación Musical.

**CUADRO SINOPTICO 35: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1970 - 1972			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Cré. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	194	66.2	16
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	60	20.5	
-ámbito pedagógico I y II	32	10.9	
-ámbito pedag. opt. psicop.	4	1.4	
-ámbito pedag. opt. social	4	1.4	
-ámbito pedag. opt. pedagog.	4	1.4	
-ámbito de reflexión filosó- fica-pedag. I y II	16	5.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	84	28.7	
-ámbito curricular	8	2.7	
-ámbito metodología I y II	12	4.1	
-ámbito currículo-metod. (optativo)	4	1.4	
-ámbito metod-globalizada (castellano-matemáticas)	16	5.5	
-ámbito metod-globalizada (cs. sociales-cs. natur.)	8	2.7	
-ámbito metod-globalizada (a. plást-tec. sspec.)	12	4.1	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1970-72, RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR (1969)

Plan 1970-72
(3 años)
Plan 1969
(4 años)



 Formación general
 Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1970-72, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)

MATERIAS INCLUIDAS EXCLUIDAS	MATERIAS
FORMACION PROFESIONAL	
-ámbito de reflexión filo- sofíco-pedagógica	-ámbito antrop.-filosófico
pedagó-	-ámbito psico-socio- gico
-ámbito pedagógico	
ámbito curricular	
ámbito metodología	
-orientación: prof. Jefe	-ámbito curríc-orientación
-org. y adm.escolar	
ámbito metodología	ámbito currículum

-ámbito metod.-globalizada			
(ed. física-ed. musical	16	5.5	
-org. y adm. escolar	4	1.4	
-orientación prof. jefe	4	1.4	
3) INVESTIGACION	10	3.4	
-seminario de título ¹	10	3.4	
4) PRACTICA	32	10.9	
-internado I y II	32	10.9	
5) OPTATIVOS GENERALES²	8	2.7	
III. DISCIPLINA	99	33.8	--
TOTAL	293	100.0	16

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección de Asuntos Estudiantiles, Plan de Estudios Experimental de Educación.

¹ Aumenta el tiempo destinado de un semestre a dos.

² No se especifica el número de cursos optativos que se debían seguir, sólo el total de créditos.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹					
Especialidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos
castellano	100	35.0	186	65.0	286 100.0
inglés	128	40.8	186	59.2	314 100.0
Artes plásticas	97	34.3	186	65.7	283 100.0
Ciencias sociales	102	35.3	186	64.6	288 100.0
Educación física	100	35.0	186	65.0	286 100.0
Técnicas especiales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
teología	100	35.0	186	65.0	286 100.0
Ciencias naturales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
matemáticas	60	24.4	186	75.6	246 100.0
	Σ = 887				
	X = 98.5				

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser los únicos que documentamos.

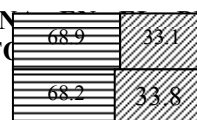
² Faltan los planes de los mencionados de: Alemán, Francés y Educación Musical.

**CUADRO SINOPTICO 36: PLAN DE ESTUDIOS DE 1973.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1973			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Créd. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	200	66.9	18
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	68	22.8	
-ámbito reflexión filosófica- Pedagógica I y II	16	5.4	
-ámbito interdiscip. I y II	16	5.4	
-aspectos psicoped. de la Interacción educador- educando	6	2.0	
-psicopedag. del desarro- llo (optativo)	6	2.0	
-análisis sociológico de -la educación	6	20	
-teoría operativa de la educación	6	20	
-ámbito pedagogico I y II	12	4.0	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	72	24.1	
-ámbito curricular	8	2.7	
-proceso enseñ. Aprendiz.	4	1.3	
-ámbito metod.-globalizado (castellano-matemáticas)	16	5.4	
-ámbito metod.-globalizado (cs. sociales-cs. natur.)	8	2.7	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINAS DE LA FORMACION DE 1973 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970-72)

Plan 1973
(3 años)
Plan 1970-72
(3 años)



Formación general.
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS E EL PLAN DE ESTUDIOS 1973, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970-72)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION PROFESIONAL

-aspectos psicopedagógicos de la interacción educador-educando
-psicop. Del desarrollo
-análisis sociológico de la educación
-teoría operativa de la educación
-ámbito interdisciplinario
-proceso enseñ-aprendiz.

-ámbito metodología

-ámbito metod.-globalizado (a. plást.-téc. Manuales)	12	4.0	
-ámbito metod. globalizado (ed. física-ed.musical)	16	5.4	
-org. y adm. escolar	4	1.3	
-orientación: prof. jefe	4	1.3	
2) INVESTIGACION	16	5.3	
-métodos y técnicas de la investigación educacional	6	2.0	
-seminario de título ¹	10	3.3	
4) PRACTICA	32	10.7	
-internado pedagógico ²	32	10.7	
5) OPTATIVOS GENERALES ³	12	4.0	
III. DISCIPLINA	99	33.1	--
TOTAL	299	100.0	18

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección de Asuntos Estudiantiles. Agosto 1973.

¹ Se disminuye la duración de dos a un semestre.

² Se disminuye la duración de dos a un semestre.

³ No se especifica el número de cursos optativos que se debían seguir, sólo el total de créditos.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹			
Especialidad ²	D	FP + FG	TOTAL
	Cré- % ditos	Cré- % ditos	Cré- % ditos
Castellano	100 35.	186 65.0	286 100.0
Inglés	128 40.8	186 59.2	314 100.0
Artes plásticas	97 34.3	186 65.7	283 100.0
Ciencias sociales	102 35.3	186 64.6	288 100.0
Educación física	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Técnicas especiales	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Teología	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Ciencias naturales	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Matemáticas	60 24.4	186 75.6	246 100.0
	Σ = 887		
	X = 98.5		

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser los únicos que documentamos.

² Faltan los planes de las menciones de: Alemán, Francés y Educación Musical.

3. 1974-1982.
INTERVENCION DE RECTORIA: NUEVO ENFASIS EN LO
DOCTRINARIO.

Luego del cambio de gobierno en 1973, se inicia una nueva etapa en la formación de profesores en la Universidad Católica. Esta Universidad, como las restantes del país, es intervenida por el gobierno, que designa nuevas autoridades centrales. Es sabido que desde ese momento los denominados Rectores Delegados concentran la totalidad del poder y desaparece la participación de la comunidad universitaria en la conducción de sus instituciones. Se inicia una etapa de fuerte control ideológico y político y un proceso de reestructuración académica. En este contexto se aprueban en la Escuela de Educación dos nuevos planes de estudios. El primero, aprobado en noviembre de 1973, es producto de un proceso crítico al interior de la Escuela de Educación, que tiene lugar antes de septiembre de 1973. Este plan, sin embargo, también incluye elementos del nuevo escenario político e institucional. El segundo plan fue aprobado en 1976, y es la manifestación directa del proceso de reestructuración académica, tanto institucional como curricular, impulsado desde Rectoría.

a. Los cambios curriculares de 1974.

El plan de estudios aplicado en 1974, fue elaborado por una comisión de formación de profesores dependiente de la Subdirección Académica de la Escuela de Educación. Este plan fue aprobado en noviembre de 1973, y se aplicó a los alumnos que ingresaron en 1974.

A pesar de que las fechas sugieren que este plan correspondería a la política militar de formación de profesores, esto no es efectivo. Por el contrario, este plan es continuador de propuestas anteriores al gobierno militar. Es más, la relación es la inversa a la que las fechas sugieren. Es decir muchas de las ideas que están contenidas en este plan influyeron en las decisiones Iniciales del gobierno militar respecto a formación de profesores. Esto porque los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad Católica tuvieron una participación decisiva como asesores del Ministerio de Educación al comienzo del gobierno militar. Como vimos en el estudio sobre las normales, esta participación tuvo un perfil particularmente alto en la Comisión que informó sobre la situación de las escuelas normales³⁶, y que sugirió las líneas fundamentales de la política inicial de formación de profesores del gobierno³⁷. Al mismo tiempo, es necesario destacar que este plan se aprueba y se aplica en un momento en que en la Universidad como un todo se están realizando importantes cambios, que por cierto afectan a la Escuela de Educación. El período que se inicia en 1974 ha sido caracterizado como un intento de reversión del modelo de la Reforma, donde el actor decisivo, a diferencia de lo que había ocurrido históricamente, es el gobierno de la nación, que interviene directamente en las Universidades³⁸.

35. MA Garretón, "La intervención...". op.cit

36. Carlos Bravo, "Cuenta del Director.. ". op. c t.. p.93.

37. Ver informe de la Comisión en Documento N° 10.875 del CPEIP

38. MA Garretón, "La intervención...", op.cit.

De esto resulta un cuadro relativamente complejo. Por una parte los docentes de la Escuela de Educación participando ampliamente en el Ministerio de Educación, y por otra parte, defendiendo ciertos logros de los tiempos de la Reforma frente a las autoridades designadas por el mismo gobierno en la Rectoría de la Universidad, y que actúan contra algunos de ellos, sino todos. Así, el punto que surge constantemente en la lectura del plan de 1974, es la tensión entre continuidad con ciertos cambios introducidos durante la Reforma, y reversión al modelo anterior. Entendiendo que en esta reversión juegan fuerzas internas a la Escuela de Educación y de existencia anterior al cambio de gobierno, y fuerzas externas provenientes de la política militar para las universidades. Entre estas dos fuerzas que cuestionan el reciente pasado reformista no siempre hay sintonía.

El plan de 1974 continúa con uno de los grandes logros de la Reforma, cual es la organización de la Escuela de Educación como una Escuela Unica. En 1975 éste será un importante punto de disputa con las autoridades universitarias. Como veremos más adelante, la nueva estructura académica aprobada en 1976 revierte en gran medida la organización de la Escuela como un sistema unificado de formación, y en 1983, este sistema definitivamente se eliminó, estableciéndose la formación diferenciada de profesores medios y básicos.

En 1974 entonces, se definió un plan común de formación de profesores básicos, medios y parvularios (carrera creada en 1972). Y un plan diferenciado en lo que se denominó la 'especialización profesional', o el área metodológica específica. Los estudios pedagógicos se organizaron en cuatro años para los profesores medios y parvularias y en tres años para los profesores básicos.

El plan de 1974 presenta una organización de las materias bastante novedosa. Combina tres categorías de organización de la transmisión: asignaturas, núcleos y áreas. Los núcleos y las áreas son categorías ordenadoras que intentan conferirle al plan una estructura lógica. Las asignaturas en cambio tienen el carácter tradicional de ser las materias de estudio a las cuales accede el alumno. En este mismo nivel se incorpora en este plan un ámbito, que sigue los principios definidos en la Reforma.

Se distinguen en el plan cuatro áreas. Las áreas son definidas como un conjunto de actividades que permiten alcanzar un objetivo. A cada área corresponde uno o dos núcleos de asignaturas, que son conjuntos de asignaturas específicas que permiten lograr el objetivo del área. Las áreas del plan son:

1) **Propedéutica:** que tiene por objetivo "erradicar las deficiencias del alumno inicial, introducirlo al trabajo universitario y ponerlo en contacto con los principios generales de las ciencias teóricas que explican y reflexionan sobre la educación"³⁹. A esta área corresponde el núcleo denominado Fundamentos de la Educación, y que corresponde a lo que nosotros hemos caracterizado como cursos generales o introductorios a las disciplinas consideradas bases teóricas de la educación, dentro de nuestra categoría de Teorías de la Transmisión.

2) **Formación Profesional General:** que tiene por objetivo "conocer el hecho educativo a la luz de las ciencias que lo explican, las técnicas de trabajo educativo y aplicarlas

39. **Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974**, Escuela de Educación, Subdirección Académica, Universidad Católica, Santiago, diciembre, 1973.

prácticamente en terreno. A esta área corresponden dos núcleos, el de **Ciencias de la Educación** y el de **Técnicas de la Educación**.

3) **Especialización profesional:** cuyo objetivo es, "a través de actividades metodológicas y de acuerdo a su nivel de especialización, poner al alumno en contacto con el hecho educativo profesional concreto"⁴¹. Aquí el núcleo se denomina también como **Núcleo de Especialización**.

4) **Síntesis:** cuyo objetivo es precisamente hacer una síntesis de las dos áreas anteriores. Corresponden a esta área dos núcleos, el de **Internado**, o de **Práctica Pedagógica**, y el de **Investigación Educativa**.

Estas áreas se imparten en la misma secuencia que las mencionamos. Leyendo esta secuencia hay dos elementos que se destacan. Uno es el hecho mismo de establecer una secuencia. Esto contradice, en parte, uno de los cambios de la Reforma, que había sido establecer el currículo flexible, que permitía al alumno definir la secuencia y el ritmo de sus estudios, dentro de ciertas reglas. Este plan mantiene ciertos criterios de flexibilidad, principalmente en lo que a ritmo se refiere. Sin embargo, establece un intrincado sistema de prerrequisitos que limita severamente las posibilidades de alterar la secuencia establecida.

Otro punto que cabe resaltar es el tipo de secuencia que se establece. Claramente hay un orden que va de lo general a lo particular, y, a otro nivel, un orden que va de lo teórico a lo práctico. Hay que recordar que los ámbitos justamente intentaron alterar estas relaciones, presentes, por lo demás, en los planes anteriores a la Reforma. En el plan de 1974 se intenta recuperar este esfuerzo por integrar teoría y práctica, para lo cual se definen algunas actividades curriculares específicas como son: el **Ámbito Interdisciplinario** que se cursa en Ser. semestre, los cursos de **Metodología** en el quinto y sexto semestre, y el **Internado** que se realiza al final de la carrera. Estas actividades, sin embargo, tienden a ser terminales y por lo tanto no alteran mayormente la secuencia teoría-práctica.

Otro síntoma de mayor rigidez en el plan de 1974 lo representan los créditos optativos generales. En el currículo de la Reforma se incluyeron créditos facultativos y optativos, que tenían un sentido de ruptura de la especialización excesiva, dando oportunidad al alumno para que desarrollara intereses diversos fuera de su área de estudios (facultativos) o dentro del área (optativos). Había un intento de apertura. En el plan de 1974, por el contrario, a pesar de que los optativos siguen siendo de elección del alumno, se establece que deben tener un carácter de profundización y deben ofrecer al alumno líneas de especialización en las distintas disciplinas que conforman el plan. Es decir, tienen un sentido prefijado, que refuerza la especialización, en vez de fomentar la apertura a distintos temas o intereses.

En cuanto a los contenidos, el plan de 1974 presenta un conjunto de innovaciones (ver cuadros sinópticos 37 y 39):

1. Hemos mencionado ya que en este plan se vuelve al sistema de asignaturas. Se mantiene sólo el ámbito denominado **Ámbito Interdisciplinario**, que ya se había aplicado en el plan de 1973. El resto de las materias son reorganizadas en asignaturas.

40. Plan de Estudios...1974, op.cit.

41. Plan de Estudios...1974, op.cit.

2 Otro cambio en este plan es que se incorporó el curso de Ética Profesional. Introduciendo así, en parte, el discurso regulativo que había sido eliminado en tiempos de la Reforma. Cabe destacar, en todo caso, que no es la formación religiosa pre-reforma. En los planes siguientes recuperará el carácter religioso.

3. Dentro de la FP, en el caso de la Pedagogía en Enseñanza Media, se alteran las relaciones entre la formación en Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión y la Práctica. Las dos primeras tienden a aminorar sus diferencias. A pesar de que la formación teórica sigue primando, se manifiesta un nuevo énfasis en lo técnico. En cambio, se disminuye el tiempo dedicado a la práctica, la cual aunque mantiene un porcentaje de tiempo mayor al que se le destinaba previamente a la Reforma, ocupa ahora un lugar secundario. Esto refuerza lo que mencionábamos antes en el sentido que, a pesar de que el discurso de fundamentación del plan insiste en que se intenta integrar teoría y práctica, esto no se logra, y es más, esta última tiende a desvalorizarse (ver cuadro 1). En el caso de la Pedagogía Básica lo que se enfatiza es la formación técnica, revirtiéndose la tendencia que se experimentaba en la Reforma a asignar cada vez más tiempo a las Teorías de la Transmisión. Como en el plan de Pedagogía Media, se reduce el tiempo dedicado a la Práctica Profesional.

4. Tanto en los contenidos de las Teorías de la Transmisión, como de las Técnicas de la Transmisión se introducen modificaciones. Entre éstos cabe destacar la incorporación de **Tecnología Educativa**, síntoma de la presencia de nuevas tendencias en la Escuela de Educación⁴².

Por otra parte se excluye del plan Metodología y Técnica de **la Investigación Educativa**, con lo cual se reduce el tiempo destinado a la preparación para la investigación.

5. Por último, en este plan se restituye la primacía de Psicología como fundamento teórico de la pedagogía, aunque el tiempo que se le dedica es poco superior al destinado a Filosofía.

El plan de 1974, como los planes anteriores, tuvo una corta existencia. Las nuevas autoridades universitarias, empeñadas en una revisión a fondo de la actividad de la Universidad, nombran una comisión reestructuradora de la Escuela de Educación en 1974. El trabajo de esta comisión generó un intenso debate interno en la Escuela de Educación. En este debate se tocaron tanto aspectos organizativos de la Escuela, como problemas de la formación misma de los profesores. Todo este debate culminó con la aprobación de una nueva estructura académica que se aplicó desde 1976.

b. Reestructuración de la Escuela de Educación en 1976.

i) La Comisión reestructuradora.

Los cambios introducidos en 1976 están precedidos de un extenso debate generado a partir del trabajo de la denominada Comisión de estudio de la reestructuración de la Escuela de Educación.

42. La asignatura de **Tecnología Educativa** la imparte el departamento del mismo nombre creado en 1972. Entre los objetivos que definen la acción de este departamento está "procurar instrumentos para aumentar el mayor número de alumnos que se puede atender en menos tiempo y con mayor eficiencia docente" (L Celia, op. cit., p.28).

Antes de la constitución de esta Comisión, sin embargo, ya existían por lo menos dos problemas que estaban siendo discutidos en la Escuela de Educación. Uno era la relación con los Institutos. Y el otro era la necesidad de retomar la formación religiosa de los estudiantes, la cual se consideraba imprescindible en una universidad católica.

De los dos, el problema con los Institutos era el más conflictivo, puesto que existían opiniones bastante encontradas al respecto. De parte de la Escuela de Educación la propuesta era tomar decisiones coordinadas y que los Institutos consideraran planes específicos para los estudiantes de pedagogía⁴⁴. De parte de los Institutos en cambio había una postura contraria a la Intervención de la Escuela de Educación en los planes de la especialidad. Para los Institutos habían dos ámbitos claramente definidos y autónomos: uno el de la disciplina, de competencia de los Institutos, el otro el académico - profesional, de competencia de la Escuela de Educación⁴⁵.

Estos problemas fueron abordados por la Comisión de Estudio de la Reestructuración de la Escuela de Educación, creada por disposición de la Rectoría de la Universidad en septiembre de 1974⁴⁶. Su carácter era consultivo, es decir ella debía estudiar y proponer al Rector una alternativa de reestructuración de la Escuela de Educación.

La Comisión estaba Integrada por: 1) el Secretario General de la Universidad, en representación del Rector; 2) el Decano de la Facultad de Educación; 3) el Decano de la Facultad de Filosofía, Estética y Letras; 4) un profesor de la Escuela de Educación; 5) un profesor del Instituto de Letras; 6) un representante del Vicerrector Académico; 7) un representante del Director de Estudios y Planificación; 8) el Presidente o un representante del Centro de Alumnos de la Escuela de Educación.

Los principales puntos de debate de la Comisión estuvieron referidos al sistema unificado de formación de profesores; y al curriculum de la Escuela. Respecto al sistema unificado la Rectoría, y el Decano de la Facultad de Educación se enfrentaron con posturas distintas. La Rectoría proponía una estructura académica bifurcada en Programas y Departamentos. Aunque en el discurso la Rectoría se manifestaba a favor del sistema unificado de formación, en la práctica, su propuesta, creaba instancias separadas de decisión por niveles - Programas parvulario, básico y medio-, abriendo la posibilidad de que los estudios de los distintos niveles comenzaran a diferenciarse, y el núcleo común de formación se redujera al mínimo. Cabe recordar que en la estructura aprobada en la Reforma, no existían los Programas como una instancia separada de decisión de los Departamentos, sino que al interior de cada departamento se distinguía por nivel, tratando de asegurar con esto la Integración de los distintos profesores en un plan único de formación.

43. Carlos Bravo. Cuenta del Director, op.cit., pp. 11 y 76

44. Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección Académica, **"La Relación de la Escuela de Educación con los Institutos de Especialidad"**, Documento 1/74, Santiago, 1974.

45. **"La Escuela de Educación y los Institutos de Especialidad. El problema de sus relaciones"**, Documento del Consejo de la Facultad de Filosofía, Estética y Letras. Aprobado en sesión del 27 de septiembre de 1974. (Respuesta al Documento 1/74).

46. La Información sobre el trabajo de la Comisión la hemos obtenido del documento de circulación interna titulado **"Informe del trabajo, documentos aprobados y conclusiones de la Comisión que estudió la reestructuración de la Escuela de Educación"**. (1975).

El Comité Directivo de la Escuela de Educación se opuso a la propuesta de la Rectoría, porque consideró que era una forma de atomizar la Escuela, ya que fomentaba la especialización por niveles, y conducía a que se perdiera la visión de conjunto del problema educativo⁴⁷ El Sub-Director Académico de la Escuela además defendía la necesidad de que no se entregara a decisión exclusiva de los Institutos los planes de la formación especializada de las Pedagogías en Educación Media⁴⁸

En la Comisión, no obstante, se aprobó la propuesta de Rectoría que en la práctica era menos proclive al sistema unificado de formación de profesores, estableciéndose una estructura que distinguía entre departamentos y programas⁹ y que, por lo tanto, separaba las instancias de decisión por nivel (parvulario, básico, medio). La Escuela se organizó en cinco departamentos y un pre-departamento: Teoría y Filosofía de la Educación; Psicopedagogía; Currículum y Evaluación; Sociología de la Educación; Tecnología y Metodología de la Educación; y el pre-departamento de Supervisión y Administración Educacional. Se establecen además cinco programas de pre-grado: parvularia; pedagogía básica; pedagogía media en filosofía, religión, ciencias sociales y artes; pedagogía media en castellano y en idiomas extranjeros; y, pedagogía media en ciencias matemáticas y naturales (biología, física, química). Además, se establecieron los programas de grados académicos, y de post-título en Educación Especial y en Orientación.

Respecto al currículum se sancionó como válidos los documentos **"Objetivos de la formación de Educadores"** y **"Los Principios para un currículum de Profesores"** que había aprobado la Comisión de estudio. Del segundo documento se desprende que el currículum debía contemplar los siguientes aspectos o materias en la formación:

- a) cultura religiosa;
- b) dominio escrito y oral del castellano;
- c) capacidad de comprensión de un idioma moderno,
- d) conocimiento de historia de Chile;
- e) conocimiento de geografía de Chile;
- f) psicopedagogía, personalidad, aprendizaje y desarrollo. Conocimientos específicos de la psicología diferencial, del párvulo, del niño, del adolescente, según el respectivo programa.
- g) sociología de la educación;
- h) filosofía de la educación e historia de la educación;
- i) ética general y profesional;
- j) metodología de la investigación y experimentación pedagógica;
- k) planificación curricular, evaluación y estadística educacional;
- l) tecnología y metodología general y especialización de la educación según los niveles y los programas;
- m) práctica progresiva y suficiente para adquirir y desarrollar destrezas y hábitos de conducción educativa.

47. "Nuestra Concepción de la Escuela Unica de Pedagogía", Planteamiento del Comité Directivo de la Escuela de Educación a la Comisión de Rectoría que estudia la reestructuración de la Unidad Académica, diciembre, 1974.

48. **"Respuesta de la Subdirección Académica a la Comisión de evaluación de la Escuela de Educación"**. Santiago, octubre, 1974

49. **"Informe de trabajo de la comisión..."** op.cit

En general éstas son las materias incluidas en el plan de 1976, a excepción de la contenidas en las letras b) a la e). Es decir, no obstante el discurso de intenciones que plante la importancia de ampliar la formación de los profesores a un conocimiento más general de contexto nacional, y de su lengua, así como de Idiomas extranjeros, que le permitirían u acceso más expedito a la producción intelectual de otros países, ésto no prospera y s mantiene la formación en las áreas más estrictamente profesionales. Solamente s reincorporó la formación religiosa, que se consideraba desdibujada desde la Reforma.

Respecto a la formación en la Disciplina, la comisión no llega a un acuerdo preciso, se delega el problema a los respectivos Jefes de Programas. Es importante destacar en todo caso que la posición de Rectoría era incorporar al estudiante de Educación Media a un Bachillerato de la especialidad disciplinaria (Física, Historia, Inglés, etc.) y posteriormente Educación. Es decir, "adelantaba" la organización curricular aplicada finalmente en 1983, replicaba el esquema tradicional del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, aplicad(por primera vez en 1935, y resistido permanentemente por los académicos del campo(educativo. La Comisión terminó su trabajo a fines de 1975. El año 1976 se aplicó el nuevo plan de estudios que analizaremos a continuación. Podemos desde ya destacar la permanencia de lo contenidos del plan de 1974, a pesar de toda la discusión que hubo en el Intertanto.

Con todo, hubo dos cambios fundamentales. Por una parte la nueva organización "bidimensional" de la Escuela, resistida internamente por su tendencia atomizadora; y por otra, un plan de estudios que si bien en muchos de sus contenidos no presenta diferenciar respecto al plan anterior (de 1974), se distancia de éste en que mantiene un núcleo común entre los niveles (básico, medio, parvulario) muy reducido. Ambos cambios son contrarios a principio de Escuela Unica de Educación. Otra modificación importante introducida en 1976 se refiere a la supresión de la especialización en la Pedagogía Básica, ya que por disposición del Ministerio de Educación se forman a partir de 1976 sólo profesores básicos sin mención La preparación de los profesores básicos se circunscribe sólo a la Escuela de Educación, cor lo cual estos quedan al margen del tradicional conflicto entre ésta y los Institutos.

ii) El plan de estudios de 1976.

Como señalamos, en el plan de 1976 se reduce el núcleo de formación común de profesores básicos y medios, y deben tratarse por separado ambos tipos de formación.

1) Formación de los profesores de enseñanza media.

El plan de 1976 (ver cuadro sinóptico 38) mantiene la estructura general de los plana anteriores, en los cuales se destina aproximadamente 2/3 del tiempo total a la formación en l Disciplina de especialización. La principal novedad en esta sentido es el crecimiento experimentado en la FG, debido a la reincorporación de la formación religiosa excluida er 1969. La formación religiosa sumada a la asignatura de **Ética Profesional**, reestablece la gran importancia asignada antes de la Reforma a la formación moral del profesor.

Dentro de la FP se mantiene la primacía de la formación en Teorías de la Transmisión, aunque hay un estrechamiento de la diferencia con Técnicas de la Transmisión, confirmando el foco en lo técnico, inaugurado después de 1973. La Práctica mantiene un lugar secundario en la formación, y como decíamos, se acentúa su carácter terminal.

Dentro de la formación teórica hay una reordenación de las materias, eliminándose los cursos generales de Psicología, Filosofía y Sociología. Por el contrario, se refuerza la formación en Psicopedagogía, Sociología de la Educación y Filosofía de la Educación. Entre estas disciplinas, Psicología mantiene el mayor porcentaje de tiempo destinado, seguida de Filosofía, y por último Sociología.

Una alteración importante en la formación teórica es la exclusión del curso **Introducción a la Educación**, que tradicionalmente había sido central.

2) Formación de los profesores básicos.

Sin duda la principal innovación en la formación de los profesores básicos es la eliminación de la especialización en una Disciplina (ver cuadro sinóptico 40). Esta formación especializada es sustituida por una formación generalista. En términos de nuestras categorías esto *se* traduce en la exclusión de un tiempo dedicado a D, y *el* crecimiento del tiempo asignado a FG. la Formación Profesional mantiene un porcentaje de tiempo equivalente al plan anterior, cercano a los **2/3 del** tiempo total.

La FG combina dos tipos de contenidos. Por una parte una formación moral, que como en el caso de la Pedagogía en Enseñanza Media experimenta un crecimiento por la reincorporación de la formación religiosa. Además se entrega una formación general en cada una de las ocho asignaturas que conforman el plan de la Enseñanza General Básica.

En cuanto a la formación profesional (FP) se profundiza el énfasis en lo técnico del plan de 1974. La formación teórica se concentra en la Psicología quebrándose el equilibrio que existía entre las tres disciplinas de base de la educación. Por último la Práctica adquiere mayor importancia, restituyéndose el tiempo asignado antes de 1974.

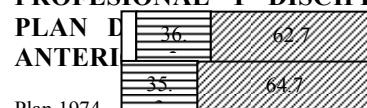
En los contenidos de la FP se presentan también una serie de modificaciones, entre éstas cabe destacar la exclusión del curso de **Tecnología Educacional**, y la inclusión de **Trastornos del Aprendizaje**. Otro cambio importante es la eliminación del concepto de globalización en la formación metodológica. Esto significa que se entrega una formación metodológica diferenciada por asignaturas, es decir se incluyen 8 cursos de metodología correspondientes a cada una de las materias del plan de la Enseñanza General Básica.

El plan de 1976 estuvo vigente por siete años, hasta 1983. Ningún plan precedente, posterior a la reforma del 66, tiene una estabilidad comparable.

**CUADRO SINOPTICO 37: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1974			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	4	1.1	1
-ética profesional	4	1.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	128	36.2	16
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	54	15.3	
-fundamentos psicológicos	6	1.7	
-fundamentos sociológicos	4	1.1	
-fundamentos filosóficos	6	1.7	
-introd. a la educación	4	1.1	
-psicop. del aprendizaje	6	1.7	
-psicop. del desarrollo	6	1.7	
-sociología educacional	6	1.7	
-filosofía educacional	8	2.3	
-ámbito interdisciplinario	8	2.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	40	11.3	
-currículum	8	2.3	
-diag. y evaluación educ.	4	1.1	
-orientación	4	1.1	
-tecnología educacional	4	1.1	
-metodol. Media I, II ¹	20	5.7	
3) INVESTIGACION	10	2.8	
-seminario de título	10	2.8	
4) PRACTICA	10	2.8	
-internado pedagógico	24	6.8	
5) OPTATIVOS²	24	6.8	
III. DISCIPLINA	222	62.7	—
TOTAL	354	100.0	17

DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)



Plan 1974
(10 sem.)
Plan 1973
(10 sem.)



Formacion general



Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS E EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-ética profesional	
FORMACION PROFESIONAL	
-fundamentos psicológicos	-ámbito reflexión filosófica-pedagógica
-fundamentos sociológicos	-aspectos psicoped. de la
-fundamentos filosóficos	-interac. Educador-educando
-psicoped. del aprendiz.	-teoría operativa educ.
-sociología educacional	-análisis sociológico de la educación
-filosofía educacional	
-introducción a la educ.	-proceso enseñ-aprend.
-currículum	-ámbito curricular
-metodología media	-ámbito metodológico
-diag. y evaluación educ.	
-tecnología educacional	-metod. y técnicas de la investigación educ.

FUENTE: Escuela de Educación, Subdirección Académica. Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974.

¹ Las especialidades de Historia y Geografía, y de Matemática y Física tienen 32 créditos de Metodología, y las de Ciencias Naturales y Química, y Ciencias Naturales y Biología tienen 28 créditos.

² El número de optativos quedó a definición de los respectivos institutos.

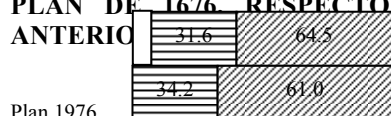
DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
alemán	200	60.2	132	39.8	332	100.0
castellano	200	60.2	132	39.8	332	100.0
francés	200	60.2	132	39.8	332	100.0
inglés	200	60.2	132	39.8	332	100.0
filosofía	200	60.2	132	39.8	332	100.0
hist. y geografía	262	64.5	144	35.5	406	100.0
artes plásticas	200	60.2	132	39.8	332	100.0
Religión	200	60.2	132	39.8	332	100.0
matemát. y física	262	64.5	144	35.5	406	100.0
cs. nat. y biología	258	64.8	140	35.2	398	100.0
cs. nat. y química	258	64.8	140	35.2	398	100.0
	Σ = 2.440					
	X 221.8					

¹ **Fuente:** Escuela de Educación, Subdirección Académica. Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974. Esta información corresponde a la definición de la Escuela de Educación de los créditos por especialidad. No obtuvimos la información de los planes específicos elaborados por los Institutos respectivos.

**CUADRO SINOPTICO 38: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS 1976			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	18	4.8	2
-formación teológica	12	3.2	
-ética profesional	6	1.6	
II. FORMACION PROFESIONAL	128	34.2	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	52	13.9	
-psicop. del desarrollo personal	8	2.1	
-psicop. del aprendizaje	8	2.1	
-sociol. de la ad. I y II	12	3.2	
-taller de psicoped. del escolar medio	8	2.1	
-filos. de la educ. I y II	16	4.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	42	11.2	
-currículum	8	2.1	
-evaluación	6	1.6	
-orientación	6	1.6	
-metodología I y II ¹	16	4.3	
-tecnología de la educación	6	1.6	
3) INVESTIGACION	10	2.7	
-seminario o memoria	10	2.7	
4) PRACTICA	24	6.4	
-internado	24	6.4	
III. DISCIPLINA	228	61.0	—
TOTAL	374	100.0	14

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1976 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR



Plan 1976
(10 sem.)

Plan 1974
(10 sem.)

Formación general
 Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1976, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1974)

MATERIAS INCLUIDAS MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-formación teológica

FORMACION PROFESIONAL

-psicop. del desarrollo personal
-taller psicop. del escolar medio

-psicop. del desarrollo personal

-fundamentos filosóficos
-fundamentos sociológicos
-fundamentos psicológicos
-introducción a la educ.
-ámbito interdisciplinario
-diag. y evaluación educacional

-evaluación

-

Fuente: Pontificia Universidad Católica de Chile. Catálogo General 1976-1977.

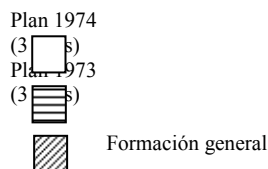
¹ Las especialidades dobles tienen 16 créditos más de Metodología de la especialidad.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
inglés	238	62.	146	38.0	384	100.0
castellano	226	60.8	146	39.2	372	100.0
alemán	244	62.6	146	37.4	390	100.0
francés	234	61.6	146	38.4	380	100.0
artes plásticas	248	62.9	146	37.1	394	100.0
hist. y geografía	310	65.7	162	34.3	472	100.0
religión	140	49.0	146	51.0	266	100.0
filosofía	208	48.8	146	41.2	354	100.0
matemát. y física	221	57.7	162	42.3	383	100.0
cs. nat. y química	207	56.1	162	43.9	369	100.0
cs. nat. y biología	233	59.0	162	41.0	395	100.0
	Σ 0 2.509					
	X = 228.0					

**CUADRO SINOPTICO 39: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1974			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Cré. total	%	N° de catg.
I. FORMACIÓN GENERAL	4	1.5	1
-ética profesional	4	1.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	168	61.7	22
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	54	19.8	
-fund.psicológicas	6	2.2	
-fund. sociológicas	4	1.5	
-fund. filosóficos	6	2.2	
-introd. a la educación	4	1.5	
-psicop. del aprendizaje	6	2.2	
-psicop. del desarrollo	6	2.2	
-sociología educacional	6	2.2	
-ámbito educacional	8	2.9	
-ámbito interdisciplinario	8	2.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	80	29.4	
-currículum	8	2.9	
-diag. y evaluación educ.	4	1.5	
-orientación	4	1.5	
-tecnología educacional	4	1.5	
-met. bás. glob. ¹ (caste- llano-matemáticas)	14	5.1	
-met. bás. glob. (ed. fi- sica-ed. musical)	12	4.4	
-met. bás. glob. (ed.téc.- artes plásticas)	14	5.1	
-met.bás.glob.(cs. so- ciales)	4	1.5	
-met.bás.glob.(cs. nat- urales)	4	1.5	
-met. bás. glob. (globali- zación)	4	1.5	
-metod. básica mención	8	2.9	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINAS RESPECTO AL PLAN DE 1974 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-ética profesional	

IV. FORMACION PROFESIONAL

-fundamentos filosofía	-ámb. reflexión filosófica-pedagógica
-filosofía educacional	-análisis sociológico de la educación
-fund. sociológicos	
-sociología educacional	-aspectos psicopedagógicos de la interacción educador-educando
-fund. psicológicos	-teoría operativa de la educación
-psicopedagogía del aprendizaje	-ámbito pedagógico
-introducción a la educ.	-ámbito curricular
-currículum	-proceso enseñ.-aprend.
-orientación	-org. y adm. Escolar
-diag. y evaluación educ.	-orientación prof. Jefe
-tecnología educacional	
-metod. básica globaliz.	-ámbito metod. globalizac.
-metod. bás. (ed. técnica-plásticas)	-ámbito metod. (a. Plástico manual)
-metod. bás. (cs. soc.)	-ámbito metod. (cs. soc-cs. naturales)
-metod. bás. (cs. nat.)	
metod. bás. (globalización)	
-metod. bás. mención	
-práctica	-métodos y técnicas de la investigación educac.
	-internado pedagógico

3) INVESTIGACION	10	3.7	
-seminario	10	3.7	
4) PRACTICA	24	8.8	
-práctica	24	8.8	
5) OPTATIVOS ²	--	--	
III. DISCIPLINA ³	100	36.8	--
TOTAL	272	100.0	23

Fuente: Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección Académica. "Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974".

¹ En el documento fuente hay una diferencia entre el detalle de créditos asignado a cada metodología y el total de créditos de metodología, el cual es 50, no 52 como suma el detalle. Nosotros consideramos las cifras designadas.

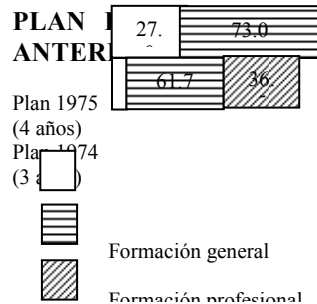
² Se incluyen cursos optativos, pero no se señala en el plan el total de créditos exigidos.

³ El total de créditos destinado a la mención lo obtuvimos del documento fuente antes referido, en este no se señala el detalle por mención.

**CUADRO SINOPTICO 40: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1976			
Duración de los estudios: 4 años			
	Cré. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL 1	74	27.0	11
-electivos de formación religiosa	12	4.4	
-ética general y profesional del docente	6	2.2	
-taller educación física	6	2.2	
-taller matemáticas	10	3.6	
-taller cs. naturales	6	2.2	
-taller educ. musical	6	2.2	
-taller técnico-manual	4	1.5	
-taller castellano	10	3.6	
-taller historia de Chile	5	1.8	
-taller geografía de Chile	5	1.8	
-taller artes plásticas	4	1.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	200	73.0	
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	52	19.0	
-psicop. del desarrollo	16	5.8	
-psicop. del aprendizaje	8	2.9	
-taller psicop. del escolar básico	8	2.9	
-sociología de la educac.			
I y II	8	2.9	
-filosofía de la educac.			
I y II	12	4.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	90	32.9	
-currículum y evaluación	14	5.1	
-currículum básico	8	2.9	
-transtornos del aprendiz.	6	2.2	
-orientación	6	2.2	
-metodología castellano	10	3.6	
-metodología matemáticas	10	3.6	
-metodología cs. naturales	6	2.2	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1976, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1974)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL -ética genral y profesional del docente -electivos de formación religiosa -taller educación física -taller matemáticas -taller cs. naturales -taller ed. musical -taller técnico-manual -taller castellano -taller historia de Chile -taller geog. de Chile -taller artes plásticas	-ética profesional
FORMACION PROFESIONAL -taller psicop. del escolar básico -currículum básico -currículum y evaluación -transtornos aprendizaje -metodología castellano -metodología matemáticas -metodología ed. física -metodología ed. musical -metodología a. plástic. -metodología téc.-manual	-fundamentos filosóficos -fundamentos psicológicos -fundamentos sociológicos -introducción a la educ. -ámbito interdisciplinario -currículum -diagnóstico y evaluación educacional -tecnología educacional -metod. básica globaliz. (castellano-matemát.) -metod. básica globaliz. (ed. física-ed. music.) -metod. básica globaliz. (ed. téc.-man.-a.plást.) -metod. básica (globalización)

-metodología cs. sociales	6	2.2	
-metodología a. plásticas	6	2.2	
-metodología téc.-manual	6	2.2	
-metodología ed. musical	6	2.2	
-metodología ed. física	6	2.2	
3) INVESTIGACION	10	3.6	
-seminario	10	3.6	
4) PRACTICA	32	11.7	
-internado pedagógico	32	11.7	
5) OPTATIVOS 2	16	5.8	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	274	100.0	30

Fuente: Pontificia Universidad Católica de Chile. Catálogo General 1976-1971.

1 Se incluyen además 16 créditos facultativos. No los consideramos para homogeneizar el tratamiento de la información.

2 No se especifica el número de cursos.

**4. 1983-1987.
CICLOS BASICOS Y REDEFINICION DE LA FORMACION DE
PROFESORES.**

El origen de los cambios ocurridos en 1983 no se encuentra en la Escuela de Educación, sino en los niveles de Dirección de la Universidad. Estos cambios corresponden a un reordenamiento general de las carreras universitarias, que afecta de un modo particular a las carreras de Pedagogía en Educación Media. En términos generales el cambio operado consiste en la creación de los denominados Ciclos Básicos, que son etapas Iniciales de formación comunes a varias carreras. En las Pedagogías, esto significa separar la carrera en un ciclo inicial de formación en la disciplina de especialidad y un ciclo terminal de formación en pedagogía. En lo que sigue nos ocuparemos en primer lugar de referir en líneas generales los planteamientos de las autoridades universitarias sobre esta nueva estructura académica, y luego nos detendremos en el análisis de los cambios introducidos en la formación de profesores.

a. Creación de los Ciclos Básicos.

Las autoridades de la Universidad Católica definen los cambios aplicados a partir de 1983 como una segunda etapa del proceso de reestructuración académica comenzado en septiembre de 1973⁵¹. Según lo planteado en el documento oficial "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983", el proceso de reestructuración se inició para enfrentar un estado de crisis de la Universidad. De acuerdo a las autoridades designadas, el sistema curricular flexible que se había aplicado desde la Reforma:

"no había logrado penetrar a los núcleos más importantes de la vida académica, creó, de hecho, una Imagen de desorden y permisividad en las secuencias curriculares, favoreció el seguimiento de Innumerables cursos de bajo valor académico, y servía, en cambio intenciones políticas, no sólo menas a la Universidad, sino difícilmente compatibles con su condición de católica"⁵².

Una primera etapa, entonces, en el trabajo de la Rector(a), consistió en un proceso de ordenamiento curricular. Esta etapa se extendió hasta 1979 (a esta etapa corresponde el plan de reestructuración de 1976 analizado en el capítulo precedente).

Siguiendo el documento referido ("10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983"), de esta etapa de ordenamiento surgieron a lo menos tres criterios sobre el tipo de carrera que debía Impartir la Universidad:

- 1) Se debía elevar el nivel académico de las carreras de pregrado, actualizando y aumentando los contenidos y exigencias de ellas.
- 2) Se debía tender a la creación de licenciaturas que aseguraran el dominio cabal y básico de la especialidad.

51. Universidad Católica. "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983". s/f.

52. Universidad Católica. "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983". s/f.

3) Además, se debían eliminar los grados académicos intermedios y los títulos profesionales de nivel técnico.

Una vez culminado este proceso de ordenamiento la Dirección Superior estimó que era el momento de introducir cambios mayores en la organización curricular y promovió el estudio y la aplicación del sistema de Ciclos Básicos. Este sistema modifica sustancialmente la etapa inicial del alumno en la Universidad.

Según las autoridades, para implementar esta política se tomaron en cuenta los siguientes elementos relativos al proceso de ingreso a la Universidad:

- 1) La edad del postulante al momento de la elección de la carrera y su falta de Información al respecto.
- 2) La alta valoración del acceso a la Universidad, lo que determina una alta afluencia de postulantes con un bajo grado de definición vocacional.
- 3) El hecho de que, la mayoría de los jóvenes postula basándose más en la probabilidad de Ingreso que tiene a una determinada carrera, de acuerdo al puntaje obtenido en la PAA, que en el interés que tiene por la misma.

En 1982 el Consejo Universitario acordó una nueva política universitaria bajo los siguientes principios ordenadores:

- a) "se Intenta flexibilizar la estructura de pregrado, de modo que el alumno pueda adquirir una formación profesional acorde con su vocación, Intereses y aptitudes. Para este fin se establecerán vías de Ingreso a la Universidad que sean comunes a varias carreras o disciplinas".
- b) "se desea entregarles a los alumnos una formación básica o fundamental sólida, estructurando programas que no sólo capaciten para una acción profesional, sino que se orienten a una verdadera formación científica, evitando así la proliferación de subespecialidades a nivel de pregrado. Esto debería conducir a la graduación de profesionales más bien generalistas, que especialistas, dejando la etapa de especialización y profundización para los estudios de postgrado'.
- c) "se dará especial énfasis a los cursos iniciales de las carreras, por cuanto ellos constituyen la etapa decisiva en la formación de hábitos intelectuales propios de la vida académica".
- d) "se quiere también emplear más eficientemente los recursos docentes disponibles, evitando la duplicación innecesaria de esfuerzos'.
- e) "finalmente, se vislumbra hacia el futuro la posibilidad de que al Ingresar a la Universidad, el alumno opte por los ciclos Iniciales de estudio de carácter relativamente indiferenciado, que le permitan, en el curso de sus estudios el máximo número de opciones de posibles egresos.

A partir de 1983 se establece en la Universidad Católica un tipo de acceso a través de los denominados ciclos básicos. Se crearon 12 ciclos básicos: 1) Ciencias Biológicas; 2) Química; 3) Arte; 4) Matemáticas; 5) Física; 6) Filosofía; 7) Historia y Geografía; 8) Letras en Filología Hispánica; 9) Letras en Filología Inglesa; 10) Filología Francesa; 11) Filología Alemana y 12) Teología. El ingreso a estos ciclos da opción a cursar la licenciatura o la pedagogía respectiva. El ciclo de Química da además la opción de postular al título profesional de Químico. Y el ciclo de Historia y Geografía al título de Geógrafo.

53. Universidad Católica, "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983". s/f.

Es importante señalar que el planteamiento de los Ciclos Básicos como Innovación central de la enseñanza universitaria de pre-grado, va mucho más allá de la Universidad Católica, y debe ser considerado como un problema general de la modernización de la universidad chilena. Ha sido estudiado y se intentó aplicar en la Universidad de Chile durante el rectorado del General Soto Mackeney; se ha planteado como el desarrollo deseado en la enseñanza de las ciencias en la Academia de Ciencias del Instituto de Chile; es la concepción académica de base de la nueva universidad privada *Finis Terrae*, etc⁵⁴.

Con la aplicación de los ciclos básicos se inicia una nueva etapa en la formación de profesores en la Universidad Católica. En primer lugar se establece una drástica separación entre especialidad y pedagogía. Y en segundo lugar se establece una alta valoración de los contenidos en la especialidad, por sobre la formación profesional. Vemos en este proceso la Introducción institucional de un criterio que desvaloriza las pedagogías respecto de las disciplinas.

El plan de estudios de 1983 responde entonces a modificaciones en la política general de la Universidad, pero que afectan principalmente la modalidad de formación de los profesores de enseñanza media. También se introdujeron modificaciones en la preparación de los profesores básicos, que trataremos más adelante.

b. Organización de los estudios pedagógicos. l) Formación de los profesores de enseñanza media.

A partir de 1983, la preparación de los profesores se dividió en dos etapas, un ciclo Inicial de tres años en la disciplina de la especialidad, y un ciclo terminal de dos años en pedagogía. Si bien los porcentajes de tiempo asignados a ambos tipos de formación no varían sustancialmente, se puede apreciar en el cuadro sinóptico 41 un leve aumento del tiempo dedicado a la Disciplina; y, correspondientemente, una disminución del tiempo dedicado a la Formación Profesional y a la Formación General.

En cuanto a la FP, se mantienen sin cambios mayores los porcentajes de tiempo asignados a Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión y a la formación Práctica (ver cuadro 1). Sin embargo, se operan una serie de transformaciones en los contenidos, especialmente en los contenidos de las Técnicas de la Transmisión. Se vuelve a excluir del plan **Evaluación**, que es sustituido por un curso de **Estadística Aplicada a la Educación**, es decir, por un curso no sólo referido a la medición del rendimiento, sino a la medición educacional en general. Además se excluye **Tecnología Educacional**. En cambio, se introduce por primera vez un **Taller de Elaboración de Materiales de Enseñanza**, y un curso denominado **Observación Participante**, manifestación, tal vez, de las recientes Influencias en el campo educativo de la Etnografía Educacional. Por otra parte, se vuelve a incorporar el curso de **Metodología de la Investigación Educacional**, pero se elimina el Seminario final, con lo que la preparación en investigación educacional mantiene aproximadamente el mismo porcentaje de tiempo dedicado en planes anteriores.

54. Ver, C. Cox, **La oferta de políticas en el área educación**. Actores y propuestas (1971-1907), Flacso, Santiago. 1989. H. Niemayer. 'Formación de Científicos. Atenas, Separata del N° 450, Universidad de Concepción.

En la formación teórica los cambios más relevantes se relacionan con la valorización de Filosofía, que vuelve a tener la primacía en la tríada de disciplinas básicas (Psicología. Filosofía, Sociología). Además se vuelve a incorporar un curso general de educación denominado **Teoría de la Educación**, que había sido tradicional en la Escuela de Educación. Respecto a la primacía de Filosofía, sin pretender enunciar un principio que la explique, constatamos que generalmente su mayor valorización corresponde con un período de mayor importancia de la formación disciplinaria. Volveremos sobre esto en la Capítulo VI.

En 1983 también se modifica el Internado Pedagógico. Al respecto se distinguen dos tipos de prácticas: un Internado de Profesor Jefe, con 8 créditos, común a todas las especialidades, y un Internado en la Especialidad, con 18 créditos, diferenciado.

En general visualizamos una tendencia a una formación que incluye problemáticas específicas de la sala de clases; revaloriza la formación metodológica y pone énfasis y establece distinciones respecto a problemas prácticos de la pedagogía. Con todo, en este plan las Teorías de la Transmisión siguen ocupando el principal porcentaje de tiempo (14,6%), seguidas de las Técnicas de la Transmisión (10,7%) y en tercer lugar la Práctica Pedagógica (6,3%). Esto ocurre en la sección del plan que controla la Escuela de Educación. Hay que recordar, sin embargo, que el plan en su conjunto expresa un sistema curricular que privilegia la formación en la disciplina por sobre la formación profesional.

ii) Formación de los profesores básicos.

En 19113 se introducen una serie de cambios en la formación de los profesores básicos, aunque dentro de la modalidad generalista. El plan de 1983 se caracteriza por ser una gran colección de asignaturas: está conformado por 43 actividades curriculares. Ni siquiera los planes de las escuelas normales, que entregaban la formación secundaria y profesional, incluían tantas asignaturas.

En cuanto a los contenidos del plan hay una serie de modificaciones. La Formación General, que mantiene un porcentaje de tiempo similar al de 1976, Incorpora nuevas distinciones en los contenidos, especialmente en el área del lenguaje -castellano- y de la historia. Por ejemplo, en lenguaje, no sólo se incluye un curso de Castellano, sino que se incorporan los cursos de **Castellano Escrito; Gramática Española e Iniciación Literaria.**

En la FP se continúa con el énfasis en las Técnicas de la Transmisión, dentro de la cual se incorporan los cursos de **Administración Escolar, y Elaboración y Uso de Medios Audiovisuales.** En la formación metodológica se mantiene la separación por materias del plan de 1976, pero se introduce además un curso general de metodología. En la formación teórica Psicología experimenta una reducción del tiempo asignado, no obstante sigue manteniendo la primacía, lo cual es una diferencia importante respecto del plan de la Pedagogía en Enseñanza Media. En este último Filosofía tiene mayor porcentaje de tiempo dedicado.

Un último punto que cabe resaltar se refiere a la extensión de la duración de la carrera, de tres a cuatro años. Aunque nos faltan antecedentes, esta medida nos parece debe interpretarse teniendo presente el contexto referido de desvalorización de la formación pedagógica. Las Pedagogías en Enseñanza Media, que institucionalmente tienen dos referentes (los Institutos y la Escuela de Educación), fueron más vulnerables a la reestructuración académica de 1983. No así la Pedagogía Básica, que andada sólo en la

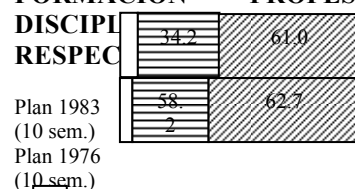
Escuela de Educación, experimenta un crecimiento, en la extensión de los estudios y en los contenidos de los mismos. Este "fortalecimiento" de la Pedagogía Básica, puede ser leído como un recurso de la Escuela de Educación para aumentar el status de las Pedagogías en un contexto de desvalorización de las mismas.

El plan de 1983 es, a fines de 1989, el que está vigente en la Universidad Católica

**CUADRO SINOPTICO 41: PLAN DE ESTUDIOS DE 1983.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS 1983			
Duración de los estudios: 10 semestres	Créditos	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	16	3.9	2
-ética profesional	6	1.5	
-formación religiosa	10	2.4	
II. FORMACION PROFESIONAL	130	31.6	14
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	54	13.1	
-filosofía de la educac.	14	3.4	
-sociología de la educac.	8	1.9	
-psicop. del aprendizaje	6	1.5	
-psicop. del adolescente	6	1.5	
-estadística aplicada a la educación	6	1.5	
-taller de educa. del adolescente	6	1.5	
-teoría de la educación	8	1.9	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINAS DE 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1976)



Plan 1983 (10 sem.)
Plan 1976 (10 sem.)

□ Formación general
▨ Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1976)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-formación religiosa	-formación teológica

FORMACION PROFESIONAL

-psicop. del adolescente	-psicop. del desarrollo personal -taller de psicop. del escolar medio

2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	44	10.7	
-alternativas curriculares	6	1.5	
-profesor jefe	6	1.5	
-taller elaboración material de enseñanza	6	1.5	
-observación participante	8	1.9	
-didáctica especial ¹	18	4.4	
3) INVESTIGACION ²	6	1.5	
-metodología de la investigación educacional	6	1.5	
4) PRACTICA	26	6.3	
-internado docente	26	6.3	
III. DISCIPLINA	265	64.5	--
TOTAL	411	100.0	16

Fuente: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Vicerrectoría Académica "Programa de Formación de profesores de educación media", 1983.

¹ Las especialidades dobles tienen 8 créditos más en Didáctica Especial.

² Se elimina el Seminario de título. Se exige aprobar un Examen de grado en un tema de educación y de la especialidad.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
castellano	264	64.4	146	35.6	410	100.0
filosofía	294	66.8	146	33.2	440	100.0
cs. nat. y biología	272	64.2	152	35.8	424	100.0
matemáticas	235	61.7	146	38.3	381	100.0
cs. nat. y química	278	64.7	152	35.3	430	100.0
artes plásticas	275	65.3	146	34.7	421	100.0
francés	252	63.3	146	36.7	398	100.0
alemán	252	63.3	146	36.7	398	100.0

	$\Sigma = 2.122$		
	$X = 265.3$		

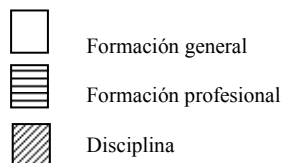
1 Faltó información de las especialidades de: Inglés; Historia y Geografía; y Religión.

**CUADRO SINOPTICO 42: PLAN DE ESTUDIOS DE 1983.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS 1983			
Duración de los estudios: 4 años			
	Créd. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	131	32.6	18
-catequesis genral	5	1.2	
-form. religiosa del esco- lar básico	5	1.2	
-formación personal	5	1.2	
-ética profesional	6	1.5	
expresión y creatividad	6	1.5	
-álgebra	8	2.0	
-geometría	8	2.0	
-castellano	8	2.0	
-gramática española	8	2.0	

**A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE
DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL,
FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL
PLAN DE 1983, RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR
(1976)**

Plan 1983 (4 años)	32.6	67.4
Plan 1976 (4 años)	27. ^	69.0



-iniciación literaria	8	2.0	25
-historia I y II	16	4.0	
-geografía universal	6	1.5	
-geografía de Chile	6	1.5	
-artes plásticas	6	1.5	
cs. naturales I y II	12	3.0	
-ed. técnico-manual	6	1.5	
-educación física	6	1.5	
-educación musical	8	1.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	270	67.4	
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	58	14.5	
-teorías de la educación	8	2.0	
-filosofía de la educación	14	3.5	
-sociología de la educ.	8	2.0	
-psicop. del aprendizaje	6	1.5	
-psicop. del esc. básico I y II	16	4.0	
-estadística aplicada a la educación	6	1.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	112	27.9	
-transformación del aprend.	8	2.0	
-alternativas curriculares	6	1.5	
-evaluación en educac., ge- neral básica	8	2.0	
-administración escolar	6	1.5	
-elab. y uso de medios audiovisuales	6	1.5	
-orientación	6	1.5	
metod. gral. de la educ. básica	12	3.0	
-metod. de las matemáticas I y II	12	3.0	
-metod. del cast. I y II	12	3.0	
-metod. de la historia y geografía	6	1.5	
-metod. artes plásticas	6	1.5	
-metod. cs. naturales	6	1.5	
-metod. ed. técnico-manual	6	1.5	
-metod. ed. física	6	1.5	
-metod. ed. musical	6	1.5	

3) INVESTIGACION	12	3.0	
-metod. de la inves. Educ.	6	1.5	
-seminario	6	1.5	
4) PRACTICA	48	12.0	
-pre-internado	16	4.0	
-internado	32	8.0	
5) OPTATIVOS (DE PROFUNDIZA) CION Y GENERALES)¹	40	10.0	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	401	100.0	43

Fuente: Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría Académica. Currículo 1983.

¹ No se especifica el número de cursos.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1976)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-catequesis general -form. religiosa del escolar básico -formación personal -ética profesional -expresión y creatividad -álgebra -geometría -castellano escrito -gramática española -iniciación literaria -historia I y II -geografía universal -geografía de Chile -artes plásticas -ciencias naturales -ed. técnico-manual -educación física -educación musical	-electivos de formación religiosa -ética general y profesional del docente -taller de matemáticas -taller de castellano -taller historia de Chile -taller geog. de Chile -taller artes plásticas -taller cs. naturales -taller técnico-manual -taller ed. física -taller ed. musical
V. FORMACION PROFESIONAL	
-teoría de la educación -psicop. del esc. básico -estadist. Aplicada a la educación -alternativa curric. -evaluación en educación general básica -administración escolar -elaboración y uso de medios audiovisuales -metod. general de la educación básica -metod. de la historia y geografía -metod. de la investig. educacional -pre-internado	-psicop. del desarrollo -taller psicop. del escolar básico -currículum básico -currículum y evaluación -metod. ciencias sociales

5. CONCLUSION.

La formación de profesores en la Universidad Católica siguió la directrices del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile hasta la década del 50, lo cual no obstó para que la preparación entregada se distinguiera, desde los comienzos y hasta la actualidad, por su especificidad doctrinaria religiosa.

A pesar que en la Universidad Católica se aplicó la misma estructura curricular que en el Instituto Pedagógico, el desarrollo de la formación de profesores en esta casa de estudios sigue un curso que le es propio. Una diferencia central entre las dos Instituciones, y que a nuestro juicio marca la especificidad de la Universidad Católica, es la distinta relación entre la Escuela de Educación y las demás Facultades, que en este caso se denominan Institutos Centrales. Puede decirse que sólo desde 1980, y especialmente desde 1983 en adelante, esta relación es equivalente a la que existió por décadas en el Instituto Pedagógico, es decir, una relación donde la pedagogía es subordinada a la disciplina. El elemento central que explica esta relación es el relativo retardo del desarrollo de la profesión académica en la Universidad Católica, con respecto de la Universidad de Chile. No obstante, una vez consolidada la profesión académica en esta Universidad la pedagogía, como en la Universidad de Chile, pasa a ocupar un lugar subordinado.

Durante la reforma universitaria de la década del sesenta se abre en la Universidad Católica un amplio espacio para innovar y trazar líneas definitorias de la identidad Institucional. En este período se crea una nueva modalidad curricular denominada ámbito pedagógico, que es un intento por hacer permeable los límites entre las distintas asignaturas del plan de estudios; entre la teoría y la práctica; y entre la universidad y el país. Esta nueva modalidad no logra tener continuidad por conflictos al interior de la Escuela de Educación. Esta, por otro lado, logra definirse en el período de la reforma como **escuela única** de educación, y dar forma a un discurso educativo propio.

Otro elemento distintivo del desarrollo de la formación de profesores en la Universidad Católica es que fue muy permeable al afuera en el tiempo de la reforma, es decir, se vivió al Interior de la Universidad la efervescencia ideológica y transformadora de la época. Pero, en el período militar fue menos permeable que las restantes universidades a la intervención externa. Su dependencia de la Iglesia Católica y la menor radicalidad de los planteamientos políticos en su Interior le permitieron mantener un grado de autonomía mayor. Ello sin duda contribuye a que, después de 1973, asuma una posición de liderazgo en el sector. Participa, como se vió en el capítulo de las Escuelas Normales, en la definición de las políticas iniciales del gobierno respecto a la formación de profesores, y ejerce una importante influencia en el campo educacional en general.

Respecto a los contenidos de la formación de los profesores secundarios, al igual que en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la mayor parte del tiempo, cerca de dos tercios del tiempo total, se destina a la formación disciplinaria. La Formación Profesional da mayor importancia a la teoría, aunque con posterioridad a 1973 también se manifiesta un énfasis en las asignaturas técnicas. No obstante, este giro hacia 'lo técnico' fue menos radical que en las otras instituciones universitarias estudiadas. Otro elemento distintivo de la Formación Profesional en la Universidad Católica, es que se constata una importancia equivalente entre Filosofía, Psicología y Sociología, en tanto en las restantes universidades predomina Psicología.

En cuanto a la formación de los profesores básicos se destaca el constatarle crecimiento del número de asignaturas de los planes, al punto de tener en la actualidad un plan con 43 asignaturas en una modalidad generalista de formación. La FP de los profesores básicos tiene un énfasis en Técnicas de la Transmisión, y la Práctica tiene una mayor importancia que en la preparación de los profesores secundarios. Se mantiene, no obstante, un núcleo de formación teórica común, para las carreras de Pedagogía Básica y Media.

La Escuela de Educación de la Universidad Católica ha mantenido el concepto de escuela única, aunque muy reducido respecto del modelo original aplicado durante la Reforma. La creación de los ciclos básicos en 1983, han ahondado la distancia entre la formación de los profesores básicos y medios.

CAPITULO V: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCION.

La Escuela de Educación de la Universidad de Concepción inició sus actividades el año 1919, junto con la fundación de la Universidad. Desde entonces, ha participado en la preparación del magisterio nacional, siendo la institución universitaria con la trayectoria más extensa en la materia, luego del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. La de Concepción, por otra parte, fue la primera universidad que entregó una formación sistemática a profesores primarios, a través del curso normal que organizó a partir de 1940.

Por su calidad de universidad particular, los estudios pedagógicos en la Universidad de Concepción tuvieron la tutela de una Institución estatal. En el caso de la formación de profesores secundarios debió seguir los lineamientos impuestos por la Universidad de Chile, hasta la década de 1950. Desde entonces la Universidad de Concepción obtuvo su autonomía curricular y pudo comenzar a definir su propia organización académica. No fue, sin embargo, hasta la década del 60, particularmente durante el proceso de Reforma Universitaria, que comenzó una reflexión propia sobre la formación de profesores, que se plasmó en nuevos planes de estudios, definidos autónomamente. Con todo, los rasgos generales impuestos por la relación originaria con la Universidad de Chile se mantuvieron. Así, la preparación de los profesores secundarios, como en las restantes universidades, es especializada, y con un fuerte énfasis en la formación disciplinaria. Otro tanto ocurrió con la formación de los profesores primarios: en el curso normal se aplicaban los planes de estudios de la Escuela Normal Superior José A. Núñez y no fue sino hasta la reforma universitaria de los años 60 que la Universidad de Concepción define planes propios.

En los aproximadamente 70 años de funcionamiento de la Escuela de Educación son distinguibles los siguientes cuatro periodos¹:

- 1) 1919-1959. Desarrollo institucional con dependencia curricular (planes de 1953 -curso normal-, y 1954 -para profesores secundarios-).
- 2) 1960-1973. La Reforma Universitaria. Aplicación de un sistema unificado de formación de profesores (planes de 1964, 1968 y 1970).
- 3) 1974-1980. Control político externo y organización de los estudios de acuerdo a los principios de la Tecnología Educativa (planes de 1974, 1977 y 1979).
- 4) 1981-1987. Nuevas orientaciones curriculares. Énfasis en lo disciplinario (planes de 1981 y 1983).

1. Cabe aclarar que hemos agrupado en un solo período inicial todo el desarrollo de la institución hasta comienzos de la década del 60. Un análisis más detallado podría, sin duda, señalar etapas y quiebres importantes durante los 40 años que van de 1919 a 1959. Sin embargo, respecto a nuestro objeto más inmediato, los planes de estudios, los cambios y continuidades se vinculan directamente con la referida dependencia con respecto a la Universidad de Chile, que durante este período tuvieron los estudios pedagógicos, por este motivo, hemos focalizado nuestro análisis en los períodos posteriores a los años 60, donde se manifiesta una modalidad particular de formación de profesores.

1. **1919-1959.**
DESARROLLO INSTITUCIONAL CON DEPENDENCIA CURRICULAR.

En sus inicios la Universidad de Concepción estuvo conformada por cuatro escuelas: Farmacia, Dentística, Química Industrial y Educación Así, la Escuela de Educación nació con la misma Universidad, el año 1919².

a. Desarrollo institucional.

La Escuela de Educación inició sus actividades con un curso de formación de profesores en Inglés. Posteriormente se abrieron los cursos de Francés (1923), Normal (1926, reabierto en 1940), Castellano (1929, reabierto en 1933), Matemáticas y Física (1931), Química (1949), Biología (1952), e Historia y Geografía, y Filosofía (1958)³

La Escuela de Educación tuvo un lento crecimiento. Incluso los desastres naturales retardaron su desarrollo. En 1934 un tornado destruyó parte de la casa donde funcionaba la Escuela, y el Laboratorio de Psicología, en el cual se concentraba la labor de Investigación. Luego de un período en que Educación funcionó albergada en la Escuela Dental se le construyó una casa, pero en 1939, luego del terremoto de Chillán (enero de 1939), debió cederla para Pabellón de Cirugía del Hospital Clínico Regional. Dentro de esta precariedad se desarrolló la Escuela de Educación.

Los principales desarrollos teóricos del período inicial se relacionaron con la investigación en Psicología, fomentada por el propio Director de entonces, don Samuel Zenteno Anaya, ex-alumno del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, quien impulsó la creación de un Laboratorio de Psicología según el modelo que existía en el Instituto Pedagógico⁴.

Como señalamos antes, los estudios de Educación fueron estructurados siguiendo el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Esta era una condición que exigía el Estado para reconocer los títulos que otorgaban las Universidades particulares. La tutela de la Universidad de Chile sobre la enseñanza universitaria fue sancionada legalmente en 1931 en el denominado Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria. En este Estatuto, entre otras medidas, se establecía que las universidades particulares que otorgasen títulos que también otorgaba la Universidad de Chile, debían aplicar los planes y programas de estudios aprobados por el Consejo Universitario de la Universidad de Chile para sus propias carreras.

Esta tutela de la Universidad de Chile se extendió hasta la década del 50. En los años 50 se dictan diversos decretos de origen gubernamental, más que universitario, que

2. la Universidad de Concepción fue fundada en 1919 por iniciativa de un grupo de destacados penquistas encabezados por Enrique Molina. La institución tiene status de Universidad privada, pero su financiamiento, al igual fue el de la Universidad Católica, es básicamente público.

3. Julio Inostroza, **"La Escuela de Educación. Fines, estructura y planes de estudios"**. Publicación de la Escuela de Educación. Universidad de Concepción, 1969.

4. Corina Vargas (ex-Decano de la Facultad de Educación). **Discurso de Recepción del grado de Profesor Emérito de la U. de Concepción**. Pronunciado el 15 de Mayo de 1976. (mimeo).

paulatinamente van reconociendo algunos títulos de las universidades particulares. En el caso de las carreras de Pedagogía, que justamente son de las primeras en independizarse, se dicta en 1953 el denominado "Estatuto del Magisterio" (DFL NQ 280, 5 de agosto de 1953), que en su artículo 16 señala la equivalencia de los títulos y estudios de las universidades particulares reconocidas por el Estado respecto de los títulos de la Universidad de Chile. Este artículo se entendió como una autorización para que las universidades particulares otorgasen el título de Profesor de Estado⁵.

Se inicia entonces un proceso de distanciamiento creciente entre los estudios de la Universidad de Concepción y la Universidad de Chile. Este proceso se acelera en la década del 60, cuando la Universidad de Concepción elabora una nueva política universitaria que reforma integralmente los estudios en esa Universidad, incluidos los estudios pedagógicos. Nos ocuparemos a continuación de describir la organización de los estudios en la década de 1950.

b. La formación de los profesores secundarios en la década de 1950.

En el plan de estudios de 1954 se comienzan a manifestar diferencias, si bien menores, con la formación de profesores en la Universidad de Chile. Las materias Incluidas son las mismas que las contempladas en el plan del Instituto Pedagógico vigente en ese momento (ver en el capítulo III, lo referente al plan de 1946), aunque se introduce en la Universidad de Concepción la asignatura de Orientación, que en los planes de la Universidad de Chile no se incorporó hasta la década del 60.

Las diferencias principales entre los planes de las dos universidades se relacionan con los tiempos asignados a las distintas materias incluidas en el plan. En este sentido encontramos las siguientes modificaciones (ver cuadro sinóptico 43 de la Universidad de Concepción y 18 de la Universidad de Chile):

1) Disminuye el porcentaje de tiempo destinado a Introducción a la **Filosofía, a Psicología del Niño y del Adolescente y a Psicología General**. En tanto **Historia y Filosofía de la Educación y Sociología** mantienen el mismo porcentaje de tiempo. Esto reordena la jerarquización al Interior de la tríada que conforma lo que nosotros hemos denominado las disciplinas teóricas consideradas base de la educación. En el plan de la Universidad de Chile, a Filosofía y Psicología se les dedica la misma cantidad de tiempo, y Sociología ocupa un lugar secundario. En la Universidad de Concepción, en tanto, Filosofía tiene la primacía, seguida de Psicología y, posteriormente, Sociología. En conjunto, en la Universidad de Concepción se le asigna un porcentaje de tiempo menor a la formación teórica.

2) Otra diferencia significativa entre los planes de la Universidad de Chile y los de la Universidad de Concepción, se relaciona con las Técnicas de la Transmisión. En la Universidad de Concepción se le asigna a **Didáctica General y Metodología de la Especialidad**, una proporción de tiempo levemente inferior que el que se le dedica en el Instituto Pedagógico. Por el contrario, en la Universidad de Concepción, como se mencionó, se incluye la asignatura de Orientación, la cual no fue integrada en los planes de la

5. Universidad de Chile, "**la Universidad de Chile y las universidades particulares**". Ediciones de la Universidad de Chile, Secretaría General, 1954, (49-51).

Universidad de Chile hasta 1963. Con esto aumenta en el conjunto la proporción de tiempo asignada a Técnicas de la Transmisión.

Leyendo estas diferencias en forma general reconocemos una disminución de la importancia asignada a la formación teórica, en favor de las Técnicas de la Transmisión.

Este plan estuvo vigente por diez años, hasta 1964. El plan de 1964, no obstante, no presenta grandes innovaciones, a pesar de que desde comienzos de la década del 60 se había iniciado un proceso de reforma institucional de la Universidad, que implicó una reestructuración radical de la organización académica de la misma.

c. El Curso Normal.

De acuerdo al plan de estudios del Curso Normal de 1953, la carrera tenía las siguientes características (ver cuadro sinóptico 44):

1. Una duración de dos años, conducentes a la obtención del título de Profesor Normalista, sin mención.
2. La preparación de los profesores estaba integrada por una Formación General en materias pertenecientes exclusivamente al área técnico-artística, como por ejemplo: Educación Musical y Educación Física. La FG ocupaba aproximadamente $1/3$ del tiempo total del plan. Los otros $2/3$ del tiempo se dedicaban a la FP.
3. Dentro de la FP el tiempo se distribuía de un modo relativamente equivalente entre la formación en Teorías de la Transmisión y Técnicas de la Transmisión. Aunque a estas últimas se les dedicaba una fracción ligeramente mayor de tiempo.
4. En cuanto a la formación teórica, ésta estaba compuesta por cuatro disciplinas: Filosofía, Psicología, Sociología y Biología. Aunque Psicología tenía el doble de dedicación horaria que cada una de las otras tres disciplinas mencionadas.
5. En la formación técnica, por otra parte, sobresale la importancia asignada a Organización y **Administración Escolar**, que ocupa un porcentaje de tiempo mayor que Metodología. Esta última, en las normales era la materia que tenía la primacía.

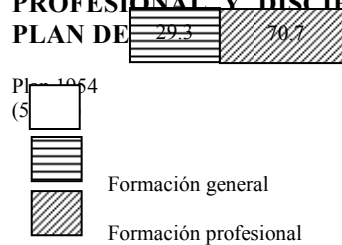
6. Un último elemento que mencionaremos se relaciona con la Práctica Pedagógica. Las actividades prácticas acompañaban los dos años que duraba el curso. El primer año se dedicaba a la observación de clases y el segundo al ejercicio docente.

La formación de los profesores primarios no se altera sustancialmente hasta la Reforma Universitaria. El plan siguiente, de 1964, no representa modificaciones mayores respecto a este plan de 1953.

**CUADRO SINOPTICO 43: PLAN DE ESTUDIOS DE 1954.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1954			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	33	29.3	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	23	20.4	
-introd. a la filosofia	3	2.7	
-psicología general	2	1.8	
-psicop. del niño y del adolescente	3	2.7	
-sociología	3	2.7	
-elementos de estadísticas	2	1.8	
-hist. y filos. de la ed.	5	4.4	
-evolución histórica y educacional de Chile	3	2.7	
problemas de la educación secundaria	2	1.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	8	7.1	
-didáctica general	4	3.5	
orientación	2	1.8	
-metod. de la espec. 1	2	1.8	
3) INVESTIGACION	2	1.8	
-seminario	2	1.8	
4) PRACTICA	--	--	
III. DISCIPLINA	80	70.7	--
TOTAL	113	100.0	12

**A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE
TIEMPO ASIGNADO A FORMACION
GENERAL, FORMACION
PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL
PLAN DE**



Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Escuela. Plan

de estudios 1954.

1 Las pedagogías con doble especialidad tienen 2 horas-total más

en Metodología.

2 Se exige la realización de una Práctica de un año de duración,

paralela al 5° año de estudios.

**DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN
(FP + FG) /**

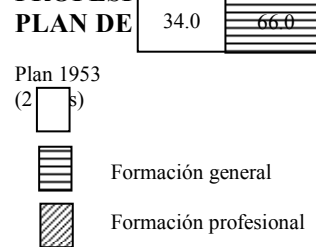
DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD

Especialidad	D	FP + FG	TOTAL
	Hrs. % total	Hrs. % total	Hrs. % total
castellano	82 71.3	33 28.7	115 100.0
francés	87 72.5	33 27.5	120 100.0
inglés	74 69.2	33 30.8	107 100.0
biología y química	83 70.3	35 29.7	118 100.0
matemát. y física	74 67.9	35 32.1	109 100.0
	$\Sigma = 400$ X = 80		

**CUADRO SINOPTICO 44: PLAN DE ESTUDIOS DE 1953.
CURSO NORMAL. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS CURSO NORMAL 1953			
Duración de los estudios: 2 años			
	Hrs. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	18	34.0	6
-educación física	4	7.5	
-música y canto	3	5.7	
-dibujo	3	5.7	
-trabajos manuales	4	7.5	
-educ. para el hogar	3	5.7	
-puericultura	1	1.9	
III. FORMACION PROFESIONAL	35	66.0	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	13	24.5	
-psicología del niño	1	1.9	
-psicología educacional	4	7.5	
-biología educacional	2	3.8	
-sociología educacional	2	3.8	
-filosofía e historia de la educación	2	3.8	
-principios de educación	2	3.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	14	26.4	
-técnica de la enseñanza	4	7.5	
-organización escolar	6	11.3	
-higiene escolar	2	3.8	
-orientación profesional	2	3.8	
3) INVESTIGACION	--	--	
4) PRACTICA	8	15.1	
-observación (1 año)	2	3.8	
-práctica (1 año)	6	11.3	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	53	100.0	18

A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACIÓN GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE



Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación. Plan de estudios 1953.

1 No obtuvimos información si se exigía como requisito de titulación una memoria.

2. **1960-1973.** **REFORMA UNIVERSITARIA Y APLICACION DE UN SISTEMA UNIFICADO DE FORMACION DE PROFESORES.**

En el período que se extiende desde 1960 a 1973 se experimenta en la Universidad de Concepción un proceso de cambios profundos conocido como la Reforma Universitaria. Es común que el concepto de Reforma Universitaria se aplique más propiamente al proceso de cambios que experimentaron las universidades chilenas a partir de la segunda mitad de la década del 60, incluida, por cierto la Universidad de Concepción. Sin embargo, por las características peculiares del proceso en esta Universidad, hemos tratado el proceso de transformaciones que se inicia en 1960 hasta 1973 como un único período, a pesar de que reconocemos en tal lapso dos etapas. La primera etapa se extiende hasta 1967 y se caracteriza porque los cambios que se operan son introducidos por las autoridades centrales de la Universidad en un intento por modernizar su organización académica, dando cabida y fomentando la Investigación científica. En 1968 se inicia una segunda etapa, propiamente la Reforma Universitaria, en la que el proceso de cambios es impulsado por la comunidad universitaria en general, que busca no sólo modernizar la Universidad, sino cambiar sus estructuras de poder, transformándolas en instancias colegiadas donde participe el conjunto de la comunidad universitaria. Este es un período de fuerte debate ideológico y conflicto político.

La Escuela de Educación no estuvo al margen de este proceso de cambios. Aunque en los primeros años de la década del 60 su organización académica no experimentó cambios importantes, a partir de 1967 se inicia un proceso de reflexión y redefinición de la formación de profesores. Este proceso motiva la aplicación de un sistema unificado de formación, y la aplicación de nuevas orientaciones curriculares que ponen al centro de la formación el problema de la vinculación del pedagogo con el contexto social.

En lo que sigue nos referiremos a las transformaciones institucionales y curriculares operadas en la Universidad de Concepción y en la Escuela de Educación en el período 60-73. Cabe señalar que no pretendemos más que dar una visión general del proceso de Reforma, que contextualice los cambios operados en la Escuela de Educación y en la formación de profesores.

a. El proceso de Reforma en la Universidad de Concepción.

Las reformas académicas en la Universidad de Concepción se iniciaron a fines de los años 50, impulsadas por las autoridades centrales de la Universidad. En 1958, bajo la Rectoría de David Stichkin, se trajo a la Universidad de Concepción al consejero de la UNESCO Rudolph Atcon, para que asesorara a las autoridades universitarias en el diseño de un plan de modernización de la misma. R. Atcon propuso las bases del plan de reformas que seguiría la Universidad, las cuales, en una primera etapa, tenían por propósito 'incrementar y mejorar la enseñanza y la Investigación de las ciencias naturales y de las matemáticas.

6. Ignacio Gonzalez, "**Un ensayo de Reforma Universidad**". Universidad de Concepción, abril 1968. (p.26).

Este proceso de reestructuración se profundizó a partir de 1964, bajo el Rectorado de Ignacio González G.. Los cambios más significativos de este período consistieron en la organización de los Institutos Centrales de Humanidades y Ciencias Sociales, y en la creación de lo que se denominó el Curso General o Propedéutico. Volveremos sobre esto. Además se impulsó la creación de comisiones académicas que examinaron los planes de estudios y redefinieron la organización de los mismos al interior de cada escuela profesional. Bajo este impulso, la Escuela de Educación inició, en 1967, un proceso de análisis y reestructuración de su organización académica.

A pesar de la extensión de los cambios operados, éstos no alteraron la estructura de gobierno universitario, lo cual generó un fuerte movimiento de crítica que exigía cambios más profundos. Así, en 1968, nuevamente con David Stichkin en la Rectoría, comienza una segunda etapa en la transformación de la Universidad, la cual es conocida propiamente como la Reforma Universitaria. La necesidad de transformar la Universidad se expresó masivamente durante 1967 en Congresos, Comisiones, Asambleas, donde participaron el cuerpo directivo de la universidad, el cuerpo docente y los estudiantes. Stichkin resumió así el sentido compartido de este movimiento:

"...el actual proceso de búsqueda, es el relativo a una estructura colegiada que se busca para esta Universidad en cuanto a su gobierno o manejo, en el orden docente, académico y administrativo. Una estructura colegiada en la que tenga participación decisiva el cuerpo docente y de investigación de esta Casa de Estudios y la representación estudiantil, y una fórmula que busque la integración de esta Casa de Estudios con la comunidad regional y con los intereses generales del país"⁷.

Nos ocuparemos a continuación con mayor detalle de los cambios referidos.

i). Etapa inicial: 1960 - 1964.

Los cambios institucionales más significativos que tienen lugar el año 1960 se refieren a la constitución de los denominados Institutos Centrales⁸. Ese año se crearon cuatro Institutos Centrales de Ciencias -Química, Biología, Física y Matemáticas-, los cuales fueron organizados a partir de la fusión de las cátedras respectivas que se dictaban en las distintas carreras de la Universidad.

Los Institutos se diseñaron como una forma de centralizar los recursos humanos y materiales que posibilitarían la investigación y el estudio en profundidad de las ciencias. La creación de los Institutos significaba iniciar una sustitución del sistema de Facultades y Cátedras, por el sistema de Institutos y Escuelas.

7. David Stichkin, "**Esquema de la Reforma Orgánica de la Universidad de Concepción**", Presentación a la sesión conjunta del H. Consejo y del H. Directorio de la Universidad de Concepción, realizada el 12 de junio de 1968. (mimeo).

8. Universidad de Concepción, **Boletín Informativo**, 1966-67, parte 1 Publicación de la Universidad de Concepción, 1967.

Los Institutos tenían los siguientes objetivos:

- a) "obtener una mayor eficiencia en las actividades universitarias, gracias a una centralización de servicios docentes".
- b) "impulsar en forma sostenida y sistemática la investigación, tanto pura como aplicada, en los campos de las Ciencias Básicas -Matemáticas, Física, Química y Biología- e Influir así en el desarrollo de la Ingeniería, de la Agricultura, de la Economía y de diversas formas de la Tecnología, encauzando las vocaciones de los educandos hacia campos que son indispensables para el desenvolvimiento económico del país".
- c) "desarrollar nuevas profesiones que, sin perjudicar las carreras clásicas, como la Agronomía, Farmacia, Ingeniería, Medicina, etc., puedan, con un sistema eficiente y flexible, satisfacer las vocaciones culturales de las jóvenes generaciones. Esto permite también dar satisfacción a las demandas de las empresas industriales y de los organismos técnicos de fomento y de control, gubernamentales o no, que necesitan de profesionales cuya preparación y campos de acción son cada vez más diversificados".
- d) "permitir un mayor ingreso de los estudiantes a la Universidad"⁹.

Con los Institutos se pretendía vincular la Universidad a los problemas económicos del país, abriéndola con su aporte especializado, actual, científico y tecnológico. Se esperaba también que la Universidad se abriera al máximo de la población posible, permitiendo capacitar no sólo a una élite.

La creación de los Institutos Centrales es la manifestación de un plan mayor de modernización de la Universidad de Concepción, que buscaba redefinir su actividad Interna con vistas a tener un papel destacado en el desarrollo del país¹⁰. Como mencionamos antes, en este proyecto Influyeron decididamente las propuestas del consejero de la UNESCO, Rudolph Atcon, contenidas en su 'Informe sobre la situación de las Universidades Latinoamericanas'¹¹.

En líneas gruesas este informe contenía una fuerte crítica a la organización de la Universidad latinoamericana por su carácter profesionalizante, su estructura jerarquizada y centralizada y por el control estatal que se ejercía sobre ella.

Atcon consideraba de primera necesidad educar y capacitar a la población de América Latina a un nivel superior. La universidad debía formar personas con iniciativa, con imaginación y con conocimientos técnicos dentro de los más diversos campos del conocimiento. Para lograr este objetivo se requería transformar radicalmente el sistema universitario, fomentando el trabajo científico y la diversificación de los conocimientos, y ampliando su cobertura.

El proyecto de reestructuración de la Universidad de Concepción intentaba concretizar estas propuestas. Este proyecto fue apoyado por la UNESCO, que lo caracterizó como un

9. Universidad de Concepción, op.cit: 20.

10. Sofia Correa, las Universidades Chilenas antes de la Reforma: un esquema histórico. En: M.A Garretón y J. Martínez, **Biblioteca del Movimiento estudiantil**, tomo I. Ediciones Sur, Santiago 1986.

11. Rudolph Atcon, Report of the Mission to the Seven Universities of Chile, prepared by "The National Academy of Sciences" for the "International Cooperation Administration", Washington, 1960). Citado en: Luis Scherz, **El Camino de la Revolución Universitaria**, Editorial del Pacífico, Santiago, 1968.

proyecto piloto para el hemisferio La Implementación del proyecto contó con el financiamiento de la Fundación Ford y en menor proporción, con recursos de agencias alemanas¹².

La creación de los cuatro Institutos Centrales de Ciencias correspondió a una primera etapa en este proyecto de reestructuración. En esta etapa inicial la formación de profesores no se vió mayormente afectada. A pesar de que se realizaron intentos por modificarla. De hecho, la autoridad universitaria encargó a la reconocida figura del campo educacional, Doña Irma Salas, que realizara una propuesta al respecto¹³, sin embargo sus recomendaciones no fueron aplicadas. Más adelante veremos que los planes aplicados en 1964 (primarios y secundarios) no contenían modificaciones importantes respecto a los planes anteriores. El cambio más importante del período fue motivado por la creación de los Institutos Centrales, que significó el comienzo de la división de la formación de profesores en dos instancias académicas separadas: la Escuela de Educación, donde los futuros profesores recibirían la formación en pedagogía y los Institutos Centrales, donde se formarían en la disciplina de su especialidad.

ii) Profundización de los cambios iniciados en 1960.

Siguiendo adelante con el plan de Reforma de la Universidad de Concepción, el año 1964 se dió un nuevo paso en la reestructuración de la Universidad, que involucró tanto la organización institucional como los estudios mismos.

En el plano institucional se profundizaron los cambios iniciados en 1960. Se constituyeron cuatro nuevos Institutos Centrales, correspondientes esta vez a las ciencias sociales, las humanidades y los idiomas. Los institutos creados fueron los de Filosofía, Historia y Geografía, Sociología, y Lenguas (español, inglés, francés y alemán). Se organizó además la Escuela Universitaria General (EUG), lo cual se vincula estrechamente con el cambio en la organización de los estudios, ya que la EUG, administraba el curso básico o propedéutico¹⁴.

Este curso es la principal innovación en lo que a organización de los estudios se refiere. El curso propedéutico reemplazaba al primer año de todas las carreras que impartía la Universidad. Esta nueva estructura curricular se aplicó a partir de 1965. Desde ese año, entonces, el alumno en vez de ingresar a una carrera y una escuela específica, entra a la Escuela de Estudios Generales y cursa los estudios propedéuticos. Este sistema es común para todos los estudiantes de la Universidad.

12. Sofía Correa, op. cit.

13. **Irma Salas S.**, "Proyecto de Reestructuración de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción". Santiago, Septiembre de 1960. (mimeo). Dentro de la propuesta de Irma Salas un elemento novedoso, que no hemos encontrado en otros documentos y que pensamos importante destacar, se refiere a su proposición de introducir como puente entre la disciplina y la formación profesional, lo que ella denomina la especialidad profesionalizada. En estos cursos se examinarían las materias de la especialidad desde un punto de vista de las finalidades del Liceo, las necesidades del desarrollo de los alumnos, los programas de estudio y, en general, desde el punto de vista de su enseñanza en la escuela" (p.6).

14. Universidad de Concepción, **Boletín Informativo, 1968-67**, parte 1, op.cit.

Los estudios propedéuticos tenían un carácter de enlace entre los estudios secundarios y los universitarios. Se esperaba que en ellos el alumno pudiera completar o perfeccionar materias necesarias para sus estudios profesionales. Además este curso era entendido como una etapa preparatoria en la cual el alumno aprendería los hábitos de estudio y trabajo acordes con el sistema universitario. El año propedéutico tenía asimismo un carácter orientador, ya que se intentaba que durante estos estudios el alumno tuviera la oportunidad de analizar su vocación, descubrir sus aptitudes y capacidades, y de acuerdo a éstas y a las opciones que le ofreciese la Universidad, determinara sus estudios siguientes. También se esperaba que en el año propedéutico el alumno tuviera la oportunidad de ampliar su cultura y su comprensión del mundo y de la sociedad en la cual sería agente y promotor del progreso y del cambio.

Los estudios propedéuticos no tenían un plan fijo. Los estudiantes debían optar entre una amplia gama de asignaturas, distribuidas en cuatro áreas. Las áreas eran: Ciencias Biológicas (Biología y Química); Matemáticas (Matemáticas y Física); Ciencias Sociales (Sociología e Historia) y Artes y Letras (Filosofía, Literatura e Idiomas).

Los alumnos debían organizar sus estudios de modo de alcanzar los créditos mínimos exigidos en la carrera a la que aspiraba. En total se exigían generalmente 45 créditos, de los cuales aproximadamente dos tercios debían ser en una de las áreas y en asignaturas básicas, es decir, asignaturas que eran requisito para optar a ciertas carreras. El tercio restante el alumno lo debía completar con asignaturas electivas fuera de su área básica, y con asignaturas de un idioma instrumental.

Para que tuviera la mayor flexibilidad, el año propedéutico estaba organizado en trimestres. Se estimaba como normal que el alumno demorara tres trimestres en alcanzar los 45 créditos exigidos para ingresar a las carreras. Pero podía darse el caso que un alumno realizara sus estudios en más o en menos tiempo:

Al término de los estudios propedéuticos el alumno tenía dos opciones, una era postular a una Escuela profesional determinada y otra era permanecer en la EUG para cursar el primer grado universitario, que correspondía a estudios académicos en una disciplina. Una excepción la constituían los estudios en la Escuela de Educación. Esta Escuela, a diferencia de las otras Escuelas profesionales, no recibía a sus alumnos del curso propedéutico, sino que después que hubieran recibido el primer grado universitario. De este modo los estudios de Educación contenían tres tipos de formación: un año propedéutico, dos años de estudios en una disciplina, y dos años de estudios en educación.

Una vez terminado el Primer Grado Universitario, que daba el grado de Bachiller, el estudiante tenía tres opciones:

- a) terminar sus estudios e incorporarse al mercado laboral como Bachiller,
- b) podía también cursar dos años de Pedagogía y obtener el título de Profesor de Estado,
- c) podía además optar por continuar estudios avanzados en la disciplina, para obtener una licenciatura.

Esta última alternativa, sin embargo, estaba reservada para los alumnos destacados del primer grado.

Este proceso de reforma académica se entronca con el proceso de Reforma Universitaria, o la segunda etapa de los cambios, que comienza en 1968. Nos ocuparemos a continuación de sus rasgos más salientes,

iii) La Reforma Universitaria.

Como en las restantes universidades, el proceso de Reforma Universitaria nace impulsado por el movimiento estudiantil, que exige cambios más radicales en la estructura interna de la Universidad y en su vinculación con la realidad nacional. A las demandas de los estudiantes se suman las del cuerpo docente, e incluso de la dirección de la Universidad, que acoge las demandas de cambio. Para concretizar la reforma se formó una Comisión de Reforma Universitaria, compuesta por docentes y estudiantes, la cual operó durante 1968. Para la Comisión hablan dos cuestiones iniciales que debían ser la base sobre la cual se diseñara la reforma, éstas eran:

1. "Que se estudie la misión de la Universidad pensando en la función que ella tiene al servicio del cambio social".
2. "Que las estructuras orgánicas que se den en la Universidad aseguren que las autoridades serán la expresión democrática de la totalidad de los cuerpos docentes y estudiantiles"¹⁵.

La Comisión trabajó en tres Subcomisiones: de definición de la misión de la Universidad, de estructura académica y de estructura orgánica. Es decir, no se trabajó específicamente el problema de los planes y programas de estudio. El foco estaba en los problemas generales de definición de la función social de la universidad y de su gobierno. Respecto a los estudios el tema más importante tratado se refirió a la necesidad de reestudiar el Curso Propedéutico, que a la postre fue eliminado. En cuanto a la definición de principios de la Universidad, la Comisión definió que el propósito fundamental de ésta era ponerse al servicio del país, agilizando e impulsando el cambio social. La Universidad debía ser: democrática, pluralista, dinámica y crítica, y autónoma'¹⁶.

A partir de 1968, la Universidad comienza a funcionar dirigida por organismos colegiados, elegidos, y con representación académica y estudiantil. Sin embargo, a pesar del consenso inicial en la definición de los principios de la Reforma, éste se quiebra pronto, y surgen conflictos entre los diversos sectores políticos respecto de la realización de los principios de la Reforma. Esto genera un proceso de confrontación y pugna al Interior de la Universidad y, consecuentemente, una creciente dificultad para implementar los cambios diseñados. En este clima de creciente conflicto ocurre el cambio de gobierno en 1973. El cambio político a nivel nacional y la intervención militar de las universidades significarán el término del proceso de Reforma.

b. Los cambios en la Escuela de Educación.

Como dijimos, los cambios operados en la Universidad a partir de 1960, no tuvieron una repercusión inmediata en la Escuela de Educación y sus planes de estudios.

15. Comisión de Reforma Universitaria Docente Estudiantil. **Boletín** N°1. Sábado 20 de Julio de 1968.

16. Comisión de Reforma Universitaria Docente-Estudiantil. **Boletín** N° 14.31 de octubre de 1968.

Tanto en la formación de profesores secundarios como primarios, los planes

aprobados en 1964 no presentan grandes modificaciones respecto a los planes anteriores, del año 1954 y de 1953 respectivamente (ver cuadros sinópticos **45 y 48**). Los cambios principales se refieren a modificaciones en la asignación de tiempo, más que a la Introducción de nuevos contenidos. En el curso normal la principal modificación se refiere a la variación en la importancia de las disciplinas teóricas consideradas base de la educación. En el plan de 1964 Filosofía es equiparada con Psicología, que en el plan anterior (de 1953), tenía la primacía. A Biología y Sociología se les asigna un tiempo menor.

En la formación de los profesores secundarios la única innovación en los contenidos es la exclusión de la asignatura de **Evolución Histórica y Educacional de Chile**. Además se excluye el Seminario Pedagógico del plan, sin embargo, éste se mantiene como una exigencia de titulación. En cuanto a las variaciones horarias, el cambio más ^{significativo} se refiere al menor tiempo asignado a Filosofía, y simultáneamente al aumento del tiempo asignado a Psicología, lo cual significa que Psicología pasa a tener la primacía en la tríada de disciplinas base de la educación. Este cambio, según lo visto en los estudios anteriores, es común a la Universidad de Chile y a la Universidad Católica.

De este modo, en los primeros años de la década del 60, la Escuela de Educación se mantuvo sin introducir innovaciones significativas. Sin embargo, los cambios operados en la Universidad exigían que ésta iniciara un proceso de reestructuración. Hasta la creación de los Institutos Centrales la Escuela de Educación contaba con los departamentos especiales, los que dictaban las cátedras en la especialidad, y con los departamentos profesionales de Educación y Psicología. Producto de la creación de los Institutos, la Escuela de Educación se vió reducida sólo a sus departamentos profesionales.

La reestructuración de la Escuela de Educación se inició en 1967, con la realización de un Seminario donde participaron los docentes y estudiantes de Educación. Este seminario (Seminario de la Facultad de Educación, SEFADE) fue organizado por Hernán Vera Lamperein, quien había sido contratado por el Rector Ignacio González G. para que organizara una Oficina de Planificación en la Universidad. Desde tal Oficina se impulsó la reforma académica de la universidad. Además H. Vera se ocupó de la Reforma al interior de la Escuela de Educación, promoviendo la reflexión y el debate sobre su situación. En esta línea el SEFADE significó el comienzo del proceso de reestructuración de la Escuela de Educación. En este seminario se definieron los fines de la Escuela, entre los cuales se postulaba como un objetivo principal la formación y perfeccionamiento de los profesionales requeridos por el sistema educacional. Además se establecía como propósito la realización y difusión de los estudios de investigaciones educacionales¹⁷.

Luego de realizado el SEFADE, se constituyó la Comisión de Plan de Estudios, en Junio de 1967. Esta Comisión definió los planes que se aplicarían en 1968 y la nueva estructura académica de la Escuela de Educación. La estructura académica que se diseñó para lograr los objetivos antes referidos se basó en la distinción de las grandes áreas temáticas contenidas en el plan de estudios. De esta manera se crearon cinco departamentos, cuyo objetivo era Impartir la docencia y la investigación atingente a su materia. Los departamentos creados fueron los de:

1. Métodos de Investigaciones Educacionales
2. Orientación

17. **Julio Inostroza**, op cit : p.7.

3. Problemas de la Educación
4. Psicología
5. Técnicas de la Enseñanza.

La formación de los profesores también fue redefinida profundamente, ya que ésta se organizó como una Escuela Unica de Pedagogía. Y consecuentemente, se estructuraron los planes de estudios de las Pedagogías Parvularia, Básica y Media sobre la base de una formación profesional común. El propósito era que los profesores de todos los niveles fueran formados en principios comunes que les posibilitaran una visión unitaria del proceso educacional. Sobre esta base común se preveía una especialización posterior de acuerdo a los núcleos o materias en los cuales se ejercería la docencia. El programa común estaba conformado por tres áreas problema:

1. **Problemas de la educación.** En la cual se pretendía `vincular al profesor con los problemas de su tiempo, como una manera de capacitarlo para conducir en forma activa la adaptación de las nuevas generaciones a las exigencias del desarrollo económico-social y a la comprensión de una etapa del desarrollo de la humanidad caracterizada por la vertiginosidad de los cambios..." etapa
2. **Psicología.** Esta área era concebida como un pilar básico de la formación del profesor.
Se pretendía lograr a través de ella el conocimiento adecuado del alumno y del propio maestro, así como el conocimiento de las bases psicológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁹.
3. **Didáctica.** El tercer eje de la formación básica estaba conformado por el área de didáctica, en la cual se pretendía capacitar al futuro profesor en las técnicas para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez aprobado el plan de 1968, que más adelante revisaremos, el debate al interior de la Escuela de Educación continuó. En 1969, a raíz de la supresión del Curso Propedéutico producto de la Reforma Universitaria, se crea una nueva Comisión de estudios que elabora lo que se denominó un "Reajuste al plan de estudios". Este plan aplicado en 1970 Introduce algunas modificaciones al plan de 1968, aunque mantiene el sistema unificado de formación de profesores, que era un problema central en el debate al interior de la Escuela. Nos referiremos brevemente a esto.

El problema de la constitución de un sistema unificado de formación de profesores tuvo una particular importancia y desarrollo en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción. Esta convocó a dos encuentros nacionales sobre el tema, los cuales marcaron un hito en la reflexión nacional sobre la formación de profesores²¹.

18. Universidad de Concepción, Escuela de Educación. **Informe de la Comisión de Plan de Estudios de la Facultad de Educación.** Presidente: Luis Henríquez Yánez. (Documento Interno. 1967). (p.5)

19. "Informe de la Comisión..." op.cit: 6.

20. "Informe de la Comisión..." op.cit: 6.

21. Se realizaron dos encuentros nacionales sobre formación de profesores. El primero se realizó en octubre de 1969, bajo el título de "**Jornadas de estudio sobre le formación de profesores y la escuela única de pedagogía**". Los textos que se presentaron a ese encuentro fueron publicados por la

Universidad de Concepción en un documento que lleva el mismo título de las jornadas. El segundo encuentro, se realizó en 1971, y sus conclusiones es tan contenidas en: Universidad de Concepción, Escuela de Educación, **Conclusiones del Seminario Nacional sobre formación de profesores**, realizado en Concepción del 2 al 6 de noviembre de 1971. Los documentos principales de estos encuentros se reproducen en un número especial de la revista **PAIDEIA**, dedicado a la formación de profesores (N° 12, octubre 1972).

La discusión en estos encuentros revela que no existía a la fecha un consenso sobre lo que concretamente significaba un sistema unificado de formación de profesores, pero sí un conjunto de sentidos compartidos y un lenguaje común al respecto. La búsqueda principal estaba orientada a la integración de la formación de profesores a nivel nacional, en un sentido tanto institucional, como curricular. Se intentaba superar las divisiones entre los profesores de los distintos niveles del sistema (y eventualmente de distintas instituciones), creando una identidad profesional común. Este esfuerzo se vinculaba estrechamente con los intentos que se realizaban en el sistema educacional en su conjunto por establecer principios de Integración que le otorgaran cohesión social y de conocimiento al sistema educativo en su totalidad.

La discusión sobre la Escuela Unica de Pedagogía está presente en las restantes universidades y en las escuelas normales, como destacamos en los casos estudiados anteriormente. Sin embargo, en estas instituciones la discusión tuvo un carácter Interno. Es peculiar a la Universidad de Concepción el que en ella se realizara un esfuerzo sistemático por Integrar la reflexión de las distintas instituciones formadoras de profesores.

Como en otras instituciones, esta reflexión acompañó a las transformaciones académicas que se iban operando en la Universidad. De modo que **paralelamente** a la Introducción de algunos de los conceptos de formación única del profesorado en la organización académica de la Escuela de Educación, se realizaba una reflexión que iba modificando o profundizando en estos conceptos, y consecuentemente, motivando nuevas transformaciones.

Nos ocuparemos a continuación de la descripción de algunos de los rasgos salientes de los planes de 1968 y de 1970. Cabe destacar que con el plan de estudios aprobado en 1968 se inicia una nueva etapa en la preparación de los profesores primarios, ya que se crea la carrera de Pedagogía Básica y se elimina el curso normal. Este plan marca además el comienzo de la Independencia de la Universidad de Concepción de la tutela institucional que por casi 50 años ejerció la Universidad de Chile sobre los estudios de pedagogía.

c. El plan de 1968.

i) La formación de los profesores de enseñanza media.

El plan de 1968 es en cierto modo paradoja) Junto a la gran reflexión que hubo tras su generación, y a la abundancia de discurso que fundamentaba la necesidad de cambios importantes en la formación de profesores, no hay en este plan otras modificaciones respecto a los contenidos que no sean restricciones. Es decir en vez de contener nuevas materias, o modificar sustancialmente las existentes, lo que encontramos en este plan es una reducción de contenidos. Reducción que en alguna medida se aminora por la incorporación de dos cursos optativos. Sin considerar estos, el plan incluye sólo seis asignaturas profesionales (ver cuadro sinóptico 46), en tanto el plan de 1964 incluía diez. Se excluyen de este plan: **Introducción a la Filosofía, Sociología, Historia y Filosofía de la Educación**. Los cursos de **Psicología General** y de **Psicología del Niño** y del **Adolescente** se integran en un sólo curso de Psicología. La asignatura de Elementos de Estadística, se especifica n una de **Estadística Educacional**. También se integran en un solo curso de **Didáctica** las anteriores asignaturas de **Didáctica General** y **Especial**. La única materia nueva de este plan corresponde al curso de **Evaluación**. La formación se restringe a los tres núcleos básicos antes mencionados: Problemas de la Educación, Psicología y Didáctica.

No obstante lo señalado, se producen importantes transformaciones en las relaciones internas de los contenidos. En adelante será una constante de los planes de estudios de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción el que sólo contemplen Psicología como base teórica de la pedagogía, excluyendo Filosofía y Sociología.

Por otra parte, se reduce de modo significativo el tiempo dedicado a las Teorías de la Transmisión, y en cambio se aumenta el tiempo destinado a las Técnicas de la Transmisión, con lo cual estos dos tipos de conocimientos prácticamente se equiparan. En el plan de 1970 esto será reformulado, pero en el período posterior a 1973 las Técnicas de la Transmisión volverán a ser valorizadas.

Otra modificación importante, introducida en 1968, se vincula a la Práctica Profesional. Esta también aumenta en importancia y se estipula la realización de dos tipos de Práctica Pedagógica. Una Práctica docente general que continúa la línea de los cursos de Didáctica, y que implica el ejercicio docente durante un año académico. Y, una Práctica de Profesor Jefe, que continúa al curso de Orientación. Esta práctica tiene una duración mínima de un semestre, y se realiza en forma paralela a la Práctica General. Se exige también como requisito de titulación la realización de una Memoria Individual o de un Seminario de Título.

En este plan como en los anteriores no se incluyen materias de Formación General. Hay que recordar sin embargo que en 1968 funcionaba el curso propedéutico que, justamente, tenía el carácter de formación general.

ii) La formación de los profesores básicos.

Con el plan de 1968 se introduce una nueva modalidad de formación de los profesores básicos, como se dijo, se elimina el curso normal y se crea la carrera de Pedagogía Básica. Los estudios de ésta se extienden a tres años, luego de los cuales se obtiene un título con mención. Las menciones a las cuales se podía optar eran: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Español. A pesar de estos cambios el plan de estudios de alguna manera continúa con los mismos principios de la formación normalista. Puntualizaremos a continuación sus rasgos más salientes (ver cuadro sinóptico 49):

1. La modalidad de formación especializada introducida durante la Reforma significó destinar un tiempo importante de los estudios a la preparación en una asignatura específica, que corresponde según nuestras categorías a la Disciplina. A diferencia de lo que ocurre en la Universidad de Chile y en la Universidad Católica, donde la formación disciplinaria sustituye a la FG, aquí encontramos un tiempo Importante asignado a la FG, Incluso superior al tiempo asignado a la D. De modo que los estudios comprenden los tres tipos de conocimientos distinguidos por el análisis (FG, FP y D). Entre estos la principal destinación la tiene la FP.

La importancia asignada en Concepción a la FG, pensamos que puede ser leída como una prolongación de los principios de formación aplicados en el curso normal.

2. En la FG se mantienen los contenidos del área técnico-artística del curso normal.

3. En la FP se mantiene la relativa equiparidad entre Teorías y Técnicas de la transmisión, aunque esta última tiene un porcentaje mayor de tiempo. Los fundamentos teóricos se

reducen sólo a Psicología. Se excluyen de la formación Filosofía, Sociología y Biología. En la formación técnica, metodología tiene el mayor porcentaje de tiempo a diferencia del plan del curso normal donde Organización y Administración Escolar tenía la primacía.

4. Otra diferencia respecto al plan del curso normal es que en 1968 se reduce la Práctica Profesional a un semestre de práctica terminal.

En relación al plan de estudios para la Pedagogía Media existen algunas diferencias, a pesar de tener una formación común. Las más significativas son que en el plan básico se incluye un área de formación general que complementa la especialización. Además se destina un tiempo menor a la formación disciplinaria. Por último en el plan básico se excluye el curso de Elementos de Estadística Educacional.

d. Los cambios curriculares de 1970.

En 1969 nuevos cambios académicos motivaron la creación de una comisión docente que evaluaría la aplicación del plan de 1968 y propondría líneas de acción.

El cambio que motivó la creación de esta comisión fue la supresión del curso propedéutico y de la Escuela Universitaria General, que había funcionado desde 1965. Con esto nuevamente la formación de los docentes quedó constituida por la dimensión profesional, impartida por la Escuela de Educación, y la formación especializada impartida por los Institutos Centrales.

Es importante destacar que frente a este hecho la Comisión que se crea en la Escuela de Educación se aboca a la revisión de la formación de profesores en su conjunto. Aunque la revisión de la formación disciplinaria se realizó en comisiones mixtas, compuestas por docentes de la Escuela de Educación, y por docentes de los Institutos Centrales.

El plan propuesto por esta Comisión, aprobado en 1970, fue denominado 'Reajuste al plan de Estudios'. Con esto se quería enfatizar que en 1970 no se proponía una nueva modalidad de formación de profesores, sino que era una profundización de las líneas iniciadas en 1968, introduciendo las correcciones consideradas pertinentes. Se continúa entonces con la implementación de un sistema unificado de formación de profesores. Con todo, se introducen modificaciones importantes como veremos a continuación.

i) La formación de los profesores de enseñanza media.

El plan de 1970 organiza los estudios en nueve semestres y destina un décimo semestre a la realización de la práctica profesional. Durante los nueve semestres de preparación se realizan en forma paralela los cursos profesionales y especializados.

En este plan se introducen por primera vez asignaturas de Formación General (ver cuadro sinóptico 47), lo que es coherente de algún modo con la desaparición del curso propedéutico. Los contenidos de esta Formación General son diversos. Incluye los cursos de **Educación Física, Lógica y Método de las Ciencias, Idioma Instrumental, y un curso denominado Concientización.** La presencia de estas materias, y su diversidad, la

relacionamos con el concepto, recurrente en la fundamentación del plan, sobre la necesidad de entregar una ^formación integral"²².

En este plan sigue siendo Psicología la disciplina sobre la cual se fundamenta el proceso educacional. Se introducen cuatro distinciones al interior del campo de la Psicología: **Introducción a la Psicología**, Psicología Evolutiva, Dinámica de Grupo y **Psicología Educacional**.

Las Teorías de la Transmisión experimentan un aumento del tiempo dedicado. Por el contrario, las Técnicas de la Transmisión son reducidas de modo significativo. Con esto se vuelve a enfatizar la formación teórica, que en 1968 se había equiparado a la formación técnica.

En este plan se introduce por primera vez un curso pedagógico general denominado **Teoría de la Educación**. Se elimina en cambio el curso de **Didáctica**, el cual es reemplazado por un curso denominado **Dirección del Aprendizaje**, que pretende integrar la formación metodológica con la formación práctica. De hecho el tercer nivel de este curso corresponde a la Práctica Profesional.

Por último en este reajuste al plan de 1968 se elimina como requisito de titulación la realización de una memoria, exigiéndose en cambio cumplir con un seminario de dos semestres de duración.

En líneas generales este plan estuvo vigente hasta 1977. En 1974 se le introducen algunas modificaciones producto del cambio de autoridades universitarias. Estos cambios en todo caso son parciales y no representan la introducción de una nueva modalidad de formación de profesores.

ii) La formación de los profesores básicos.

En 1970 se continuó con la modalidad especializada de formación, sin embargo se introdujeron una serie de modificaciones en los contenidos de los estudios (ver cuadro sinóptico 50). Se modifica sustancialmente la FG, y, dentro de la Formación Profesional, se le da una Importancia mucho mayor a la formación teórica.

A los contenidos técnico-artísticos de la FG del plan de 1968 se agregan tres nuevos cursos: **Concientización, Lógica y Método de las Ciencias e Idioma Instrumental**. Es decir, se amplían las materias hacia contenidos ideológicos y hacia materias generales destinadas a elevar el "nivel cultural" del profesor.

En los contenidos de la FP la principal innovación es la importancia asignada a las Teorías de la transmisión. Como en el caso de los profesores secundarios la formación teórica adquiere mayor importancia que la formación técnica. En el plan anterior las Técnicas de la Transmisión tenían una destinación horaria levemente superior a la destinada a la formación teórica. En este plan en cambio se le destina a las Teorías de la transmisión el doble de tiempo que a la formación técnica. Por último en este plan se introduce como requisito de titulación la realización de un seminario pedagógico de dos semestres de duración. Estas

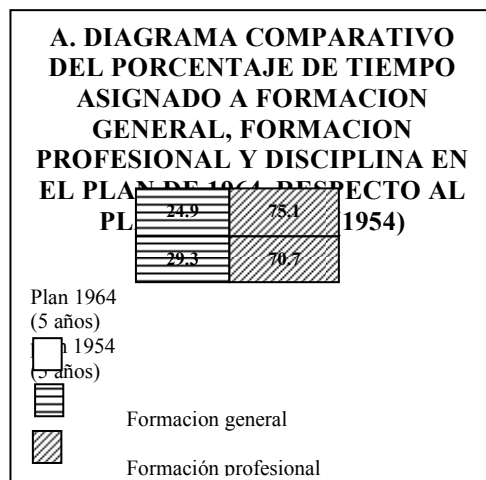
22. Universidad de Concepción, Escuela de Educación. **Reajuste al Plan de estudios**, 1970.

modificaciones, junto con los cambios introducidos en la FG resultan Indicativos de un nuevo principio de formación del profesor básico, más "despegado" de la ejecución o aplicación, y más vinculado con los principios que fundamentan tal aplicación.

Como en el caso de los profesores de enseñanza media, este plan se mantuvo vigente hasta 1977, ya que en 1974 se le introdujeron modificaciones sólo parciales.

**CUADRO SINOPTICO 45: PLAN DE ESTUDIOS DE 1964.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1964			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	58	24.9	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	42	18.0	
-introduc. a la filosofía	4	1.7	
-sociología	6	2.6	
-psicología general	8	2.6	
-psicol. del niño y del adolescente	10	4.3	
-elementos de estadística	6	2.6	
-hist. y filos. de la educ.	6	2.6	
-problemas de la educ. secuidaria	4	1.7	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	16	6.9	
-didáctica general	8	3.4	
-orientación	4	1.7	
-metodología especial de la enseñanza ¹	4	1.7	
3) INVESTIGACION ²	--	--	
4) PRACTICA ³	--	--	
III. DISCIPLINA	175	75.1	
TOTAL	233	100.0	10



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1954)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	-evolución histórica y

Fuente: Universidad de Concepción, Facultad de Filosofía y Educación.

¹ Las pedagogías con dobles especialidad tienen 4 hrs.-total más en Metodología.

² Se exige una Memoria o Seminario final.

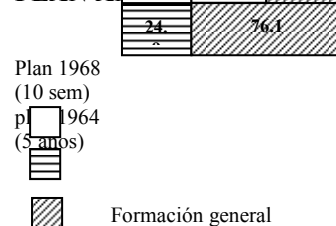
³ Práctica paralela al 5º año de 1 año de duración.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs.	%	Hrs.	%	Hrs. %
	Total		Total		Total
Castellano	166	74.1	58	25.9	224 100.0
Francés	190	76.6	58	23.4	248 100.0
Inglés	200	77.5	58	22.5	258 100.0
Hist. y geografía	192	76.2	60	23.8	252 100.0
Biología	180	75.6	58	24.4	238 100.0
Matemát. y física	171	74.0	60	26.0	231 100.0
Química	125	68.3	58	31.7	183 100.0
	$\Sigma = 1.224$				
	$X = 174.8$				

CUADRO SINOPTICO 46: PLAN DE ESTUDIOS DE 1968.
II. PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1968			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	45	28.1	--
-año propedéutico ¹	45	28.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	44	27.5	8
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	20	12.5	
-psicología	8	5.0	
-problemas de la educac.	8	5.0	
-estadística educacional	4	2.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	18	11.3	
-didáctica	10	6.3	
-evaluación	4	2.5	
-orientación	4	2.5	
3) INVESTIGACION ²	--	--	
4) PRACTICA ³	--	--	
5) ELECTIVOS (2 cursos)	6	3.7	
III. DISCIPLINA	71	44.4	--
TOTAL	160	100.0	8

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-año propedéutico	
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología	-introd. a la filosofía -sociología -psicología general -psicología del niño y del adolescente
-estadística educacional	-elementos de estadística
-problemas de la educac.	-problemas de la educac. secuenciales -hist. y filos. de la ed.
-didáctica	-didáctica general -metodología especial de la enseñanza
-evaluación	

Fuente: Julio Inostroza, "La Escuela de Educación, fines, estructura, planes de estudios".

Escuela de Educación, Universidad de Concepción, 1969.

¹ La Universidad exigía realizar un año inicial de estudios generales (45 créditos mínimo).

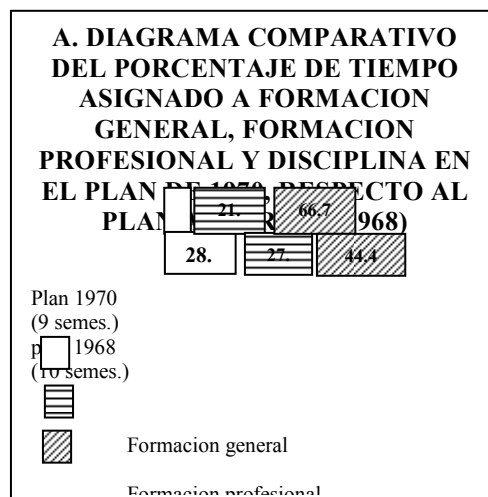
² Se exige una Memoria o Seminario final.

³ Práctica de 1 año.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD									
Especialidad	FG		D		FP		TOTAL		
	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%	
Español	45	27.5	75	45.7	44	26.8	164	100.0	
Francés	45	27.5	75	45.7	44	26.8	164	100.0	
Inglés	45	27.2	76	46.1	44	26.7	165	100.0	
Filosofía	45	30.2	60	40.3	44	29.5	149	100.0	
Historia-geografía	45	25.2	90	50.2	44	24.6	179	100.0	
Biología	45	27.5	75	45.7	44	26.8	164	100.0	
Química	45	31.7	53	37.3	44	31.0	142	100.0	
Matemática	45	34.4	59	39.9	44	29.7	148	100.0	
física	45	27.6	74	45.4	44	27.0	163	100.0	
			Σ = 637 X = 70.7						

**CUADRO SINOPTICO 47: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1970			
Duración de los estudios: 9 semestres			
	Créditos	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	17	12.0	4
-educación física I y II	4	2.8	
-concientización I y II	4	2.8	
-lógica y método de las ciencias	3	2.1	
-idioma instrumental	6	4.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	30	21.3	8
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	15.6	
-psicol. I (introducción)	3	2.1	
-psicol. II (evolución de la niñez y adolescencia)	4	2.8	
-psicol. III (educacional)	3	2.1	
-psicol. IV (dinámica de grupo)	3	2.1	
-estadística	3	2.1	
-teoría de la educ. I y II	6	4.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	8	5.7	
-orientación	2	1.4	
-dirección del aprendizaje I y II	6	4.3	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	94	66.7	--
TOTAL	141	100.0	12



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIA EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación física -concientización -lógica y metod. de las ciencias -idioma instrumental	-año propedeútico
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología (introd.) -psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia) -psicol. III (educac.) -psicol. IV (dinámica de grupo) -estadística educac. -teoría de la educac.	-psicología -estadística educacional -problemas de la -didáctica evaluación

Fuente: Universidad de Concepción, escuela de Educación, reajuste al plan de Estudios 1970.

¹ Se exige la realización de un Seminario de 1 semestre.

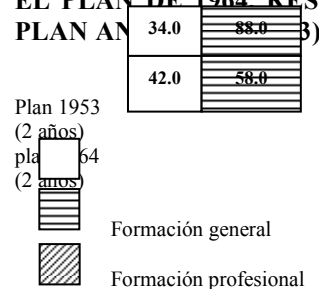
2 La Práctica se denomina Dirección del Aprendizaje III., se exigen 100 horas de práctica terminal.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%
Español	84	64.1	47	35.9	131	100.0
Frances	114	70.8	47	29.2	161	100.0
inglés	125	72.7	47	27.3	172	100.0
Filosofía	81	63.3	47	36.7	128	100.0
Hist. geog. y cs sociales	114	70.8	47	29.2	161	100.0
Biología y cs. nat.	87	64.9	47	35.1	134	100.0
Química y cs. nat.	84	64.1	47	35.9	131	100.0
Física y cs. nat.	84	64.1	47	35.9	131	100.0
Mateáticas	69	59.5	47	40.5	116	100.0
	$\Sigma = 842$					
	$X = 93.5$					

CUADRO SINOPTICO 48: PLAN DE ESTUDIOS DE 1964.
CURSO NORMAL. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS CURSO NORMAL 1964			
Duración de los estudios: 2 años			
	Hrs. total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	21	42.0	6
-educación física	6	12.0	
-música y canto	4	8.0	
-dibujo	4	8.0	
-trabajos manuales	4	8.0	
-educación para el hogar	2	4.0	
-puericultura	1	2.0	
II. FORMACION PROFESIONAL	29	58.0	9
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	14	28.0	
-biología educacional	2	4.0	
-psicología educacional	4	8.0	
-sociología educacional	2	4.0	
-filos. e hist. de la educ.	4	8.0	
-principios de educación	2	4.0	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	15	30.0	
-técnica de la enseñanza	4	8.0	
-org. y adm. escolares	6	12.0	
-higiene escolar	3	6.0	
-orientación profesional	2	4.0	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA	--	--	
-observación (1 año) ²	--	--	
-práct. Docent. (1 año) ²	--	--	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	50	100.0	15

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1964 RESPECTO AL PLAN AN



Fuente: Universidad de Concepción, Facultad de Filosofía y Educación. Plan de estudios 1964.

¹ No obtuvimos información si se exige como requisito de titulación una memoria.

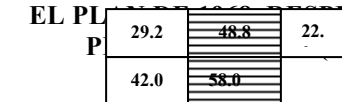
² No se especifica el número de horas de práctica exigidas.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1953)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-org. y adm. escolares	-psicología del niño -organización escolar

CUADRO SINOPTICO 49: PLAN DE ESTUDIOS DE 1968.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1968			
Duración de los estudios: 3 años			
	Crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	24	29.2	4
-educación musical	6	7.3	
-educación física	6	7.3	
-artes plásticas	6	7.3	
-artes manuales	6	7.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	40	48.8	6
1) TEORIA DE LA TRANSMISION	16	19.6	
-psicología	8	9.8	
-problemas de la educación	8	9.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	18	21.9	
-evaluación	4	4.9	
-orientación	4	4.9	
-didáctica	10	12.1	
3) INVESTIGACIÓN ¹	--	--	
4) PRACTICA	6	7.3	
-práctica docente (1 sem.)	6	7.3	
III. DISCIPLINA	18	22.0	
TOTAL	82	100.0	10

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964).



Plan 1968
(3 años)
pla (2)

Formación general
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)

MATERIAS INCLUIDAS **MATERIAS EXLUIDAS**

FORMACION GENERAL

-educación musical	-canto y música
-artes plásticas	-dibujo
-artes manuales	-trabajos manuales
	-educación para el hogar
	-puericultura

FORMACION PROFESIONAL

-psicología	-biología educacional
	-psicología educacional
	-sociología educacional
	-filos. e hist. de la educ.
-problemas de la educ	-técnica de la enseñanza
-didáctica	-org. y adm. escolar
	-higiene escolar
-evaluación	-orientación profesional
-orientación	

Fuente: Julio Inostroza, "La Escuela de Educación. Fines-Estructura-Planes

De estudios". Universidad de Concepción, Escuela de Educación, 1969.

1 No se especifica si se exige una memoria.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR MENCIÓN						
Mención	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré dito	%	Cré dito	%	Cré dito	%
Matemáticas	12	15.8	64	84.2	76	100.0
Ciencias naturales	12	15.8	64	84.2	76	100.0
Ciencias sociales	30	31.9	64	68.1	94	100.0
español	18	22.0	64	78.0	82	100.0
	$\Sigma = 72$ $X = 18$					

**CUADRO SINOPTICO 50: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

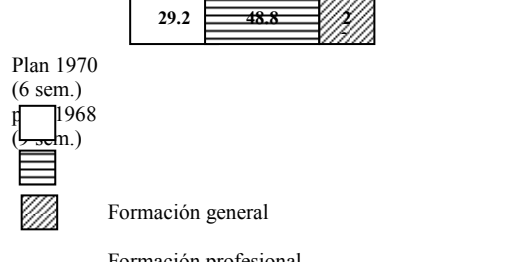
ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1970			
Duración de los estudios: 6 semestres			
	crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	28	33.0	5
-educ. fisica I y II	6	7.1	
-ed. por el arte I, II y III	9	10.6	
-concientación I y II	4	4.7	
-lógica y método de las ciencias	3	3.5	
-idioma instrumental I y II	6	7.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	33	38.8	9
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	25.9	
-psicología I (introd)	3	3.5	
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)	4	4.7	
-psicol. III (educacional)	3	3.5	
-psicol IV (dinámica de grupo)	3	3.5	
-estadística	3	3.5	
-teoría de la educ. I y II	6	7.1	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	11	12.9	
-eudc. Para la salud	3	3.5	
-orientación	2	2.3	
-direc. del aprendizaje I y II	6	7.1	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	24	28.2	--
TOTAL	85	100.0	14

Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación .
Reajuste al plan de estudios 1970.

1 Se exige un seminario de 2 semestre.

2 Práctica terminal de semestre (160 hora). Se denomina Dirección del aprendizaje III.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)

MATERIAS INCLUIDAS		MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL		
-educ. por el arte		-artes plásticas -artes manuales -educación musical
-concientización		
-lógica y método de las ciencias		
-idioma instrumental		
FORMACION PROFESIONAL		
-psicol. I (introducción)		-psicología
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)		
-psicol. III (educacio.)		
-psicol. IV (dinámica de grupo)		
-estadística		
-teoría de la educación		
-direc. del aprendizaje		-problema de la educac. -didáctica
-educ. para la salud		

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR MENCION					
mención	D		FP + FG		TOTAL
	Cré dito	%	Cré dito	%	Cré dito
Ciencias naturales	24	28.2	61	71.8	85
matemáticas	24	28.2	61	71.8	85
	$\Sigma = 48$ $X = 24$				

3. 1974-1980.

CONTROL POLITICO EXTERNO Y ORGANIZACION DE LOS ESTUDIOS DE ACUERDO A LOS PRINCIPIOS DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA.

El cambio de gobierno que se produjo en el país en 1973, y la intervención militar de las universidades trajo consecuencias inmediatas en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, especialmente en lo que dice relación con el gobierno universitario. Se acaban las instancias de decisión colegiadas y las nuevas autoridades son designadas. A nivel de los planes de estudios el Impacto mayor se vinculó a la restricción y control de ciertas corrientes ideológicas que fueron proscritas, y a la exclusión de áreas del conocimiento consideradas conflictivas por las nuevas autoridades, especialmente en las ciencias sociales. Esta etapa inicial, que se caracteriza por ser un período fundamentalmente de control político e ideológico, se extiende hasta 1976.

En 1976 comienza una segunda etapa, encabezada por nuevas autoridades universitarias. Enrique Rochna V. ocupa la Rectoría, Guillermo Clericus E., el cargo entonces creado de Prorector y Reinaldo Gleisner asume como Vicerrector. El cambio de autoridades centrales repercute en la Escuela de Educación, ya que el entonces Director, Carlos Haquin, fue exonerado, y asume en su lugar Mario González O., profesor de Orientación de la Universidad Católica de Santiago de Chile, quien fue contratado por Rectoría. Este cambio de autoridades ha sido interpretado como una pérdida del control de la Universidad por grupos vinculados a la masonería, a favor de grupos vinculados al gremialismo de la Universidad Católica de Santiago.

El nuevo Director de la Educación, Mario González, lidera la introducción en la Escuela de Educación del modelo pedagógico basado en los principios de la Tecnología Educativa. Sin embargo, como veremos, los cambios introducidos en 1977 son prontamente reformulados: en 1979 se aprueba un nuevo plan de estudios que si bien mantiene en gran medida los conceptos introducidos en 1977, se aparta de tal plan. Lo mismo ocurre en 1980. El plan de 1980 tampoco tuvo continuidad, ya que en 1981 se aprueba un nuevo plan, que es la manifestación de una intención de agregar un matiz humanista al modelo tecnológico operante. Este cambio representa, desde nuestra perspectiva, el comienzo de un nuevo período en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción.

En lo que sigue nos ocuparemos de analizar los cambios Introducidos entre 1974 y 1980. Hemos separado el análisis del plan de 1974, porque, como ya señalamos, las transformaciones que se realizan apuntan a restricciones de lo existente hasta 1973 y no son la introducción de una nueva orientación pedagógica, al contrario de los cambios operados a partir de 1977.

a. Las modificaciones al plan de 1973.

En noviembre de 1973, consecuente con el cambio político que se experimenta en el país y, por supuesto, en la Universidad, se decidieron algunas transformaciones del plan de

23. Comunicación personal de Reginaldo Zurita, ex-docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción.

estudios vigente (plan de 1970), las que comenzarían a aplicarse a partir de Marzo de 1974.

En términos generales se mantiene la estructura del plan de 1970, con reducción de algunas asignaturas, inclusión de otras y reordenamiento de las jerarquías entre las materias (ver cuadros sinópticos 51 y 55).

Claramente el cambio más significativo, expresión directa del momento político, se refiere a la reducción de las materias de Formación General. Se excluye, por cierto, el curso rotulado **Concientización**, y también la asignatura de **Lógica y Método de las Ciencias**, se mantienen en cambio las materias de **Educación Física e Idioma Instrumental**. Es decir se eliminan las materias con mayor contenido ideológico. En la Pedagogía Básica además de estas restricciones se elimina el curso de Educación por el Arte y se reincorporan las asignaturas de **Artes Plásticas, Educación Musical y Educación Técnico-manual**. Se Incluye además un curso de **Español**.

Respecto a la FP, no se hacen modificaciones significativas. Se Introduce el curso de **Técnicas de Evaluación en Educación**, lo que significa que el porcentaje de tiempo asignado a la formación en Técnicas de la Transmisión crece levemente. La dedicación de tiempo a estos conocimientos se mantiene, en todo caso, muy por debajo de la formación en las Teorías de la Transmisión.

En la Pedagogía Media se agrega una alternativa más al Seminario de Título, pudiéndose realizar en vez de este Seminario, una Memoria o un curso de **Metodología de la Investigación Educativa**. La Práctica se mantiene en un semestre de duración.

b. La incorporación de la Tecnología Educativa.

El plan de estudios que se aplica en 1977 es la expresión directa de la Introducción de los principios de la Tecnología Educativa en la formación de los profesores en la Universidad de Concepción. Este cambio es impulsado por el nuevo Director de la Escuela, Mario González, a quien ya nos hemos referido.

Bajo la dirección de M. González la política de la Escuela estuvo dirigida por un nuevo concepto de administración: 'administración, no es hacer filosofía educativa', según se señala en la Cuenta Anual de la Dirección²⁴. Según este mismo documento, el trabajo de la Escuela en ese año -1976-1977- contempló tres áreas:

"La primera medida fue definir operacionalmente el 'producto'. La segunda medida, crear un sistema de producción.. La tercera medida consistirá en crear un buen sistema de control de calidad"²⁵.

El "producto", es decir el profesional de la educación que se debía formar, era entendido como:

"(un) Profesional capacitado para programar aprendizajes de variados contenidos de cualquier persona, en cualquier circunstancia, medirlos, optimizados "²⁶.

24. Universidad de Concepción. Dirección de Educación. **Cuenta Anual**. 20 de Mayo de 1977. (Documento Interno).

25. "Cuenta Anual..." op. cit.

26. "Cuenta Anual..." op. cit.

Este profesional debía manejar cuatro tipos de conocimientos:

1. La metodología de la Investigación, "para plantearse problemas, definirlos, programarlos, analizarlos, optimizarlos". Se postula que la formación en la metodología científica marca la diferencia entre los estudios universitarios y los no-universitarios, o entre los estudios profesionales y no-profesionales.
2. Los "contenidos". Que se refiere al dominio de la disciplina o disciplinas que el profesor va a enseñar.
3. El "cliente", es decir, el conocimiento del alumno, el cual debe aportar centralmente la Psicología.
4. La "circunstancia". Referida al dominio de la situación de aprendizaje. Este dominio debe ser entregado por el manejo de la tecnología educacional, que reemplaza las "antiguas" didácticas.

El "sistema de producción", es decir el proceso de formación estaba constituido por lo que se denominaba el **Core Currículum**, o "plan mínimo para la formación mínima (en cantidad) en pedagogía"²⁸. Este Plan Mínimo se consideraba compuesto de:

"un flujo metodológico y de otro psicológico que confluyen en la "simulación" y en la "práctica" o investigación experimental final"²⁹.

Más allá del cambio de terminología ("cliente", "sistema de producción", etc.), y la analogía que se establece entre el proceso educativo y un proceso de producción material, esta perspectiva Introduce una concepción de la formación de profesores totalmente distinta de la que tradicionalmente se había aplicado. Antes de analizar el impacto que esta orientación tuvo en los estudios de pedagogía de la Escuela de Educación, puntualizaremos dos aspectos conceptuales que pensamos contribuyen a clarificar un poco más los principios de esta perspectiva, sin pretender por cierto agotar el problema.

1. Un punto importante es la definición que se manejaba de Tecnología Educativa. Según lo planteado por Mario González:

"Tecnología Educativa para nosotros, en Concepción, es una 'ciencia pedagógica que operacionaliza la teoría pura y la teoría práctica educacional'. Aquí se producen 'medios', no por el medio en sí mismo..., sino como investigación y realimentación de la teoría educacional. Todo profesional de la educación, trabaje en micro o macro sistema, debe saber 'producir sus propios medios' de enseñar, única manera de ser un profesional 'sujeto' o 'liberal' en el correcto sentido de 'libre' de sus empleadores, y de poder entender los otros medios que los otros colegas lanzan al campo profesional "³⁰.

27. "Cuenta Anual..." op.cit

28. "Cuenta Anual..." op.ct

29. "Cuenta Anual..." op.cit

30. Universidad de Concepción. Área de Educación. Escuela de Educación. **Tecnología Educativa y Administración Universitaria**". Conferencia dictada por Mario González Ortega, en el Seminario de Tecnología Educativa para los Docentes de la Universidad de Chile de Valparaíso. Valparaíso, enero 1979. (mimeo).

2. Desde esta perspectiva el problema clave es la administración, ya que no basta, según se plantea, el conocimiento científico para garantizar el desarrollo, sino que se debe saber además manejar un conjunto de recursos o medios escasos. La administración supone tomar decisiones. Por lo tanto si lo que se busca es que el profesor administre el proceso educativo, se lo debe capacitar para que tome decisiones en ese campo. las nuevas orientaciones definen un concepto de profesionalización que rompe con el ethos del campo educativo, tradicionalmente humanista.

"La profesionalización o no del profesor y el nivel o status de la Educación, dependen no de su definición moral, filosófica, ideológica o pdkica. Eso no se traduce en demanda y status, sino en discursos y condecoraciones morales y muchos se contentan con esto. Son románticos. Ella depende de su reconocida capacidad tecnológica: profesionales competentes que saben hacer su trabajo (no "hablar" sobre lo que debería ser su trabajo), solucionan problemas de aprendizaje a nivel individual, Intermedio o nacional"³¹.

El profesor debe ser capaz de crear curriculum.

"dado los siguientes elementos: un programa de asignatura, un grupo de alumnos iniciales y una circunstancia de tiempo y recursos definidos todo profesor debe ser capaz de crear currículum, es decir, programarse sistemáticamente en esos parámetros, midiendo y optimizando continuamente los aprendizajes programados, como exige una sana formación universitaria"³².

Consecuente con este propósito los estudios debían enfatizar la formación en métodos de investigación y en técnicas educativas no dirigidas a la transmisión, sino orientadas a 'replantearse el problema de la enseñanza' °.

Las consecuencias que esta visión, radicalmente nueva de la formación de profesores, tuvo en los contenidos de los planes aplicados entre 1977 y 1980 son decisivas. Caracterizaremos a continuación los rasgos comunes más salientes de los planes aplicados en este período.

i) La formación de los profesores de enseñanza media.

1. Un primer rasgo común en los planes de 1977, 1979 y 1980 (ver cuadros sinópticos 52, 53 y 54) es que se eliminan los contenidos de Formación General: la formación se restringe a contenidos de Formación Profesional y de la Disciplina de la especialidad. Entre estas dos la proporción de tiempo se mantiene sin grandes variaciones, destinándose aproximadamente dos tercios del tiempo total a la Disciplina y un tercio a la Formación Profesional.

2. La cantidad de asignaturas contempladas en la FP experimenta un crecimiento importante (14 categorías en 1977, y 13 en 1979 y 1980). Este aumento se revierte en el plan de 1981 (7 categorías).

31. "Tecnología Educativa..." op.cit:9.

32. Mario González, "Presentación y Fundamentos del Area Pedagógica". Mimeo, agosto de 1976. Citado en: Reginaldo Zurita, "**Diez años de formación de profesores**", Universidad de Concepción, 1979.

33. Mario González, "Presentación..." , op. cit: 44.

3. El cambio más significativo que experimenta la FP, es la alteración de la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión. Tradicionalmente se había destinado mayor dedicación de tiempo a la formación teórica, en este período en cambio la relación se invierte y pasa a ser más importante la formación técnica, como ilustra el cuadro adjunto. Esta relación se mantiene en el período siguiente. Pero este no es el único cambio; en los planes de 1977 y 1979 se dedica más tiempo a la preparación en investigación educacional, que a las Técnicas de la Transmisión. Lo que es una manifestación directa de los principios que orientaron el período. La importancia asignada a la investigación es de corta duración; ya en el plan de 1980 baja su perfil, como se aprecia en el cuadro que sigue.

CUADRO 1. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A TEORIAS DE LA TRANSMISION, TECNICAS DE LA TRANSMISION, INVESTIGACION Y PRACTICA, EN LOS PLANES DE 1970 A 1983. PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION.

	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
TEORIAS	15.6	15.4	6.9	7.5	8.5	6.2	7.7
TECNICAS	5.7	7.7	9.8	10.6	11.3	16.6	18.1
INVESTIG.	*	4.2	11.0	11.9	6.8	--	3.9
PRACTICA	*		4.7	5.0	4.5	*	6.4

* Requisito de titulación, no incluido en el plan.

4. Otras Innovaciones del período se vinculan con cambios en los contenidos de la formación. Las principales modificaciones se refieren a los contenidos de la formación técnica. En 1977 se elimina el tradicional curso de Metodología de la Especialidad, y se incluye en cambio un curso de Tecnología Educacional. En 1980, sin embargo reaparece la metodología, bajo la denominación de **Laboratorio y Metodología de la Enseñanza de la Especialidad**. Otro elemento importante es que en 1977 se intenta una suerte de integración en algunas materias técnicas: Currículum con Tecnología Educacional, y Currículum con Profesor Jefe. Esta integración, sin embargo, fracasa luego, ya que en el plan de 1979 estas materias se vuelven a dar por separado.

5. En este período la formación teórica sigue basada en la Psicología. La misma, sin embargo, consecuente con el aumento de importancia de la formación técnica y de la Investigación, pierde importancia, y el porcentaje de tiempo dedicado a Psicología se reduce prácticamente a la mitad. Los contenidos también se alteran: se excluye el curso introductorio y el curso de dinámica grupal, se introduce en cambio un curso de Psicología Diferencial.

6. Una última característica que es de destacar en los planes del período se refiere a la variabilidad en la definición de los tiempos de duración mínimos de la carrera de pedagogía. Estos varían entre especialidades y de un plan a otro. La duración de los estudios en 1977 oscilaba entre 8 y 10 semestres, dependiendo de la especialidad. Este hecho puede

relacionarse con la generación misma del plan. A diferencia de los planes anteriores, que son resultado de una instancia reguladora única y una medida legislativa, en 1977 existen una serie de decretos que sancionan un nuevo plan de estudios. Es decir, no existe una disposición única que reúna e integre las distintas especialidades y los distintos niveles de formación de profesores. El plan, que comentamos, se sancionó primero para la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Física y luego se fue aplicando a otras carreras.

También se manifiesta variación de un plan a otro. Por ejemplo, la carrera de Pedagogía en Inglés, en 1977 y 1979 dura 8 semestres, en cambio en 1980 se extiende a 10 semestres.

Claramente la orientación Introducida en 1977 representa un giro radical. El énfasis se pone en la preparación para la investigación (métodos de investigación y seminario) y en la técnica educacional. Esta última, sin embargo, es redefinida: no se trata ya de la técnica de la transmisión (metodología), sino de la tecnología para administrar el proceso educativo. Con esto se altera la definición tradicional del rol del profesor en torno a la enseñanza. Aquí el profesor también enseña, pero para tal propósito debe saber manejar un conjunto de recursos que le permitan tomar decisiones efectivas: pasa a ser un 'manager', administrador-planificador de recursos. En este cuadro la Práctica Pedagógica, Inesquívamente una acción de transmisión de difícil traducción a la nomenclatura administrativa, no tiene justificación y pierde importancia en el plan. Es redefinida, como una "simulación", donde el alumno demuestra lo aprendido resolviendo un problema de aprendizaje concreto.

Estos cambios, predeciblemente, no tuvieron continuidad. A pesar de que, como señalamos, se mantiene en los planes siguientes el énfasis en lo técnico. Sin embargo en el plan de 1980 se reintegra la práctica tradicional y el curso de metodología. Además la Investigación vuelve a ocupar la destinación secundaria que había tenido antes de 1977.

ii) La formación de los profesores básicos.

El plan de 1977 extiende la formación de los profesores básicos a cuatro años y elimina la formación especializada. Como en las restantes universidades se prepara un profesor básico sin mención. La principal particularidad de este plan es que combina la visión tecnológica Introducida en el periodo con la modalidad generalista de formación de profesores. Esto explica la presencia de una amplia proporción de tiempo dedicada a la FG, en circunstancias que, como vimos antes, la visión tecnológica valora la preparación en la administración del proceso educativo y en los métodos de investigación, por sobre la preparación en contenidos y metodologías de la transmisión.

En el plan de 1977 se introducen una serie de nuevos contenidos y se alteran sustancialmente las relaciones entre los mismos (ver cuadro sinóptico 56). Se destaca en primer lugar el aumento de asignaturas; se pasa de un plan con 16 materias a un plan con 35 asignaturas diferentes.

La FG aumenta levemente el porcentaje de tiempo dedicado, aunque cambia de carácter. En este plan la FG está compuesta por las 8 asignaturas del plan de la Enseñanza General Básica, más una preparación en un instrumento musical.

34. "Cuanta anual... " op.dt. 4.

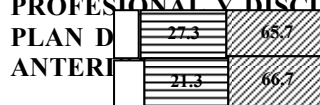
En la FP también se introducen una serie de modificaciones. La más importante es la inversión de la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión. En este plan las técnicas triplican el porcentaje de tiempo asignado a la formación teórica. Otra inversión se da en la relación entre la Práctica Pedagógica y la Investigación. Tradicionalmente esta última, cuando se Incluía como requisito era marginal. En este plan, en cambio, la Investigación es más importante que la Práctica. Estos cambios son la manifestación directa de la introducción de la visión tecnológica antes señalada.

Un último elemento que destacaremos se refiere a la introducción de seis cursos de currículum diferenciados de acuerdo a las asignaturas de la Enseñanza General Básica y la inclusión de sólo dos cursos de Metodología: uno de **Metodología Globalizada** y otro de **Metodología de la Lectura y Escritura**. Comparando con las otras dos universidades cubiertas por nuestro estudio, esta es una particularidad de la Universidad de Concepción, que no podemos dejar de vincular con la introducción de la tecnología educativa. En las otras universidades, en la modalidad generalista se incluyen cursos de metodología correspondientes a cada asignatura del plan de la enseñanza básica, aquí en cambio se Introducen cursos de currículum. Esto es consecuente con una concepción del profesor que, en el lenguaje del plan, se desplaza de la transmisión a la administración de situaciones de aprendizaje.

**CUADRO SINOPTICO 51: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1979			
Duración de los estudios: 9 semestre			
	Créditos	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	10	7.0	2
-idioma instrum. I y II	6	4.2	
-educ. física I y II	4	2.8	
II. FORMACION PROFESIONAL	39	27.3	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	15.4	
-psicol. I (introduc.)	3	2.1	
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)	4	2.8	
-psicol. III (educ.)	3	2.1	
-psicol. IV (dinámica de grupo)	3	2.1	
-estadística	3	4.2	
-teoría de la educ. I y II	6	7.7	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	11	1.4	
-introd. a la orientación	2	2.1	
-técnicas de evolución en educación	3	4.2	
-dirección del aprendizaje	6	4.2	
3) INVESTIGACION	6	4.2	
-memoria, seminario o curso	6	4.2	
de met. Invest.			
4) PRACTICA ¹	--	--	
III. DISCIPLINA	94	65.7	--
TOTAL	143	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACIÓN GENERAL, PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)



Plan 1974
(9 semes.)
Plan 1970
(9 semes.)

Formación general
 Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	-concientización -lógica y metodología de las ciencias
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la orientac. -técnica de evaluación	-orientación

Fuente: Reginaldo Zurita. Diez años de formación de profesores.
Universidad de concepción, Escuela de Educación, 1979.
¹ Terminal, 1 semestre.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%
Español	84	93.2	49	36.8	133	100.0
Francés	114	69.9	49	30.1	163	100.0
Inglés	125	71.8	49	28.2	174	100.0
Filosofía	81	62.3	49	37.7	130	100.0
Hist. y Geografía	114	69.9	49	30.1	163	100.0
Biol. Y cs. nat.	87	64.0	49	36.0	136	100.0
Química y cs. nat.	84	63.2	49	36.8	133	100.0
Física y cs. nat	84	63.2	49	36.8	133	100.0
Matemáticas	69	58.5	49	41.5	118	100.0
	$\Sigma = 842$ $X = 93.5$					

¹ No obtuvimos información sobre los cambios en la formación disciplinaria.

**CUADRO SINOPTICO 52: PLAN DE ESTUDIOS DE 1977.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

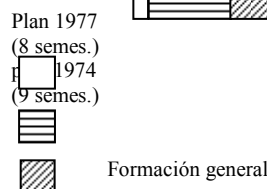
ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1979			
Duración de los estudios: 8 semestre ¹			
	créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	56	35.0	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	7.5	
-introd. del aprendizaje	3	1.9	
-psicol. de desarrollo	3	1.9	
-psicol. diferencial	3	1.9	
-fundamentos de la educ.	3	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	17	10.6	
-curriculum	3	1.9	
-tecnología educacional	3	1.9	
-profesor jefe	3	1.9	
-evaluación educacional	4	2.5	
-orientación	4	2.5	
3) INVESTIGACION	19	11.9	
-metodolog. De la inves. Educ. I y II	7	4.4	
-sem. de metod. de la enseñ. de la espec.	6	3.8	
-seminario de título	6	3.8	
4) PRACTICA	8	5.0	
-práctica ²	8	5.0	
III. DISCIPLINA	104	65.0	--
TOTAL	160	100.0	13

Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación. Planes de Estudios 1977.

¹ Las especialidades de: Educación Física; Hist. y Geografía; Música; Biología y Química duran 9 semestres. Y Español y Filosofía; Inglés y Francés 10 semestres.

² Práctica de 1 semestre en último semestre.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACIÓN GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1977, RESPECTO AL PLAN AN



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1977, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1974)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	-idiomas instrumental -educación física
FORMACION PROFESIONAL	
-psicol. del desarrollo	-psicol. I (introduc.) -psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)
-psicol. diferencial	-teoría de la educación
-fund. de la educación	-introd. a la orientación
-orientación	-técnicas de evaluación en educación
-evaluación	-dirección del aprendiz.
-tecnología educac. y curriculum I	-estadística
-curriculum II y profesor jefe	-memoria, seminario ó curso de metodología de la investigación
-metod. de la investgación y estadística	
-seminario I y II	

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Crédito	%	Crédito	%	Crédito	%
Educación física	109	62.6	65	37.4	174	100.0
Alemán	102	61.1	65	38.9	167	100.0
Español	103	61.3	65	38.7	168	100.0
Español y filos.	149	69.6	65	30.4	214	100.0
Filosofía	93	58.9	65	41.1	158	100.0
Francés	105	61.8	65	38.2	170	100.0
Inglés	104	61.5	65	38.5	169	100.0
Inglés y francés	144	68.9	65	31.1	209	100.0
Hist. y Geografía	130	66.7	65	33.3	195	100.0
Artes plásticas	93	58.9	65	41.1	158	100.0
Música	81	55.5	65	44.5	146	100.0
Biología y química	116	64.1	65	35.9	181	100.0
Matemát. y física	71	52.2	65	47.8	136	100.0
	Σ = 1.404 X = 108					

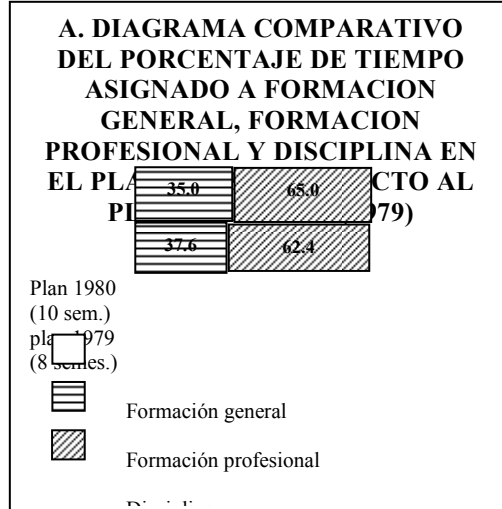
**CUADRO SINOPTICO 53: PLAN DE ESTUDIOS DE 1979.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1979			
Duración de los estudios: 8 semestre ¹			
	créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	56	35.0	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	7.5	
-introd. del aprendizaje	3	1.9	
-psicol. de desarrollo	3	1.9	
-psicol. diferencial	3	1.9	
-fundamentos de la educ.	3	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	17	10.6	
-curriculum	3	1.9	
-tecnología educacional	3	1.9	
-profesor jefe	3	1.9	
-evaluación educacional	4	2.5	
-orientación	4	2.5	
3) INVESTIGACION	19	11.9	
-metodolog. De la inves. Educ. I y II	7	4.4	
-sem. de metod. de la enseñ. de la espec.	6	3.8	
-seminario de título	6	3.8	
4) PRACTICA	8	5.0	
-práctica ²	8	5.0	
III. DISCIPLINA	104	65.0	--
TOTAL	160	100.0	13

Fuente: Universidad de Concepción, escuela de Educación. Plan de Estudios (1979 y años anteriores).

1 Solo obtuvimos información de la especialidad de inglés.

2 Práctica de 1 semestre a realizarse durante el último semestre



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1979, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1977)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-currículum -tecnología educacional -profesor jefe -metod. de la invest. investigación educacional -seminario de metod. de la enseñanza de la especialidad	-tecnología educacional y currículum I -currículum II y profesor jefe -metod. de la y estadística -seminario I y II

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
inglés	104	65.0	56	35.0	160	100.0
	$\Sigma = 104$ X = 104					

1 Sólo obtuvimos información para la especialidad de inglés.

CUADRO SINOPTICO 54: PLAN DE ESTUDIOS DE 1980.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 10 semestre ¹			
	Créditos	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	58	32.8	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	15	8.5	
-introd. a la psicología	3	1.7	
-psicol. del desarrollo	3	1.7	
-psicología educacional	3	1.7	
-fundamentos I y II	6	3.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	20	11.3	
-curriculum	3	1.7	
-tecnología educacional	3	1.7	
-evaluación I y II	3	1.7	
-orientación I y II	6	3.4	
-lab. Y metod. de la educ. de la especialidad	5	2.8	
3) INVESTIGACION	12	6.8	
-invest. Educ. I y II	6	3.4	
-semin. de título I y II	6	3.4	
4) PRACTICA	8	4.5	
-internado pedagógico ²	8	4.5	
5) ELECTIVO (1 de 3 créd.)	3	1.7	
III. DISCIPLINA	119	67.2	--
TOTAL	177	100.0	13

Fuente: Universidad de Concepción, escuela de Educación. Plan de Estudios (1980).

1 Soloobtuvimos información de la especialidad sw inglés.

2 Práctica de 1 semestre, durante en 10° semestre.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN A



Plan 1980
(10 sem.)
plan 1979
(8 semes.)

Formación general

Formación profesional

Disciplina

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)

MATERIAS INCLUIDAS MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION PROFESIONAL

-introd. a la psicología	
-psicol. educacional	-psicol. del
aprendizaje	
	-psicol.
diferencial	
-fundamentos	-
fundamentos de la educ.	-profesor
jefe	

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
inglés	119	67.2	58	32.8	177	100.0
	$\Sigma = 119$ $X = 119$					

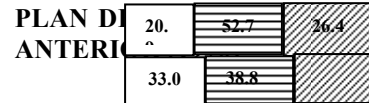
1 Sólo obtuvimos información para la especialidad de inglés.

CUADRO SINOPTICO 55: PLAN DE ESTUDIOS DE 1977.

PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION PLAN DE ESTUDIOS 1974			
Duración de los estudios: 6 semestres			
	Crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	19	20.9	5
-educación física I y II	4	4.4	
-español	6	6.6	
-artes plásticas	3	3.3	
-educación musical	3	3.3	
-educación técnico-manual	3	3.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	48	52.7	11
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	24.2	
-psicol. I (introducción)	3	3.3	
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)	4	4.4	
-psicol. III (educacional)	3	3.3	
-psicol. IV (dinámica de grupo)	3	3.3	
-estadística	3	3.3	
-teoría de la educ. I y II	6	6.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	20	21.9	
-ed. para la salud I y II	6	6.6	
-introd. a la orientac.	2	2.2	
-direc. del aprendizaje I, II y III	9	9.9	
-técnicas de la evaluación en educación	3	3.3	
3) INVESTIGACIÓN	6	6.6	
-seminario o memoria	6	6.6	
4) PRACTICA ¹	--	--	
III. DISCIPLINA	24	26.4	--
TOTAL	91	100.0	16

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)



Plan 1974
(6 sem.)
 1970
 (m)
 Formación general

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-artes plásticas -educación musical -educación técnico-manual	-educación por el arte -concientización -lógica y metod. de las ciencias -idioma instrumental
-español	
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la orientación -técnicas de evaluación en educación	-orientación

Fuentes: Reginaldo Zurita. Die años de formación de profesores.Universidad de Concepción, Escuela de Educación,

1979.

1 Se restituye la práctica de profesor jefe integrada a la

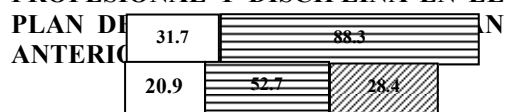
práctica docente. No se especifica la duración de la misma.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Mención	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- dito	%	Cré- dito	%	Cré- dito	%
Ciencias naturales	24	26.4	67	73.6	91	100.0
matemáticas	24	26.4	67	73.6	91	100.0
	$\Sigma = 48$ X = 24					

CUADRO SINOPTICO 56: PLAN DE ESTUDIOS DE 1977.
II. PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION PLAN DE ESTUDIOS 1977			
Duración de los estudios: 8 semestres			
	Crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	49	31.7	9
-español I y II	4	2.6	
-cs. naturales I y II	6	3.9	
-cs. sociales I y II	6	3.9	
-matemática básica I y II	6	3.9	
-educ. física I y II	6	3.9	
-teoría literaria I y II	6	3.9	
-educ. musical I y II	6	3.9	
-instrumento	1	0.6	
-artes plást. y ed. técni.co-manual I y II	8	5.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	106	68.3	26
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	15	9.5	
-psicol. del desarrollo	3	1.9	
-psicol. del aprendizaje	3	1.9	
-psicología diferencial	3	1.9	
-comunicación social y dinámica grupal	3	1.9	
-fund. de la educación	3	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	51	32.9	
-transtornos del aprend.	3	1.9	
-tecnología educ. y currículum I	4	2.6	
-currículum II y profesor jefe	6	3.9	
-orientación	4	2.6	
-evaluación educacional	3	1.9	
-salud y primeros auxilios	3	1.9	
-org. y adm. escolar	3	1.9	
-curric. esp. español	3	1.9	
-curric. esp. cs. natural.	3	1.9	
-curric. esp. cs. sociales	3	1.9	
-curric. esp. matemáticas	3	1.9	
-curric. de la ed. musical	3	1.9	
-curric. de las a. plást. y de la ed. téc-manual	4	2.6	
-metod. de la lectura y escritura	3	1.9	
-metod. de la globalizac.	3	1.9	
3) INVESTIGACION	19	12.4	
-metod. de la investigac. y estadística I y II	7	4.6	
-seminario	12	7.7	
4) PRACTICA	12	7.7	
-práctica (2 semestres)	12	7.7	
5) ELECTIVOS (3 de 3 credit cada uno)	9	5.8	
III. DISCIPLINA	--	--	--

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ANTERIOR



Plan 1977

(8 sem.)

plan 1974

(6 sem.)



Formación general

TOTAL	155	100.0	35

Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación,
Planes de Estudios 1977.

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-artes plásticas y ed. técnico manual	-artes plásticas
-ciencias naturales	-ed. técnico-manual
-ciencias sociales	
-matemática básica	
-teoría literaria	
-instrumento	
FORMACION PROFESIONAL	
-psicol. del desarrollo	-psicología (introduc.)
-psicol.del aprendiz.	-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)
-psicol. diferencial	-psicol. III (educac.)
-comunicación social y dinamica grupal	-psicol. IV (dinámica)
-fund. de la educación	-teoría de la educación
-transt. del aprend.	
-tecnol. ed. y curric.	
-currí. y prof.jefe	
-orientación	-introd. a la orientación
-evaluación educ.	-técnicas de evaluac. ed.
-salud y primeros aux.	-ed. para la salud
-org. y adm. escolar	-direc. Del aprendizaje
-currí. esp.español	
-currí. esp. cs. nat.	
-currí. esp. cs.soc.	
-currí. esp. matemát.	
-currí. de la ed. music.	
-currí. de las a. plást.	
y de la ed. téc.-man.	
-metod.lectura-escrit.	
-metod. globalización	
-metod. de la investigación y estadística	-estadística
-electivos	

MATERIAS EXCLUIDAS

-artes plásticas y ed. técnico manual	-artes plásticas -ed. técnico-manual
-ciencias naturales	
-ciencias sociales	
-matemática básica	
-teoría literaria	
-instrumento	

-psicol. del desarrollo	-psicología (introduc.)
-psicol.del aprendiz.	-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)
-psicol. diferencial	-psicol. III (educac.)
-comunicación social y dinamica grupal	-psicol. IV (dinámica)
-fund. de la educación	-teoría de la educación
-transf. del aprend.	
-tecnol. ed. y curric.	
-currí. y prof.jefe	
-orientación	-introd. a la orientación
-evaluación educ.	-técnicas de evaluac. ed.
-salud y primeros aux.	-ed. para la salud
-org. y adm. escolar	
	-direc. Del aprendizaje
-currí. esp.español	
-currí. esp. cs. nat.	
-currí. esp. cs.soc.	
-currí. esp. matemát.	
-currí. de la ed. music.	
-currí. de las a. plást.	
y de la ed. téc.-man.	
-metod.lectura-escrit.	
-metod. globalización	
-metod. de la investigación	-estadística
y estadística	
-electivos	

4. **1981-1987.** **NUEVAS ORIENTACIONES CURRICULARES.**

En 1981 se aprueba un nuevo plan de estudios para la Escuela de Educación. Este plan representa la introducción de nuevos principios en la formación de profesores, que tienden a desplazar la visión tecnológica que se había aplicado desde 1977. Los cambios se aplican en un momento en que dos hechos habían modificado el escenario institucional. Por una parte, se produce un cambio importante de autoridades tanto en la Universidad como en la Escuela de Educación. En 1979 asume Guillermo Clericus como Rector de la Universidad. Clericus exoneró, entre otras personas, al Vicerrector Académico Reinaldo Gleisner, y a Mario González, Director de Educación y responsable de la introducción de la Tecnología Educacional. Aunque carecemos de detalles, no nos parece descabellado relacionar el referido debilitamiento del discurso tecnológico en el plan de 1980 con la salida de González de la Escuela de Educación. En un período de bloqueo de las instancias de participación y ejercicio Indiscriminado del poder por parte de las autoridades designadas, la entrada o salida de escena de determinados actores en posiciones claves tiene las mayores consecuencias. El dominio en Concepción de la 'tecnología educativa' es inseparable del Director González; su ocaso se relaciona directamente con su salida.

Por otra parte, a fines de 1980 y comienzos de 1981 se aprueba una nueva legislación universitaria que, como es sabido, autorizó a un nuevo tipo de Institución superior, los Institutos Profesionales, para formar profesores. Las consecuencias de esta legislación se manifiestan principalmente en el plan de 1983, que modifica el sistema de titulación para los profesores de enseñanza media, y en el cierre del ingreso a la carrera de Pedagogía Básica en la sede central de la Universidad, en Concepción.

De este modo los cambios que se operan en el período 1981-1987 se ubican en un escenario institucional modificado en términos de las autoridades y las orientaciones dominantes, y en términos de la ubicación de las pedagogías en el contexto universitario. Nos ocuparemos a continuación de los cambios introducidos en este período. En esta etapa se aprueban dos planes de estudios, uno en 1981 y otro en 1983. Cabe señalar que respecto de la formación de los profesores básicos sólo incluimos el plan de 1981.

a. El plan de 1981.

El plan que se aprueba en 1981 se fundamenta en nuevos principios pedagógicos, que desplazan, en algún sentido, la visión tecnológica dominante en el período 1977-1980. Según se señala en la fundamentación del plan, éste se estructura siguiendo los conceptos teóricos de Daniel C. Jordan y su equipo, de la Universidad de Massachusetts Amherst. Esta nueva referencia teórica agrega un matiz humanista a los principios tecnológicos predominantes en los planes anteriores. Se plantea que en educación es necesario buscar enfoques integrados que permitan conciliar una perspectiva que valore al ser humano y sus potencialidades de

35. Ver: J.J. Brunner, **Informe sobre la Educación Superior...**, FLACSO, Santiago, 1986.

36. Universidad de Concepción. Escuela de Educación. **Planes y Programas de las Carreras de Pedagogía en Educación Malla 1981.**

desarrollo, con perspectivas que puedan desarrollar estas potencialidades organizada y sistemáticamente.

Paralelamente a este cambio en la línea teórica de la Escuela de Educación, se modifica la relación de ésta con los Institutos Centrales, lo cual afecta la formación de los profesores de enseñanza media. Se disocia la formación especializada de la formación pedagógica y se establece una estructura doble de los estudios. Desde 1981, el alumno ingresa a la especialidad. Allí cursa tres años de estudios luego de los cuales pasa a estudiar el plan pedagógico, de un año de duración, en la Escuela de Educación. Luego de estos cuatro años de estudios realiza una práctica profesional que lo conduce al título de profesor.

Esto significa una reducción bastante importante del tiempo asignado a la formación profesional (ver cuadro sinóptico 57), la cual sólo alcanza a un 22.8% del tiempo total del plan (este porcentaje no incluye la Práctica, que se exige como requisito de titulación, luego de haber terminado todos los cursos del plan). Respecto del plan anterior, del año 80, no sólo reduce el porcentaje de tiempo dedicado a la Formación Profesional, sino que disminuye de modo importante el número de asignaturas contempladas en el plan (de 13 a 7).

En la FP se mantiene la primacía de la formación en Técnicas de la Transmisión, dentro de la cual la metodología vuelve a ocupar la principal destinación horaria. Se modifican además los contenidos de la formación técnica, excluyéndose Tecnología Educacional. En cambio se incluye un curso de Administración Educacional. Se elimina la formación en Investigación, y tampoco se exige el Seminario para la titulación.

Los contenidos de la formación teórica también son modificados. Aunque se mantiene como disciplina básica sólo Psicología, ésta se restringe a la Psicología Educacional, eliminándose el curso introductorio y el curso de Psicología del Desarrollo. El porcentaje de tiempo asignado a la formación teórica es reducido a favor del tiempo dedicado a la formación técnica.

En el plan para los profesores básicos también se introducen algunas modificaciones (ver cuadro sinóptico 59). Lo más sobresaliente es la gran importancia asignada a la formación en Técnicas de la Transmisión, la cual alcanza a la mitad del tiempo del total del plan. Dentro de la formación técnica, Metodología recupera la primacía que tenía antes de 1977. Otro cambio importante es la exclusión del Seminario **Pedagógico** y por lo tanto la preparación en Investigación. Otro cambio de este período es la reincorporación de Biología **Educacional**, que reinserta la Biología -excluida desde 1968- como una de las disciplinas teóricas de base de la educación.

b. 0 plan de 1983.

El plan de estudios aprobado en 1983, es una modificación parcial del plan de 1981 (ver cuadro sinóptico 58). Lo más importante de este plan es que introduce una nueva modalidad de titulación. Este cambio se relaciona directamente con la legislación de educación superior aprobada en 1980-81, que permite otorgar el título profesional de profesor a los Institutos Profesionales, (los grados académicos en cambio son exclusivos de las universidades³⁷) De 37 J.J. Brunner. **Informe sobre la Educación Sup.Nor..., op cit**

acuerdo a esta disposición, en la Escuela de Educación se decide entregar dos tipos de título, un grado académico y otro profesional, marcando una distinción con los estudios pedagógicos impartidos en instituciones no universitarias. Para esto se establece una etapa inicial, sin práctica ni memoria, que conduce al grado de Licenciado en Educación Media. Una vez realizada la práctica y una memoria o tesis, se obtiene el título profesional de Profesor.

Considerando el plan en su totalidad, hay un aumento del tiempo dedicado a la formación profesional (de un 22.8% a un 36.1%), que se vincula principalmente con la inclusión de la Práctica y de la Memoria en el plan. Cabe destacar que se vuelve a incorporar la exigencia de una memoria final, la cual se había eliminado en 1981.

En cuanto a los contenidos de la Formación Profesional, no hay modificaciones importantes respecto al plan de 1981. Se incluye un curso denominado **Evaluación Educacional Aplicada**, que refuerza el curso de Evaluación **Educacional**. Otra modificación es que aumenta el porcentaje de tiempo asignado al curso de **Fundamentos de la Educación**, con lo cual este se equipara en tiempo a **Psicología Educacional**. Es decir, la formación teórica queda constituida por este curso y por Psicología.

**CUADRO SINOPTICO 57: PLAN DE ESTUDIOS DE 1981.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION PLAN DE ESTUDIOS 1981			
Duración de los estudios: 4 años			
	Créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFECIONAL	33	22.8	7
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	9	6.2	
-fundam. de la educación	3	2.1	
-psicol. educac. I y II	6	4.1	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	24	16.6	
-desarrollo del currículum I y II	6	4.1	
-evaluación educacional	6	4.1	
-orientación educacional	3	2.1	
-adm. educacional	3	2.1	
-didáctica de la especialidad I y II	6	4.1	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	112	77.2	--
TOTAL	145	100.0	7

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1981 AL PLAN ANTERIOR

Plan 1981
(4 años)
plan anterior
(4 años)



Fuente: Universidad de concepción, Escuela de Educación, plan de estudios 1981.

¹ No se exige Memoria o Tesis

² Práctica teminal de 1 semestre.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1981, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-fund. de la educación	-fundamentos
	-introd. a la psicología
	-psicol. del desarrollo
-desarrollo del curriculum	-curriculum
	-tecnología educacional
-adm. educacional	
-didáctica de la espec.	-lab. Y metod. de la enseñanza de la especialidad
	-invest. Educacional
	-seminario de título
	-internado pedagógico
	-electivo

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos %
Inglés	115	77.7	33	22.3	148 100.0
Filosofía	110	76.9	33	23.1	143 100.0
Educación física	116	77.9	33	22.1	149 100.0
Matemat. Y física	106	75.2	35	24.8	141 100.0
	$\Sigma = 447$				
	$X = 111.7$				

¹ No obtuvimos información para las restantes especialidades.

**CUADRO SINOPTICO 58: PLAN DE ESTUDIOS DE 1983.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1983 ¹			
Duración de los estudios: 9 semestres ²			
	Créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	56	36.1	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	7.7	
-fundamentos de la educ.	6	3.9	
-psicol, educacional	6	3.9	
2) RECNICAS DE LA TRANSMISION	28	18.1	
-curriculum	6	3.9	
-evaluación educacional	4	2.6	
-evaluación educ. aplicada	3	1.9	
-orientación educacional	4	2.6	
-administración educac.	3	1.9	
-metod. de la enseñanza de la especialidad	8	5.2	
3) INVESTIGACION	6	3.9	
-memoria o tesis	6	3.9	
4) PRACTICA ³	10	6.4	
-práctica	10	6.4	
III. DISCIPLINA	99	63.9	
TOTAL	155	100.0	10

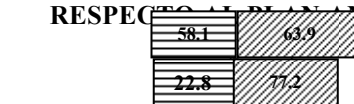
Fuente: Universidad de Concepción.

1 Al egreso de 4º año se recibe el titulo de Licenciado en educación. Con la Práctica y la Memoria, que se realizan después del egreso, se obtiene el titulo de PROFESOR.

2 Sólo obtuvimos información de la especialidad de Inglés.

3 Práctica terminal de 1 semestre.

**A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO
A FORMACION GENERAL,
FORMACION PROFESIONAL Y
DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1983,
RESPECTO AL PLAN ANTERIOR**



Plan 1983

(P.m.)

Plan 1981

(P.m.)

 Formación general

**B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN
DE
ESTUDIOS DE 1983, RESPECTO AL PLAN
ANTERIOR**

(1981)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-curriculum -evaluación educacional aplicada	-desarrollo del curriculum
-didáctica de la espec.	-metod. de la enseñanza de la especialidad
-memoria o tesis	
-práctica	

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos %
inglés	99	63.9	56	36.1	155 100.0
	$\Sigma = 99$				
	$X = 99$				

¹ Sólo obtuvimos información de la especialidad de inglés

**CUADRO SINOPTICO 59: PLAN DE ESTUDIOS DE 1981.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1981			
Duración de los estudios: 3 años			
	Crédito	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	39	33.3	8
-elem. De aritmética y geometría	6	5.1	
-elem. De física y química	4	3.4	
-estudios sociales I y II	8	6.9	
-educación ambiental	4	3.4	
-educación musical	5	4.3	
-educación técnico-manual	4	3.4	
-educación física	4	3.4	
-artes plásticas	4	3.4	
II. FORMACION PROFESIONAL	78	66.7	17
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	13	11.1	
-bases biológicas del desarrollo	4	3.4	
-psicol. educ. I y II	6	5.1	
-fund. De la educación	3	2.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	65	55.6	
-lenguaje y comunicación en la educación básica	4	3.4	
-iniciación a las matemáticas en la enseñanza básica	4	3.4	
-literatura y composición en la enseñanza básica	4	3.4	
-enseñ. de la lecto-escri.	4	3.4	
-desarrollo del currículum	3	2.6	
-orientación	3	2.6	
-evaluación educ. I y II	6	5.1	
-planificación curríc. en la enseñanza Básica	4	3.4	
-rol del profesor en la enseñanza Básica	4	3.4	
-trastornos del aprend.	4	3.4	
-higiene escolar	4	3.4	
-didáctica (expresión manual y artística)	8	6.9	
-didáctica (idioma patrio, estudios Soc. y cs. naturales.)	10	8.6	
-adm. educacional	3	2.6	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	117	100.0	25

Fuente: Universidad de Concepción, Facultad de Educación,
planes y programas de las carreras de educación. 1981.
1 Se elimina como requisito de titulación.
2 Se exige una práctica terminal de 1 semestre.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1981, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1977)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-elem. de aritmética y geometria -elem. de física y química -educación ambiental -estudios sociales -artes plásticas -ed. técnico-manual	-español -matemática básica -ciencias naturales -ciencias sociales -teoría literaria -instrumento -artes plásticas y educ. -técnico-manual
FORMACION PROFESIONAL	
-bases biológicas del desarrollo -psicología educacional -lenguaje y comun. En EB -iniciación matern. EB -literatura y comp. EB -enseñ. de la lecto-escri. -desarrollo del curríc. -planificación curricular -rol del prof. En EB -higiene escolar -administración educ.	-psicol. del desarrollo -psicol. del aprendizaje -psicología diferencial -comunicación social y Dinamica grupal -metod. de la lecto-escri. -tecnol. Ed. y curríc. I -curr. II y Profesor jefe -salud y primeros aux. -org. y adm. escolar -curríc. esp. español -curríc. esp. Cs. natur. -curríc. esp. Cs. soc. -curríc. esp. matemática -curríc. de la ed. music. -curríc. de las artes Plásticas y de la educ. -técnico-manual -metod. de la globalizac.
-didáct. (idioma patrio est.soc. y cs. natur.) -didáct. (expresión manual y artística)	

5.

CONCLUSION.

Al analizar el desarrollo de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción destaca, por una parte, su larga trayectoria, pero a la vez su permanente vulnerabilidad. La estructura institucional y curricular copia la organización del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, pero se realiza en un contexto inicial de gran precariedad material. Junto con la debilidad que marca los comienzos de la institución, ésta es, entre las estudiadas, la entidad más permeable al contexto macro-social y a las modas teóricas del propio campo educacional.

Durante la Reforma Universitaria se crea en la Universidad de Concepción, como en la Universidad Católica, un espacio de innovación y búsqueda de una identidad particular. Este proceso culminó con la implementación de una nueva organización curricular e institucional que aplicaba el concepto de escuela única de educación. Este proceso se inicia con un amplio consenso, que sin embargo es de breve duración. A poco andar de la reforma se generó un ambiente de fuerte confrontación política e Ideológica. De las universidades cubiertas por el estudio, la de Concepción, es la única donde se expresa explícitamente en los planes de estudios este momento político, a través del curso de 'Concientización'.

De las universidades examinadas, la de Concepción también es donde se experimentó con mayor fuerza la intervención militar. Esta fue directa y masiva, ejerciéndose una amplia persecución política. Después de 1973 con un cuerpo académico muy reducido y controlado, la autoridad designada no es contrarrestada por ninguna tradición endógena, capaz de contravenir los marcados vaivenes en la conducción que caracterizan el período.

La falta de autonomía Institucional se manifiesta claramente en la base de conocimientos en los cuales se entrena a los profesores. A pesar que hay en la formación ciertos elementos constantes, es clara la carencia de una identidad que le de continuidad tanto a nivel de la ideología institucional, como en el discurso profesional.

En la Formación General, expresiva en las otras dos universidades estudiadas de la ideología institucional, encontramos una diversidad de materias, como Educación Física, Inglés Instrumental, y durante la Reforma, Concientización. Esta formación intenta entregar más que la visión institucional de la sociedad, una suerte de formación integral, cuya importancia y contenidos es zigzagueante de acuerdo a quienes controlen el proceso de formación y a los climas políticos imperantes.

La Formación Profesional entregada se distingue porque desde 1968 la única disciplina teórica de base incluida en los planes de estudios es Psicología. No se Integra en la formación ni Filosofía, ni Sociología. La formación tiene un fuerte énfasis técnico, el cual es creciente, al igual que en el resto de las universidades. En los planes de estudios de los profesores medios, el área de conocimientos que domina es la disciplinaria, que ocupa porcentajes cercanos a los dos tercios del tiempo total del plan.

Como se dijo, la formación ha tenido bruscos cambios de dirección, y ha sido muy permeable a las modas del campo educacional. Al respecto cabe destacar la incorporación de la asignatura de Orientación, expresiva de las teorías americanas que dominaban el campo educacional en la época, en la década de 1950, una década antes que el resto de las universidades.

El giro más drástico, sin embargo, se experimentó con la aplicación en 1976 de un plan enteramente estructurado de acuerdo a los conceptos de la Tecnología Educativa. Plan que como vimos detalladamente en el trabajo, vulnera los principios básicos que había tenido la formación en el país, como por ejemplo, la importancia de la preparación metodológica del profesor. Luego del fracaso de este plan, y junto con un cambio de autoridades, la formación giró en su orientación de base hacia otras teorías del campo educativo.

Respecto a la formación de los profesores básicos se destaca aquí también una larga tradición. En Concepción existió un Curso Normal Superior desde los años 40, el cual se incorporó como carrera de Pedagogía Básica durante la Reforma. La formación de los profesores básicos en Concepción tiene elementos distintivos relacionados a nuestro juicio con este curso normal. Mantuvo una Formación General Incluso cuando se aplicó la modalidad especializada, y entre las Teorías de la Transmisión incluye en algunos planes Biología Educativa. Independiente de estas especificidades, como en las demás universidades, el foco de la formación es técnico y la teoría de base es Psicología. A pesar de su larga tradición en la preparación de profesores para el nivel primario del sistema escolar, con posterioridad a la ley de educación superior de 1981, la Universidad de Concepción cerró el Ingreso a la carrera de Pedagogía Básica en su sede central, manteniéndolo sólo en las sedes provinciales.

CAPITULO VI: SABER, INSTITUCIONES E IDENTIDAD: EVOLUCION DE LA FORMACION DEL PROFESORADO.

En este capítulo intentamos formular una interpretación general del desarrollo de la formación de profesores en nuestro país, reuniendo el conjunto de los elementos históricos relativos a las Instituciones formadoras estudiadas, en un marco Interpretativo común que aborda las dimensiones de saber, institucionales, y de contexto, definitorias de la profesión docente.

Ordenamos la exposición en tres secciones. La primera aborda la pregunta sobre las formas institucionales que han enmarcado la formación de profesores. La segunda aborda el problema del saber. los patrones históricos, Institucionales y por nivel que son discernibles en la evolución de las grandes áreas de conocimiento en la formación del profesorado; y los componentes de conocimiento de lo que, a lo largo del trabajo, hemos categorizado como Formación Profesional. A partir del análisis de la evolución de los componentes de saber aludidos se postula la existencia de tres tipos de identidad profesional entre los profesores. En la sección final, vinculamos el análisis de la evolución en el saber de la profesión con la evolución de su posición social. Intentamos así integrar las distintas hebras del análisis en una Interpretación que pone en el centro la noción de la Identidad profesional como resultante tanto de la apropiación de un determinado saber, como del valor social, o de distinción, de ese saber.

1. DESARROLLO INSTITUCIONAL.

Lo primero a constatar en esta dimensión a lo largo de este siglo, es el ensanchamiento, y división en varios sectores, de las bases institucionales de la formación de profesores, procesos por los que se multiplican las instituciones, así como varían los contextos organizacionales mayores en que éstas se ubican. El desarrollo Institucional puede dividirse gruesamente en tres etapas, una primera etapa que se extiende hasta fines de la década del 1950, en la cual existen dos instituciones líderes que orientan la formación de la totalidad de los profesores, las escuelas normales estatales en el caso de la formación de los profesores primarios, y el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, para la formación de los profesores secundarios. En la década de 1960 comienza una segunda etapa que se caracteriza por el acercamiento institucional de la formación de profesores básicos y medios, pero a la vez por la multiplicación de programas de formación de profesores para ambos niveles, ya que nuevas entidades imparten- carreras de pedagogía, y el Instituto Pedagógico y las escuelas normales pierden legal y socialmente el rol tutelar sobre el sector. Finalmente, en 1981 se transforma drásticamente la totalidad del sistema a partir de la legislación universitaria de 1981, que trae la expulsión del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la formación de dos 'universidades pedagógicas' (Metropolitana y Playa Ancha), y, lo más Importante, la definición de la carrera como no exclusivamente universitaria. Esta pasa así a

ser impartida, no sólo por algunas universidades sino también por el nuevo nivel de instituciones de Educación Superior los Institutos Profesionales. la casi totalidad de los cuales hoy en día son privados'

Nuestro análisis institucional, sin embargo no ha tenido por objeto estos procesos de redefinición política de los límites del sistema de educación superior y sus efectos sobre las instituciones formadoras de profesores. sino algunas de sus instituciones componentes. y al interior de éstas, las relaciones entre la evolución de las bases de saber de la formación y la evolución de sus marcos institucionales. Desde esta perspectiva nos interesa destacar un patrón de desarrollo observable en las tres instituciones universitarias, manifestación organizacional de disputas por el control de la formación, y los intereses de conocimiento divergentes, de los grupos docentes sostenedores de los estudios pedagógicos, por una parte, y los estudios disciplinarios, por otra.

Si se observa la dimensión de los cambios organizativos que acompañan la evolución de los planes de estudios en las tres instituciones universitarias estudiadas, surge con nitidez un patrón evolutivo cuyas etapas, que se cumplen en momentos diferentes según sea la

Institución del caso, son las siguientes:

I) El momento fundacional se caracteriza por una situación organizativa en que diferentes docentes otorgan un conjunto de cursos, sin que se dé una diferenciación Institucional entre los responsables de los cursos pedagógicos y los responsables de los cursos disciplinarios. Esta situación se prolonga, en el caso del Instituto Pedagógico, por ejemplo, desde 1889 hasta 1924.

ii) Una segunda etapa se abre cuando, fruto del crecimiento de las bases de conocimiento respectivas, los 'cursos' y sus catedráticos, dan paso a una organización en departamentos. La organización en departamentos coincide, en el caso de la institución paradigmática, el IP de la Universidad de Chile, con la expansión de la enseñanza a 'las humanidades superiores', no conectadas directamente con fines profesionales, sino con la investigación y la profesión académica. Este paso, que se da en 1924, equivale a la explicitación institucional de la división entre departamentos pedagógicos y departamentos disciplinarios. Ambos departamentos tienen bases de conocimiento diferentes y objetivos también distintos, lo que define una lucha por el control del Instituto Pedagógico entre 'pedagogos' y 'filósofos' o académicos de las disciplinas; disputa que está tras cada uno de los diferentes planes de estudios y formas organizacionales que se instauran entre la década de los años Veinte y la de los Sesenta. Los departamentos disciplinarios, orientados hacia el desarrollo de un área de saber, luchan por su autonomía y 'desconexión' de las preocupaciones profesionales de los educadores; estos procuran conservar la totalidad de los componentes de la formación bajo su control. En 1935, en el caso de la Universidad de Chile, los 'disciplinarios' logran reunir sus departamentos en un Instituto aparte del "Pedagógico", el **Instituto Superior de Humanidades**. En 1946, éste es disuelto y el Instituto Pedagógico vuelve a reunir sus diferentes componentes en conflicto. Pero las tendencias centrifugas son profundas.

iii) La tercera etapa es identificable con el momento en que la formación disciplinaria de los profesores es impartida por institutos Independientes por completo de la escuela de

1 Sobre la legislación universitaria de 1981 y sus efectos J.J.Brunner Informe sobre **la Educación Superior**. Flacso. Santiago. 1986. Sobre los Institutos Profesionales C Cox **Informe sobre los Institutos** Profesionales. Doc de Trab. Flacso, Santiago. 1989.

educación del caso. 'Institutos Centrales' en la Universidad de Concepción, 'Institutos' en la Universidad de Chile y Católica. Se trata de instancias de organización de unidades operativas centradas en la Investigación y el desarrollo disciplinario, en forma independiente del horizonte tradicional de las profesiones. En las tres universidades esto tiene lugar en la década de los años Sesenta, cuando se define a la **investigación** como tarea central de la Universidad y se constituyen las bases institucionales para ello en forma sistemática.

El curso histórico reseñado es describible entonces en términos de una evolución que va de **cursos** en un marco institucional que amalgama las áreas profesional y de las disciplinas; a **departamentos** que sancionan institucionalmente la separación de tales componentes pero al interior de una unidad organizativa centrada en la formación de profesores; y finalmente a Institutos Independientes, centrados en sus respectivas áreas de saber. El factor de dinamismo es la expansión del conocimiento. La especialización que acompaña tal expansión tiene Intrínsecas consecuencias centrífugas sobre las organizaciones: cada área busca tener control sobre su marco organizativo. El crecimiento de la investigación en las disciplinas define la constitución de nuevos marcos Institucionales propios, cada vez más distantes del foco de la institución original.

Los profesores que hoy se forman en la Universidad Católica y en la Universidad de Concepción, como aquellos que lo hicieron en la Universidad de Chile hasta el año 80, reciben dos tercios de sus cursos -aquellos de la especialidad-, fuera de su respectiva escuela de educación, en departamentos dedicados a la producción de conocimiento, y compartiendo por tanto con profesores-Investigadores y con alumnos de las disciplinas respectivas orientados a la Investigación. Esta cercanía de la formación de los docentes con la frontera productiva de una disciplina, hoy en día no tiene bases institucionales para Nevarse a cabo sino en las Universidades con Investigación. En el resto, así como en los Institutos Profesionales, la situación es equivalente a la de hace cuatro o cinco décadas. atrás en las Instituciones de nuestro estudio, cuando la disciplina de la especialidad se aprendía en departamentos reproductores, no productores de conocimiento.

Nada de lo anterior es aplicable, por cierto, a las Escuelas Normales, que no tienen en su Interior el principio esencialmente 'centrifugó en términos organizacionales y de conocimiento, de la Investigación. El dinamismo Institucional en esta modalidad de entrenamiento de profesores va por el lado del ascenso de la formación en los distintos niveles del sistema educacional: de er una modalidad de estudios post-primarios en un comienzo, a secundarios luego; y de este nivel al terciario en los 60'.

2. AREAS MAYORES DE SABER: PATRONES HISTORICOS, INSTITUCIONALES Y POR NIVEL.

Nuestros resultados muestran que la definición de las competencias profesionales, o la definición del saber específico del profesorado, ha variado histórica e institucionalmente en torno a tres tipos fundamentales de formación que han dado origen a otras tantas identidades profesionales: la de los profesores 'normalistas', la de los 'básicos', y la de los 'secundarios'. Identidades que se distinguen en un sentido intrínseco por las diferencias en el saber específico que las constituyen, y en un sentido extrínseco por la desigual posición y valoración social de tal saber.

Si se consideran los planes de estudios de acuerdo a las tres áreas mayores de conocimiento definidas (FG, FP y D), y se examinan los pesos relativos de cada una en términos del tiempo que cada una representa en el tiempo total de la formación, surge con claridad la diferente base de conocimiento de los tres tipos de profesor referidos. En el caso de los **normalistas** predomina sin contrapeso la Formación General; en el de los profesores básicos la Formación Profesional; y en la formación de los **secundarios** la Disciplina. Contra este cuadro de base, que el diagrama 1 busca representar, se dan variaciones históricas e institucionales importantes que ordenaremos en torno a los tres tipos de formación e identidad profesional referidos hasta aquí.

Diagrama 1.
Tipos de formación y áreas de saber.

		Nivel Primario	
		Normalistas	Básicos
Formación General	+	+	+
Formación Profesional	+	+	+
Disciplina	+		+

a. Normalistas

En el caso del tipo de formación de mayor tradición la primera constatación que permiten los datos sobre la ordenación temporal de los planes de estudios (Cuadro 1) es que históricamente la formación normalista se centró en un proceso de aculturación de carácter no especializado cuyo centro era el conjunto de disciplinas del currículo del liceo. Si se examina la categoría **Formación General (FG)**, vemos que ésta ocupa la mayor parte del tiempo en las Escuelas Normales y que es la última categoría en los demás casos, salvo en algunos años excepcionales. La Formación General es en este caso sinónimo de acceso a un

determinado nivel cultural definido por la amplitud y profundidad del último año de la enseñanza secundaria: el 'sexto año de humanidades' del liceo chileno. Hasta mediados de la década del cuarenta de este siglo el 80% del tiempo del plan está asignado a los ramos que corresponden a la Formación General. La caída de la FG a partir de entonces, gradual en los planes de 1944 y 1964 con respecto al pasado (de hecho en 1964 es más importante que en 1944), y radical en el plan de 1967, es síntoma de que tal 'nivel cultural' se estaba adquiriendo por otras vías. Básicamente a través del ingreso a las escuelas normales de egresados de segundo o sexto año de humanidades, que parcial o totalmente ya habían estado en contacto con los contenidos que transmitían los ramos de la FG.

El segundo componente 'macro' de la formación normalista, la **Formación Profesional**, ocupó, desde el siglo XIX hasta 1964, una posición subordinada, aunque creciente (pasa de un 10% a un 21.8% del tiempo entre 1890 y 1964, habiendo alcanzando un 38.7% del total del plan en 1944), situación que varió en 1967, al definir la Reforma Educacional Frei a la formación normalista como de nivel post-secundario. En ese momento, el plan de estudios de las escuelas normales se homologa de hecho al de las escuelas universitarias de profesores básicos, pasando a ocupar la FP, como en éstas, el lugar central en el proceso de formación.

Por otra parte, si se consideran los tiempos asignados a los ramos que confortan la Formación General (ver cuadro 8), el conjunto de las disciplinas **técnico-artísticas** es hasta 1913 de importancia comparable al de las **humanidades**; desde el plan de 1928 hasta el de 1964, es el área **más** importante del plan. En 1964 pierde su primacía en favor del área Humanidades pero sigue siendo más importante que el conjunto de las disciplinas científicas. En el plan de 1967 desaparece completamente. La investigación de las implicancias culturales de una formación que otorgaba importancia central al área técnico-artística está por hacerse. En principio ello habla de una educación primaria centrada en el disciplinamiento de la expresividad y la socialización en determinados rituales (de ahí el lugar central del 'canto') más que en la inculcación de unos saberes que operan como 'llaves' para acceder a otros niveles de conocimiento. Por otra parte, desde esta perspectiva no escapará a nadie que lo fundamental acaecido a la formación normalista en 1967 y los años siguientes tiene que ver tanto con su ascenso institucional al nivel post-secundario, como con la redefinición radical del saber que por cerca de un siglo la definió.

b. Básicos

El eje de la formación de los profesores del nivel primario entrenados en las universidades es la **Formación Profesional**, que tal cual lo exhiben los cuadros 2, 3 y 4, ocupa entre la mitad y el 70% del tiempo del plan. Respecto a este eje central, los otros dos componentes tienden a variar de manera alternativa (en concreto, si se destaca uno tiende a desaparecer el otro) en los casos tanto de la Universidad de Chile como de la Universidad Católica. No así en la Universidad de Concepción cuyos planes combinan equitativamente las tres áreas mayores. En las dos universidades de Santiago hay un componente de 'contenidos' externos a las asignaturas del área pedagógica respecto a los cuales hay grandes cambios de dirección: estos pueden ser especializados, como en el caso de la Disciplina durante los años en que la formación básica incluía una especialización o **mención**, o no-especializados, de 'nivelación-enriquecimiento' cultural, como ocurre cuando desaparece la mención y crece pronunciadamente la FG (en especial en los planes de la segunda mitad de los años setenta). Estas fuertes variaciones tanto históricas como entre

instituciones respecto a los paires del saber de los profesores básicos, sugieren una débil o aún no consolidada base institucional y discursiva de su identidad profesional. Volveremos sobre este punto.

c. Secundarios

La formación de los profesores secundarios se centra, a lo largo de una historia que parte en 1889, en las asignaturas de la especialidad o Disciplina, que ocupa entre la mitad y los dos tercios del tiempo total del plan de estudios (Ver cuadros 5, 6 y 7). La FP ocupa una posición que varía entre un quinto y un tercio del tiempo de formación y es, por tanto, siempre secundarla aunque importante. La FG es el componente que en este tipo tiene un 'peso' temporal claramente menor y que varía en forma más pronunciada, tanto históricamente como entre instituciones.

De los tres componentes señalados, el último es el más directamente ligable a coyunturas históricas y especificidades institucionales. Nuestros datos sugieren que la FG tiene una relación con momentos de afirmación de proyectos político-culturales determinados, así como con la especificidad cultural o ideológica de la Institución formadora de que se trate. En el caso de la formación de profesores secundarios en la Universidad de Chile (Cuadro 5) la FG tiene un peso relativo mayor al momento de fundarse el Instituto Pedagógico (proyecto cultural liberal-positivista, 1890), en 1928 (momento de drástica redefinición en la educación escolar del país en un contexto social y político de transición), y en 1975 (momento de afirmación del proyecto autoritario). Algo similar puede sugerirse respecto a la Universidad de Concepción, en particular para los años 1970 y 1974 (cuadro 7)². Sin embargo, el principio no siempre opera y hay períodos de cambio y agitación política y social que no afectan a las categorías mayores de los planes de estudios. Es el caso de la Universidad de Chile, que entre 1965 y 1973, período de proyectos Integrales de transformación educativa y socio-cultural, no exhibe ni cambios en sus planes de estudios, ni presencia de asignaturas del tipo Formación General. Un interesante caso de autonomía³. Por otra parte, en el caso de la Universidad Católica (cuadro 6), la categoría FG no es asociable a un momento de afirmación de un proyecto educativo-cultural específico, sino a la especialidad Ideológica-doctrinaria de la Institución formadora. Las asignaturas de la FG refieren aquí a formación religiosa, las que desaparecen del plan sólo durante el período de la "reforma", entre los años 1969 y 1973.

A partir de las diferencias señaladas entre los tres tipos de formación queremos concluir esta sección señalando algunos elementos sobre las categorías 'macro' del saber comunicado por los planes de estudios, que **cruzan** nuestros tipos.

2 En 1968 la FG figura con el mayor peso relativo, pero se trata de un curso propedéutico que obedecía a otros principios que los que estamos destacando.

3 Parte de la explicación tiene que ver con el hecho de que en el período 1967-73, el foco del proceso reformista fue el gobierno de la facultad y de la universidad, y la relación de ésta con su medio externo. La lucha no resuelta por el poder en el período 67-73, y su interrupción violenta entonces, impidieron que se alterara el plan de estudios, aunque de hecho se introdujeron nuevas asignaturas y orientaciones teóricas. Por otra parte, lo señalado revela los límites de una Investigación que se circunscribe a los planes de estudios: como se vió en el estudio sobre la Universidad de Chile, hay muchos cambios posibles en el proceso de formación de profesores (vía cátedras paralelas, modificaciones en los programas o, incluso, en las bibliografías) que no tocan a los planes.

Las tres áreas del saber que articulan los planes de estudios tienen una gnesis social distinta y un diferente status epistemológico. Una diferencia fundamental entre estas áreas es que tienen su origen en campos de generación diferentes. Dos de los tres componentes distinguidos en el currículum de la formación de profesores -Formación General y Disciplina- corresponden a saberes producidos en un sentido importante fuera del campo de la educación. (De hecho, también dentro de la Formación Profesional hay un componente que corresponde a asignaturas de **fuera** del campo de la educación: nos referimos a disciplinas como Filosofía, Psicología, Sociología). Tanto la Formación General como las Disciplinas refieren a campos de **producción** cultural de diferentes grados de especialización -las humanidades, las ciencias, las artes, determinadas doctrinas socio-políticas, etc. generadores de **contenidos** que las instituciones de formación recontextualizan de acuerdo a sus necesidades y circunstancias⁴. El componente restante, en cambio, -la Formación Profesional- corresponde a discursos generados en el **interior** del propio campo educacional y su objeto fundamental es el proceso de transmisión, es decir, unos procedimientos a seguir para la transmisión de lo que ha de ser reproducido. Visto desde otra perspectiva, FG y D refieren a **contenidos** y FP a **formas o procedimientos**; las primeras al qué de la transmisión cultural, la última al cómo de su realización. A lo largo de la historia de las instituciones de formación de profesores la tensión constitutiva es la disputa por el peso de uno u otro componente en la definición de la identidad del profesorado. Históricamente la FP ha sido el componente subordinado de la formación, con la excepción de los profesores básicos en las últimas dos décadas. Tanto en la formación de los normalistas como de los profesores secundarios el énfasis ha estado puesto en los contenidos que transmite el profesor, más que en los procedimientos de la transmisión. La subordinación histórica de la FP no está desconectada de una subordinación epistemológica:

"el discurso pedagógico es un discurso sin un discurso específico. No tiene discurso propio. Es un principio que se apropia y pone en relación otros discursos para su transmisión y adquisición selectiva"⁵.

Desde esta perspectiva los discursos que son recontextualizados son anteriores y jerárquicamente superiores al saber recontextualizador (expresado en el discurso pedagógico). Al mismo tiempo lo que es transmitido en la práctica en las escuelas depende de este último. Lo cual plantea que la asimetría de poder entre ambos discursos al interior del campo educativo no es total ni unívoca.

La identidad profesional del profesorado está marcada por esta escisión en su saber específico; escisión genérica que se ha realizado históricamente en Chile en formas definidas por el conjunto variable de relaciones de poder y saber que han enmarcado a la formación y a la profesión. Para dar cuenta de tal historización necesitamos por tanto expandir el foco del análisis desde el saber a los marcos institucionales y macrosociales de su organización y transmisión. Nos ocuparemos más adelante de esta expansión, antes nos referiremos con mayor detalle a los contenidos de la Formación Profesional.

4 Sobre el concepto de recontextualización, cfr. B. Bernstein, 'On Pedagogic Discourse', en J. Richardson (editor), **Handbook of Theory and Research in the sociology of Education**, Greenwood Press. Westport, Conn. 1985.

5 B. Bernstein, op.cit., p.25.

CUADRO 1. ESCUELAS NORMALES. FORMACION DE PROFESORES PRIMARIOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación)**.						
	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
FORMACION GENERAL*	90.0 (17)	84.5 (14)	71.1 (16)	80.0 (14)	58.8 (16)	72.6 (22)	13.7 (6)
FORMACION PROFESIONAL*	10.0 (2)	15.5 (1)	28.9 (7)	20.0 (12)	38.7 (10)	21.8 (14)	70.6 (13)
DISCIPLINA					2.5	5.6	15.7
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica; número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) Los planes anteriores a 1890, aprobados los años 1842, 1860, y 1883 no especifican el tiempo dedicado a cada asignatura, por eso no han sido incluidos en el cuadro.

CUADRO 2. UNIVERSIDAD DE CHILE. INSTITUTO PEDAGOGICO. FORMACION DE PROFESORES BASICOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).			
	1969	1975 c/rn	1975 s/rn	1980
FORMACION GENERAL*		15.8 (9)	22.6 (9)	24.0 (9)
FORMACION PROFESIONAL*	55.6 (11)	58.6 (25)	77.4 (23)	76.0 (29)
DISCIPLINA	44.4	25.6		
TOTAL	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

CUADRO 3. UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE. ESCUELA DE EDUCACION. FORMACION DE PROFESORES BASICOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).						
	1969**	1969	1970	1973	1974	1976	1983
FORMACION GENERAL*					1.5 (1)	27.0 (11)	32.6 (18)
FORMACION PROFESIONAL*	65.3 (20)	66.2 (10)	66.2 (16)	66.9 (18)	61.7 (22)	73.0 (19)	67.4 (25)
DISCIPLINA	34.7	33.8	33.8	33.1	36.8		
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) Plan de homologación para los alumnos provenientes de las escuelas normales incorporados en 1969 a la Universidad.

CUADRO 4. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION. ESCUELA DE EDUCACION. FORMACION DE PROFESORES BASICOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).						
	1953**	1964**	1968	1970	1974	1977	1981
FORMACION GENERAL*	34.0 (6)	42.0 (6)	29.2 (4)	33.0 (5)	20.9 (5)	31.7 (9)	33.3 (8)
FORMACION PROFESIONAL*	66.0 (12)	58.0 (9)	48.8 (6)	38.8 (9)	52.7 (11)	68.3 (26)	66.7 (17)
DISCIPLINA			22.0	28.2	26.4		
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) Planes de estudios del curso norma.

CUADRO 5. UNIVERSIDAD DE CHILE. INSTITUTO PEDAGOGICO.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE
SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).										
	1890	1924	1927	1928	1929	1931	1935	1946	1963	1975	1980
FORMACION GENERAL*	24.7 (3)	9.5 (1)	8.8 (1)	26.5 (4)	32 (1)		12 (1)			4.8 (3)	
FORMACION PROFESIONAL*	20.5 (2)	36.5 (5)	30.9 (5)	22.0 (7)	323 (6)	34.4 (12)	34.1 (15)	31.3 (10)	45.1 (13)	37.3 (14)	42.5 (17)
DISCIPLINA	54.8	54.01	60.3	51.5	64.5	65.6	64.7	68.7	54.9	57.9	57.5
TOTAL	100%		110 0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entra paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

CUADRO 6. UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE. ESCUELA DE EDUCACION.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE
SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).										
	1959	'966	1966'	1967	1968	1969	1970	1973	1974	1976	1983
FORMACION GENERAL*	8.6 (3)	7.5 (3)	3.8 (1)	1.9 (1)	1.9 (1)				1.1 (1)	4.8 (2)	3.9 (2)
FORMACION PROFESIONAL*	19.5 (12)	23.1 (10)	31.2 (11)	31.8 (11)	35.5 (8)	35.6 (6)	35.6 (9)	35.3 (13)	36.2 (16)	34.2 (12)	31.6 (14)
DISCIPLINA	71.9	69.4	65.0	66.3	62.6	64.4	64.4	64.7	62.7	610	64.5
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría. (1) Homologación del plan de 1966 al sistema de créditos.

CUADRO 7. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION. ESCUELA DE EDUCACION.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO ALAS AREAS MAYORES DE
SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación)									
	1954	1964	1968	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
FORMACION GENERAL*			28.1 **	12.0 (4)	7.0 (2)					
FORMACION PROFESIONAL*	29.3 (12)	24.9 (10)	27.5 (8)	21.3 (8)	27.3 (10)	37.6 (14)	35.0 (13)	32.8 (13)	22.8 (7)	36.1 (10)
DISCIPLINA	7.07	75.1	44.4	66.7	65.7	62.4	65.0	67.2	77.2	63.9
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) En 1968 el plan incluía un año propedeútico exigido por la Universidad.

CUADRO 8: ESCUELAS NORMALES.
COMPONENTES DE LA FORMACION GENERAL
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS DISTINTAS
AREAS DE CONOCIMIENTOS GENERALES.

	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
I. RELIGION Y ETICA	5.8	3.9	1.5	2.4	1.3	0.9	
II. HUMANIDADES	32.9	29.6	22.3	25.1	17.9	27.9	8.9
	15.2	11.6	6.7	8.1	7.1	6.9	1.5
	5.2	7.1	5.9	9.7	4.6	11.8	2.0
-Cs. Sociales	12.5	10.9	9.7	7.3	5.4	7.4	5.4
	--	--	--	--	0.8	1.8	-
III. CIENCIAS	21.4	21.3	14.9	14.6	14.6	16.2	4.8
-Matemát. y Física	11.0	9.0	6.7	7.3	7.1	8.1	2.4
-Cs. Naturales	10.4	12.3	8.2	7.3	7.5	8.1	2.4
IV. TECNICO-ARTISTICOS	29.7	29.7	32.5	37.8	25.0	18.9	
-Artes Plast.-Caligrafia	8.9	7.1	6.6	6.4	5.0	4.3	
-Música	10.4	5.2	5.2	11.3	5.8	4.7	
-Educación Física	5.2	9.7	7.4	8.0	6.7	3.7	
-Técnicas Manuales	5.2	6.4	7.4	7.3	7.5	6.2	
-Agricultura		1.3	5.9	4.8			
V. ACT. COMPLEMENTARIAS	-	-	-	-	-	8.4	-
TOTALES (**)	89.8	84.5	71.2	79.9	58.8	72.3	13.7

(*) Se agruparon las asignaturas por áreas del conocimiento. Por ejemplo, incluimos en Ciencias Sociales asignaturas como Historia Universal y de Chile; Educación Cívica y otras.

(**) Los totales no coinciden exactamente con aquellos de los cuadros sinópticos por diferencias de redondeo.

3. FORMACION PROFESIONAL: CARACTERISTICAS DEL SABER DISTINTIVO DE LA PROFESION DOCENTE.

A pesar de la subordinación histórica y epistemológica de la Formación Profesional a la cual aludimos antes, la FP representa el núcleo de conocimientos distintivos de la profesión docente. Independiente de que la identidad profesional se construya complejamente en el entrecruzamiento de los saberes constitutivos de la formación y en la valoración social de esos saberes, el núcleo que define a la profesión docente es el dominio de unas competencias en la transmisión de conocimientos, y por esto, los contenidos de la FP son cruciales en la definición de los dominios que comprende la profesión docente y en el tipo de desempeño que se espera tenga el profesor.

Una primera lectura de las variaciones históricas, institucionales y por nivel de la FP destaca que a pesar de las diferencias en la importancia relativa de la Formación Profesional para los distintos tipos de formación, el número de asignaturas constitutivas de esta categoría experimenta una expansión considerable en todas las instituciones (más asignaturas de "educación" con el avanzar del tiempo), lo cual habla de un crecimiento del campo educacional al interior de las instituciones de formación, y una mayor especialización de la formación profesional. Crecimiento y especialización que son independientes de coyunturas políticas, ánimos culturales y contextos institucionales. Se trata de una de las invariantes más fuertes encontradas. El único período en que al interior del área Formación Profesional hay reducción en el número de categorías que contempla el plan es el correspondiente a los años de 'La Reforma' (1968 -1973), tanto en la Universidad Católica como en la Universidad de Concepción. En ambas se dieron procesos de **integración de asignaturas** o de flexibilización. Importante de los límites constitutivos de las diferentes categorías. El fin del período reformista coincide con la recuperación de la tendencia histórica a incluir un número creciente de ramos en la Formación Profesional.

Donde se presentan mayores diferencias tanto históricas, como institucionales y por nivel es en los tipos de conocimiento privilegiados en la Formación Profesional. Nos referiremos en primer término al énfasis teórico o técnico de ésta. En segundo lugar, al componente 'disciplinas teóricas de base'. Por último, abordaremos el análisis de las técnicas pedagógicas y su evolución.

a. Teorías y Técnicas de la Transmisión.

El énfasis teórico o técnico-práctico de los distintos planes de estudios informa sobre una dimensión de crítica importancia para la problemática de las competencias del profesorado: el **tipo de relación** con el quehacer docente que se espera del futuro profesor o profesora. Simplificando en extremo, una formación que enfatiza la teoría se asocia con un intento de inculcar **principios** sobre las prácticas, o descripciones-evaluaciones que son **generativas**, en el sentido de contemplar realizaciones diferentes de acuerdo a tiempos y contextos. Una Formación Profesional que privilegia la teoría define entonces una relación con la práctica que es, en principio, menos fácilmente controlable desde afuera y más abierta a la innovación que una formación que no la privilegia. Sin embargo, simultáneamente puede ser una preparación con menor 'certeza pedagógica', es decir con una mayor ambigüedad en las recetas prácticas, las cuales están constantemente sujetas a revisión o son simplemente desvalorizadas como foco de atención. Alternativamente, una Formación Profesional que

enfatisa su dimensión técnica es asociable con un intento de inculcar procedimientos sobre las prácticas, o un conjunto, que puede ser más o menos amplio, de operaciones cuyos principios permanecen Ignorados. Desde esta modalidad, la relación con la práctica es más fácilmente controlable desde fuera y menos abierta a la innovación, si bien puede tender a ser más segura y calculable en sus resultados.

Esta caracterización no agota de modo alguno las implicancias de la relación teoría/técnica, pero aporta una hipótesis general de interpretación de las diferencias encontradas en los planes estudiado⁶

La constación más gruesa que permiten los datos es que existen diferencias claras en la importancia asignada a la teoría o a la técnica de la transmisión por niveles, y en distintos periodos históricos. La más visible se refiere a la diferente importancia asignada a la teoría y a la técnica por nivel de formación, es decir encontramos énfasis diferentes en la formación de los profesores primarios -normalistas y básicos- y secundarios. La técnica predomina en los primeros, en tanto la teoría predomina en los planes de estudios de los segundos. Los únicos casos que atentan contra esta regla pertenecen a la Universidad de Concepción. Los planes de profesores secundarios de 1977 a 1983 asignan más tiempo a los ramos técnicos que a las Teorías de la Transmisión; a la Inversa, los planes de profesores básicos de 1970 y de 1974, enfatizan la teoría y no la técnica.

Los años en que se dan los casos de excepción respecto al patrón recién referido hacen preguntarse por la relación entre tiempo histórico -es decir, circunstancias socio-políticas y culturales determinadas- y el énfasis en uno u otro tipo de Formación Profesional. Al respecto, nuestros datos revelan que en 'tiempos calientes', de efervescencia socio-política y cultural y redefinición de los límites de lo posible, tiende a darse un énfasis mayor que el histórico a la teoría. Esto se manifiesta, en el caso de los profesores secundarios, en los planes de la Universidad de Chile en la década del 20, de la Universidad Católica entre los años 70 y 73 y de la Universidad de Concepción en 1970, cuando la diferencia de tiempo asignado a Teorías y a Técnicas se acrecienta al máximo, en favor de las primeras. Inversamente, en 'tiempos de enfriamiento' socio-político y cultural, de drástica reducción de los límites de lo posible, tiende a acentuarse el peso de los ramos técnicos. Esto es claro en los cambios operados después de 1973, donde es posible observar que es común a todas las Instituciones una alza significativa de las 'técnicas', las que llegan prácticamente a Igualar la Importancia de las asignaturas teóricas -Universidad de Chile y Universidad Católicay, en el caso ya mencionado de la Universidad de Concepción, a sobrepasarla (años 1977 a 1983).

El mismo principio, aunque con variaciones Institucionales, parece operar en el caso de la formación de los profesores normalistas y básicos. La teoría sube su peso relativo en los planes normalistas de la década dei 20 y del 60; en la Universidad de Concepción los ramos técnicos acrecientan su peso a partir dei 77. Tanto en la Universidad de Chile como en la Universidad Católica aunque se manifiesta un mayor tiempo asignado a las técnicas, las variaciones son menores que en el caso de la Universidad de Concepción.

6 Véanse los cuadros 9 y 10. Estos organizan la distinta carga horaria que los planes asignan a las asignaturas que nosotros hemos categorizado como 'Teorías de la Transmisión' y como 'Técnicas de la Transmisión'. Ejemplos de las primeras son: Historia y Filosofía de la Educación; Problemas de la Educación Secundaria; Elementos de estadística Educacional; Psicología. Ejemplos de las segundas son Didáctica General: Metodología especial (plan de profesores secundarios, Universidad de Chile. 1946)

CUADRO 9: PLANES DE ESTUDIOS. FORMACIÓN DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS TEORIAS Y TÉCNICAS
DE LA TRANSMISIÓN.

A. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1890	1924	1927	1928	1929	1931	1935	1946	1963	1975	1980
TEORIAS	16.4	28.5	23.5	14.7	27.5	18.8	19.5	24.5	2.5	11.8	13.2
TECNICAS	4.1	8.0	7.4	7.3	4.8	7.8	7.3	6.8	11.8	11.5	12.7

B. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1959	1966	1966 ¹	1967	1968	1969	1970 1972	1973	1974	1976	1983
TEORIAS	14.0	12.7	15.3	15.6	12.9	12.3	14.2	13.4	15.3	13.9	13.1
TECNICAS	3.9	8.9	9.6	9.8	8.3	8.5	7.6	6.7	11.3	11.2	10.7

C. UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

	1954	1964	1968	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
TEORIAS	20.4	18.0	12.5	15.6	15.4	6.9	7.5	8.5	6.2	7.7
TECNICAS	7.1	6.9	11.3	5.7	7.7	9.8	10.6	11.3	16.6	18.1

¹ Plan de homologación al sistema de créditos.

CUADRO 10 PLANES DE ESTUDIOS FORMACION DE PROFESORES DE ENSEÑANZA

BASICA. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS TEORIAS Y
TECNICAS DE LA TRANSMISIÓN

A. ESCUELAS NORMALES

	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
TEORIAS	1 6		8.8	92	8 3	5 6	1 5 7
TECNICAS	8 4	1 5 5	148	6 4	158	9.4	21 6

B. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1969	1975 cm	1975 sm ²	1980
TEORIAS	16 6	14 8	21.5	16.4
TECNICAS	22 3	25.6	32.6	28 3

C. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1969 ³	1969	1970	1973	1974	1976	1983
TEORIAS	19 7	17.8	20.5	22.8	19 8	19.0	14.5
TECNICAS	30.9	30.0	28.7	24.1	29 4	32.9	27 9

D. UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

	1953	1964	1968	1970	1974	1977	1981
TEORIAS	24.5	28.0	19.6	25.9	24 2	9.5	11 1
TECNICAS	26.4	30.0	21 9	12.9	21 9	32 9	55 6

- 1 El plan de 1929 es "anómalo", porque no integra la practica a la asignatura de metodología
- 2 "Con mención" y "Sin mención"
- 3 Plan de homologación para los alumnos provenientes de las escuelas normales incorporados en 1969 a la Universidad

Al observar los cambios operados en la relación entre teorías y técnicas de la transmisión durante el período militar, resulta evidente la celebración en este período de los procedimientos, por sobre el aprendizaje de teorías orientadoras, que abran a sus portadores a la reflexión sobre los principios subyacentes a sus prácticas pedagógicas. El énfasis en la técnica del período militar, coherente con un clima cultural restrictivo, se refuerza al Interior del campo educacional por el predominio de visiones pedagógicas tecnocráticas, que buscan la estandarización y el manejo programado del proceso educacional.

Las relaciones mencionadas pueden también ser miradas desde la perspectiva de la autonomía de las instituciones respecto a su medio político-cultural. Al respecto, los datos sugieren que la Universidad de Concepción es la menos autónoma de las Instituciones examinadas. Exhibe las más fuertes variaciones asociables al cambio político de las últimas dos décadas. Le siguen las Escuelas Normales, que tanto en la década de los 20 como en 1967 exhiben los mayores cambios. Por el contrario, tanto la Universidad de Chile como la Universidad Católica, si bien no inmunes a su entorno, experimentan cambios comparativamente menores, lo cual es coherente con su mayor tradición y capacidad de re-contextualizar demandas externas.

b. Disciplinas teóricas de base.

Todos los planes (desde fines del siglo pasado) incluyen una formación teórica que, como hemos analizado en el punto anterior, varía su importancia relativa históricamente, Institucional mente y por nivel. Independiente de estas variaciones consideramos importante el análisis de la composición de la formación teórica, ya que ésta es indicativa de las orientaciones conceptuales que fundan el plan de estudios. Desde la perspectiva del saber que define las competencias de los profesores este núcleo teórico reviste la mayor importancia ya que se espera que a partir de él los profesores conformarán sus criterios de base; tanto de organización como de interpretación de sus futuras prácticas. Puesto de otro modo, el identificar tal núcleo fundamental o generativo es equivalente a la especificación del principio educativo que cruza el plan de estudios o la Institución de que se trate. La búsqueda de tal principio no puede contentarse con la evidencia que aquí presentamos, pero ésta nos parece iluminadora respecto a los caracteres más gruesos del problema.

Distinguimos dos tipos de componentes en la formación teórica. Por una parte, encontramos un conjunto de asignaturas que desde dentro del campo de la educación buscan entregar una visión conceptual general del fenómeno educativo. Incluimos aquí asignaturas como: Principios de la Educación, Historia de la Educación, Pedagogía General, etc. Por otra parte, encontramos un conjunto de asignaturas que pretenden entregar al profesor herramientas conceptuales generadas en campos externos al de la pedagogía en un sentido amplio, y que constituyen las "teorías de base" desde las cuales se organiza e interpreta el fenómeno educativo. Históricamente han sido tres las disciplinas consideradas: Filosofía, Psicología, y Sociología. Simplificando en extremo, la Filosofía, cuyo foco es el conocimiento y las preguntas de base, conecta a la educación fundamentalmente con teorías sobre el saber, como la lógica, y con teorías sobre la ética, la Psicología, cuyo foco son los procesos mentales y emocionales individuales, entrega teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo individual de los actores del proceso educativo, y la Sociología, cuyo foco son las relaciones sociales, y las estructuraciones que producen, conecta a la educación con los

bases sociales de su realización⁷. En el análisis que sigue nos ocuparemos de las variaciones en las relaciones de estas disciplinas teóricas de base observables en los planes de estudios.

Hasta la década de 1940 las disciplinas teóricas de base en la formación de los profesores, tanto secundarios como del nivel primario, fueron Filosofía y Psicología. A partir de entonces se agrega Sociología, que ocupa un espacio menor que éstas. En el caso de las escuelas normales Sociología fue considerada en el plan de 1928, pero en el plan del año siguiente fue excluida y no re-aparece hasta el plan de 1944. En las escuelas normales se enseñaba además Biología Educacional, pero en varios planes se integra con Psicología, de modo que las hemos considerado como una unidad en el análisis. Las disciplinas teóricas se Imparten en cursos introductorios generales o en cursos donde las disciplinas se aplican a la educación, como en los casos de Filosofía de la Educación, Psicopedagogía, o Sociología de la Educación.

La jerarquía entre los componentes de la tríada referida experimenta una evolución a lo largo del siglo que es necesario destacar, porque ella es indicativa de cambios en los focos del saber a la base de la profesión docente.

En términos simples, la Psicología es la disciplina dominante en la formación teórica de los profesores normalistas a partir de 1928, y en la de los básicos en toda su comparativamente breve historia; la Filosofía en cambio es la disciplina hegemónica en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile hasta la década de los 60, lo cual significa que también lo es -por razones legales- en el resto de las instituciones formadores de profesores secundarios hasta mediados de la década de 1950. Hasta ese período se tiene entonces una formación 'filosóficamente' orientada en el caso del nivel secundario; y una formación 'psicológicamente' orientada en el caso del profesorado primario. A partir de los 60, la Psicología pasa a ser la disciplina hegemónica en ambos tipos de formación. Necesitamos matizar lo señalado respecto a los planes de formación de los profesores secundarios antes de los años Sesenta.

Si se examinan los Cuadros 11 y 12, se verá que con anterioridad a los años Sesenta, en el caso de las tres Universidades la situación es de predominio de la Filosofía pero con una siempre Importante presencia de la Psicología, que a veces Interrumpe la hegemonía de la primera. La formación de los profesores secundarios en la Universidad de Chile exhibe variaciones que retratan un cierto equilibrio entre las dos disciplinas: como se dijo, Filosofía predomina en los planes hasta antes de la década del 60, pero hay varias excepciones, como en los años 20, o en 1931 (donde no hay prácticamente diferencia en la Importancia de ambas **áreas**) y también en el plan de estudios de 1946. Psicología es el ramo teórico principal, en cambio, en todos los planes posteriores a 1963. En el caso de la formación de profesores secundarios de la Universidad Católica, hasta 1959 hay predominio de la Filosofía, y luego hay hegemonía de la Psicología, pero con 'Interrupciones' de parte de la Filosofía, incluso con posterioridad a los años 60, como en los planes de 1959, 1973, y 1983. El caso de Concepción es distinto; una vez abandonada la tutela de la Universidad de Chile, los planes enfatizan Psicología, y a partir de la Reforma abandonan la preparación en Filosofía por completo.

El predominio de la Filosofía se remonta al origen del Instituto Pedagógico y la concepción de maestro secundario (es decir, en la época, un profesor para un nivel de élite)

7 Existen trabajos sobre el desarrollo en Chile de dos de las tres disciplinas de nuestra triada: en el caso de la Filosofía ver Ljaksic, **Academic Rebels In Chile**. The role of Philosophy In **Higher Education and Politics**, State University of New York Press, N.York, 1989; en el caso de la Sociología. J.J.Brunner, **El caso de la Sociología en Chile. Formación de una Disciplina**, FLACSO, Santiago, 1988.

que trajeron los profesores alemanes; un profesional prioritariamente orientado al conocimiento. La presencia de la Psicología como cátedra aparte, a partir de la década de los años 20, coincide con el proceso de sustitución de la influencia alemana por la norteamericana. A partir de la década de los Sesenta, cuando esta última influencia es completa y hay una gradual erosión del carácter elitario de la educación secundaria, se puede hablar de un cambio de las 'humanidades' y el conocimiento, a las "ciencias sociales" y las necesidades del niño y el joven, como tradiciones conceptuales y focos de atención, respectivamente, a la base de la formación profesional del profesorado.

Es de notar que respecto al análisis de la sección precedente, sobre la dimensión 'teoría/técnica' en la Formación Profesional, siempre que el plan tiene una orientación técnica la disciplina dominante es la Psicología (normales y básicos), en cambio cuando la orientación del plan es más teórica (secundarios) encontramos hasta los 60 dominio de la Filosofía, y con posterioridad, subordinación de ésta, en el tiempo del plan de estudios, a la Psicología. Como vimos, sólo en la Universidad de Concepción la Filosofía es eliminada de la formación por completo. Una formación ligada a los procedimientos entrega elementos conceptuales ligados más directamente con la transmisión. Una formación más ligada a los principios puede orientarse hacia teorías que trasciendan el fenómeno educativo. En este sentido, los planes de la Universidad Católica, que nunca dejan de otorgar peso a la Filosofía - y en el plan hoy vigente ésta es la disciplina con mayor tiempo-, reflejan una concepción del rol docente más teóricamente orientada que el resto de las instituciones⁸. Lo cual es vinculable tanto con el carácter de elite de la educación secundaria a la que mayoritariamente sirven los docentes formados en esta universidad, como a su orientación doctrinaria, que valora una formación filosófica.

Sociología, el último componente, tanto histórica como funcionalmente, de la tríada que constituye la formación teórica de base, hace su aparición en los planes de todas las instituciones a partir de la segunda mitad de la década de los 40, ocupando siempre un tiempo bastante menor que Psicología, y también que Filosofía, salvo en algunos períodos, como en la década de los 60. En el plan de estudios de las Normales del año 1967 sobrepasa a Filosofía; en los planes del período de la Reforma en la Universidad Católica, tanto de los profesores secundarios como básicos, Sociología es refundida con Psicología, constituyendo ambas una sola categoría teórica que combina contenidos y miradas de ambas disciplinas. La Sociología es adoptada en los planes de estudios más como un complemento de cultura general que una disciplina de base para entender la educación, en su adopción. Influye el desarrollo de la sociología en el campo académico internacional⁹. Por otra parte, si se consideran los años de Inserción de Sociología en los planes, parece claro que esta disciplina cobra importancia en tiempos percibidos como de crisis o cambio social acelerado. No otra cosa indica su valoración por el movimiento de los profesores primarios en 1928, o su importancia relativa en los planes de las Normales y de la U.Católica a mediados de la década de 1960. Nunca parece haber sido concebida, en cambio, como disciplina fundamental para una conceptualización de las bases socio-culturales y no sólo Inter-personales de la educación. En ello de seguro influyó la pobreza de lo que Brunner llama la "sociología de cátedra", propia a una etapa pre-profesional de la disciplina en Chile¹⁰.

8 Teórica o "doctrinariamente" orientada, si se quiere. Para los efectos de nuestro argumento los contenidos de la filosofía que se enseñe no son relevantes.

9 Al respecto, ver J.J.Brunner, **El caso de la sociología en Chile**. ..op.cit., en particular el Capítulo V, "La sociología de Cátedra".

10 J.J.Brunner, **El caso de la Sociología**...op.cit.

CUADRO 11 PLANES DE ESTUDIOS. FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS
PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A LAS DISCIPLINAS TEORICAS
DE BASE: FILOSOFIA, PSICOLOGIA Y SOCIOLOGIA.

A. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1890	1924	1927	1928	1929	1931	1935	1946	1963	1975	1980
FILOSOFIA	8.2	9.5	8.8		9.7	6.3	9.6	8.2'	3.9	2.3	3.2
PSICOLOGIA		9.5	5.9	4.4	6.5	6.2	7.4	8.2	7.8	7.2	5.0
SOCIOLOGIA								2.7	3.9	2.3	3.2

B. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1959	1966	1966 ²	1967	1968	1969	1970 1972	1973	1974	1976	1983
FILOSOFIA	4.6 ¹	3.7	3.8	3.9	3.7	3.8	3.8	3.8	4.0	4.3	3.4
PSICOLOGIA	3.9	4.5	5.7	5.8	3.7	8.5	10.3	2.8	5.1	6.3	3.0
SOCIOLOGIA	16	1.5	19	1.9	1.9			1.4	2.8	3.2	1.9

C. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

	1954	1964	1968	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
FILOSOFIA	7.1 ¹	4.3 ¹								
PSICOLOGIA	4.5	6.9	5.0	9.1	9.1	5.1	5.7	5.1	4.1	3.9
SOCIOLOGIA	2.7	2.6								

1 Integra en una asignatura Filosofía e Historia de la Educación.

2 Plan de homologación al sistema de créditos.

CUADRO 12: PLANES DE ESTUDIOS. FORMACIÓN DE PROFESORES BÁSICOS.
 PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS DISCIPLINAS
 TEORIAS DE BASE: FILOSOFIA. PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA.

A. ESCUELAS NORMALES

	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
FILOSOFIA	--	--	0.7	1.6	2.5 ¹	1.8 ¹	3.4
PSICOLOGIA ²	--	--	7.4	4.8	3.4	2.6	6.9
SOCIOLOGIA	--	--	0.7		0.8	1.3	5.4

B. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1969	1975 CM	1975 SM ³	1980
FILOSOFIA	2.8	3.7	2.6	3.8
PSICOLOGIA	8.4	9.6 ²	6.6 ²	6.0
SOCIOLOGIA	2.8	3.7	2.6	3.2

C. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1969 ⁴	1969	1970	1973	1974	1976	1983
FILOSOFIA	5.6	5.5	5.5	5.4	5.1	4.4	3.5
PSICOLOGIA	5.6	12.3	15.0	8.0	6.6	11.6	5.5
SOCIOLOGIA	2.8			2.0	3.7	2.9	2.0

III. D. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

	1953	1964	1968	1970	1974	1977	1981
FILOSOFIA	3.8 ¹	8.0 ¹					
PSICOLOGIA	13.2 ²	12.0 ²	9.8	15.2	14.3	7.6	8.5 ²
SOCIOLOGIA	3.8	4.0					

1 Integra en una asignatura Filosofía e Historia de la educación.

2 Integra en una asignatura Psicología y Biología educacional.

3 'con mención' y 'sin mención'.

4 Plan para los normalistas incorporados en 1969 a la Universidad.

c. Las técnicas pedagógicas y su evolución.

Dentro del conjunto de los ramos 'pedagógicos', lo que nosotros hemos categorizado como técnicas son las asignaturas de los planes que guardan una relación instrumental directa respecto a los procedimientos del proceso educativo. Abordaremos aquí, en sus dimensiones y en la dirección de su evolución, el conjunto de las asignaturas que constituyen el núcleo del 'saber pedagógico': Didáctica o Pedagogía, Metodología, Currículum, Orientación, Evaluación, y similares.

Como ya se ha comentado, la constante más clara en la evolución de la Formación Profesional es el aumento de sus categorías. El curso de la historia respecto a las técnicas pedagógicas es también uno de especialización. El primer plan de estudios de la 'Escuela Normal de Preceptores' contempla como única asignatura pedagógica el "Conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea". Esto da luego lugar a distinciones entre 'Pedagogía Teórica' y 'Pedagogía Práctica', y entre las metodologías de acuerdo a las distintas disciplinas. Más tarde, en los años 20, se agrega 'Organización e higiene escolar', tanto en las escuelas normales como en el Instituto Pedagógico. Desde mediados de los 50 en adelante hay nuevas expansiones; se incluyen disciplinas referidas a áreas de saber previamente no tratadas o Incluidas como ítems de los programas del curso de Pedagogía, como Currículum y Evaluación. Hoy en día, el plan de estudios de los profesores secundarios de la Universidad Católica contempla 5 asignaturas y el de los profesores básicos 15 (los primeros tienen un curso de Metodología; los segundos tienen un curso de Metodología por cada disciplina del currículum escolar). Más allá de constatar estos hitos gruesos de crecimiento y especialización, nos interesa destacar la dirección de estos procesos; el momento a partir del cual estos se aceleran en todas las instituciones estudiadas; y sus implicancias en términos de cambios en las competencias del profesorado. Para ello necesitamos introducir categorías teóricas sobre el discurso pedagógico.

De acuerdo a Bernstein, la lógica profunda de cualquier relación pedagógica comprende un discurso doble, que Inserta un **discurso Instruccional** en un **discurso regulativo**¹¹. El primero se refiere al discurso que crea competencias o habilidades especializadas, como el silabario, la crítica filosófica, la física, o trabajos manuales. El segundo es el discurso que crea orden social, y se refiere en su acepción más abstracta al 'orden', en los contextos, las relaciones y la Identidad. Lo propio del discurso pedagógico es que siempre Inserta las competencias 'instrumentales' (la materia que se intenta comunicar) en un discurso moral. No hay conocimiento que no se Inserte en una conciencia.

Cualquier práctica pedagógica -sea escolarizada o no- desde esta perspectiva es el resultado de unas **reglas de jerarquía**, que determinan la forma que adquieren las relaciones de poder y control entre profesores y alumnos, y unas **reglas discursivas** que determinan las características de la transmisión-adquisición de aquello que es comunicado. Las reglas que modelan los discursos de la transmisión-adquisición educativa son cuatro: 1) reglas de **selección**, 2) reglas de **secuencia**, 3) reglas de ritmo, 4) reglas de criterio. Las reglas de selección determinan el 'qué' de la comunicación pedagógica; las de secuencia, el orden de su progresión temporal; las de ritmo definen la tasa a que se espera se dé la adquisición de lo transmitido; las reglas de criterio definen aquella comunicación, relación social o proposición

¹¹ 'Discurso' refiere aquí a prácticas simbólicas o comunicativas en general.

de conocimiento, que cuenta como legítima o ilegítima. Los 'estilos pedagógicos' no son sino diferentes realizaciones de estas reglas. Esquemáticamente, el Discurso Pedagógico resulta entonces de las relaciones entre las siguientes reglas¹²:

DISCURSO PEDAGOGICO.
REGLAS DE JERARQUIA (DISCURSO REGULATIVO) REGLAS DISCURSIVAS
(DISCURSO INSTRUCCIONAL)

- reglas de selección
- reglas de secuencia.
- reglas de ritmo.
- reglas de criterio.

Desde el ángulo que proveen estas distinciones teóricas ¿en qué ha consistido históricamente la preparación de nuestros pedagogos y cuál es la evolución que exhiben los planes de estudios al respecto?

Históricamente -desde fines del siglo XIX hasta mediados de la década de 1950- las asignaturas 'técnicas' fueron Pedagogía (o Didáctica) y Metodología. Ambas se refieren fundamentalmente a los problemas de **secuencia y ritmo** de la transmisión educativa, o de otro modo, a la ordenación de la progresión temporal y modulación de unos determinados contenidos. El problema de qué contenidos para qué niños y jóvenes, así como el área de los **criterios** respecto a los principios profundos que se trata de inculcar y, por tanto evaluar, no tienen asignaturas en los planes de estudios. Esto no quiere necesariamente decir que en los ramos de Pedagogía y Metodología no hubiesen referencias e incluso respuestas de procedimiento a estas preguntas. Lo que sí es claro es que estos problemas no fueron objeto de atención especial, ni de acumulación académica como para constituir un curso aparte, hasta hace poco. Esto debe ser relacionado, nos parece, con el carácter altamente centralizado del sistema escolar. Rasgo constitutivo que implica que en términos de la transmisión cultural que lleva a cabo el sistema, las definiciones sobre el qué de esa transmisión, así como sobre los criterios de evaluación de la adquisición de ese qué, no pertenecieron nunca a los profesores, sino al aparato ministerial central. Los profesores de hecho hasta hoy se encuentran con que las definiciones sobre el saber a ser transmitido, así como sobre los criterios más de base que subyacen a la transmisión de diferentes unidades de enseñanza-aprendizaje, se encuentran en los programas oficiales de estudio, así como en las guías que acompañan a estos. Dicho entonces sin mayores matices, a lo largo de la historia analizada, un área crucial de las prácticas pedagógicas, correspondientes a las **reglas de selección y de criterio**, no perteneció, en los hechos de la organización del sistema

12 Para un modelo teórico de análisis del Discurso Pedagógico, ver, B. Bernstein, 'On Pedagogic Discourse', en J. Richardson (ed.), **Handbook of Theory and Research In the Sociology Education**, op.cit.; B. Bernstein, M. Diez, 'Towards a Theory of Pedagogic Discourse', en *Collected Original Resources In Education* (Microficha), Vol. 8 (3), Oxford, 1984; B. Bernstein, **Poder, Educación y Conciencia, Sociología de la Transmisión Cultural**, C.Cox (editor), GDE, Santiago, 1988.

escolar. a los profesores Esto tiene su correlato en la formación que se centra en la pedagogía y en la metodología. es decir en las reglas de secuencia y ritmo de las prácticas pedagógicas.

La evolución que exhiben las disciplinas pedagógicas a partir de mediados de la década de 1950 en adelante consiste justamente en la expansión de la formación hacia las áreas de las prácticas pedagógicas tradicionalmente definidas por el Ministerio de Educación, o, si se quiere, de dominio de los programas oficiales, como Currículum y Evaluación. La inclusión de ambas disciplinas no tiene que ver, como se sabe, con proceso alguno de descentralización del currículum, que sigue siendo definido, hasta la década presente, en forma altamente centralizada y específica, sino con desarrollos autónomos del campo académico de la educación. Es el desarrollo propio e internamente referido de las 'ciencias de la educación' en los departamentos universitarios del caso, con sus relaciones con el campo educacional internacional y sus preocupaciones de desarrollo del saber disciplinario, el que funda las expansiones aludidas. Y que Incluyen además, más áreas que las cubiertas -o 'expropiadas'- por el propio Ministerio de Educación a través de sus definiciones de planes y programas de estudios del sistema escolar, como es el caso de la disciplina 'Orientación'.

El Cuadro siguiente ordena los años en que en cada Institución formadora fueron agregadas las nuevas categorías de saber a que nos referimos, además de 'Métodos de Investigación', que tocamos más adelante.

CUADRO13: ORDEN TEMPORAL DE INCLUSION DE NUEVAS DISCIPLINAS PEDAGOGICAS EN LOS PLANES DE LAS CUATRO INSTITUCIONES FORMADORAS.

	CURRI- CULUM	EVALUA- CION	ORIENTA- CION	ESTADIS- TICA	RET. DE INVESTIG
NORMALES	--	1964	1964	1964	1964
U.DE CHILE	1975	1975	1963	1946	-
U.CATOLICA	1968	1959	1959	1959	1983
U.DE CONCEP.	1977	1968	1954	1954	1977

El cuadro permite visualizar con claridad que el crecimiento y especialización de las disciplinas de la educación es relativamente reciente. Por más de un siglo las asignaturas son 'Pedagogía' y 'Metodología'; es sólo en las últimas tres décadas que se produce una expansión considerable del foco y una especialización de los contenidos en lo que hemos llamado el núcleo del saber profesional de las profesoras y profesores.

La especialización puede ser entendida como siguiendo dos direcciones: una corresponde a la línea estrictamente disciplinaria. es decir. de ciencias de la educación, y

aquí vemos a las disciplinas 'Currículum, Evaluación, Orientación'; la otra se relaciona con la entrada de la investigación al campo educativo y ahí ubicamos a las restantes dos asignaturas consideradas en el Cuadro 13, 'Estadística' y 'Métodos de Investigación'. Sobre las primeras ya hemos avanzado en parte nuestra interpretación. Su inclusión tiene que ver estrictamente con desarrollos del propio campo educativo y no de transformaciones en el sistema escolar, y representan en principio una expansión sustancial del saber y del control de los profesores respecto a las reglas constitutivas de las prácticas pedagógicas: el curso de la evolución aquí es de un conocimiento restringido al orden y modulación temporal de los mensajes (reglas de secuencias y ritmo), a conocimientos relativos a la selección de lo que se transmite, y los criterios profundos que se quieren lograr con tal transmisión (reglas de selección y de criterio). No hemos tocado el caso de la asignatura 'Orientación', que representa la sistematización y explicitación del saber del campo educativo sobre lo que definimos como las **reglas de jerarquía**. La 'Orientación' como área disciplinaria responde a los problemas del 'orden', o de las condiciones sociales y personales de la comunicación pedagógica. Típicamente, los programas aquí se refieren a los problemas de la motivación, inculcación de hábitos y valores, orientación vocacional y manejo grupal. Más abstractamente, 'relaciones sociales y discurso moral'. La inclusión de un área como ésta a mediados y fines de los años 50 (en Concepción y la U. Católica), y a comienzos de los 60 (en las Normales y la U. de Chile), pre-anuncia el giro copernicano que tienen los estilos pedagógicos legítimos -es decir valorados en los centros formadores, (otra cosa son las prácticas)- en la década de los 60, cuando éstos pasan desde un foco casi exclusivamente didáctico a uno centrado en el alumno y el aprendizaje, y desde unas modalidades de control característicamente posicionales a unas personalizadas¹³.

La entrada de la 'Investigación' al campo de la formación de profesores -a través de la asignatura 'Métodos de la Investigación' y 'Estadística'- representa el ideal formador de unos profesionales capaces de tener una relación de productor de conocimiento respecto a sus prácticas. Relación activa que sin duda abre a concepciones más abiertas e historizadas sobre el conocimiento, antídoto contra la reificación típicamente escolar del saber en general. Junto a esta dimensión estrictamente de conocimiento, sin embargo, nos parece que hay que tener presente aspectos de poder. Desde esta perspectiva, la inclusión de investigación nos parece que también tiene mucho que ver con la creciente tensión de los departamentos de educación por permanecer dentro de las pautas universitarias de competición académica, las que gradualmente en los 50, y en forma cada vez más acentuada luego de la Reforma de fines de los 60, sitúan las actividades de investigación como las fundamentales de todo departamento, e inseparables de los procesos de formación de toda profesión de nivel universitario. Habrían fuertes motivaciones "credencialistas" entonces tras el desarrollo mencionado, lo cual por cierto no significa que la nueva asignatura no ejerza efectos sobre las competencias de los profesores en la dirección sugerida recién, de relación activa con el conocimiento y conceptualización de éste como intrínsecamente histórico y, por tanto, abierto.

13 Los tipos de control **posicional** y **personalizado** se fundan en criterios diferentes. El control posicional se centra en el status y rol formal de las personas (profesor/alumno; niño/niña; adulto/menor) y por tanto en atributos generales de los actores y no en su 'unicidad'. El control de tipo posicional produce un fuerte sentimiento de Identidad social al costo de autonomía. A la inversa, el control personalizado opera sobre la base de las características de las personas y no de los roles; apela por tanto menos a definiciones formales de las posiciones 'niño', 'profesor', etc, y más a los aspectos 'únicos' de cada persona. Tiende a producir autonomía al costo de una débil identidad social. Intrínseca a la modalidad de control posicional es la definición de límites rígidos; intrínseca a la modalidad personalizada es la definición de límites flexibles o permeables, en constante proceso de negociación interpersonal. Ver, B. Bernstein, **Class, Codes and Control**, Vol.3. Routledge, Kegan Paul, Segunda Edición, Londres, 1977.

La Práctica ocupa un lugar central en la Formación Profesional durante casi un siglo. Tanto los centros formadores de profesores primarios como de los liceos cuentan en su primera época con 'escuelas de aplicación'. Los cursos de metodología se entretajan con prácticas observadas, y que se ubican a lo largo de la carrera. Esto cambia a partir de los planes de estudios de la década de 1930, aproximadamente, cuando la Práctica pasa a ser re-ubicada al final de la carrera y a disminuir el tiempo asignado a ella. A la larga la Práctica pierde terreno como uno de los ejes de la formación.

En suma, la historia de los planes de estudios revela una evolución que es Inequivoca respecto al núcleo de disciplinas articuladoras del saber pedagógico que hemos caracterizado como 'técnico': por cerca de un siglo hay una completa estabilidad respecto a las asignaturas que cubren este saber, tanto en el caso de los profesores normalistas como en el de los secundarios¹⁴. A partir de la década de 1950 se inician procesos de expansión y especialización, fruto del desarrollo de las ciencias de la educación. En cada década a partir de entonces, y en todas las Instituciones, nuevas áreas de saber técnico se agregan a los planes, con lo que resulta que asignaturas específicas y con asignaciones de tiempo relevantes, cubren cada una de las reglas que, de acuerdo a nuestra conceptualización, dan cuenta de las prácticas pedagógicas. Hasta entonces, aspectos cruciales de tales prácticas, -en nuestro concepto, las reglas de jerarquía, las de selección y las de criterio-, no eran objeto de distinciones específicas en los procesos de formación. Puede entonces hablarse aquí de un incremento en la profesionalización, en el sentido básico de mayores bases de saber orientadas al control de mayores dimensiones de un determinado dominio de prácticas.

14 Estabilidad en el sentido de que no hay variaciones en las categorías de conocimiento relevantes: siempre es trate de las asignaturas de 'Pedagogía' (o Didáctica) y 'Metodología'. Esto por supuesto no implica para nada que no hayan habido cambios en los contenidos de esas categorías, es decir, en los programas de estudio del caso. Las variaciones a este nivel, de gran importancia en sí, pero que escapan a nuestro objeto de estudio, pueden ser sugeridas en términos de los tres autores que han dominado las distintas escuelas de pensamiento pedagógico que se han sucedido en este siglo en nuestro país: el filósofo idealista alemán, **J.F. Herbert**, de decisiva influencia hasta los años 20; el filósofo pragmático norteamericano **John Dewey**, referencia de prácticamente todo lo que hay en innovación pedagógica entre mediados de los 20 y fines de los 50; y el psicólogo de la Universidad de Chicago, **Benjamin Bloom**, referencia fundamental de prácticamente todo el campo educativo nacional a partir de la Reforma del sistema escolar a mediados de los años Sesenta.

4. SABER Y POSICION SOCIAL DE LA PROFESION.

El análisis de las categorías fundamentales de los planes de estudios, desarrollado en la segunda sección de este capítulo, reveló tres tipos de formación en la historia del profesorado: la de los profesores primarios (normalistas), la de los profesores secundarios, y la de los profesores básicos. En esta sección final intentaremos caracterizar la relaciones que a juicio nuestro son más determinantes de cada una de las identidades asociadas a los tipos mencionados, con la mirada puesta más en el objetivo de establecer una tipología que en la de proveer una exacta descripción histórica. Organizaremos la caracterización de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) **Distinción:** o grado de selección social y cultural de cada uno de los tipos referidos.
- b) **Institución:** o características Internas y posicionales fundamentales dei tipo de Institución formadora, es decir, modalidad de proceso educativo que establece y ubicación del tipo de institución en el sistema educativo nacional.
- c) **Discurso:** o clases de conocimiento, y de relación con el conocimiento, base de la identidad profesional de cada uno de los tipos.

A. Normalistas.

Referirse a los 'normalistas' es abordar el pasado. Las escuelas normales fueron disueltas en 1974, pero ya antes, en 1967, como hemos dicho, habían experimentado un cambio de carácter radical, al definirse sus planes de estudios como de nivel post-secundario. Al mismo tiempo, se trata de un pasado actuante en nuestro sistema escolar del modo más concreto Imaginable: hoy en día un 36% del profesorado del nivel primario titulado es de origen normalista (poco más de 25 mil profesoras y profesores)¹⁵.

a) Distinción.

A lo largo del siglo, y en forma cada vez más acentuada mientras más se retrocede en el tiempo, los normalistas constituyeron un grupo altamente seleccionado. Hasta mediados de la década del 40 a las escuelas normales accedían los mejores alumnos de las escuelas primarias rurales y urbanas del país, representando una vía de ascenso social clásica para los grupos manuales. Los normalistas eran '**los elegidos**' del sistema escolar público. Si se tiene presente que en 1915, por ejemplo, sólo un 1.7% de los matriculados en el primer año de primaria (este conjunto, a su vez, aproximadamente sólo un 40% del grupo de edad) llegaba a sexto año de ese nivel, y que entre éstos, los mejores eran los elegidos por el estado para seguir la carrera de profesor, entonces se tiene una idea aproximada de la altísima selectividad social y cultural en juego respecto al mundo popular en el origen dei ethos normalista.

15 Mineduc, Subsecretaría de Educación, **La educación chilena**, Ario 1, No,2, Santiago, Marzo 1986.

En contextos en que la mayoría de la población es analfabeta o con una escolarización rudimentaria, la figura del profesor primario cobra un carisma difícil de evaluar desde el presente. Su capital cultural es comparativamente inmenso y su función de alfabetizador colinda con significados del dominio de lo sagrado¹⁶.

El proceso de expansión del sistema educativo, de las tasas de escolarización de la mayoría de la población, y por consiguiente, del capital cultural de la sociedad como un todo, avanza junto con el siglo y significa la disminución gradual de esta distinción, pero hasta avanzada la década de los años cuarenta y por tanto por cerca de un siglo, una de las relaciones fundamentales y fundantes de la Identidad de la experiencia de formación y desempeño normalista es la alta distinción señalada¹⁷.

Lo argumentado está muy lejos de una romantización espúrea del pasado normalista y no se contradice con el discurso gremialista del profesorado primario de la década de los veinte, por ejemplo, que protestaba contra su condición de "parias" del sistema educacional de la época. Tampoco contradice la Imagen del sentido común sobre la posición social y cultural subordinada, y el escaso valor económico asignado a la función de los profesores primarios. Se trata de dimensiones diferentes de la identidad de los normalistas, que se actualizan dependiendo de los contextos de que se trate. En contextos de lucha gremial, relaciones con las autoridades del Ministerio, acción política y comparaciones con grupos profesionales, las relaciones relevantes subrayan la subordinación del profesorado y no es sorprendente entonces que su discurso como actor colectivo releve tales aspectos. Por el contrario, en los contextos del desempeño profesional, -en las salas de clases y la escuela- la dimensión de la identidad que nos parece decisiva es justamente la distinción cultural objetiva, que acarrea distinción social también objetiva, respecto a la mayoría inmensa de sus educandos. Un análisis que escamotee esta dimensión se priva de uno de los componentes esenciales de la relación de transmisión que este tipo de profesores establece con su alumnado, así como de su autoestima e Identidad profesional.

b) Institución.

Destacaremos algunos rasgos de las escuelas normales que nos parecen de decisiva Importancia en la producción del tipo profesional y socio-cultural que nos ocupa.

a) Su ubicación en el nivel secundario del sistema educacional y su dependencia del Ministerio de Educación sitúan a la educación normal en un marco Institucional que se orienta de todo a la reproducción cultural, por un lado, y cuyos procesos están organizados de acuerdo a los requerimientos de predecibilidad y 'cierre' propios del orden burocrático estatal, por otro.

16 R. Parra, en un trabajo sobre el profesorado colombiano sostiene que en la década de los setenta, 7 de cada 10 maestros expresaron (en un survey) concepciones de su rol que tienden a una visión 'sagrada del mismo (vocación docente como una función altruista de servicio que se desempeña como una misión total). Ver, R. Parra y colab., **La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia**, Ficha No. 16, Proyecto DEALC.

17 Los datos sobre tasas de escolarización del pasado en J.J. Brunner, 'Cultura y crisis de hegemonía', en J.J. & unner, (3. Catalán, **Cinco estudios sobre cultura y sociedad**, FLACSO, Santiago, 1985, p.23; C. Cox, 'Continuity, conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity Governments', Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, 1984, en **Collected Original Resources In Education**, CORE, Vol.10, No.2, Oxford, 1986, Cuadro 2.2.

b) Su régimen típico es el internado con todas las implicancias de inculcación profunda propias a la 'institución total': **'esprit de corp'**, seguridad y homogeneidad en términos de Identidades, y entrenamiento en una organización del trabajo sostenida e Intensa, con mayor cercanía a la práctica y ejercitación que a la indagación teórica¹⁸.

c) Al finalizar los estudios el régimen normalista aseguraba y demandaba una inserción laboral, lo cual coronaba el cierre ya mencionado de la 'institución total'. Los **'elegidos'** por su capacidad a los 13 o 14 años por el sistema público de educación primaria, y educados y financiados por los seis años de la formación, terminaban trabajando y haciendo su carrera en el marco del sistema que los había seleccionado y moldeado.

c) Discurso

Nuestra hipótesis a este nivel es que en forma estrechamente ligada a los aspectos estructurales y especialmente Institucionales referidos, la formación normalista típicamente **otorgaba:**

a) **Seguridad cultural**, al entregar el saber amplio de las diez o más disciplinas del curriculum de la educación secundaria que conducía al bachillerato.

b) **Certeza pedagógica**. Este aspecto lo vemos estrechamente relacionado con la sujeción Ministerial y no universitaria de las instituciones, lo cual Implica, entre otros aspectos, desconexión con lo que podría concebirse como el campo Intelectual de la educación, con Intereses más teóricos, pugnas entre escuelas de pensamiento y consiguiente ambigüedad. Certeza fundada, por otra parte, en una concentración en las demandas pedagógicas de la lecto-escritura así como también en el simple efecto de confianza en lo archiprobadamente resultante de la estabilidad de los planes y programas, que entre 1890 y 1964 sufren alteraciones graduales aproximadamente cada dos décadas.

Lo señalado debe examinarse en relación a la aparente paradoja de que, comparativamente con los demás tipos de formación, la de los normalistas asignaba menos tiempo a la Formación Profesional, es decir a las teorías y técnicas pedagógicas. ¿Por qué mayor certeza si el plan de estudios contempla menor preparación en las técnicas del caso? La paradoja se desvanece si se tiene presente que este menor tiempo era utilizado en forma distinta: primero, otorgándole gran y permanente importancia a la práctica durante el proceso de formación y, segundo, no había dudas, discusión, ni "escuelas de pensamiento", en la transmisión de los procedimientos del caso. El entrenamiento en pedagogía era el aprendizaje del 'curso normal de la lección', patrón de procedimientos estándar y altamente específico que enmarcaba los distintos pasos a seguir en la enseñanza.

c) Respecto a las dimensiones regulativas o morales de la transmisión cultural, la formación normalista inculcaba principios de control marcadamente **'posicionales'**. No es la articulación personal de motivos el terreno sobre el que se argumenta y ejecuta el disciplinamiento y el control, sino el de la aplicación de normas y organización de rituales que no necesitan ser explicados: los mecanismos del control están inscritos en las posiciones y los límites que las constituyen. Caben pocas negociaciones del propio rol. Están aún por Investigarse en este

¹⁸ Ver nota 11 en el capítulo 11 sobre las Escuelas Normales.

terreno los supuestos y las implicancias de que el área más importante del currículum, por largas décadas, como señaláramos en la sección precedente, fuese la técnico-artística. La veta a explorar aquí sería la Importancia del ritual en el control y disciplinamiento de la escuela manejada por normalistas.

B. Básicos.

Los profesores básicos se forman en el nivel terciario del sistema educacional: en las universidades desde mediados de la década de los años sesenta¹⁹, y también en los Institutos Profesionales a partir de 1982. Comparativamente constituyen entonces una figura relativamente reciente en el campo educativo.

a) Distinción

La expansión del sistema educativo y los cambios consiguientes en la extensión y complejidad de los campos de producción y consumo cultural, singularmente pronunciados a partir de la década de los sesenta, conllevan un cambio claro en la posición del profesorado del primer nivel. Su grado de selección - distinción es cualitativamente menor; su capital cultural específico experimenta, por comparación al pasado de los normalistas, una desvalorización, pese a ser intrínsecamente mayor. El ascenso institucional de la formación, y un mayor capital cultural son acompañados en este caso por un valor de distinción menor. Y esto porque los parámetros de comparación relevantes ya no son los de un campo cultural restringido y los de comunidades -urbanas y rurales- con bajos niveles de escolarización, sino los grupos medios y profesionales de las ciudades, y los contextos de un mercado cultural de masas diversificado y complejo²⁰.

El cuadro puede pintarse con trazos aún más fuertes. Ha habido un cambio sustancial respecto al tipo anterior: los básicos no son los elegidos del sistema primario sino una de las últimas posiciones del nivel terciario. Esto puede verse en relación al proceso de selección: los más bajos puntajes de la Prueba de Aptitud Académica entran a pedagogía básica, cuyas carreras, además, tienden a estar entre las últimas opciones de los estudiantes. Adicionalmente, los puntajes en la PAA y el contexto universitario, establecen de por sí que los parámetros de comparación son con el resto de las profesiones. Al mismo tiempo, probablemente el estudiantado proviene en menor proporción que en el caso de las normales de los grupos manuales, y es más altamente femenino

19 La Universidad de Concepción impartió un curso Normal desde la década del 40.

20 Para una caracterización de las etapas del desarrollo de los campos de producción y consumo cultural en Chile desde el siglo XIX a esta parte, cfr. J.J. Brunner, 'Cultura y crisis de hegemonía*', en Brunner y Catalán, **Cinco estudios sobre cultura y sociedad**. op.cit. Sobre las mismas relaciones en la década del 80', ver J.J. Brunner, A. Barrios, C. Catalán, **Chile: Transformaciones Culturales y Modernidad**, FLACSO, Santiago, 1989.

21 Entre los años 1956 y 1987, el porcentaje de mujeres sobre el total del profesorado primario o básico, creció del 53.8 % al 73.4%. J. Gysling, J. Flip, 'Procesos de Formación y Femenización de la Profesión Docente ', mimeo CIDE, Santiago, Oct. 1989, Cuadro 1.

b) Institución

La Institución en este segundo tipo, como ya se dijo, es la Universidad, lo cual en relación a las normales y su sujeción al Ministerio de Educación significa apertura, conexión con el campo intelectual y la diversidad de sus disputas. Sigue una orientación más teórica, y como resultante de éste y otros rasgos propios a la cultura del discurso, distante de las prácticas y sus demandas urgentes, tiene una **mayor ambigüedad**. Estamos muy lejos del '**cierre**' propio a una cultura funcionaria responsable del sistema escolar primario y por tanto, presionado por la práctica.

No hay régimen de internado ni obligaciones laborales post-estudios. Tampoco hay tradición. Son marcos institucionales nuevos, tanteando formas y acoplamientos, sea con la institución mayor, la universidad, como con el afuera representado por un sistema escolar drásticamente expandido y en permanentes procesos de reforma.

c) Discurso

El paso al nivel terciario de la formación de los profesores del primer nivel significó una redefinición de la posición de la Formación General en el plan de estudios, la cual vió disminuida drásticamente su importancia. La FG se suponía ya obtenida en la educación secundaria. Con ello, se disolvió en gran parte lo que, de acuerdo a nuestra interpretación, constituyó por cerca de un siglo la base de la distinción y seguridad cultural de los normalistas. En el presente la posición hegemónica en el plan de estudios la ocupa la Formación Profesional (ver Diagrama 1) que, como recalcáramos, corresponde a un discurso que ha sido históricamente subordinado en el campo educacional, y que guarda una relación lógica con las demás áreas del saber de los profesores también de subordinación.

Esto cobra aún mayor relieve a partir del fin de la formación básica **con** mención, que implicaba la adquisición de una especialidad disciplinaria y por tanto una base de identidad profesional más segura en términos de conocimiento y con mayor valor de distinción.

Un segundo aspecto a tener en cuenta en relación al conocimiento, y la relación con el conocimiento, que se establece en este tipo de formación, se relaciona con el carácter universitario de ésta. Dicho sin matices, si la formación normalista inculcaba certeza metodológica, la formación de los básicos inculca **ambigüedad metodológica**²². Ambigüedad que bien puede estar reproduciendo un **estado** particular de las ciencias de la educación, en especial a partir de los años Sesenta, más que la **condición**²³ de éstas, pero respecto a las cuales las evidencias de campo son inequívocas, tanto en Chile como en otros países de América Latina²⁴. La formación no tiene la precisión de foco (la lecto-escritura) de

22 J.C. Tedesco, 'Caracterización de la estructura del sistema educativo latinoamericano'; G.W. Rama, 'Resumen, conclusiones y bases para políticas', ambos en, G.W. Rama, (Coordinador) **Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe**, 2 vols., Copal, Unesco, Pnud, Kapelusz, Buenos Aires, 1987.

23 Sobre cambios en los paradigmas y en los 'ánimos' del campo de la investigación en educación, y, por tanto, de uno de los insumos claves en las orientaciones teóricas de la formación de profesores, ver., J.E. García Huidobro, **Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales**, Doc. de Trab. CIDE, Santiago, Sept. 88.

24 Para el caso de Latinoamérica, ver los trabajos de G. Rama, J.C.Tedesco y R. Parra citados. En Chile, evidencias surgidas de la investigación en curso de V. Espínola, sobre el impacto de las políticas del régimen militar en la transmisión cultural de las escuelas básicas populares. Ver, **Las reformas educacionales del gobierno militar y su Impacto sobre la calidad de la educación**, CIDE, Proyecto IDRC, 1987-1988.

las escuelas normales, ni la estabilidad y consiguiente afinamiento práctico de las prácticas probadas por décadas. Foco amplio, modas cambiantes, tenues vinculaciones con la práctica durante la formación. El 'ánimo' es universitario y esto en el contexto significa orientación teórica, es decir, lecturas del campo intelectual, que no van acompañadas por prácticas²⁵.

A los profesores básicos no se les entrega un instrumental, un saber hacer cuyo norte sea el que los niños de los grupos mayoritarios aprendan. Más bien, se les asigna una responsabilidad, la educación de los niños de Chile, y unas "lecturas" que el campo intelectual de la educación juzga necesarias, la mayor parte de las veces referidas a contextos históricos y nacionales en los que imperan condiciones marcadamente diferentes a las nuestras.

Por último, parece asimismo claro que la formación de los profesores básicos respecto a disciplina y control, es también muy diferente a la del tipo anterior. Los principios Inculcados tienden a ser aquellos caracterizados por Bernstein como **personalizados**. Es decir, aquellos según los cuales el orden se genera más a través de negociaciones entre personas que por imposición de normas Intrínsecas a las diferentes categorías de agentes y sus posiciones en la escuela. Modalidad de control donde el ritual ocupa un lugar subordinado en relación a la verbalización individual de motivos y sentimientos²⁶. De acuerdo a esto, hipotéticamente los alumnos de un profesor básico tenderían a tener un mayor espacio de expresión que los de un normalista; la disciplina y el orden serían menos problemáticos en el caso de este último, sin embargo. No hay, empero, evidencias de investigación sobre estas probables diferencias de estilo fundadas en la formación.

C. Secundarios

La formación de profesores secundarios en la universidad data de 1889, con la fundación del Instituto Pedagógico en la Universidad de Chile. Su formación duraba cinco años de cursos determinados por la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Estos rigieron para el resto de las escuelas universitarias de educación del país hasta mediados de la década del 50, cuando las demás universidades comienzan a aplicar sus propios planes luego de cambios en la legislación al respecto. Cambios notorios en la posición y formación del profesorado secundario ocurren con la expansión drástica del nivel correspondiente del sistema escolar a partir de la reforma Frei, y luego de la reforma del sistema de educación superior del año 81.

a) Distinción

En 1935 la matrícula secundaria correspondía al 4.7% del grupo de edad del caso. Veinte años después alcanzaba al 10.9%, es decir, la tasa que hoy en día corresponde al sistema universitario²⁷. El nivel secundario fue altamente selectivo hasta los 70, y su profesorado, concordantemente seleccionado. El capital cultural de éste se comparaba

25 Para G. Vial, el principal defecto de la formación actual de profesores es su **irrealidad**, su falta de contacto con lo que hoy en día es ser maestro básico de niños chilenos. Ver, G. Vial, 'La educación

básica. Pilar para una democracia estable', en **Renovación**, No.14, Santiago, 1985.

26 Ver evidencias al respecto en, J. Flip, C. Cardemil, V. Espinola, Disciplina, **control social y cambio: estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela popular** básica. CIDE. Doc de trabajo, Santiago 1987.

27 R. Echeverría, **Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981**, PITE. Santiago. Nov 1982.

formalmente con el de las profesiones liberales (de ahí los cinco años) y, al menos en el caso de la Universidad de Chile, siempre hubo contacto directo con los campos de producción de conocimiento. Esta situación cambia objetivamente con el crecimiento y complejización del campo cultural y, en general, con el crecimiento del capital educacional de vastos grupos. La distinción cultural del 'profesor de estado decrece por los mismos factores estructurales aducidos para el caso de los profesores del primer nivel del sistema. No hay sin embargo un crecimiento de la proporción de mujeres. Al contrario, ésta decrece en las últimas tres décadas, desde un 63.0% en 1956 a un 54.5% en 1987²⁸, dato que obliga a complejizar el análisis de las relaciones entre status de la profesión docente **vis a vis** el de otras profesiones, y sus asociaciones con clase y sexo, tarea que va más allá de nuestro propósito actual.

b) Institución

La historia del marco institucional de la formación de los profesores secundarios en la U. de Chile -institución 'madre' hasta los años 50- es la historia del conflicto entre la Facultad de Filosofía y el Instituto Pedagógico; o entre el cultivo de las disciplinas y una orientación por tanto hacia la **producción** de conocimiento, y el cultivo de la pedagogía o de las ciencias de la educación, y una orientación por tanto al problema de la **transmisión y reproducción** del conocimiento. Los nombres de las instancias institucionales que encarnan uno y otro término varían a lo largo del período post-1920, pero la tensión está siempre y es, si se quiere, 'constituyente'. La dirección de la evolución en este caso es hacia el progresivo distanciamiento entre los dos polos de la formación secundaria. Distanciamiento en el que están comprometidas dinámicas de crecimiento del campo de investigación de cada disciplina y sus correlatos institucionales. El cultivo organizado de la física, de la historia, de la psicología, etc, tuvieron su origen en Chile en los departamentos respectivos de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile y era llevado a cabo por los docentes que formaban a los profesores secundarios. Esta cercanía a las 'fuentes' simplemente no tiene base Institucional en todas las instituciones formadoras que no pertenecen a universidades con investigación. Pero aún en este último caso, ha habido un debilitamiento de tal "cercanía". El factor decisivo al respecto nos parece que es el desarrollo del campo académico como sistema de investigación, y ya no sólo como un apéndice de las escuelas profesionales .

La legislación del año 81, que no incluyó a las pedagogías entre las doce carreras de monopolio universitario, ha acelerado y sancionado institucionalmente el proceso referido. Las medidas implican relegación formal de la carrera de profesor secundario a un status inferior al de las carreras universitarias con las que históricamente se había comparado, y desconexión completa de la formación disciplinaria de los campos de la investigación en aquellas instituciones -como las 'universidades' exclusivamente pedagógicas, que carecen de investigación y todos los Institutos Profesionales- que son solamente docentes.

c) Discurso

Central a la identidad de los secundarios es el predominio de la **disciplina** en su saber específico. Predominio que en el marco institucional referido significa contacto más o menos

28 J. Gysling, J. Flip, op.cit. Cuadro 1

29 Sobre la relación entre los formadores de profesores y la constitución del campo académico. ver J.J. Brunner y A Flisfich "**Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura**", FLACSO. Santiago, 1983.

directo y permanente con el campo de la producción de conocimiento tal cual éste se fue desarrollando en las universidades del caso. Esto constituyó siempre una fuerte base de identidad y de distinción con respecto a los profesores primarios, así como de autoestima y autonomía. El cambio más claro en este sentido, ocurrido a partir de los años 70, es la igualación de su Formación Profesional con la de los profesores básicos. Las consecuencias del distanciamiento institucional de la formación disciplinaria con respecto a los campos de producción de conocimiento están por verse, pero no es aventurado suponer que ello va a traer deterioros objetivos y altamente diferenciados, ya que las instituciones con investigación podrán efectivamente aprovechar otra base de conocimiento en la formación de sus profesores que las instituciones que carecen de tal "base pesada". Subjetivamente, tal distanciamiento nos parece que debe tener consecuencias sobre la autoestima y la identidad profesional de los egresados del presente; su relación con la producción de conocimiento, y los significados del estar en contacto con tal frontera, ya no existen o están seriamente debilitados.

La base de conocimiento de la formación del profesorado ha crecido en forma continua, y el marco institucional responsable de su realización se ha diversificado de manera radical. Al mismo tiempo, el status de la profesión docente ha decrecido. Estas tres constataciones resumen las dimensiones de cambio más importantes observables en el desarrollo histórico de la formación de profesores en nuestro país, tal cual surge del estudio de las cuatro Instituciones formadoras consideradas, del conocimiento procesado por ellas, y de los contextos socio-culturales de su desempeño.

La estructura básica de la formación, independiente de tiempos, instituciones y doctrinas, combina contenidos de la cultura con un saber especializado en su transmisión. En términos de las categorías de análisis utilizadas a lo largo del estudio, la estructura invariante de la formación incluye la Formación Profesional y uno o más componentes adicionales, que en sus términos más abstractos siempre refieren a contenidos de saber de la cultura. Estos pueden ser de carácter general (Formación General), o especializado (Disciplinas). Entre los componentes de la formación -el saber especializado sobre los procedimientos de la transmisión y el aprendizaje, y las disciplinas del currículum escolar-, ha existido una tensión permanente, que se ha realizado históricamente de variadas formas. A juicio nuestro esta estructura representa el núcleo Irreducible de conocimientos distintivos de la identidad profesional docente. Sobre ella juega la historia, cuyo factor de dinamismo de mayor importancia ha sido la expansión y transformación constante del conocimiento, y con ello, de la cultura que la escuela busca comunicar. El desarrollo de la formación de profesores ha seguido una pauta definida en su nivel más profundo, por cambios en las magnitudes, orientaciones y distribución social del saber o el capital cultural de la sociedad. Al interior del cauce definido por estos cambios se han realizado los juegos de las diferencias entre instituciones y los efectos de los conflictos del campo político-gubernamental.

Nuestro examen de la historia del saber, de las instituciones y de los contextos de la formación de profesores, revela la existencia de tres grandes transformaciones en la base de conocimiento de la profesión docente. La primera corresponde a las relaciones entre nivel cultural de la sociedad como un todo y la formación del profesorado primario y tiene como foco lo que hemos conceptualizado como Formación General. La segunda refiere a las relaciones del campo académico universitario con la formación del profesorado secundario y tiene como foco la formación Disciplinaria. Por último, un tercer eje de cambio afecta al campo de las ciencias de la educación propiamente y tiene por foco la Formación Profesional. Por otra parte, un cuarto eje de cambio no tiene al saber como foco sino se refiere al marco institucional de la formación de profesores. En torno a estas cuatro dimensiones ordenaremos los rasgos fundamentales de la evolución experimentada por la formación de profesores a lo largo del presente siglo.

I.

La primera gran transformación es la que afecta a la formación del profesorado primario, que en un proceso gradual que se inicia a fines de la década de 1940 y culmina a mediados de

los años 60', pasa de ser un proceso de "formación cultural" a uno centrado en los ramos pedagógicos o profesionales. El cambio se funda en último término en el ascenso del capital cultural global de la sociedad, lo que define un punto de inicio sustantivamente más alto del proceso de la formación, y se manifiesta institucionalmente en el ascenso de la formación normalista, del nivel secundario al terciario. Esta, como es sabido, desaparece poco más tarde (1974), y es reemplazada por la formación universitaria de profesores básicos, modalidad con la que co-existió por cerca de una década. En la dimensión de saber esta transformación se expresa en el desdibujamiento de la Formación General en la educación del profesorado del primer nivel del sistema escolar. Por cerca de un siglo tal educación consistió en un proceso de aculturación de jóvenes provenientes en forma mayoritaria de los grupos manuales, en el que el centro de su educación era la Formación General, es decir, la apropiación de un saber comparable al articulado por el currículum del liceo tradicional de élite. Tal proceso de aculturación no es más necesario cuando el crecimiento cultural general, en sí un resultado de la expansión del sistema educativo, hace que ingresen a la carrera estudiantes que ya poseen el nivel cultural de base requerido.

El fin de la Formación General como componente central de la formación de las profesoras y profesores primarios es sinónimo de una redefinición sustantiva de la distinción cultural de este tipo de profesores. En términos elementales, lo que por cerca de un siglo y algunas décadas fue fruto de un entrenamiento especial provisto por instituciones estatales que seleccionaban a una élite entre los grupos medios bajos y manuales de la sociedad tanto urbana como rural, pasó con el tiempo a ser provisto por el sistema escolar a grupos cada vez más amplios. La pérdida de status de la formación normalista puede en este sentido verse como un desarrollo paralelo y divergente a la expansión de la enseñanza media: el crecimiento cuantitativo de esta última trae el desdibujamiento de la distinción de los saberes que la enseñanza normal procesa. Cuando el nivel secundario finalmente se masifica en la década de los años Sesenta, la enseñanza normalista asciende al nivel post-secundario y experimenta una crisis de identidad que no se despliega, porque antes el régimen militar decide ponerle término.

La formación universitaria de profesores básicos, modalidad sucesora de la normalista, también expresa la transformación aludida: en ella la Formación General es una categoría subordinada que ocupa entre un quinto y un tercio del tiempo, y cuyos contenidos varían junto a coyunturas políticas y climas culturales en forma que sugiere el carácter incierto que este saber tiene en la formación. A diferencia del caso de los normalistas, donde tal saber era base de identidad profesional y distinción cultural, aquí no es ni lo uno ni lo otro.

En suma, al crecer el capital cultural de la sociedad como un todo, la formación del profesorado primario experimenta cambios paradójales: se ensancha de hecho su base de conocimiento y son ascendidas sus instituciones, que pasan del nivel secundario al terciario en la estructura del sistema educacional. Al mismo tiempo, su distinción disminuye, al tener vastos grupos acceso a niveles de conocimiento que eran privilegio de minorías. Por otro lado, el componente de la formación que conceptualizamos como "contenidos" ve desdibujada su posición, su significado y potencia cultural, al desaparecer la "mención", es decir la formación disciplinarla, en los estudios de los profesores básicos, y al carecer la disminuida Formación General de una dirección clara.

La segunda gran transformación se refiere a la formación de los profesores secundarios y el componente de conocimiento que la define: la Disciplina de cada especialidad.

El núcleo del cambio es aquí el gradual distanciamiento de las Instancias Institucionales y procesos de **producción** de conocimiento al interior de cada disciplina, de las Instancias de **reproducción** del mismo a través de la formación de profesores. La Institución paradigmática aquí, por historia y definición jurídica, es el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, cuyos planes son los del resto de las Instituciones hasta mediados de la década del 50. En el Instituto Pedagógico, el profesorado secundario se formó a lo largo de la primera mitad del presente siglo al interior de un entramado Institucional que, como señalamos repetidamente a lo largo del análisis, se caracterizó por una tensión permanente entre sus departamentos disciplinarios y sus departamentos pedagógicos, ambos bajo el alero de una misma Facultad. Tensión que es Indicativa de lo central de la segunda gran transformación: por una parte, la cercanía, por aproximadamente siete décadas, de la formación disciplinaria de los profesores secundarios a unos maestros y unos departamentos que fundaron las bases de la Investigación científica, humanística y de las ciencias sociales en Chile. Cercanía por tanto a practicantes de las ciencias y el ethos de la producción de conocimiento que tiene Implicancias Importantes, que aquí no corresponde repetir, sobre la identidad y el status de los profesores secundarios. Y probablemente también sobre la relación con el conocimiento de los profesores: hipotetizamos que la cercanía a las prácticas de producción del conocimiento puede haber favorecido, una visión más histórica y abierta que la convencional de la cultura escolar; menos proclive a la reificación de un momento de la cultura, o una parcela de conocimiento, o determinados textos. Simultáneamente, la tensión expresa los caminos crecientemente divergentes de grupos cada vez más centrados en el desarrollo de una disciplina y que se distancian por tanto de la referencia al sistema escolar y sus requisitos de transmisión, por una parte, y los educadores, centrados justamente en el problema de la transmisión y con el sistema escolar y la formación de los jóvenes como referencia fundamental, por otra. Una vez establecidas las bases Institucionales de la Investigación científica -hace unas tres décadas-, la tensión aludida tiende a resolverse por la separación clara entre producción y reproducción de conocimiento. Esto, que tiene su origen y principio de dinamismo en la lógica de crecimiento del conocimiento, tiene implicancias Institucionales claras: el desarrollo de las diferentes disciplinas tiene lugar en departamentos crecientemente autónomos, y luego en Institutos y facultades aparte de la de Filosofía y Educación.

La última fase del desarrollo bosquejado adquiere nuevas dimensiones cuando el gobierno establece que la carrera de profesor deja de ser monopolio del nivel universitario de Instituciones de educación superior, en 1981. La legislación de educación superior de ese año abre las puertas a un proceso de acelerada diferenciación del sector, que institucionaliza clivajes hasta entonces inexistentes entre los centros formadores de profesores, una de cuyas dimensiones centrales es la referida cercanía o distancia de la formación de los profesores secundarios, de unidades universitarias (institutos, departamentos) productoras de conocimiento. Al respecto, es posible distinguir en la actualidad tres tipos de instituciones: los centros formadores que pertenecen a universidades con investigación en otras disciplinas que educación, categoría a la que pertenecen hoy en día sólo dos de las instituciones estudiadas, la Escuela de Educación de la Universidad Católica, y su congénere de la Universidad de Concepción; las "universidades pedagógicas" (Metropolitana y Playa Ancha), que no tienen Investigación en otras disciplinas que educación; y los Institutos Profesionales, de estricta orientación profesional y sin actividades de investigación. Sólo en los primeros centros formadores

mencionados existen hoy en día las bases institucionales de una cierta cercanía de la formación disciplinaria con unidades de investigación productoras de conocimiento, (los "Institutos centrales" que imparten la enseñanza en las diferentes disciplinas de especialización), y esto parece ser la base más clara de una jerarquización del sector.

Lo apuntado debe ser visto también desde la perspectiva de las relaciones de distinción de los profesores secundarios. Al inicio, como se vió, se trató de una educación de élite para servir a un nivel del sistema -el secundario- claramente de élite. La masificación del nivel al que están destinados los profesores secundarios coincide con el aludido distanciamiento de su formación disciplinaria con respecto a los procesos de producción de conocimiento. Así, la pérdida del espíritu 'frontera' de la disciplina que de alguna manera influía en la formación, y que se manifestaba en la fuerte orientación académica de la misma, se sumó a su pérdida de distinción por efecto de la expansión en los números del caso. Desde ambos polos entonces, pérdida de status.

iii.

El tercer gran eje de transformaciones toca a la base de conocimiento específico de la profesión: **la Formación Profesional**. Los cambios en este caso apuntan en múltiples direcciones. En primer término, la posición histórica de esta área de la formación varía, de una situación de subordinación a una de hegemonía en el caso de los profesores del primer nivel del sistema escolar. Por otro lado, se modifican los **componentes** de la Formación Profesional, cuyo número se expande drásticamente, al especializarse y constituirse como disciplinas aparte, viejas y nuevas distinciones del saber educativo. Por último, varía asimismo el énfasis originalmente práctico de la Formación Profesional, hacia uno de carácter más teórico.

La Formación Profesional, dominio de los educadores y no de los 'asignaturistas', núcleo del saber específico de la profesión y foco de nuestro análisis de los planes de estudios, a lo largo del siglo y medio de desarrollo analizado, tuvo una posición de subordinación con respecto a la Formación General, en el caso de las escuelas normales, y también con respecto a la formación en una Disciplina, en las Instituciones formadoras del profesorado del nivel secundario. Subordinación que se expresa en una menor asignación del tiempo en los planes de estudios, y en la subordinación de hecho de los departamentos de educación respecto a los de las disciplinas, o de las escuelas y facultades de educación respecto a otras escuelas profesionales o facultades en las universidades. Esta situación es revertida en el caso de la formación de los profesores básicos, centrada, como anotamos recién, en la Formación Profesional. El predominio de ésta tiene que ver con el desarrollo que experimentan las ciencias de la educación en la década de los 60', así como con el hecho estructural anotado en el primer punto, de que al ascender el nivel cultural general, la Formación General tradicional perdió su sentido y en su reemplazo no surge una alternativa tan clara como la selección cultural contenida en el currículum del liceo, que era el camino que recorrían los normalistas.

Los componentes de saber de la Formación Profesional exhiben, por cerca de un siglo, la más completa estabilidad respecto a las asignaturas consideradas necesarias, que son Pedagogía (o Didáctica) y Metodología. A partir de la década de 1950 se inician procesos de expansión y especialización. A mediados de los 60', cinco nuevas disciplinas han terminado por sumarse a las tradicionales mencionadas: Currículum, Evaluación, Orientación, Estadística, y Metodología de la Investigación. Como argumentamos en el último capítulo, Currículum y

Evaluación corresponden a una especialización clave del proceso de formación, el que pasa a entrenar a los futuros profesores en dos dimensiones del fenómeno educativo hasta entonces no consideradas como problemas en sí y de hecho abandonadas a la responsabilidad del sistema, es decir del currículum y la normativa oficial del Ministerio de Educación. Estas dos dimensiones se refieren a las preguntas educativas claves de qué contenidos educativos para qué niños y jóvenes, y qué **criterios** respecto a los principios profundos que se trata de inculcar. Históricamente ambas Interrogantes no fueron responsabilidad práctica de los profesores ni formaron entonces parte de su repertorio de saber profesional. El cambio aquí proviene, como se argumentó, del crecimiento y desarrollo del campo de las ciencias de la educación y no de modificaciones en el centralismo del sistema escolar. Orientación, a su vez, responde a la necesidad de la formación de adaptarse al gran giro que experimenta gradualmente la pedagogía oficial desde fines de los 50 y aceleradamente durante los 60', desde un foco casi exclusivamente didáctico a uno centrado en el alumno, sus necesidades y sus relaciones. Por último, tanto Estadística, (que por un tiempo se la enseña en forma estrechamente ligada al ramo de Evaluación), como Metodología de la Investigación, responden a la búsqueda de una nueva relación de los profesores con sus prácticas: la de una relación activa, propia de productores, con el conocimiento; más que la tradicional de transmisores-reproductores.

Por otra parte, la Práctica Profesional históricamente ocupó un lugar central y decisivo en la Formación Profesional. Desde luego en las Escuelas Normales, las que en los Inicios tenían una escuela primaria anexa, donde los estudiantes aplicaban conocimientos, observaban a profesores y se desempeñaban a su vez como tales, observados por sus maestros. Es muy claro aquí un concepto del desempeño profesional como arte o como oficio, imposible de aprender sin pasar por procesos de mimesis de las prácticas del caso en salas de clases. Esto, patente en la formación normalista, no fue menos claro en los Inicios de la formación de los profesores secundarios, los que junto al Instituto Pedagógico tenían un 'Liceo de Aplicación'. El valor de la Práctica se redefine con el pasar de las décadas, dejando de ser central: en los planes de estudios de la década del 40' en adelante, la práctica ha disminuido su peso y ya no acompaña los cursos de metodología a lo largo de la carrera, o parte importante de ella, sino se la ubica al final de la misma. A la larga la práctica profesional pierde terreno como uno de los ejes de la formación. La subordinación de la importancia de la Práctica, supone un cierto alejamiento de la formación de los profesores de las salas de clases, tal vez una cierta pérdida de lo que caracterizamos como 'certeza pedagógica', y también un debilitamiento de la identidad Profesional del profesorado como expertos en transmisión educativa, al orientarse sus instituciones madres - al Interior del sistema universitario- según arquetipos de producción más que de transmisión de conocimientos. Es ilustrativo de lo que señalamos el que el liderazgo profesional en el campo educacional lo ocupe hoy en día más claramente la figura del investigador en educación, que la del maestro de maestros, actor e inspirador de procesos educativos más que su observador o analista '.

IV.

La gran transformación en el marco institucional de la formación de profesores es el paso de una Institucionalidad altamente centralizada, compuesta por unas pocas Instituciones, y

1 Está más allá de los límites de nuestra Investigación y de las posibilidades de interpretación de nuestros datos el enjuiciar lo señalado, Estos si nos muestran que ha habido un cambio mayor. La evaluación de sus consecuencias

sobre la calidad de la educación es un problema abierto.

homogénea en sus currícula, a una sin dirección centralizada, compuesta por múltiples Instituciones y crecientemente diversificada en sus procesos de formación. Por aproximadamente un siglo - hasta mediados de los años Cincuenta- la formación de profesores del país la controló el Ministerio de Educación (profesores primarios) y la Universidad de Chile (profesores secundarios). Este cuadro se modifica gradualmente desde entonces y experimenta un salto cualitativo a partir de la legislación sobre educación superior de 1981, que levanta los controles estatales sobre la creación de Instituciones de educación de tercer nivel y pone fin al monopolio universitario sobre la formación de profesores, permitiendo que ésta sea impartida por un nuevo tipo de instituciones, los Institutos Profesionales. El cuadro institucional vigente al finalizar la década de 1980, con varias decenas de instituciones formadoras, tanto universitarias como del tipo Institutos Profesionales, de muy distinto nivel, no ha sido sin embargo parte de nuestro objeto. En cambio, corresponde referirse aquí a dos aspectos del desarrollo Institucional de los centros formadoras universitarios estudiados.

El primero corresponde a aspectos Intra-institucionales y se refiere a la dirección del proceso de especialización al Interior de las Facultades de Educación de las áreas Disciplina y Formación Profesional. Como se destacó en el análisis, en términos organizacionales la línea evolutiva de las relaciones entre los dos elementos constitutivos de la estructura de la formación sigue una secuencia que parte en **cátedras** Impartidas al Interior de una organización que no distingue entre 'asignaturistas' y 'educadores'. En una segunda fase -que toma más de tres décadas en el caso del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile- la organización distingue entre **departamentos**, o sus equivalentes, al interior de una misma Facultad, que típicamente compiten por el control del currículum de la formación. La última fase es de fines de los 60' en adelante, y corresponde, en las tres universidades estudiadas, a la separación de la formación disciplinaria de los profesores secundarios de la Escuela o Facultad de Educación del caso, la que es dada en institutos de cada disciplina que atienden a toda la universidad. La secuencia 'cátedras, departamentos, Institutos' es la cara organizacional del crecimiento y la especialización del conocimiento. Su efecto mayor sobre la formación es el distanciamiento de ésta de las Instancias Institucionales, actores y procesos de la producción de conocimiento.^a

En términos Inter-institucionales la transformación mayor es fruto directo de la Intervención de la educación superior por el gobierno militar, que por razones políticas desprende al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1981. La medida pone fin a poco menos de un siglo de liderazgo del IP en la formación de profesores secundarios. Su lugar lo pasa a ocupar la Universidad Católica, cuya Escuela de Educación es menos tocada por la Intervención externa que la de la Universidad de Concepción. Antes, en 1974, la Intervención militar se había manifestado en el fin de las escuelas normales. Por último, la legislación de 1981 abre el sector a los procesos de creación Institucional y competencia aludidos, Inaugurando una nueva institucionalidad para la formación de profesores en el país.

Al considerar el desarrollo de la formación de profesores desde una perspectiva histórica se revela que lo que se percibe como crisis actual de la profesión docente tiene que ver con cambios profundos en los contextos, instituciones y saber que la constituyen. Cambios que van más allá de la intervención del régimen autoritario y que definen las condiciones de desarrollo actual de la profesión.

Nuestro análisis ha destacado las transformaciones mayores ocurridas en las últimas décadas en las bases sociales y culturales de la distinción del profesorado como grupo profesional. Todo apunta hacia el deterioro de tal distinción. El crecimiento drástico en el

volumen global del capital cultura; de la sociedad, junto al crecimiento también sustantivo, y creciente complejización, de la división social del trabajo en el campo cultural, **relacionalmente**

definen la figura del profesor en términos muy diferentes hoy que en la década de los años 50, (para no mencionar períodos anteriores, en que las diferencias son cada vez mayores). Incluso si no hubiese ocurrido ninguna de las transformaciones que hemos referido en las dimensiones del saber y de las Instituciones formadoras, tal pérdida de distinción hubiese operado con similar fuerza objetiva. La profesión está ubicada en un terreno distinto, donde proliferan posiciones similares y que antes no existían (piénsese en la complejización y crecimiento de los mundos de los servicios sociales y de consejería y, sobre todo, de los medios de comunicación de masas y, en general, la "industria cultural"), y donde además la totalidad de la estructura social, repetimos, ha ascendido en términos de su capital cultural. Desde este punto de vista, los discursos gremiales y políticos sobre el "restablecimiento de la dignidad de la profesión docente" tal vez debieran considerar más las condiciones estructurales del presente de la profesión. Y no agotarse en vez en la denuncia de la persecución autoritaria y la celebración de un pasado considerado mejor -y aquí las circunstancias del "año 28", o de mediados de los 50', ocupan el lugar central para muchos- que, justamente, fue posible porque otras eran las condicionantes sobre las que los actores aplicaron sus voluntades y proyectos.

Las nuevas bases de un fortalecimiento de la identidad y distinción cultural de la profesión docente no pueden pasar en el presente sino por una **readecuación de su** saber específico. Este es inseparable de la función de transmisión cultural por el sistema escolar de los recursos simbólicos **pesados** de la cultura, aquellos que, como la industria pesada en la producción material, son los que permiten la generación de todo el resto². En torno a esta especificidad, insustituible por ahora, de los sistemas escolares, y enfrentando el desafío permanente, pero particularmente agudo al fin del período autoritario, de cambiar la calidad de tales herramientas culturales de base, así como de lograr una distribución más igualitaria de ellas, el campo educacional debe imaginar los cambios en el capital cultural del profesorado que hagan más efectivo su desempeño y mayor su valoración social.

2 La metáfora sobre los recursos simbólicos que procesa y transmite el sistema escolar como pesados, y los que procesa y transmiten los medios de comunicación de masas como livianos, en J.J. Brunner, Cultura y educación en el horizonte del año 2000, Doc. de Trabajo Flacso, Santiago, Abril 1988.

BIBLIOGRAFIA

Agüero, Felipe, "La reforma en la Universidad de Chile". En: M.A. Garretón y J. Martínez, *Biblioteca del Movimiento Estudiantil*, Tomo III, Ediciones SUR, Santiago, 1986.

Albertini, Renato, Entrevista, en: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1969.

Alfonso, Adriana y otros, *Historia de las ideas pedagógicas en Chile (1889-1932)*, Seminario-Memoria para optar al título de profesor de Estado, Instituto Pedagógico, Universidad de Chile, Santiago, 1964.

Alfonso, Adriana, 'Cursos de formación de profesores de educación y consejeros educacionales y vocacionales de la Universidad de Chile'. En: *Año Pedagógico*, 1965, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, (p. 165-207).

Año Pedagógico, 1961. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile.

Archer, Margaret, "Theorizing about the expansion of educational systems". En: Archer, Margaret (ed), *The sociology of educational expansion*, Sage, USA, 1982.

Astudillo, Eduardo, "Breve historia de la evolución de la Escuela de Pedagogía". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1969, (285-291).

Atcon, Rudolph, "Report of the Mission to the Seven Universities of Chile", prepared by The National Academy of Sciences for the International Cooperation Administration, Washington, 1960. Citado en: Luis Scherz, *El Camino de la Revolución Universitaria*, Editorial del Pacífico, Santiago, 1968.

Bernstein, Basil, "On Classification and Framing of Educational Knowledge". En: *Class, Codes and Control*. Vol.3, RKP, Londres, 1977.

Bernstein, Basil, *Class, codes and control*, Vol.III, Londres, Segunda Edición, 1977.

Bernstein, Basil, "On Pedagogic Discourse", en J.Richardson (editor), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, Greenwood Press, Westport, Conn, 1985.

Bernstein, Basil, *On Pedagogic Discourse*, edición revisada, Doc. de Trabajo, University of London, Institute of Education, Londres, 1987.

Bernstein, B. y Diaz, M., "Towards a Theory of Pedagogic Discourse". En *Collected Original Resources in Education* (Microficha), Vol.8 (3), Oxford, 1984.

Bernstein, Basil, *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*, C.Cox (editor), CIDE, Santiago, 1988.

Bisquert, Luis, "La Educación Física y Manual en la Enseñanza". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias conmemorativas de su primer centenario 1843-1943*. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

Bourdieu, Pierre, "Condition de classe et position de classe". En: *Archives Europeenes de Sociologie*, Vol VII, 1966.

Bourdieu, Pierre, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1977,

Bourdieu, Pierre, *La Distinction*, Minuit, Paris, 1979.

Bourdieu, Pierre, "Les trols états du capital cultural". En: *Act es de la Recherche en Sciences Sociales*, NQ 30, Nov, 1979.

Bourdieu, Pierre, *Questions de Sociologie*, Minuit, Paris, 1980.

Bourdieu, Pierre, "Epreuve Scolaire et Consecration Soclale". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. NQ 39, Sep, 1981.

Bourdieu, Pierre, *Choses Dites*, Minuit, Paris, 1987.

Brahm, Luis y otros, *La Educación Particular en Chile. Antecedentes y Dilemas*. CIDE, Santiago, 1971.

Bravo, Carlos, *Cuenta del Director, período enero 1973 - junio 1974*. Universidad Católica, Escuela de Educación, Santiago, 1974.

Bravo, Alfonso, en: C. Cox (ed.), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*. Publicaciones CIDE, Santiago, 1985.

Brodsky, Ricardo, *Conversaciones con la FECH*, Ediciones CESOC, Santiago, 1988.

Brunner, José Joaquín, *Educación y Hegemonía en Chile: seis proposiciones*. FLACSO, Documento de trabajo NQ 9, Stgo, 1981.

Brunner, J.J. y Flisfisch, A, "El marco programático de la Reforma de la Universidad Católica". En: *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Cap. XI, FLACSO, Santiago, 1983.

Brunner, J.J. y Flisfisch, A., *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Ediciones FLACSO, Santiago, 1983.

Brunner, José Joaquín, *Universidad y Sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*, Cresalc, Unesco, Caracas, 1985.

Brunner, José Joaquín, "Cultura y crisis de hegemonía", en: Brunner, J.J. y Catalán, G., *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*, FLACSO, Santiago, 1985.

Brunner, José Joaquín, *Informe sobre la Educación Superior en Chile*. FLACSO, Santiago,

1986.

Brunner, José Joaquín, *El caso de la Sociología en Chile. Formación de una Disciplina*, FLACSO, Santiago, 1988.

Brunner, José Joaquín, *Cultura y educación en el horizonte del año 2000*, Documento de Trabajo, FLACSO, Santiago, abril 1988.

Brunner, J.J., Barrios, A., Catalán, C., *Chile: Transformaciones culturales y modernidad*, FLACSO, Santiago, 1989.

Campos Harriet, Fernando, *Desarrollo Educacional 1810-1960*. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1960.

Cells Luis, *Una Fisonomía de la Escuela de Educación U.C.*, Documento de la Escuela de Educación de la Universidad Católica, Santiago, septiembre de 1974.

Cells, Luis, "Evolución de la Carrera de pedagogía en el país. Visión histórico-social". En: *Cuadernos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*, NQ 25, juli"ic, 1985, (pp 1-24).

Cox, Cristián, *Continuity, Conflict and Change in state education in Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity governments*. Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984.

Cox, Cristián, "La Reforma en la Universidad Católica". En: M.A. Garretón y J. Martínez (ed), *Biblioteca del movimiento estudiantil*, Tomo II, Ediciones Sur, Santiago, 1985.

Cox, Cristlán (ed), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*, Publicaciones CIDE, Santiago, 1985.

Cox, Cristián, *Políticas Educacionales y Principios Culturales. Chile 1965-1985*. Documento CIDE, N° 17, Santiago, 1987.

Cox, Cristián, *La oferta de políticas en el área educación. Actores y propuestas (1979-1987)*, FLACSO, Santiago, 1989.

Cox, Cristián, *Informe sobre los Institutos Profesionales*, Documento de Trabajo, FLACSO, Santiago, 1989.

Cox, Cristián y Jara, Cecilia, *Datos básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)*, CIDE - FLACSO, Santiago, 1989.

Clark, B., *The higher educational system*, University of California Press, USA, 1983.

Colegio de Profesores de Chile A.G., Memorandum del Directorio Nacional del Colegio de Profesores de Chile A.G. al Sr. Sergio Gaete Rojas, Ministro de Educación, Santiago, abril 1986.

Conferencia Episcopal de Chile, *La reforma educacional*, Santiago, mayo 1981.

Correa, Sofia, 'Las Universidades Chilenas antes de la Reforma: un esquema histórico'. En: M.A. Garretón y J. Martínez, *Biblioteca del Movimiento estudiantil*, Tomo I, Ediciones Sur, Santiago, 1986.

Cuadernos del Consejo de Rectores, NQ 25, jul-dic, Santiago, 1985.

Diccionario de Pedagogía Labor. Ed. Labor. España s/f.

Donoso, Ricardo, *Recopilación de leyes, decretos y reglamentos*, Talleres de Imprenta de la Dirección General de Prisiones, Santiago, 1937.

Durkheim, E. y Mauss, M., "De quelques formes primitives de classification - contribution á l'étude des représentations collectives-", *Année Sociologique*, 6, (1903). En M. Mauss, *Essais de Sociologie*, Editions du Minuit, Paris, 1968-69.

Durkheim, Emile, *The evolution of educational thought*, RKP, London, 1979.

Echeverría, Rafael, *Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981*, PITE, Santiago, 1982.

Encina, Francisco A., *Nuestra Inferioridad Económica*, Santiago, 1913.

Escuela Normal N° 1, *1854-1954 Cien años de la Escuela Normal N° 1*, Editorial Roma, Santiago, 1955.

Espinola, Viola, *Las reformas educacionales del gobierno militar y su impacto sobre la calidad de la educación*, Proyecto IDRC, CIDE, Santiago, 1987-1988.

Etzioni, Amitai (ed), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*, The Free Press, New York, 1969.

Fogg, Stephen L, *Positivism In Chile and its impact on education development and economic thought 1870-1891*, Ph.D. Thesis, New York University, febrero 1978.

Formación del profesor primario, (síntesis de las conclusiones aprobadas por las Asambleas de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales - marzo 1940), Imprenta R. Quevedo, Santiago, 1940.

Foucault, Micho, *Vigilar y Castigar*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1984.

Fip, J., Cardemí, C., Espinola, V., *Disciplina, control social y cambio: estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela popular básica*, CIDE, Documento de trabajo, Santiago, 1987.

García Huidobro, Juan Eduardo, *Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales*, Documento de Trabajo, CIDE, Santiago, sep. 1988.

Garretón, Manuel Antonio, "La intervención militar en la Universidades, 1973-1985". En: M.A. Garretón y J. Martínez (ed), *Biblioteca del Movimiento Estudiantil*, Tomo I, Ediciones Sur, Santiago, 1985.

Goffman, Erving, *Internados*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1972.

González, Ignacio, "*Un ensayo de Reforma Universitaria*", Universidad de Concepción, abril 1963.

González, Mario, "Presentación y Fundamentos del Area Pedagógica", mimeo, agosto de 1976. Citado en: Reginaldo Zurita, *Diez años de formación de profesores*, Universidad de Concepción, 1979.

Hunneus, Carlos, *La Reforma en la Universidad de Chile*, CPU, Santiago, 1973.

Inostroza, Julio, *La Escuela de Educación. Fines, estructura y planes de estudio*, Publicación de la Escuela de Educación, Universidad de Concepción, 1969.

Jaksic, Iván, *Academic rebels in Chile. The role of Philosophy in higher education and politics*, State University of New York Press, USA, 1989.

Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago, 1939.

"La creación del Instituto Pedagógico Técnico". En: *Revista de Educación*, NQ 21. Mayo de 1944.

"La Reforma: una nueva etapa en el futuro de la Universidad de Chile" (Cronología Informativa sobre el proceso de Reforma Universitaria en la Universidad de Chile). En: *Boletín de la Universidad de Chile*, NQ 89-90, noviembre-diciembre, 1968.

Letelier, Valentín, *El Instituto Pedagógico, Misceláneas de Estudios Pedagógicos*, Instituto Cultural Germano Chileno, Editorial Nascimento, Santiago, 1940 (original de 1892).

Leteller, Valentín, "Teoría de la enseñanza universitaria", extractado de: *La Filosofía de la Educación*, Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, Santiago, 1957.

Ministerio de Educación, *Programa de desarrollo de la enseñanza normal*, (mimeo), Santiago, diciembre 1967.

Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, *Informe General sobre la Enseñanza Normal en Chile*, Documento interno NQ 10.875, Santiago, 1974.

Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, *La educación chilena*, Año 1, NQ 2, Santiago, marzo 1986.

Ministerio de Educación, CPEIP, OEA, *Jornadas de análisis de la formación y el perfeccionamiento de educadores, informe final*, Lo Barnechea, 5 al 6 de diciembre, 1985.

Montecinos, R. y Vera, H., *El pensamiento pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento y Miguel Luis Amunátegui*. Tesis para optar al título de Profesor de Estado en Educación, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1965.

Morandé, Pedro, "El tipo ideal de la universidad alemana". En: Dooner, P. y Lavados, I., *La Universidad Latino Americana. Visión de una década*, CPU, Santiago, 1979.

Munizaga, Roberto, "La Facultad de Filosofía y la evolución pedagógica en Chile".
En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su
Primer Centenario 1843-1943*. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

Muñoz, Gertrudis, "El desarrollo de las escuelas normales en Chile". En: *Revista de Educación* N° 8, 1942.

Niemayer, Hermann, "Formación de Científicos", *Atenea*, Separata del N° 450, Universidad de Concepción.

"Nuevo plan de estudios de la enseñanza normal. Sus fundamentos". En: *Revista de Educación* N° 26, noviembre 1944, (399-404).

Núñez, José Abelardo, Mida alemana. Las Escuelas en Sajonia'. El Ferrocarril, Mayo 15. 1882. Citado en: W. Sywak, *Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910*, Ph.D.Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

Núñez, José Abelardo, *La organización de las escuelas normales*, Imprenta de la Librería Americana, Santiago, 1883.

Núñez, Iván, *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931*, SEREC, Servicio de Extensión de Cultura Chilena, 1978.

Núñez, Iván, *El Magisterio Chileno, organización e ideología. Un enfoque histórico. Informe de avance. 1900-1936*, CLACSO, Santiago, Diciembre, 1980.

Núñez, Iván, *Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973*. Documento PITE, Santiago, 1982.

Núñez, Iván. En: C. Cox (ed), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*, Publicaciones CIDE, Santiago, 1985.

Núñez, Iván, *Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia. 1900-1970*, Ediciones PITE, Santiago, 1986.

Núñez, Iván, *Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile*, Documento PITE, Santiago, 1989.

OEA, Departamento de Asuntos Educativos, *Planes y programas de las escuelas normales latinoamericanas*, Documento OEA, Santiago, 1963.

Parra y colab., *La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia*, Ficha N° 16, Proyecto DEALC, Bs. Aires, 1981.

Peña y LMío, Santiago, "Un poco de historia". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1965.

Pino, Volando, Decano de la Facultad de Filosofía y Educación, "Discurso en la velada Inaugural de la conmemoración del primer centenario de la Facultad". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su Primer*

Centenario 1843-1943. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

"Primer Congreso de Enseñanza Normal". En: *Revista de Educación* N° 24, septiembre 1944, (335-338).

"Primer Congreso Nacional de Educación. Formación, Perfeccionamiento y Escalafón del personal de la Educación Nacional". (Tesis aprobada por el Congreso). En: *Revista de Educación* N° 28, mayo 1945.

Quer, Santiago, "Las escuelas de pedagogía de Educación Básica de la Universidad". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1967.

Rama, Germán W., "Resumen, conclusiones y bases para políticas". En: G.W. Rama (Coordinador), *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, 2 vols., Cepaj, Unesco, Pnud, Kapelusz, Buenos Aires, 1987.

"Reseña histórica del movimiento reformista". En: *Revista Vértice*, Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, N° 3, 1945.

Rioseco, Marilú, *La formación de profesores. Conferencia curricular*, Universidad de Concepción, Concepción, 1987.

Rojas, Alejandro, entrevista en: Ricardo Brodsky, *Conversaciones con la FECH*, Ediciones Chile y América, CESOC, Santiago, 1988.

Rossetti, Josefina, "La educación de las mujeres en Chile Contemporáneo". En: *Mundo de Mujer: Continuidades y Cambios*, CEM, Santiago, 1988.

Salas S., Irma, *Proyecto de Reestructuración de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción*, Santiago, Septiembre de 1960, (mimeo).

Salazar, Gabriel, "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?". En: *Proposiciones*, Ediciones Sur N° 15, 1988, (pp 84-109).

Samuel, Raúl, "Balance de la Reforma". En: *Revista Vértice* N° 3, 1945, p.19-25.

Sarfatti Larson, Magali, *The rise of professionalism, a sociological analysis*, University of California Press, Berkeley, 1977.

Sarmiento, Domingo Faustino, Artículo publicado en "El Mercurio", el 18 de junio de 1842. Reproducido en: *Revista de Educación*, N° 8, 1942.

Schlefelbein, Ernesto, *Los profesores: formación, perfeccionamiento y ocupación* (versión preliminar), en CPEIP, Serie de Estudios N° 28, Lo Barnechea, febrero 1982.

Stitchkin, David, '*Esquema de la Reforma Orgánica de la Universidad de Concepción*', Presentación a la sesión conjunta del H. Consejo y del H. Directorio de la Universidad de Concepción, realizada el 12 de junio de 1968, (mimeo).

Sywak, William, *Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910*. Ph.D. Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

Tedesco, Juan Carlos, "Caracterización de la estructura del sistema educativo latinoamericano".
En: G.W. Rama (Coordinador), *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, 2 vols.,
Cepaj. Unesco, Pnud, Kapelusz, Buenos Aires, 1987.

Universidad Católica, Escuela de Pedagogía, "Cuenta de los Directores de Departamentos". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1965.

Universidad Católica, Escuela de Pedagogía, "Las ideas dei Director General de la Escuela de Pedagogía, Pbro. Fernando Cffuentes Grez, sobre la antigua y la nueva estructura académica". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1969.

Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección Académica, *La Relación de la Escuela de Educación con los Institutos de Especialidad*, Documento 1/74, Santiago, 1974.

Universidad Católica, Consejo de la Facultad de Filosofía, Estética y Letras, *La Escuela de Educación y los Institutos de Especialidad. El problema de sus relaciones*, documento aprobado en sesión dei 27 de septiembre de 1974. (Respuesta al Documento 1/74).

Universidad Católica, Escuela de Educación, *Respuesta de la Subdlrección Académica a la Comisión de evaluación de la Escuela de Educación*, Santiago, octubre 1974.

Universidad Católica, Comité Directivo de la Escuela de Educación, *Nuestra Concepción de la Escuela Unica de Pedagogía*, Santiago, diciembre 1974.

Universidad Católica, Comisión de reestructuración de la Escuela de Educación, *Informe del trabajo, documentos aprobados y conclusiones de la Comisión que estudió la reestructuración de la Escuela de Educación*, documento de circulación interna, Santiago, 1975.

Universidad Católica, *10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983*. Santiago, s/f.

Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su primer centenario 1843-1943*. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

Universidad de Chile, *La Universidad de Chile y las universidades particulares*, Ediciones de la Universidad de Chile, Secretaría General, 1954, (49-51).

Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Informe del Consejo de Carrera sobre el profesional de la enseñanza*, del 23 de octubre de 1969, (mimeo).

Universidad de Chile, Centro de Estudios y Desarrollo Docentes, G. Calderón y R. Sepúlveda, *La formación general en los currículos de la Universidad de Chile, Informaciones Pedagógicas Universitarias*, Ng 9, Santiago, 1974.

Universidad de Chile, Facultad de Educación, Comisión de Docencia, *Proposiciones generales de la Facultad de Educación de la Universidad de Chile para la elaboración de planes de estudio para la formación de educadores*, Documento de trabajo, 1980.

Universidad de Concepción. *Boletín Informativo*, 1966-67, parte 1. Publicación de la Universidad

de Concepción, 1967.

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Informe de la Comisión de Plan de Estudios de la Facultad de Educación*. Presidente: Luis Henríquez Yáñez. (Documento Interno. 1967).

Universidad de Concepción, Comisión de Reforma Universitaria Docente Estudiantil, *Boletín* N° 1, Sábado 20 de Julio de 1968.

Universidad de Concepción, Comisión de Reforma Universitaria Docente-Estudiantil, *Boletín* N° 14, 31 de octubre de 1968.

Universidad de Concepción, *Jornadas de estudio sobre la formación de profesores y la escuela única de pedagogía*. Publicación Universidad de Concepción, octubre, 1969.

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Actas de las jornadas de estudio sobre formación de profesores y escuela única de pedagogía*. Universidad de Concepción, 10 y 11 de octubre, 1969.

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Conclusiones del Seminario Nacional sobre formación de profesores*, realizado en Concepción del 2 al 6 de noviembre de 1971.

Universidad de Concepción, Revista *PAIDEIA*, NQ 12, octubre 1972.

Universidad de Concepción, Área de Educación, *Cuenta Anual*, 20 de mayo de 1977, (Documento Interno).

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Tecnología Educativa y Administración Universitaria*, conferencia dictada por Marlo González Ortega, en el Seminario de Tecnología Educativa para los Docentes de la Universidad de Chile de Valparaíso. Valparaíso, enero 1979, (mimeo).

Valenzuela, Eduardo y Weinstein, José, *La Fech en los años 20. Un movimiento estudiantil con historia*. Documento Sur N° 15, Santiago, Diciembre 1982.

Vargas, Corroa, *Discurso de Recepción del grado de Profesor Emérito de la Universidad de Concepción*. Pronunciado el 15 de Mayo de 1976, (mimeo).

Vasconi, Tomás y Reca, Inés, "Universidad y Poder". En: Revista *Latinoamericana de Ciencias Sociales*, N° 4, Diciembre, 1972, (167-212).

Vial, Gonzalo, *Historia de Chile (1891-1973)*, Tomo I, Editorial Santillana, Santiago, 1984.

Vial, Gonzalo, "La educación básica. Pilar para una democracia estable". En: *Renovación* NQ 14, Santiago, 1985.

Yáñez, Parmenio, "Los estudios biológicos y la Facultad de Filosofía y Educación". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su primer centenario 1843-1943*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1944, (135-142).

Zabalza, Javier, *Dilemas para la Escuela de Educación*, Universidad Católica, Escuela de

Zemelman, Myriam, "Estudio cuantitativo de algunas variables de las carreras de educación de las universidades chilenas 1967- 1975". Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Servicio de Desarrollo Docente, *Informaciones Pedagógicas Universitarias* N° 14, 1977.

Zuñiga, Regina, *Para una historia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile*, Memoria para optar al título de profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de Chile, 1961.

Zurita, Reginaldo, *Análisis generales de los planes de estudio para la formación de profesores de Enseñanza Media en Historia y Geografía*. Primer Congreso de Directores y Docentes de Historia de las Universidades Chilenas, Universidad de Concepción, 1-3 de diciembre, 1977.

Zurita, Reginaldo *Diez años de formación de profesores*, Documento de Trabajo, Universidad de Concepción, Concepción, 1979.

DOCUMENTOS LEGALES.

Escuelas Normales.

- Decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptores. 18 de enero de 1842.
- Decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptoras. 5 de enero de 1854
- Ley Orgánica de Educación primaria de 1860.
- Ley de educación primaria y normal de 1883.
- Decreto Supremo N° 2.923, 2 de mayo de 1913. Plan de estudios de las escuelas normales.
- Decreto con Fuerza de Ley NO 7.500. 10 de diciembre de 1927. Reforma del sistema educacional.
- Decreto N° 257. 2 de febrero de 1928. Reforma de la enseñanza normal. Plan de estudios.
- Decreto N° 332. 14 de febrero de 1928. Reglamento de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 5.280. 29 de octubre de 1928. Reorganización de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 276. 6 de febrero de 1929. Reglamento de admisión de alumnos a las Escuelas Normales.
- Decreto N° 693. 11 de febrero de 1929. Reglamento de Promoción y graduación de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 5.100, 13 de noviembre de 1929. Ley de Enseñanza Normal.

- Decreto N° 5.103, 13 de noviembre de 1929. Sobre la organización y dependencia de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 6.396, 31 de diciembre de 1929. Plan de estudios de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 4.589, 22 de agosto de 1930. Escuelas Normales pasan a depender del Ministerio de Educación.
- Decreto N° 1.679, 2 de junio de 1933. Aprueba plan de organización de la Escuela Normal "José Abelardo Núñez"
- Circular N° 13, 14 de marzo de 1936. Plan de estudios para la enseñanza normal de aplicación experimental.
- Decreto N° 6.636, 20 de octubre de 1944. Plan de estudios para las Escuelas Normales.
- Decreto con Fuerza de Ley N° 280, 5 de agosto de 1953. Estatuto del Magisterio.
- Decreto N° 104, 8 de enero de 1964. Reforma de las Escuelas Normales y plan de estudios.
- Decreto N° 3.908, 10 de junio de 1967. Aprueba plan de estudios para la formación de profesores de Educación General Básica en las Escuelas Normales.
- Decreto Ley N° 353, 11 de marzo de 1974. Normas sobre la formación de profesores.
- Ministerio de Educación, Ordinario N° 1.009, 13 de agosto de 1974. Para una política de formación docente.
- Decreto Ley N° 678, 16 de octubre de 1974. Crea Colegio de Profesores de Chile A.G.

Universidad de Chile. Instituto Pedagógico.

- Decreto del 3 de julio de 1890. Plan de estudios del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.
- Decreto N° 3.226, 13 de agosto de 1924. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 92, 10 de enero de 1927. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 1.225, 18 de abril de 1928. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 321, 11 de febrero de 1929. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 462, 31 de marzo de 1931. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.

- Decreto N° 435, 29 de julio de 1935. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 124, 24 de abril de 1934. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 927, 31 de julio de 1946. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 1.746, 14 de mayo de 1963. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 7.302, 14 de diciembre de 1962. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 12.635, del 17 de noviembre de 1969. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 001841, 11 de agosto de 1975. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 0013854, 28 de noviembre de 1980. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.

Nota: Los documentos de la Universidad Católica de Chile y de la Universidad de Concepción tienen otro carácter jurídico, por lo que no los hemos incluido en este listado. Las fuentes utilizadas en estos casos se señalan en nota al pie de los cuadros sinópticos.

ANEXO METODOLOGICO: PARA LEER LOS CUADROS SINOPTICOS.

El conjunto de planes comprendidos por la investigación presenta una gran diversidad de características que dificultan su análisis y comparación. En este anexo nos ocupamos de detallar los pasos dados para traducir la diversidad señalada en categorías relevantes, sin reducir la particularidad de cada plan. Además de dar cuenta de la metodología de la Investigación, esta sección pretende facilitar la lectura de los cuadros sinópticos, que como su nombre lo indica, presentan una visión general, aunque condensada, de los distintos planes.

Nos referiremos en primer lugar al tratamiento de la Información contenida en los planes de estudios en relación a nuestras cuatro categorías de análisis: 1) dimensión del conjunto, tanto en términos de la extensión temporal de los estudios, como respecto a los contenidos incluidos en los planes; 2) jerarquía; 3) límites; y 4) secuencia

Para dar cuenta de estas categorías distinguimos dos tipos de información en los planes: una se refiere a los contenidos del plan, expresados en las materias, asignaturas o actividades Incluidas. Tomando en cuenta sólo esta fuente de información podemos dar cuenta de: a) la dimensión del conjunto, en lo que respecta al número de actividades contenidas en el plan y al tipo de categorías que incluye. Por comparación también podemos dar cuenta de las categorías que se excluyen. Y, b) límites, que se refieren al tipo de divisiones entre las categorías.

Un segundo tipo de información contenida en los planes se refiere al tiempo, tanto el tiempo que se le asigna al total de los estudios, como el que se le asigna a cada actividad. El tiempo total de los estudios da cuenta de lo que nosotros denominamos como 'dimensión del conjunto'. Este tiempo aunque no siempre está definido en su extensión máxima, si lo está en su extensión mínima. Este valor es el que consideramos en nuestro análisis, en términos absolutos.

Por otra parte, el tiempo asignado a cada categoría (sea una actividad del plan, o una de nuestras categorías construidas), es de importancia central en nuestro análisis de las jerarquías internas al plan de estudios. El tratamiento del tiempo en este sentido es especialmente dificultoso, ya que no todos los planes están expresados en la misma unidad temporal, y más aún no todos los planes expresan la distribución temporal de los contenidos. En los planes que nosotros hemos reunido podemos distinguir, en líneas generales, tres tipos que han existido en forma secuencial en el tiempo. Un tipo de plan lo constituyen los planes de las escuelas normales hasta 1890. Estos planes eran unos listados de materias, pero no se expresaba en ellos ni los tiempos dedicados a cada una de ellas, ni las secuencias entre las materias. Incluso el tiempo total de los estudios podía variar de acuerdo a las necesidades del caso. En este tipo de plan la estructura definitiva de los estudios dependía de la definición que sobre la marcha hacían los encargados del proceso de formación.

En un período posterior que abarca desde 1890 hasta la década del 60, encontramos planes donde se delimitan claramente los tiempos asignados a cada materia, las secuencias entre las mismas y el tiempo total de los estudios. La unidad temporal en que se expresa la

dedicación de tiempo exigida para cada materia son las **horas de clase a la semana durante un año lectivo**.

A partir de la década del 60, producto de la Reforma Universitaria, se aplica un nuevo tipo de plan de estudios, en algún sentido flexible como los planes iniciales, pero a la vez muy distintos de estos. En estos planes no se disponen secuencias (por lo menos como parte del plan), y los tiempos totales, tanto en lo que se refiere a la dedicación semanal que cada alumno debe dedicarle a los estudios, como la duración de la carrera, son variables de acuerdo al ritmo con que el alumno curse las materias exigidas. En este caso es el alumno el que define estos tiempos, no los administradores del plan, como en el caso de las normales a mediados del siglo pasado. Los encargados de la administración de la formación ponen en este caso sólo ciertos requisitos mínimos que orientan las decisiones del alumno. La unidad temporal en que se expresa el tiempo de dedicación es el crédito. Los créditos contemplan no sólo el tiempo de "clases" sino que también consideran el tiempo de trabajo personal o estudio que se supone que estas materias le demandan al estudiante. Este tipo de plan, que se aplicó durante la reforma, se ha ido rigidizando cada vez más, estrechándose las opciones de los estudiantes. Sin embargo, en las universidades estudiadas, hoy en día se aplica una especie de híbrido entre este tipo de plan y el plan fijo previo a la Reforma.

De acuerdo a lo expuesto es claro que no es posible comparar en términos absolutos entre planes con distintas unidades temporales. Incluso la conversión a una unidad común no es posible, ya que supondría conocer el tiempo efectivamente dedicado, y esta información no está contenida en los planes. Por esta razón, y dado que nuestro interés se localiza en los conocimientos incluidos en los planes, y las relaciones entre los mismos, nuestro análisis no considera los tiempos absolutos dedicados a cada categoría, sino que considera el tiempo relativo asignado a cada una de ellas. Es decir, nuestro análisis se basa en los porcentajes de tiempo asignados a cada categoría, como proporción de la extensión total de cada plan. Los tiempos relativos dan cuenta de la importancia o el "énfasis" otorgado a las distintas materias, y un análisis comparativo de tales tiempos permite determinar el orden jerárquico que organiza el saber transmitido en la formación. Estas jerarquías, a su vez, pueden ser comparadas entre distintos planes independientemente del tiempo absoluto dedicado a los contenidos en cuestión.

La construcción de estos tiempos relativos varió de acuerdo al tipo de plan que se tratase. En el caso de los planes normales iniciales, por carecer estos de una distribución horaria explícita, no fue posible hacer la conversión, de modo que fueron excluidos respecto de esta dimensión del análisis. Respecto a los planes que estructuran los estudios por unidades semanales- anuales, es decir horas lectivas en una semana durante el año, lo que hicimos fue sumar las horas dedicadas a lo largo de los estudios, obteniendo un total de horas asignadas. Este total, que denominamos **horas-total**, es la sumatoria de las horas semanales- anuales asignadas a una materia durante el total de los estudios. Por ejemplo, en el plan de estudios de 1924 del Instituto Pedagógico, durante los tres primeros años los alumnos tenían dos horas de Educación Cívica a la semana, sumando los tres años tenían 6 horas-total (por referencia a la carrera) de Educación Cívica. Este total agregado a las horas-total de las restantes asignaturas del plan da el conjunto de horas-total del plan. Por último, en el caso de los planes expresados en créditos, el porcentaje lo obtuvimos en relación al total de créditos de la carrera expresado en el plan.

La distribución temporal permite, además, el análisis de la secuencia, es decir, el análisis del orden de las materias en la duración de la carrera. Sin embargo, como señalamos

en nuestra caracterización de los tres tipos de planes estudiados, no todos ellos son homogéneos respecto a esta dimensión. Ni los planes iniciales de las normales, ni los planes posteriores a la Reforma de los 60 establecen la secuencia entre los contenidos. Lo que sí establecen son ordenamientos gruesos, respecto a la simultaneidad o secuencialidad de la Formación Profesional, la Formación General y la Disciplinaria. Por esta razón nuestro análisis en esta dimensión se basa en nuestras categorías construidas y no en las distribuciones de los planes mismos. Salvo en el caso de la Práctica Profesional, que por su importancia, y por ser una actividad de un carácter diferente a las restantes actividades curriculares, es incluida en los cuadros y en el análisis.

Cuadros Sinópticos.

Por último nos referiremos a los **Cuadros Sinópticos**. Estos cuadros, como señalamos, pretenden entregar una visión general de los planes, ordenados de acuerdo a nuestras categorías de análisis. Cada cuadro sinóptico está compuesto por varios sub-cuadros que es necesario caracterizar.

El primer sub-cuadro corresponde al plan de estudios en cuestión ordenado de acuerdo a nuestras categorías de FG, FP y D. Incluimos en cada uno de estos sub-cuadros el detalle de todas las actividades curriculares contempladas en el plan, y al pie del plan señalamos las características de la Práctica. Señalamos en estos cuadros el número de horas-total dedicadas a cada asignatura, el porcentaje de tiempo y el número de categorías o asignaturas en la Formación General y en la Formación Profesional. No señalamos el número de categorías de la Disciplina, puesto que los contenidos de ésta no han sido parte del análisis.

En el caso de los planes de estudios de formación de profesores secundarios o básicos con mención, se incluye además un sub-cuadro que detalla la carga horaria de la Disciplina o asignaturas de la especialidad. En un mismo plan no se le dedica el mismo tiempo a la formación en las distintas especialidades, por lo tanto el valor que nosotros consideramos en nuestra categoría de Disciplina corresponde al promedio de la carga horaria de las distintas especialidades.

En el caso de los planes normalistas se incluyen también dos cuadros comparativos con el detalle de las diferencias entre los planes de las normales masculinas y femeninas y entre las normales urbanas y rurales. Estos cuadros comparativos señalan sólo las diferencias.

Incluimos también, en cada cuadro sinóptico, un diagrama que grafica los porcentajes de tiempo asignados a las categorías mayores del conocimiento (FG, FP y D), proporcionalmente de acuerdo a la extensión de los estudios. Este cuadro permite ver las variaciones en los tiempos asignados a estas categorías de un plan a otro.

Finalmente, cada cuadro sinóptico incluye entre sus componentes un cuadro de Inclusiones y exclusiones de materias, que permite visualizar las variaciones en los contenidos de un plan a otro.

**LA FORMACION
DEL
PROFESORADO
EN CHILE
1842 - 1987**

**Cristian Cox D.
Jacqueline Gysling C.**

**1990
Cide**

Esta publicación forma parte del Programa de investigación del CIDE, cuyo desarrollo ha sido posible gracias a los generosos aportes de:

Ford Fundation

SAREC(Swedish Agency for Research Co-operation with Developing Countries)

IDRC (International Development Research Center).

Primera Edición 1990

© Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

Cristián Cox

Jacqueline Gysling'

Registro N° 76.670 - año 1990

Santiago de Chile

Derechos Reservados

Producción : José Luis Moncada

Diseño de Portada : Miguel Marfán

Diagramación : Fernando Gatica y Andrés González

Corrección : Jacqueline Gysling

Impreso en el CIDE

Erasmó Escala 1825, Santiago, Chile

AGRADECIMIENTOS

La información sobre la cual se funda nuestra investigación proviene en su mayor parte de archivos cuyo acceso y ordenamiento son azarosos y, a veces, al parecer dispuestos más bien para bloquear que favorecer el uso público de la información. Tras esto probablemente operen rasgos profundos de la cultura institucional de nuestro país, como la no valoración de la conservación y uso sistemático de la memoria acumulada, y la desconfianza de la mayoría de las instituciones frente a la 'mirada externa'. Estos rasgos, seculares al parecer, se vieron ciertamente agudizados durante el régimen militar: los muros fueron más altos, las desconfianzas mayores, la destrucción o abandono de documentos del pasado, quizás por primera vez, explícita. Un cuadro general que poco alienta el trabajo de una comunidad de Investigación. Nuestra deuda es, entonces, particularmente Importante con todos aquellos que "contra ja corriente" nos ayudaron a pasar barreras, abrir puertas y conseguir lo buscado, convencidos de que la actividad de investigar sobre Instituciones claves de la sociedad no es un asunto privado, ni en su proceso ni en sus resultados, sino parte de una empresa colectiva de auto-reflexión. Muchas de estas personas son anónimas: funcionarios de oficinas de partes que confían, documentalistas esmeradas, bibliotecarias responsables que ayudan. En el nombre de Marta Zeballos, documentalista del CIDE, quien dió un apoyo decisivo a nuestro trabajo, queremos agradecerles a todos ellos.

También recibimos un apoyo importantísimo en datos e interpretaciones de Emilio Ginouvés, académico de la Universidad de Concepción; Reginaldo Zurita, académico de la Universidad de Concepción en el período de la Reforma; Juan Ruz, académico durante el proceso de Reforma de la Escuela de Educación de la Universidad Católica; Fernando Gutiérrez, académico de la Universidad de Chile, también durante la Reforma de los años Sesenta; Alicia Jofré, que nos entregó valiosos antecedentes sobre las Escuelas Normales y la formación de profesores básicos en la Universidad de Chile; y don Yolando Pino, ex-decano de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile y testigo clave de la historia del Instituto Pedagógico.

Francisco Quinteros nos colaboró recopilando las tesis de grado de los egresados del Instituto Pedagógico durante el período 1960-1973. María Victoria Castillo cooperó eficientemente en tareas de secretaría.

Discusiones de nuestros hallazgos en el grupo de investigación del CIDE, a lo largo de las sucesivas etapas del estudio, nos ayudaron a aclararnos sobre lo que buscábamos, afinar categorías y reorientar el esfuerzo.

Viola Espinola, Juan Eduardo García-Huidobro, Erika Himmel y Patricio Carlola hicieron numerosas correcciones y sugerencias a una versión anterior del trabajo.

Nuestra deuda con Basil Bernstein, Karl Mannheim Professor de Sociología de la Educación de la Universidad de Londres, es doble. De su obra derivamos los conceptos centrales de nuestro análisis de los planes de estudios del profesorado. Por otro lado, de visita en el CIDE en 1988, fue generoso con su tiempo para familiarizarse con nuestro estudio y aportar luego distinciones adicionales, crítica de fondo y contextualización teórica a nuestro problema.

Lo que hemos hecho con todos los aportes mencionados, tanto en términos de construcción de datos como de su interpretación, es por supuesto de nuestra exclusiva responsabilidad.

Agradecemos finalmente, al International Development Research Centre (IDRC), de Canadá y a la Swedish Agency for Research Cooperation with Developing Countries (SAREC), que aportaron los fondos que nos permitieron llevar a cabo este estudio.

INDICE

INTRODUCCION	13
CAPITULO I: SABER, INSTITUCIONES Y CONTEXTOS: CATEGORIAS PARA UNA SOCIOLOGIA DE LA FORMACION DE PROFESORES	17
1 Formación	17
2 Planes de estudios	20
3 Instituciones, contextos y campos	26
4 Periodización	29
CAPITULO II: LAS ESCUELAS NORMALES	33
1 1842-1880. Constitución del sistema de enseñanza normal	34
2 1881-1927. Influencia pedagógica alemana y extensión del sistema de enseñanza normal	48
3 La Interrupción de 1928: la voz del profesorado primario organizado 62	
4 1929-1939. Especialización del sistema en enseñanza normal urbana y rural	69
5 1940-1963. Equiparación del sistema de enseñanza normal al nivel secundario de educación	75
6 1964-1974. Ascenso del sistema de enseñanza normal a nivel post-secundario	83
7 Conclusión	93
CAPITULO III: EL INSTITUTO PEDAGOGICO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE	95
1 1889-1923. Creación del Instituto Pedagógico y ejercicio de la influencia pedagógica alemana	97
2 1924-1927. Gestación de las nuevas bases institucionales para la autonomización de "la academia"	106
3 Intervención del Instituto Pedagógico: La Reforma de 1928.	115
4 1929-1944. Creación del Instituto Superior de Humanidades.	120
5 1945-1960. Restauración de la unidad institucional del Instituto Pedagógico	133
6 1961-1973. La Reforma Universitaria en la Facultad de Filosofía y Educación	137
7 1974-1980. Intervención militar en la Facultad de Educación	148
8 Conclusión	158

CAPITULO IV: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE	161
1 1942-1966. Creación y desarrollo inicial de la Escuela de Pedagogía	162
2 1967-1973. La Reforma Universitaria: reestructuración de la Escuela de Educación y aplicación de los 'Ambitos' pedagógicos	169
3 1974-1982. Intervención de Rectoría: nuevo énfasis en lo doctrinario	197
4 1983-1987. Ciclos Básicos: redefinición de la formación de profesores	209
5 Conclusión	216
CAPITULO V: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCION	219
1 1919-1959. Desarrollo Institucional con dependencia curricular	220
2 1960-1973. Reforma Universitaria. Aplicación de un sistema unificado de formación de profesores	225
3 1974-1980. Control político externo y organización de los estudios de acuerdo a los principios de la Tecnología Educativa	244
4 1981-1987. Nuevas orientaciones curriculares	257
5 Conclusión	263
CAPITULO VI: SABER, INSTITUCIONES E IDENTIDAD: EVOLUCION DE LA FORMACION DEL PROFESORADO	265
1 Desarrollo institucional	265
2 Areas mayores de saber: patrones históricos institucionales y por nivel	268
3 Formación Profesional: características del saber distintivo de la profesión docente	277
4 Saber y posición social de la profesión	291
CONCLUSIONES	299
BIBLIOGRAFIA	307
ANEXO: Para leer los cuadros sinópticos	319

INDICE DE CUADROS Y DIAGRAMAS.

CUADROS SINOPTICOS:

1.	Plan de estudios de 1842. Escuela Normal de Preceptores.	46
	Plan de estudios de 1854. Escuela Normal de Preceptoras.	46
2.	Plan de estudios de 1860. Escuelas Normales	47
3.	Plan de estudios de 1883. Escuelas Normales	59
4.	Plan de estudios de 1890. Escuelas Normales	60
5.	Plan de estudios de 1913. Escuelas Normales	61
6.	Pian de estudios de 1928. Escuelas Normales	68
7.	Plan de estudios de 1929. Escuelas Normales	74
8.	Plan de estudios de 1944. Escuelas Normales	82
9.	Plan de estudios de 1964. Escuelas Normales	91
10.	Plan de estudios de 1967. Escuelas Normales	92
11.	Plan de estudios de 1890. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	105
12.	Plan de estudios de 1924. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	113
13.	Plan de estudios de 1927. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	114
14.	Pian de estudios de 1928. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	119
15.	Plan de estudios de 1929. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	130
16.	Plan de estudios de 1931. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	131
17.	Plan de estudios de 1934-1935. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	139
18.	Plan de estudios de 1946. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	136
19.	Plan de estudios de 1962-1963. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	146
20.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Chile	147
21.	Plan de estudios de 1975. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Chile	154
22.	Plan de estudios de 1980. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Chile	155
23.	Plan de estudios de 1975. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Chile	156
24.	Plan de estudios de 1980. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Chile	157
25.	Plan de estudios de 1959. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	167
26.	Plan de estudios de 1966. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	168
27.	Plan de estudios de 1966. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	187
28.	Plan de estudios de 1967. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	188
29.	Plan de estudios de 1968. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	189
30.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	190
31.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	191
32.	Plan de estudios de 1973. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	192
33.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	193

34.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	194
35.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	195
36.	Plan de estudios de 1973. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	196
37.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	205
38.	Plan de estudios de 1976. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	206
39.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	207
40.	Plan de estudios de 1976. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	208
41.	Plan de estudios de 1983. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	214
42.	Plan de estudios de 1983. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	215
43.	Plan de estudios de 1954. Profesores de Secundarios. Universidad de Concepción	223
44.	Plan de estudios de 1953. Curso Normal. Universidad de Concepción	224
45.	Plan de estudios de 1964. Profesores de Secundarios. Universidad de Concepción	238
46.	Plan de estudios de 1968. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	239
47.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	240
48.	Plan de estudios de 1964. Curso Normal. Universidad de Concepción	241
49.	Plan de estudios de 1968. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	242
50.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	243
51.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	251
52.	Plan de estudios de 1977. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	252
53.	Plan de estudios de 1979. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	253
54.	Plan de estudios de 1980. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	254
55.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	255
56.	Plan de estudios de 1977. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	256
57.	Plan de estudios de 1981. Profesores de Enseñanza Media.	

Universidad de Concepción	260
58. Plan de estudios de 1983. Profesores de Enseñanza Media.	
Universidad de Concepción	261
59. Plan de estudios de 1981. Profesores de Enseñanza Básica.	
Universidad de Concepción	262

DIAGRAMAS:

Capítulo 1. Diadrama 1.	Año de fundación (y cierre) de las instituciones formadoras del país y ubicación temporal de los planes de estudios aplicados en las cuatro instituciones Investigadas	23
Capítulo 4. Diagrama 1.	Organigrama de la Escuela de Pedagogía, 1968	173
Capítulo 4. Diagrama 2.	Organigrama de la Escuela de Educación. Etapa de formación, 1969	174
Capítulo 6. Diagrama 1.	Tipos de Formación y áreas de saber	268

CUADROS:

Capítulo 1. Cuadro 1.	Períodos en la historia de las instituciones de formación Investigadas, 1842 - 1987	30
Capítulo 4. Cuadro 1.	Porcentaje de tiempo asignado a: Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión y Práctica, en los planes de estudios de Pedagogía en Enseñanza Media de 1966 a 1983. Universidad Católica de Chile	181
Capítulo 5. Cuadro 1.	Porcentaje de tiempo asignado a Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión, Investigación y Práctica, en los planes de Pedagogía en Enseñanza Media de 1970 a 1983. Universidad de Concepción	248
Capítulo 6. Cuadro 1.	Escuelas Normales. Formación de Profesores Primarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	272
Capítulo 6. Cuadro 2.	Universidad de Chile. Instituto Pedagógico. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	272
Capítulo 6. Cuadro 3.	Universidad Católica de Chile: Escuela de Educación. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	273
Capítulo 6. Cuadro 4.	Universidad de Concepción. Escuela de Educación. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	273
Capítulo 6. Cuadro 5.	Universidad de Chile. Instituto Pedagógico. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	274
Capítulo 6. Cuadro 6.	Universidad Católica de Chile. Escuela de Educación. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	274
Capítulo 6. Cuadro 7.	Universidad de Concepción. Escuela de Educación. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	275
Capítulo 6. Cuadro 8.	Planes de estudios de las Escuelas Normales. Componentes de la Formación General. Porcentaje de tiempo asignado a las distintas áreas de conocimientos generales	276

Capitulo 6. Cuadro 9.	Planes de estudios. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las Teorías y Técnicas de la Transmisión	279
Capitulo 6. Cuadro 10.	Planes de estudios. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las Teorías y Técnicas de la Transmisión	280
Capitulo 6. Cuadro 11.	Planes de estudios. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las Disciplinas teóricas de base: Filosofía, Psicología y Sociología	284
Capitulo 6. Cuadro 12.	Planes de estudios. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las Disciplinas teóricas de base: Filosofía, Psicología y Sociología	285
Capitulo 6. Cuadro 13.	Orden temporal de inclusión de nuevas disciplinas pedagógicas en los planes de las cuatro Instituciones formadoras	288

INTRODUCCION

El sentido común y el del campo educacional coinciden en ver al profesorado y sus competencias como uno de los factores decisivos, sino el más, del éxito o fracaso de la transmisión cultural que intenta la institución escolar. La compleja y vasta construcción social e Institucional Implicada en un sistema nacional de educación concluye y se juega de modo crucial en unas interacciones cuyo sentido y control descansan prioritariamente en los agentes especializados en la transmisión que son los profesores. Paradojalmente, pese a que la formación sistemática de profesores data en nuestro país desde 1842, cuando se estableció la primera Escuela Normal, la acumulación de conocimiento sobre los procesos de definición e inculcación de las competencias que constituyen su saber específico es escasa, parcial y no se ha beneficiado de la mirada histórica. De hecho, no sabemos de un solo estudio que haya abordado el problema mencionado considerando más de una Institución, y en un período prolongado. El Interés primario de la investigación sobre la que este libro da cuenta ha sido contribuir a reparar tal vacío. Pensamos que con nuestro trabajo aportamos una reconstrucción histórica y una Interpretación sociológica de la formación de profesores en nuestro país, hasta ahora no realizada. Creemos que la conjunción de estas dos disciplinas, historia y sociología, ofrece las mejores herramientas para los procesos de reflexión social que debieran tener lugar sobre Instituciones culturales tan decisivas como son las que entrenan al profesorado.

Nuestro estudio lo concebimos como un intento de trazar un mapa del conocimiento transmitido a los profesores en su proceso de formación profesional. En esto nos guió el Interés de conocer el componente central de tal proceso formativo, es decir, los contenidos transmitidos. El supuesto a la base de este interés es que la naturaleza y calidad de las competencias profesionales del profesorado constituyen uno de los factores decisivos de la calidad de nuestra educación pública, y que, por tanto, Investigar los componentes y procesos de transmisión de tales competencias es un punto de partida necesario en la perspectiva de su mejora sustantiva. Nuestro foco fue entonces el conocimiento Impartido oficialmente en las Instituciones de formación de profesores. Sin embargo, a medida que fuimos descubriendo las dificultades de separar los componentes de conocimiento del proceso de formación, de aquellos referidos a las Instituciones y a los contextos macro-sociales en que éste tenía lugar, la investigación gradualmente se fue ampliando para Incluir estas dimensiones, consideradas como cruciales en nuestra conceptualización sobre la génesis de los esquemas de saber que eran objeto principal del análisis.

En los términos concretos del desarrollo de la investigación, comenzamos estudiando los planes de estudios, es decir, las listas de materias de los cursos constitutivos de la carrera de profesor, en las cuatro instituciones formadoras de profesores de mayor tradición en el país, a lo largo de la historia de éstas; luego de terminada la Investigación sobre los planes Intentamos un levantamiento de los rasgos fundamentales de la historia de las instituciones cuyos planes habíamos analizado; el tercer movimiento fue Incluir antecedentes sobre los contextos macro-sociales en que se desarrollaron las instituciones, y tiene lugar la transmisión del saber organizada en los planes de estudios. El objeto de este libro está constituido entonces por los planes de estudios, las características Institucionales, y los contextos históricos, de los cuatro centros más importantes de formación de profesores en nuestro país. Ellos son, en su orden de aparición histórica, las Escuelas Normales (1842-1973),

el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1980), la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción (1919-1987), y la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile (1942-1987). No se trata sólo de las instituciones de mayor tradición e influencia. Durante, más de un siglo, dos de estas instituciones de hecho y de derecho rigieron la formación de profesores de todo el país. En efecto, hasta la década de 1950, decir sistema de formación de profesores era decir Escuelas Normales en el caso de los profesores primarios, e Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en el caso de los profesores secundarios. A pesar de que ya en esa época estaban abiertas las Escuelas de Educación de la Universidad de Concepción (1919) y de la Universidad Católica (1942), estas instituciones, por disposiciones legales, debían aplicar los planes de estudios aprobados para la Universidad de Chile. Algo similar ocurría con las Normales privadas, cuyos planes de estudios debían ceñirse a los de la Escuela Normal José Aberiardo Nuñez, también hasta mediados de los años 50 de este siglo.

La diversificación del sistema de formación de profesores que tiene lugar a partir de los cambios en la educación superior de 1981, y que se traduce en que en el presente la carrera de pedagogía se imparta en más de una veintena de instituciones, tanto del nivel universitario como de los Institutos profesionales, y el cuestionamiento político sobre el lugar que en el sistema de educación superior debe ocupar la formación de profesores, nos parece otorgan un valor adicional al estudio del núcleo original de instituciones formadoras.

La investigación realizada es primordialmente de naturaleza histórica. La base de datos y la Interpretación construidas se dirigen al pasado. Tras esto está el convencimiento de lo intrínsecamente fecundo en términos de conocimiento de la comparación de series históricas 'largas'. Más aún cuando se trata de un continente inexplorado, y que desde la Investigación educacional predominante que se realiza es recorrido sólo parcialmente, ya que ésta tiende a no mirar más allá de "los años 60", especie de barrera mágica que acota su horizonte de interés histórico. En verdad, nosotros hemos ido más atrás que 'los Sesenta' del siglo anterior.

Por otro lado, la novedad que hemos buscado producir también se funda en nuestra perspectiva de análisis de los materiales históricos. Ella es la de una sociología del conocimiento que conceptualiza las relaciones de saber, o el dominio del discurso, en términos de su interpenetración con relaciones de poder, o el dominio de las relaciones sociales. Interpenetración que no equivale a 'determinación' de un dominio por otro; sino a las caras relativamente autónomas, es decir con sus propias y específicas capacidades de definición de los fenómenos, de una misma construcción social. Lo simbólico concebido simultáneamente como resultado y como regulador de la estructura de relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el currículum, como construcción discursiva, debe ser explicado no sólo por desarrollos internos de ese dominio de discurso, es decir, el pensamiento sobre formación de profesores y las competencias que tal proceso debe inculcar, sino también por los complejos de relaciones de poder que estructuran los intereses y las visiones operantes en la selección y re-organización discursiva del caso.

Nuestros resultados consisten en la especificación de relaciones entre la evolución de la historia mayor, es decir, de las relaciones de poder y de significado en nuestra sociedad como un todo, y la evolución de las definiciones de las competencias juzgadas como necesarias para ser profesor o profesora, de las distintas instituciones estudiadas. Relaciones dentro de las cuales es posible identificar, por un lado, el peso sobre las definiciones de la formación de profesores de todas las instituciones estudiadas, de los cambiantes 'climas

culturales', proyectos políticos, y relaciones entre las clases. Y por otro, la especificidad con que cada institución formadora procesa las presiones y demandas de su contexto externo.

Visualizamos esta investigación como la construcción de una base de evidencias e interpretación que debiera influir en la redefinición del carácter de las conversaciones que existen sobre la formación de profesores en el campo educacional. La literatura disponible al respecto proveniente del campo de las propias instituciones formadoras realiza un recorte peculiarmente normativo del problema: su objeto es el "deber ser" de la formación, el perfil del profesor ideal, que muchas veces no pasa de ser un juego proyectivo cuya desconexión con la historia de las instituciones y los procesos reales en cuestión inválida, a nuestro juicio en forma grave, sus pretensiones prácticas¹.

En lo que sigue, nosotros no hemos pretendido explicar la evolución de la formación de profesores en Chile. Sólo describirla mejor. En esto, las categorías sociológicas que utilizamos, aunque Insuficientes porque selectivas e Incapaces de dar cuenta de la totalidad, proveen una visión que la reconstitución histórica simple está lejos de facilitar. Por otro lado, la preocupación por Incorporar una visión temporal extensa se ha fundado en la Intuición de la evidencia única que proveen las secuencias temporales. Creemos que la mirada sociológica e histórica otorga la mejor base para continuar la exploración de un dominio sobre el que ahora conocemos sólo sus contornos.

Hemos organizado el texto en seis capítulos. En el primer capítulo presentamos y discutimos las categorías que organizan nuestras preguntas, el orden de las descripciones y el análisis. Los cuatro capítulos siguientes corresponden, cada uno, a estudios de caso de las instituciones investigadas. Por último, el capítulo final Incluye un análisis comparado de instituciones y períodos, que intenta unificar los resultados mayores de la Investigación en términos de una sociología que se entreteje con la historia que nuestros datos primarios permitieron construir.

¹ Ver, CPEIP, OEA, **Jornadas de análisis de la formación y el perfeccionamiento de educadores, informe final, 5-6 de Dic.**, 1985, Santiago. M. Rioseco, **La formación de profesores. Conferencia Curricular**. Universidad de Concepción, Concepción, 1987. Ver, en especial, el conjunto de artículos reunidos en **Cuadernos del Consejo de Rectores**, No.25, Julio-Dic. 1985, Santiago.

CAPITULO 1.
SABER, INSTITUCIONES Y CONTEXTOS:
CATEGORIAS PARA UNA SOCIOLOGIA DE LA FORMACION DE PROFESORES.

A lo largo de su historia, la formación de profesores en Chile ha visto variar considerablemente los conocimientos que se han juzgado necesarios para formar a los profesionales de la educación. Ayer su saber pedagógico específico se ordenaba en torno a la Filosofía, hoy en día tal papel articulador lo juega la Psicología. En una universidad la Religión aparece otorgando los fundamentos morales de la formación, en otra, similar rol le es asignado a la Educación Cívica. Durante los años Sesenta -en este siglo- era relevada la Teoría, en los 70, en cambio, la Tecnología Educativa invade el campo de la formación. ¿Qué hay tras estos cambios? ¿Qué tipo de instituciones, actores y procesos están en juego en el modelamiento de la experiencia de formación y, por tanto, de las competencias del profesorado? Es común que se atribuyan variaciones como las observadas al desarrollo de las ciencias de la educación y del conocimiento en general, sin preguntarse por las bases sociales que fundan la producción y reproducción de tales conocimientos. Dicho sin matices, cambios referidos al saber son explicados por dinámicas que afectan a los dominios del saber.

La perspectiva mayor que orienta este trabajo se establece sobre un punto de vista distinto: la de una sociología del conocimiento según la cual la definición de los recursos simbólicos que deben manejar los profesores no sólo responde a relaciones de "saber", sino que también a relaciones de "poder". Desde este punto de vista las preguntas por los contenidos de la formación de profesores -o dominio del saber-, son Indisociables de preguntas por las instituciones y relaciones sociales que organizan y hacen posible su transmisión -es decir, el dominio del poder-. Lo que es transmitido es la resultante de procesos complejos de poder y control sobre los límites de "lo legítimo", lo necesario y lo innecesario de conocer. En este proceso está en juego el componente central de la Identidad profesional del profesorado -es decir, su saber específico-. Identidad profesional entendida, por tanto, en estrecha conexión con un cuerpo de saberes distintivos, pero además Identidad social, es decir, estrechamente ligada a una posición social que define expectativas y nociones sobre lo posible o adecuado para "gente como uno", nociones que se organizan en relación a otras posiciones de la división social del trabajo.

En este capítulo intentaremos presentar y discutir los principales conceptos que especifican la perspectiva anunciada, y que organizan la descripción y el análisis en los estudios de caso.

1. FORMACION.

Por **formación** entenderemos el proceso de inculcación-apropiación de un saber específico y estandarizado, que tiene lugar en instituciones especializadas para el efecto, durante un lapso explícitamente regulado de tiempo, y que es evaluado y certificado bajo la forma de competencias adquiridas o no por los alumnos. En términos de la problemática que queremos establecer, el conjunto de recursos sobre los que operan los procesos de inculcación-apropiación, el saber específico referido, no se agota en determinados contenidos

de conocimiento sino incluye también habilidades y modos de ser; al mismo tiempo, al decir saber, abarcamos no sólo el nivel de superficie de las dos dimensiones mencionadas -que todo proceso educativo explícitamente examina, evalúa, y certifica-, sino también su nivel profundo. Por éste entendemos las clasificaciones de base respecto al conocimiento¹, raramente explicitadas en los procesos educativos, y las disposiciones inscritas corporalmente que operan como principios generativos del 'saber hacer' y el 'moverse en el mundo'.

Por **saber** entendemos un conjunto de recursos simbólicos que operan en la práctica como capital cultural, es decir, recursos producidos, acumulados e intercambiados como "riqueza" en los mercados de producción y consumo de símbolos, campos donde se disputa permanentemente su valor. Desde esta perspectiva resultan clarificadoras las distinciones que hace Bourdieu sobre las diversas formas de existencia del capital cultural². Estas nos serán de ayuda para identificar los límites de nuestra investigación, así como los procesos macro-sociales en que se ubican las Instituciones y los procesos de formación de profesores.

Bourdieu distingue tres formas bajo las cuales se presenta el capital cultural: como capital Incorporado, como capital objetivado y, finalmente, como capital Institucionalizado³. El proceso de formación condensa relaciones y procesos que refieren a estas tres formas de existencia social de los bienes simbólicos, que describimos minimamente.

El capital cultural **incorporado** existe bajo la forma de disposiciones durables del organismo. Se trata de un capital personal, adquirido a través de un proceso de inculcación y asimilación, que no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación del actor. El capital cultural en este sentido es una parte Integrante de la persona, conforma lo que Bourdieu denomina el *habitus*, es decir un sistema de disposiciones profundas que actúan como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones⁴.

El capital cultural **objetivado**, existe bajo la forma de bienes culturales: libros, cuadros, diccionarios, instrumentos, máquinas, monumentos. Es un capital objetivado en una materialidad. Los bienes culturales objetivados pueden ser apropiados materialmente, lo que supone un determinado capital económico, o simbólicamente, lo que requiere un determinado capital cultural. El capital cultural objetivado se presenta bajo la apariencia de un universo autónomo y coherente que, a pesar de ser producto de la acción histórica, tiene sus propias leyes y es Irreductible a lo que cada agente puede apropiarse como capital cultural incorporado.

El capital cultural **institucionalizado** existe bajo la forma objetivada de los "títulos". La institucionalización refiere a formas de certificación social de los capitales culturales Incorporados, que permiten a su portador relacionarse con ciertos valores convencionales, constantes y jurídicamente garantizados, con respecto a la cultura. El capital cultural

1 Nos referimos al concepto de clasificación en la sección siguiente, sobre los planes de estudios.

2 Ver, P. Bourdieu, **La Distinction**, Minuit, Paris, 1979.

3 P. Bourdieu. 'Les trois états du capital culturel', en: **Actas de la Recherche en Sciences Sociales**, No 30, nov. 1979 p.3-6.

4 Bourdieu define **habitus** como 'un sistema de disposiciones durable, traspasable, estructuras estructuradas dispuestas a actuar como estructuras estructurantes, esto es como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones'. P. Bourdieu, **Outline of a Theory of Practice**, Cambridge University Press, Cambridge, 1977, p.72

Institucionalizado, a decir de Bourdieu, es una "frontera mágica", impuesta y sostenida por la creencia colectiva de que esa frontera reconoce el capital cultural incorporado de un actor particular. El capital cultural Institucionalizado posee una relación de autonomía relativa con su portador y también en relación al capital cultural que éste efectivamente ha incorporado.

Las agencias, agentes y procesos que constituyen el fenómeno de la formación de profesores participan de, y se ven determinados por, las tres formas de existencia de lo simbólico mencionadas. En primer término, la formación es primordialmente un proceso que se constituye sobre un saber con existencia objetiva a ser inculcado; es decir, un conjunto de recursos simbólicos definidos y organizados en forma estándar, objetivado en los planes de estudios, los programas, las bibliografías, la biblioteca, los medios de transmisión, la arquitectura que define los contextos de esta última, etc. En segundo término, el núcleo mismo de la formación tiene que ver con la dialéctica que se logra o no se logra establecer entre el saber objetivado -un 'afuera' desde la perspectiva Individual- y el saber Incorporado -el 'adentro' individual-: su núcleo entonces es, por supuesto, el proceso de transmisión-apropiación que se establece en las salas de clase, bibliotecas, prácticas en terreno y laboratorios del caso; el arreglo de las interacciones y tareas de aprendizaje, la organización temporal de la experiencia, la 'micro-física' del aprendizaje. Por último, es dimensión constitutiva de la formación, las relaciones y los procesos de certificación, o de acreditación social formalizada de que la apropiación o incorporación cultural requerida, ha tenido lugar.

Las tres dimensiones distinguidas se interrelacionan íntimamente en la práctica. Así, por ejemplo, dinámicas de inflación del valor social de los certificados pueden motivar cambios en la determinación del saber definido como necesario para ser profesor, -extendiéndolo o "modernizándolo"- y esto a su vez acarrear cambios en los procesos de transmisión-adquisición de los nuevos saberes.

El resultado de la formación es una determinada **identidad profesional**, constituida tanto por el conjunto de competencias adquiridas, como por los efectos del posicionamiento social de la profesión docente y sus Instituciones de entrenamiento. Esta doble cara de la identidad profesional remite a la doble cara de la formación en general. Por un lado, caracterizable en términos de saber; de las relaciones entre los capitales objetivados y los capitales Incorporados; es decir, caracterizable en términos de las propiedades **Intrínsecas** de las competencias en juego. Por otro lado, las instituciones, procesos y resultados de la formación, son caracterizables en términos de poder; de las relaciones sociales que simultáneamente constituyen y son resultado de diferencias de poder para definir lo que es necesario y lo que es contingente, lo que vale y lo que no vale; configuraciones de relaciones que definen propiedades **extrínsecas, posicionales**, de las competencias en juego en la formación.

Hemos intentado 'abrir' la problemática de la formación a sus dimensiones más sociológicas. Cabe ahora ubicar nuestro esfuerzo al interior de las distinciones bosquejadas. La investigación, como explicamos en la Introducción del libro, se inició con un examen de los planes de estudios, y a partir de ese núcleo se expandió hasta incluir el estudio de las instituciones y de los contextos macro-sociales que enmarcan la formación en los distintos momentos de la larga historia analizada. Esto significa que nos hemos circunscrito al estudio del 'capital objetivado', y las instituciones y estructuras mayores responsables de su generación. Quedan fuera de nuestro objeto el proceso pedagógico mismo de la formación, así como los procesos relacionados con fenómenos de certificación. Nuestro interés primordial es el estudio de las características Internas y posicionales de aquellas

competencias que se intentan transmitir al profesorado; y las estructuras, agencias, agentes y circunstancias responsables de las históricamente cambiantes definiciones oficiales al respecto. Desde esta definición de Intereses, los planes de estudios son el objeto estratégico a examinar.

2. PLANES DE ESTUDIOS.

Los planes de estudios definen los parámetros mayores del saber que se intenta transmitir y son el marco que organiza el proceso de formación. Desde nuestro punto de vista ofrecen un acceso estratégico al problema de las competencias del profesorado, así como al de las instituciones y procesos de su construcción social.

En su aspecto más inmediato y concreto los planes de estudios son unas listas de nombres de áreas del conocimiento y de tipos de actividades que cada institución define como el conjunto de saber que Inculcará a sus estudiantes, distribuidos proporcionalmente en un determinado período de tiempo. Los planes son, en forma muy directa, "mapas" del saber estimado necesario para el desempeño docente ideal. Mapas conformados por un conjunto de límites que establecen distinciones entre discursos y que definen lo que deben aprender los futuros educadores, así como la jerarquía (o Importancia relativa) de los diferentes contenidos de tal aprendizaje.

Los planes son la materialización de unas determinadas relaciones en el campo del saber o de los discursos. Relaciones, por ejemplo: entre las diferentes disciplinas referidas al problema de la transmisión cultural en contextos escolares; entre los contenidos de la 'práctica' y la formación teórica; entre los contenidos de la 'especialidad' (cualquiera de los ramos del currículum escolar) y los de pedagogía, etc. Relaciones todas que contribuyen a definir unos mapas cognitivos y unos valores -un saber-, a ser comunicado.

El proceso de definición referido es inseparable de relaciones de poder. Los planes de estudios son resultantes de operaciones de selección y clasificación que tienen su fundamento en relaciones de poder entre y dentro de campos institucionales, Instituciones específicas y actores determinados. Las mismas relaciones mencionadas entre instancias discursivas, pueden ser descritas como relaciones de poder **entre y dentro** de campos determinados. Por ejemplo, relaciones entre el campo de la investigación, o producción de conocimiento, y el campo educativo; o entre el campo educativo nacional y su congénere internacional; o entre el campo político-estatal y el campo educativo. Tras la definición del **qué** va a ser transmitido hay un campo de relaciones de fuerza y un **quién** resultante de tales relaciones. Ninguno de los límites o distinciones en el saber que configuran el plan de estudios deja de estar determinado por unas relaciones de poder entre actores y, más allá, entre mundos sociales e institucionales determinados, con sus propias visiones, valoraciones y pasiones. Actores en disputa por la definición de un futuro que desean asegurar a través de la definición de un recurso tan estratégico para la reproducción o el cambio cultural como es la competencia y conciencia del profesorado.

Las relaciones estratégicas entre grupos de especialistas, y entre estos y su 'afuera', como quiera que este 'afuera' sea definido, son de crucial relevancia en nuestra comprensión sobre las relaciones políticas de generación de los planes de estudios. Volveremos sobre esto.

Los planes definen los saberes necesarios para ser profesor. Pero tal definición no pertenece al plano del saber, sino al de las relaciones de campo e institucionales relevantes.

El que la formación pedagógica se fundamente en la filosofía o en la psicología, por ejemplo, no depende de un meta-discurso que justifique una decisión en uno u otro sentido, sino de configuraciones de factores de campo e institucionales que desembocan en que especialistas de una u otra disciplina tengan mayor o menor control sobre la definición del currículum en cuestión. En este sentido, y repitiéndonos, los límites que establecen los planes entre disciplinas, y su importancia relativa, refieren tanto al plano del saber y sus clasificaciones simbólicas, como al plano del poder y las mencionadas relaciones estratégicas entre grupos de especialistas, así como entre éstos y el medio externo con el que interactúan.

Desde otro punto de vista, los planes miran simultáneamente hacia el pasado y hacia el futuro. Los planes son, al igual que el proceso de formación en general, un dispositivo que conecta el pasado de la cultura con su apuesta sobre lo que quiere ser. Así, son tanto el resultado "posicionado por una determinada configuración de factores sociales, de campo e institucionales, y en este sentido, la condensación de una historia pasada; como el esquema "posicionante" de las competencias de los profesores, y en este sentido, a través del *habitus* profesional que contribuyen a producir y el valor social del certificado que otorgan, una regulación sobre el futuro.

a. Los planes como esquemas de clasificación.

Desde nuestra perspectiva de análisis, la importancia de Investigar los planes de estudios reside no sólo en el hecho obvio de que ordenan la totalidad del proceso de formación, a través de la selección y jerarquización cultural que materializan, sino que los planes mismos operan, al ser adquiridos a través del proceso de formación, como **esquemas clasificatorios de base**, es decir, constitutivos de los **criterios** que la formación Intenta reproducir⁵. Necesitamos extendernos sobre el significado para cualquier proceso educativo de la noción de **clasificación**.

E. Durkheim y M. Mauss, que introducen el estudio de las clasificaciones en la sociología, con su clásico trabajo sobre las formas de clasificación en las culturas primitivas⁶, concluyen que el origen de los intrincados esquemas de clasificación de estas culturas sobre las personas, las cosas, el espacio, el tiempo, está en el orden social, y no, como se sostiene habitualmente, en el mundo sensible o en la conciencia. Es decir, contra lo que cree el sentido común, las clasificaciones no son agrupaciones de elementos similares, sino sistemas de límites socialmente construidos sobre lo que debe estar junto y lo que se debe mantener separado. El primer modelo clasificatorio surgió del orden social. Más aún,

"La sociedad no es simplemente el modelo sobre el cual habría trabajado el pensamiento clasificatorio; son los propios marcos (sociales) los que han servido de marco (al sistema clasificatorio). Las primeras categorías lógicas han sido categorías sociales; las primeras clases de cosas han sido clases de hombres dentro de las cuales las cosas han sido integradas"⁷.

5 En la etimología de la palabra (griega) criterio, están tanto los significados de criba, como los de juez y juicio. 'Esquema clasificatorio', alude a tales significados: "malla" cognitiva reguladora del saber profesional y, a la vez, fundamento del juicio y las evaluaciones más de base.

6 E. Durkheim, M. Mauss, "De quelques formes primitives de classification contribution à l'étude des représentations collectives". *Année sociologique*, 6, (1903), en M. Mauss, *Essais de Sociologie*, Editions du Minuit, Paris, 1968-69.

7 Durkheim, Mauss, op.cit., p.224.

Para Durkheim y Mauss las clasificaciones ordenan la realidad, por lo tanto, además de agrupar y separar, establecen relaciones entre las categorías, relaciones que son siempre de jerarquía.

Siguiendo la tradición abierta por Durkheim y Mauss, el concepto de clasificación es retomado por la sociología de la transmisión cultural desarrollada por Bernstein. Para éste, todo proceso de transmisión cultural de un orden es primordialmente un proceso de inculcación de un orden clasificatorio; el cual, a su vez, es inseparablemente mental y social en sus elementos constitutivos. Para esta conceptualización, el núcleo esencial de la reproducción cultural de un orden no reside en los contenidos específicos que son transmitidos para tal efecto, sino en relaciones de clasificación y enmarcamiento de la experiencia que son tácitamente adquiridas durante el proceso de socialización, y que regulan, como criterios, toda experiencia posterior⁸.

Los planes son, ellos mismos, una red clasificatoria, que jerarquiza conocimientos en el tiempo y que, al hacerlo, no sólo organiza la experiencia de la formación y sus contenidos, sino que, al mismo tiempo, tácitamente comunica un orden simbólico determinado, jerárquicamente arreglado, que abre y cierra dominios transmitidos como 'lo necesario y legítimo' en términos del saber profesional, y define relaciones de importancia entre ellos. El plan, en suma, en forma independiente de sus contenidos -es decir, los programas de estudio- transmite unos criterios; entrega el esquema de clasificación que ordena y jerarquiza tales contenidos, y que al hacerlo, tácitamente comunica la red de distinciones jerárquicamente organizadas más de base sobre las que se fundan las competencias que un determinado proceso educativo busca transmitir.

Los planes no contienen información sobre lo que efectivamente se transmite en el proceso de formación, aquello que está dentro de las unidades de saber que establece. Muchas veces los planes no se aplican cabalmente. Para nosotros esto no es problema, ya que lo que nos interesa es la 'malla clasificatoria' que establece y no los contenidos de ésta; así como los criterios que están tras la producción de tal malla, a la vez "resultado estructurado" de una historia social, institucional, de relaciones de campo, y "estructura estructurante" de las competencias. Volveremos sobre esto al tratar de las 'Instituciones y Contextos' (sección siguiente), como productores de la selección y organización cultural que se materializa en el plan de estudios.

b. El "corpus" investigado.

Antes de ocuparnos de las categorías construidas para el análisis de los planes de estudios, describiremos brevemente el corpus de planes que constituye la información básica sobre la cual se funda nuestro trabajo⁹.

8 B. Bernstein, "On classification and framing of educational knowledge En: **Class, codes and control**, Vol.111, RKP, Londres, Segunda Edición, 1977.

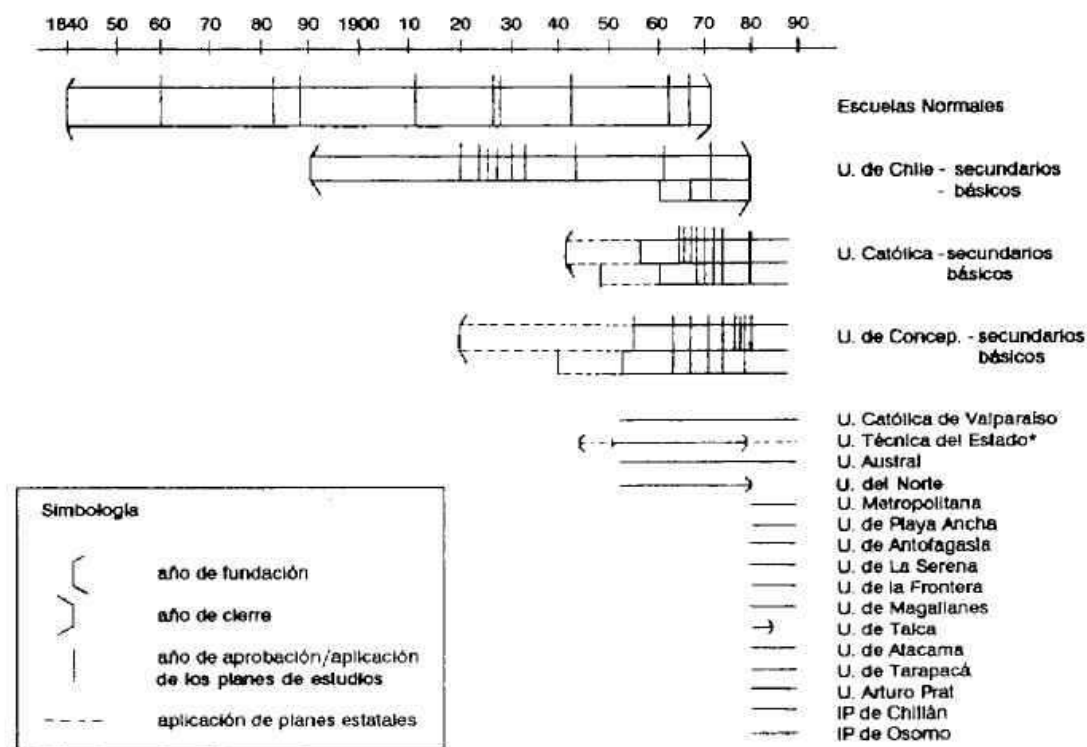
9 Cabe destacar la ausencia de investigación sobre el currículum de la formación de profesores. En el campo de la investigación, E. Schiefelbein recopiló y analizó las investigaciones sobre formación existentes al año 81; ninguna toca el currículum. Los objetos de atención preferentes son el proceso pedagógico intra-instituciones de formación, y las determinantes de mercado asociadas a la elección de carrera. Cfr. E. Schiefelbein, **Los profesores: formación, perfeccionamiento y ocupación** (versión preliminar), en CPEIP. Serie de Estudios 28, Lo Bamechea, Feb. 1982.

Conocemos sólo dos trabajos específicamente referidos a los planes de estudios de la formación de profesores, y que nos fueron de importante ayuda, ambos de R. Zurita, Cfr: R. Zurita, "Análisis generales de los planes de estudios para la formación de profesores de Enseñanza Media en Historia y Geografía". **Primer Congreso de Directores y Docentes de Historia de las Universidades Chilenas**. Universidad de Concepción, 1-3 de Dic., 1977. R. Zurita, **Diez años de formación de profesores**. Doc. de Trabajo, Universidad de Concepción, Concepción, 1979.

Los elementos de base reunidos por la investigación corresponden a la totalidad de los planes de estudios aprobados para la formación de profesores de Enseñanza Básica y Media (antes Primaria y Secundaria) en las Escuelas Normales (1842-1974); el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1980); la Escuela de Educación de la Universidad Católica (1942-1987); y la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción (1919-1987). Cabe aclarar que en el caso de las dos últimas entidades cubrimos en detalle desde fines de los años 50 en adelante. El no considerar los planes anteriores se vincula con el hecho de la referida dependencia curricular que tenían estas casas de estudios con la Universidad de Chile.

La Investigación cubre, entonces, un período de 'tiempo largo', en las cuatro Instituciones de mayor tradición, y en los niveles Básico y Medio. Incluimos a continuación un diagrama que sitúa en estas tres dimensiones -tiempo, institución y nivel- los planes de estudios comprendidos por la investigación. Este diagrama Indica también el momento de apertura y cierre de las restantes instituciones formadoras de profesores, con lo que se puede apreciar lo anómalo, en términos comparativos, de la proliferación institucional de los últimos años.

DIAGRAMA 1.
AÑO DE FUNDACION (Y CIERRE) DE LAS INSTITUCIONES
FORMADORAS DEL PAIS Y UBICACION TEMPORAL DE LOS
PLANES DE ESTUDIOS APLICADOS EN LAS CUATRO
INSTITUCIONES INVESTIGADAS*.



El año 1942 se creo el instituto pedagogico técnico, que posteriormente pasó a depender de la UTE.

c. Los planes como objeto de análisis.

El conjunto de planes cubiertos por la investigación presenta una gran diversidad, no sólo en los contenidos, sino también en su estructura. Particularmente en relación con la ordenación de los contenidos y con la unidad temporal utilizada. Por este motivo, para poder establecer comparaciones relevantes, debimos "traducir los planes a un lenguaje categorial común"¹⁰. Entre nuestras categorías de análisis tenemos entonces un primer tipo de carácter eminentemente descriptivo. Estas categorías son reagrupaciones de los contenidos de los planes, que como señalamos, reducen la diversidad para hacerla manejable y comparable.

Establecimos también un segundo tipo de categorías, destinadas a analizar las relaciones entre los contenidos de los planes, y entre los contenidos reagrupados en la matriz antes señalada. En ambos casos el carácter de nuestras categorías de análisis está en directa relación con nuestra concepción de los planes de estudios como redes clasificatorias, es decir como sistemas de límites, que definen unidades jerárquicamente ordenadas. La totalidad de las categorías de conocimiento incluidas en los planes estudiados - correspondientes a casi un siglo y medio de nuestro sistema educacional- puede ordenarse en torno a tres áreas mayores de conocimiento, que hemos denominado Formación General, Formación Profesional, y Disciplina.

i) La **Formación General** (FG) Incluye todas las asignaturas que buscan inculcar en el estudiante los contenidos juzgados propios de un cierto nivel cultural. Como es el caso en la formación normalista hasta los años 60, en la que más de dos tercios del plan de estudios está dedicado a las disciplinas del currículum de los liceos. En las escuelas universitarias, en cambio, donde tiene una importancia mucho menor, se trata de, o bien contenidos ideológicos especializados, o que buscan el desarrollo integral de los estudiantes. Los planes de la Universidad Católica tienen Religión, por ejemplo, y los de la Universidad de Chile, Educación Chica. Un plan de la Universidad de Concepción -1970- incluye en nuestra categoría FG: Educación Física, Concientización, Lógica y Métodos de la Investigación, Idioma Instrumental

ii) La **Formación Profesional** (FP) comprende todos los ramos 'pedagógicos' propiamente tales, o de ciencias de la educación. En esta categoría incluimos todas aquellas materias o actividades destinadas a entrenar al profesor en ciertas teorías o procedimientos directamente vinculados con el **proceso** de educar. Por ejemplo, Filosofía de la Educación, Didáctica (o Metodología), Evaluación, Currículum, Psicopedagogía, Práctica, etc. Por la importancia de los contenidos de la Formación Profesional, que puede ser definida como el núcleo que otorga la especificidad de la profesión, establecimos cinco subcategorías que posibilitan una mayor profundización en esta área. Estas cinco categorías son:

¹⁰ Incluimos en un anexo una cuenta pormenorizada de la forma en que tratamos la información contenida en los planes de estudios.

11 A primera vista podría parecer que estamos incluyendo en esta categoría conocimientos de índole muy distinta. Efectivamente lo que se conceptualiza como FG en una institución y otra varía sustancialmente, y más aún entre el nivel secundario del sistema (normales) y el universitario. La FG puede representar una sustitución de la enseñanza secundaria, o una continuación de ésta. Puede ser una ampliación de los contenidos que se van a enseñar o considerar otros, no directamente relacionados con su enseñanza. No obstante, lo que las distintas alternativas tienen en común es la pretensión de ampliar el horizonte cultural de los profesores es decir elevar el nivel y extender su capital cultural.

a) Teorías de la Transmisión: incluye todas las asignaturas que entregan una visión Interpretativa o una base teórica sobre el fenómeno educativo. Típicamente el núcleo de disciplinas de base incluye: Psicología, Filosofía y Sociología; además de Historia de la Educación, Principios de la Educación, y similares.

b) Técnicas de la Transmisión, esta categoría Incluye todas las asignaturas con una orientación Instrumental respecto del proceso educativo. Por ejemplo, Evaluación, Metodología, Orientación, Administración, etc. c) Investigación, comprende las asignaturas de preparación para la Investigación educacional y la actividad final de investigación supervisada, es decir, la memoria o seminario de título.

d) Práctica, se refiere a la práctica profesional supervisada.

e) Electivos, incluimos aquí el número de cursos y el tiempo asignado en los planes a asignaturas opcionales, que el estudiante decide cursar eligiendo entre un conjunto más o menos amplio de alternativas.

iii) La **Disciplina** (D) corresponde al conjunto de conocimientos que conduce a la especialización en una materia determinada. Se relaciona con la transmisión de contenidos de asignaturas como, por ejemplo, Castellano, Matemáticas, Historia. La Disciplina está presente sólo en los planes de los profesores secundarios y profesores básicos con mención.

Sobre la categorización anterior, que como señalamos nos permitió transformar la variedad de los 58 planes de estudios examinados en un objeto manejable e Interpretable teóricamente, aplicamos_ cuatro categorías de análisis, construidas a partir de la perspectiva enunciada sobre los planes como esquemas de clasificaciones. Las categorías interrogan sobre los límites que constituyen tales esquemas, y el orden jerárquico y secuencia que establecen.

i. **Dimensión del Conjunto** se refiere a la extensión temporal del plan, y a la cantidad y tipo de categorías que incluye : ¿Tres o seis, o nueve años de estudio? ¿Seis o dieciséis ramos? ¿Qué contenidos se incluyen y cuales se excluyen respecto de los planes anteriores?

ii. **Jerarquía** se refiere al valor posicional de cada categoría en el plan, de acuerdo a la cantidad de tiempo que se le asigne. ¿Filosofía o Psicología como la disciplina con mayor tiempo asignado? Respecto de las áreas mayores de saber, esta categoría nos permite responder preguntas del tipo ¿la Formación General tiene mayor peso temporal que la Formación Profesional?

iii. **Límites** se refieren al tipo de divisiones que los planes establecen entre las categorías. La pregunta subyacente aquí es: ¿Hay integración de materias o fuerte separación entre ellas?

iv. **Secuencia** se refiere a la ubicación en el orden temporal de nuestras categorías mayores. Por ejemplo, la Formación Profesional ¿es paralela o posterior al aprendizaje de los ramos de la Disciplina?

Se trata de una matriz categorial simple que, como se apreciará en el análisis de casos, así como en aquél en que hacemos comparaciones inter-institucionales e interperíodos (ver capítulo VI) permite detectar diferencias e identidades conectables a factores institucionales y de contexto. Esto permite establecer puentes, a juicio nuestro en forma inicial pero productiva, entre las clasificaciones de los planes de estudios, y las clasificaciones operantes a nivel societal y en las instituciones.

3. INSTITUCIONES, CONTEXTOS Y CAMPOS.

Como se argumentó al inicio del capítulo, los procesos de selección y re-organización de contenidos culturales a la base de todo currículum operan sobre el plano del saber, pero su explicación no es posible sin dar cuenta del quién actuante tras tales procesos y ello implica abordar el plano de las relaciones sociales e instituciones relevantes. Nuestro objeto de estudio, por tanto, incluye de modo central a estas relaciones y sus basamentos, es decir, las estructuras, agencias, agentes y circunstancias actuantes en las definiciones, históricamente cambiantes, del saber juzgado como necesario para ser profesor.

La pregunta sobre la génesis socio-institucional del saber organizado por los planes la hemos abordado distinguiendo dos planos de mediaciones y su interconexión por un campo de agentes y agencias que luego caracterizamos. Un primer plano lo constituye la institución formadora misma, con sus componentes organizacionales, actores e historia; un segundo plano lo forma el contexto Institucional y socio-político mayor en que se desenvuelve la institución formadora en cualquier momento dado, es decir, los sistemas sociales de distinto tipo que constituyen su 'afuera'. Entre ambos planos es distinguible un tercer ámbito que juega un papel de Interconexión de crítica Importancia en la génesis de los planes y, en general, del currículum de la formación: el de los campos de la producción y re-contextualización de discursos, de los cuáles las mismas instituciones formadoras constituyen parte.

Tanto el análisis institucional, como el de los campos y el contexto socio-político, han sido abordados sólo como marcos de referencia, excediendo los límites de este trabajo constituirlos en un objeto de estudio específico. Por lo tanto, nuestra narrativa histórica y el análisis Interpretativo contenido en la parte final de libro están contruidos, respecto de estos ámbitos, en tomo a ciertas áreas temáticas, o focos problemáticos que a nuestro juicio Inciden directamente sobre las características que en un momento dado asume la formación de profesores.

Las categorías que a continuación reseñamos no constituyen, entonces, una matriz que intentamos llenar de contenido a lo largo de la investigación, sino más bien preguntas, o focos temáticos, que nos orientaron en cada uno de los ámbitos distinguidos.

a. Instituciones.

Respecto a las **Instituciones**, cuatro temas informan tanto los estudios de caso, donde la modalidad de la exposición, como se dijo, es la de una narración histórica interrumpida por análisis de los temas subyacentes, como la parte final, donde se intenta una sociología del desarrollo de la formación docente.

En primer lugar, el **carácter de los límites externos** de la institución, o su capacidad, mayor o menor, de re-interpretar o manejar demandas externas. Hay instituciones más permeables que otras a lo que pasa en su entorno, y esto es de decisiva Importancia para lo que ocurre tanto con los planes de estudios como con la institución.

En segundo lugar, el **tipo de dependencia** de la institución formadora, o su naturaleza de componente de una universidad, el Ministerio de Educación u otra agencia. Como se verá, la división universidad/ministerio tiene implicancias profundas sobre el tipo de institución formadora de que se trate.

En tercer término, **la posición** de la institución en el sistema educacional y sus diversos niveles. Cuestión central en la problemática del 'ascenso Institucional' del sistema de enseñanza normal, por ejemplo.

Por último, los **componentes organizacionales y de gobierno**, es decir, las sub-divisiones Internas de la Institución y sus relaciones de control.

b. Contextos.

¿Qué, de la Inmensidad del "afuera" de las instituciones, hemos considerado en nuestro análisis? Por supuesto que no hemos intentado re-hacer una historia de Chile. Lo que sí Intentamos fue establecer los hitos mayores de la relación educación-sociedad como el trasfondo contra el cual se perfilan las Instituciones y saberes estudiados, en sus variaciones y en sus continuidades.

Al respecto, los tópicos siguientes ordenaron la búsqueda y articulan la exposición.

En primer término el contexto sistémico de las instituciones formadoras, es decir, el sistema educacional del país, cuyo crecimiento e Importancia en la vida de la sociedad crece en forma permanente y cuyo gobierno, en un sistema históricamente tan centralizado como el nuestro, es decisivo sobre la totalidad. Las instituciones estudiadas son parte de esta totalidad, que estructuralmente les define de modo Importante su función y sentido.

En segundo lugar, el contexto político, o el carácter "caliente o frío" de períodos, etapas y coyunturas, con sus correlatos de apertura o cierre del campo de lo posible; movilidad o congelamiento de dinámicas de cambio; participación o jerarquización como principio general de funcionamiento y orientación política. Por cierto, los diferentes gobiernos y las características de sus proyectos de cambio entran aquí como primariamente relevantes. El carácter de las coyunturas económicas entra en nuestra consideración del contexto macro', a través de sus Interrelaciones con el cuadro político.

En tercer lugar, el contexto social, donde nos interesan los cambios en la forma de la estructura social y sus efectos sobre los 'valores posicionales' o de distinción de los centros formadores, como de la profesión docente en general. La pregunta que intentamos responder al cierre del libro es sobre los efectos de las luchas que Bourdieu llama de concurrencia, sobre los valores posicionales de la profesión y sus Implicancias sobre la identidad de los profesores. El concepto de distinción o grado de selección social y cultural, organiza aquí nuestro análisis¹².

12 Luchas de concurrencia: luchas sociales en que "...todos los grupos implicados corren en la misma dirección, en pos de los mismos objetivos, las mismas propiedades, que son designadas por el grupo que ocupa la primera posición en la carrera y que, por definición, son inaccesibles al grupo siguiente, puesto que, cualesquiera sean ellas, son modificadas y cualificadas por su escasez distintiva y no serían lo que son una vez que fuesen multiplicadas y divulgadas, hechas accesibles al grupo Inferior".

Luchas sociales, por otra parte, en que la estructura de distribuciones (resulta de) acciones y reacciones que no se totalizan sino estadísticamente, por los efectos externos que las acciones de unos ejercen sobre las acciones de los otros, más allá de toda Interacción y de toda transacción, por lo tanto, en la objetividad, más allá del control Individual o colectivo, y muy a menudo, contra los intereses individuales y colectivos de los agentes". P. Bourdieu, **La Distinction**, Editions du Minuit, Paris, 1979, págs. 183 y 185.

c. Campos.

Hay un tercer nivel de análisis en nuestra perspectiva sobre las relaciones sociales de constitución de los planes de estudios y, eventualmente, de las competencias del profesorado. Este se refiere al conjunto de agencias y agentes especializados en la producción y re-contextualización del conocimiento relevante para la formación de profesores, organizados en torno a lo que Bourdieu denomina campos. De acuerdo a Bourdieu, un campo resulta de relaciones de fuerza entre agentes y/o agencias en lucha por formas específicas de poder: poder económico, político, cultural. Intrínseco al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones estructurado en términos de una disputa específica y generativo de competencias e Intereses específicos, y donde la asimetría de poder no es completa. Un campo es generado por relaciones de poder. No es un aparato.

"En un campo, agentes e instituciones están en lucha, con fuerzas diferentes y de acuerdo a reglas que constituyen el espacio de juego, por la apropiación de ganancias específicas que están en disputa en la lucha. Aquellos que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar a su favor; pero tienen que tomar en cuenta la resistencia de los dominados. Un campo deviene un aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. Esto es, cuando todo movimiento es de lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica constitutiva del campo mueren"¹³.

Desde nuestra perspectiva, la conceptualización de la producción de los planes de estudios como resultado de relaciones al interior y entre campos complejos de fuerzas, permite ubicar la producción de tales currícula en el circuito real de agencias, prácticas y actores que intervienen en su definición, y que va mucho más lejos que los límites del sistema educacional. Más aún, al interior de cada uno de los componentes del circuito que va desde la producción de saber a su comunicación educativa, el concepto de campo permite 'abrir' la visión de los procesos en cuestión, restableciendo el conflicto y el movimiento donde a menudo no se ven más que las normas que dicta una burocracia o un grupo de autoridades "desde arriba hacia abajo"¹⁴.

La noción de campo atraviesa nuestro análisis e interpretación de la formación de los profesores, y las alusiones a campos determinados son frecuentes a lo largo del libro. Los campos Intervinientes a los cuales hacemos referencia en nuestro trabajo son:

a) **campo de la producción de discurso**, o conjunto de agencias y agentes ordenados en un 'campo de fuerzas' en competencia en el que nuevos saberes son creados, desarrollados, cambiados. Corresponde a los contextos de creación científica e intelectual.

b) **campo de la re-contextualización** o de re-ubicación de discursos, constituido por las agencias y agentes que realizan los procesos de selección y re-organización cultural implicados en la producción de un currículum oficial. Este campo incluye, entre otros, las

13 P. Bourdieu, **Questions de Sociologie**, Minuit, Paris, 1980, p.136.

14 La conceptualización de los fundamentos sociales del currículum en términos de relaciones de campo, y del rol central de los procesos de **recontextualización**, en B. Bernstein, **On Pedagogic Discourse**, edición revisada, Doc. de Trabajo, University of London, Institute of Education, Londres, 1987.

agencias y agentes que definen los planes y programas de estudio; los productores de textos y guías para los profesores; los grupos académicos Formadores de profesores, así como de Investigación educativa; las contrapartidas o referencias Internacionales de algunos de estos grupos, etc. Como se puede apreciar de este listado, las propias instituciones formadoras son parte del 'campo de re-contextualización'. Sus propios docentes son los actores fundamentales en el proceso de **selección y re-organización** de discursos tras la formulación de planes y programas de estudio. Pero la unidad de análisis aquí ya no es más la Institución formadora Individual, sino el campo de relaciones de competencia en que los docentes de todas ellas se relacionan entre sí, con el campo de la producción de conocimiento nacional e internacional, con el campo de la educación internacional, y con las demandas que ellos Interpretan como provenientes del contexto socio-político.

La contraparte **Internacional** es fundamental a considerar en los dos campos enunciados. La historia de nuestro objeto debe mucho, por ejemplo, a sus relaciones con el campo educativo y teorías pedagógicas alemanas, durante el siglo pasado, y con universidades, agencias y teorías educacionales norteamericanas, a partir de la década dei veinte en este siglo. Nuestro análisis, sin embargo, hace referencia circunstancial a la Influencia extranjera en la formación de profesores.

4. PERIODIZACION.

Las cuatro Instituciones que comprende la investigación han aplicado, a lo largo de su historia, varios planes de estudios, aprobados con una periodicidad Irregular. A pesar de esta 'irregularidad' es posible distinguir periodos de relativa estabilidad, y periodos de rápidas transformaciones, donde los planes no alcanzan a aplicarse por más de un año. Los periodos donde se manifiesta una mayor Inestabilidad son la década del Veinte, durante la Reforma Educacional del gobierno de Ibañez; y la década de los años Sesenta, especialmente en la Universidad Católica y en la Universidad de Concepción, durante el proceso de la Reforma Universitaria.

La existencia de esta especie de arritmia del cambio en los saberes considerados necesarios para ser profesor, y su asociación con factores históricos 'macro', que van mucho más allá de las instituciones formadoras y dei sistema educacional mismo, nos hablan de las vinculaciones de los planes con tales determinaciones mayores. Para poder tratar los planes como parte de procesos históricos mayores hemos construido una pedodización, que ha resultado una herramienta central de la Investigación, ya que en ella se han **imbricado todos los niveles del análisis**, es decir, los planes, las instituciones formadoras y los contextos.

La periodización que hemos construido busca delimitar temporalmente la duración de ciertos rasgos salientes de los conocimientos en los cuales se ha entrenado a los profesores, tal cual estos figuran en los planes de estudios, e Interrelacionarlos con aspectos de la historia Institucional. El problema de determinar periodos en una historia de casi siglo y medio, y desde una perspectiva que trata de no separar las iiébras socio-institucionales de las relativas al conocimiento, y que tampoco prioriza en terminog de qué factor es el determinante, obliga a explicitar los criterios de distinción tras nuestro periodos. De acuerdo a esto, distinguimos dos tipos de criterios de periodización de los planes:

Criterios discursivos: que se refieren a las variaciones en los contenidos de los planes en tres aspectos:

- Variaciones en la organización del tiempo de acuerdo a nuestras categorías mayores de Formación General (FG), Formación Profesional (FP) y Disciplina (D).
- Presencia de nuevas materias.
- Énfasis teórico o técnico de la Formación Profesional

Criterios Institucionales: que se refieren a las variaciones en la organización de la Institución formadora en tres aspectos:

- Variaciones en la división del trabajo académico y en la articulación de los distintos especialistas que participan en la formación de profesores.
- Variaciones en las relaciones de la Institución formadora con la Institución mayor (Universidad-Ministerio).
- Variaciones en el status de la formación de profesores en el sistema educacional (secundario, post-secundario).

En base a estos criterios hemos definido los períodos o etapas que siguen al interior de la historia de cada institución.

Cuadro 1:
Períodos en la historia de las instituciones de formación investigadas, 1842-1987.

Esc. Normales	U.de Chile	U. Católica	U. de Concepción
1842-1880			
1881-1927	1889-1920		1919 -
	1921-1927		
1928	1928		
1929-1939	1929-1944		
1940-1963	1945-1960	1942-1966	1959
1964-1974	1961-1973	1967-1973	1960-1973
	1974-1980	1974-1982	1974-1980
		1983-1987	1981-1987

Los períodos definidos son en gran medida comunes a las cuatro instituciones formadoras, es decir reconocemos rupturas aproximadamente en las mismas fechas. Esta similitud habla elocuentemente de la relación de los planes de estudios con procesos sociales y relaciones de poder-saber que están más allá de las instituciones formadoras y que son comunes a todas ellas.

Al mismo tiempo, a pesar de la gran correspondencia entre los períodos de una y otra institución, también se manifiestan diferencias. Estas se vinculan con ciertas características distintivas de cada institución: sus relaciones de contexto no son las mismas, la naturaleza de

sus límites externos varían, etc. En este sentido el caso más claro de diferencia se da entre las escuelas normales y las universidades. La autonomía relativa de las escuelas normales con respecto al Estado es por cierto menor que la de las universidades con respecto al mismo, y menor también que la de las escuelas de educación con respecto a su universidad respectiva.

Por otro lado, hay diferencias importantes entre las universidades, derivadas en parte de la dependencia legalmente estatuida de las universidades particulares respecto de la Universidad de Chile, y provenientes asimismo del distinto peso en unas y otras de su 'adentro' respecto a demandas y presiones del 'afuera'.

La periodización considera diferencias entre las instituciones que se explican por sus realidades institucionales particulares, así como la gran similitud que les proviene de su inserción en una misma sociedad y su pertenencia a un solo e integrador tiempo histórico. Esto no quiere decir que encontremos una correspondencia total entre las variaciones en la formación de profesores y los contextos político-sociales que las rodean. Lo que nuestras distinciones nos permiten hacer es justamente establecer ciertas relaciones gruesas con contextos, o más ampliamente con "climas" culturales, que han sido variables en el tiempo, al mismo tiempo que descubrir y rescatar para el análisis las especificidades Institucionales que se manifiestan dentro del proceso societal mayor.

CAPITULO II. LAS ESCUELAS NORMALES

Las escuelas normales formaron por cerca de siglo y medio a los profesores primarios del país. La primera escuela normal, denominada Escuela Normal de Preceptores, se fundó el 18 de Enero de 1842 en Santiago, cuando recién comenzaba a constituirse el sistema nacional de educación fiscal. Esta escuela normal fue la primera entidad en el país especializada en la preparación de profesores. Su denominación copia el término con que se conocían en España y en Francia los cursos sistemáticos para la preparación de los maestros de primeras letras. Nosotros no hemos encontrado antecedentes precisos sobre el origen del término 'escuela normal', pero éste se utilizaba en España ya en el Siglo XVIII, para denominar estos cursos, haciendo referencia a que en ellos se aprendería la norma de enseñanza, el método común que debía aplicarse en las escuelas de Madrid'.

En este capítulo nos ocuparemos del desarrollo de la enseñanza normal en nuestro país, desde su creación, en 1842, hasta la disolución del sistema en 1974. En los 132 años de historia de la enseñanza normal se aplicaron diez planes de estudios, aprobados los años: 1842, 1860, 1883, 1890, 1913, 1928, 1929, 1944, 1964 y 1967. Describiremos en detalle la organización del conocimiento establecida por cada plan, así como, más gruesamente, los principales rasgos de los contextos Institucionales y sociales en que se aplicaron.

En el desarrollo Implícito en la sucesión de los planes de estudios reconocemos seis periodos, en torno a los cuales organizamos los diferentes capítulos de nuestra exposición:

- 1) 1842-1880. Constitución del sistema de enseñanza normal (planes de 1842 y 1860).
- 2) 1881- Influencia pedagógica alemana y Extensión del Sistema de Enseñanza
- 3) 1928. Normal (planes de 1883, 1890, y 1913).
Irrupción del discurso profesional, y de la voz de los profesores
- 4) 1929-1939. organizados (plan de 1928).
Segmentación del sistema en enseñanza urbana y rural (plan de 1929).
- 5) 1940-1963. Estabilidad institucional. Recuperación relativa de la homogeneidad regional y equiparación con el sistema secundario de educación (plan de 1944).
- 6) 1964-1974. Ascenso del sistema de enseñanza normal a nivel post-secundario, aplicación de una modalidad especializada de formación y disolución del sistema (planes de 1964 y 1967).

1. En 1791 se creó en Madrid la Academia de Primera Educación y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras, la cual se hizo cargo, entre otras facultades de preparar y examinar a los aspirantes a maestros, función que hasta entonces había desempeñado la corporación de maestros conocida como el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras. En el Reglamento de la Academia, artículo 14, se estipula la creación de una cátedra dedicada a "la instrucción de pasantes, leccionistas y demás sujetos que se dediquen al magisterio de las primeras letras". En su artículo 15, el Reglamento dispone: 'Como en las escuelas de Madrid debe establecerse un mismo método, el cual ha de ser observado puntualmente por los maestros bajo la vigilancia inmediata de las personas que se destinan a este efecto, se reputarán por escuelas normales todas las de la Corte'. (Escuela Normal. **Diccionario de Pedagogía** Labor. Ed. Labor. España s/f).

1 1842-1880.

CONSTITUCION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL.

El período que abarca desde 1842 a 1880, es decir desde la creación de la primera escuela normal, hasta la introducción de la pedagogía alemana, es esencialmente un período "fundacional". Lo que está en juego en esta etapa es la constitución misma de la institución, la definición de sus características principales, sus relaciones con el sistema educativo, y, en general, su posicionamiento en el campo cultural de la época. Estos procesos son inseparables del proceso general de constitución del sistema nacional de educación, y de la discusión que rodeó este proceso. Partiremos dando cuenta de esta discusión y analizando el contexto educacional en el cual se inscribió la creación de la primera escuela normal. Luego nos ocuparemos de las características principales de ésta; los rasgos que definen su Identidad institucional y que constituyen la base desde la cual se desarrolló el sistema de enseñanza normal. Por último nos ocuparemos del análisis de los planes de estudios y de los conocimientos en los cuales se entrenó a los profesores primarios en este período fundacional.

a. contexto educacional.

El período de 1842 a 1880 representa una etapa de constitución y consolidación del sistema educacional nacional. Es un período de creación de nuevas instituciones educacionales, como la Universidad de Chile (1842) y las Escuelas Normales (de preceptores en 1842 y de preceptoras en 1854), y de extensión del sistema, especialmente en términos del crecimiento de la cobertura educacional (aunque ésta no alcance, al fin del período, más que a una reducida fracción de la población) ².

El conflicto que caracteriza este período es la disputa entre el Estado y la Iglesia por el control del sistema educacional. En términos generales, las innovaciones educacionales ocurridas durante el S. XIX, representan un explícito movimiento de alejamiento de España y de la Iglesia. Las orientaciones culturales se buscaron en otros países europeos, prioritariamente Francia hasta los 80, y después Alemania. La organización del sistema se concentró en manos del Estado.

En este contexto la formación de profesores que se inicia en este período, puede leerse como una necesidad del Estado, que debía atender las nuevas escuelas que iba creando, con un personal preparado fuera de la órbita eclesial.

2. Se estima que a comienzos de la década de 1840, los estudiantes primarios no pasaban de 10.000, tanto en las escuelas fiscales, como privadas, conventuales y parroquiales. Esto representaba aproximadamente el 1 % de la población. En tanto la educación secundaria alcanzaba una matrícula de 2.000 alumnos, un 0.02% de la población (Amanda Labarca, **Historia de la Enseñanza en Chile**. Editorial Universitaria, Santiago, 1939:132). En Santiago existían, el año 1843, 8 escuelas municipales, 7 conventuales, 3 parroquiales y 60 particulares, con una matrícula total de 2.269 hombres y 1.050 mujeres (A. Labarca. op cit 88). Se estima que las escuelas primarias del país eran unas 134.

En 1852, las escuelas públicas alcanzaban a 186 con una matrícula de 10.200 alumnos. En 1860 este número aumentó a 486 escuelas con 29.400 alumnos (Discurso de Manuel Montt, citado en A. Labarca, op cit: 148). Según el censo de 1865, la matrícula escolar es de 41.157 alumnos, lo que representa el 10.9% del grupo en edad escolar de 7 a 15 años. El analfabetismo alcanzaba al 83.0% de la población

La necesidad del control estatal de la educación se planteó desde los Inicios de la República. Sin embargo, no es hasta la década de 1840 que el sistema educacional es organizado como tal^a.

El sistema educacional se organiza copiando el concepto napoleónico de **Estado Docente**, que concentra en manos del Estado la responsabilidad del mejoramiento educacional de los ciudadanos. El sistema que se construye tiene, por tanto, un carácter público y centralizado.

Este sistema distingue tres niveles educacionales: uno primario, uno secundario y uno terciario o superior. La cúspide del sistema la constituye la Universidad de Chile, entidad que depende en su funcionamiento del Presidente de la República, quien tiene la facultad de designar al Rector y a los restantes Integrantes del plantel. La Universidad tiene la tuición de las letras y las ciencias y está encargada de la supervisión de la totalidad del sistema educacional. Del Rector y del Consejo Universitario depende la Superintendencia de Educación. En tanto, la Facultad de Filosofía y Humanidades ejerce la supervigilancia de la enseñanza en todas sus ramas. Esto último fue modificado posteriormente, en 1860, traspasándose al Ministerio de Instrucción Pública la tuición de la enseñanza primaria y normal.

El sistema educacional se construye, desde los Inicios, segmentado en dos circuitos. Por una parte, un subsistema altamente selectivo, constituido por la educación secundaria y universitaria, que crece de 'arriba hacia abajo', apoyado ampliamente por los intelectuales y políticos dominantes de la época. Por otra, un subsistema primario dirigido al pueblo, que se desarrolla como una entidad separada, que crece apoyada por una minoría liberal, que visualiza en la "educación popular" un motor de desarrollo.

Una perspectiva de análisis de las causas de la construcción de un sistema educacional así bifurcado, enfatiza como explicación el conflicto al Interior de la clase dirigente entre dos perspectivas de desarrollo. Estas se resumirían en lo que Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento representan en términos de orientaciones fundamentales:

"Bello es el erudito por excelencia, hombre de gabinete y de libros, señor del pensamiento antes que soldado de cualquiera causa...En cambio, Sarmiento fue un rebelde, un luchador, un auto-didacta, un hijo del pueblo ... Sarmiento luchaba por erigir la educación primaria común en garantía de orden y progreso futuros. Bello aspiraba a formar para regirlos, una élite aristocrática, si no por su sangre, por su cultura. Para Bello, el problema era enseñar a gobernar masas lentamente extraídas de su Incultura; para Sarmiento, era elevar rápidamente esas masas a la categoría de ciudadanos de una república en marcha"⁴.

3. Amends Labarca señala a lo menos tres factores que convergen en la década de 1840 para posibilitar la construcción del Sistema educacional:

- a) la relativa debilidad política y social que vive el país sobre las bases republicanas establecidas por Diego Portales. Esta estabilidad posibilita el crecimiento del país y la diversificación de la destinación de los recursos estatales.
- b) Esta misma estabilidad, excepcional en el contexto latinoamericano de la época, atrae a un conjunto de Intelectuales y artistas extranjeros, que encuentran aquí la oportunidad de desarrollar sus ideas. Estos extranjeros, junto con los pensadores chilenos conforman lo que es ha denominado "el movimiento Intelectual de 1842". Los hombres claves, con especial Impacto en el ámbito educacional son: el venezolano Andrés Bello y el argentino Domingo F. Sarmiento.
- c) A este movimiento intelectual lo acompaña una administración política dispuesta a intervenir directamente en el ámbito educacional. Se destaca especialmente el papel de Manuel Montt, Ministro de Instrucción Pública entre 1841 y 1845, y posteriormente Presidente de la República (1850-1860). (Amends Labarca, op cit).

4. A. Labarca, op.cit: 103.

Bello funda y ocupa el rectorado de la Universidad de Chile. Sarmiento, en tanto, crea la primera Escuela Normal y da Impulso a la educación primaria.

La educación primaria, dirigida a la base popular, no crece "al margen" o por oposición a los grupos dominantes, por el contrario, ésta fue funcional al proyecto económico y político de la clase mercantil dirigente, según señala el análisis del historiador Gabriel Salazar:

"El Estado Docente (conjunto de escuelas fiscales y municipales) emergió... Impulsado por la necesidad de activar el disciplinamiento moral de los que vivían del trabajo material de sus manos', a objeto de Integrarlos funcionalmente al orden mercantil nacional, pero sin alterar su condición de clase ni su (eventual) rol económico"⁵.

Independiente de donde se sitúe el origen de este sistema bifurcado en dos circuitos, no hay dudas de que la educación primaria, en su diseño fundacional, está dirigida al pueblo y específicamente a su moralización. Este carácter de clase la sitúa desde un comienzo en una posición desvalorizada respecto del circuito educacional secundario-universitario, desvalorización que se transfirió a los profesores primarios. La educación secundaria y, posteriormente, la formación de los profesores secundarios, será impulsada y controlada por los grupos intelectuales que se nuclearon en torno a la recién creada Universidad de Chile. En tanto, la educación primaria y normal se desarrollará vinculada al Ministerio de Instrucción Pública, donde de tanto en tanto ocuparon cargos personas interesadas en su desarrollo, que le imprimieron significativos impulsos. Es el caso de Manuel Montt, quien desde el cargo de Ministro de Instrucción Pública fundó la primera Escuela Normal, y que siendo Presidente firmó la Ley Orgánica de teso que significó un adelanto importante para la Instrucción primaria, tanto institucionalmente, como con respecto a los conocimientos impartidos.

En este contexto de subvaloración se desarrollará el subsistema primario- normal. Este estaba dirigido al pueblo, bajo el supuesto que la educación de las masas permitiría una mayor estabilidad política y un progreso social y económico. La educación primaria más que un pensamiento ilustrado, pretendía impartir un conocimiento elemental común a toda la población. Conocimiento que incluía leer y escribir, nociones elementales de matemáticas, y doctrina y moral cristianas.

Sarmiento, uno de los líderes de esta perspectiva defendía la eficacia de la masificación de la educación elemental en los siguientes términos:

"Los pueblos del Norte de América, no tienen literatura, es decir no escriben. No obstante que son 16.000.000 de hombres, de los cuales unos quince saben leer su diario, escribir y calcular, y dos millones, por lo menos de entre ellos tienen una Instrucción más sólida que la que tenemos una veintena de los más adelantados entre nosotros; pero a falta de literatura, tienen libertad, civilización, Inventos, vapores, fábricas..."⁶.

5. Gabriel Salazar, "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa", p.91. En **Proposiciones**. Ediciones Sur N° 15, 1988. (pp 84-109).

6. Artículo de D.F. Sarmiento, publicado en "El Mercurio", el 18 de junio de 1842. Reproducido en: **Revista de Educación, INP 28, 1942.**

Para realizar esta educación popular se requería de personal capacitado que cumpliera con la misión de propagarla civilización" a todas las clases. Personal del cual hasta entonces se carecía. Manuel Montt en su Memoria correspondiente a 1841, expresaba así este problema.

"Mientras el régimen de las Escuelas sea un desorden sistemático, mientras no haya filosofía en los métodos, ni los maestros sean otra cosa que hombres desengañados de la fortuna que buscan en esta ocupación un medio de subsistencia, cuando se sienten sin aptitudes para ganarla en otra cualquiera, es imposible conseguir resultados satisfactorios"⁷

La escuela normal tuvo por propósito preparar a los profesores que pudieran hacerse cargo de la educación de las clases populares.

b. La primera escuela normal: principales características institucionales.

La Escuela Normal de Preceptores de Santiago, la primera de su género, fue fundada el 18 de enero de 1842, durante el gobierno de Manuel Bulnes y siendo Ministro de Instrucción Pública Manuel Montt. Esta Escuela fue en sus primeros años dirigida por D.F.Sarmiento, quien había sido su principal Impulsor. Sarmiento junto a un ayudante fueron sus únicos profesores.

La organización de esta escuela normal marcó en adelante una serie de características peculiares de la enseñanza normal: su dependencia Ministerial (desde 1860), su régimen de Internado, la obligación laboral que se exigía al término de los estudios, las distinciones de género, entre otras. Más allá de estas características que abordaremos más adelante con mayor detalle, cabe resaltar su carácter de clase. Como señalamos antes, era una Institución dirigida a los educadores del pueblo, pero más aún, estos mismos educadores eran de la clase popular. Aquí cabe citar el informe del propio Director de la Escuela Normal:

"...llegaba el día de la apertura, I nadie o pocos se presentaban a Inscribirse. ¿Cuál era la causa?...El joven pobre de Santiago no leía los diarios... Los jóvenes de mejor condición, si llegaban a saberlo, miraban la cosa con el menosprecio que se tiene de ordinario por las profesiones manuales, i nadie quería descender a la condición de maestros de escuela. entre los alumnos que se presentaron había un tambor, un falte, dos ex-legos de convento, tres pillos de cafés, i otros de condición dudosa....

Justificando el régimen de Internado, el Director de la Normal señalaba:

"debe tenerse presente la circunstancia especial de que los alumnos que vienen al establecimiento pertenecen, en su mayor parte, a cierta clase de sociedad poco educada o educada viciosamente. Hai más, no pudiendo Incorporarse los alumnos

7 Citado en A Labarca. op.cit 113

8. Citado en G Salara,. op.cit 93

sino después de tener quince años, i por lo general diez i ocho o veinte, es fácil presumir los resabios, las malas maneras i hasta los hábitos perniciosos que tienen i los cuales es menester combatir sin descanso i con una asiduidad de todos los momentos"⁹.

De modo que la organización de la enseñanza normal estuvo condicionada tanto por el origen social de sus estudiantes como por la definición, también de clase, de su funcionalidad social y cultural. Nos ocuparemos a continuación con mayor detalle de las características principales de la organización de la primera Escuela Normal.

i) Requisitos de ingreso.

Para ingresar a la Escuela Normal de Preceptores de Santiago se exigía:

..."tener, por lo menos, dieciocho años de edad, instrucción regular en leer y escribir, y acreditar por medio de una información sumaria buena conducta, decidida aplicación y pertenecer a una familia honrada y juiciosa' (Artículo 5 del Decreto de Fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago).

Estos requisitos asignan tanta importancia a los rasgos morales del candidato, como a sus conocimientos, los cuales podían ser no más que elementales. Estas exigencias hay que leerlas en relación a la época en que se crea esta institución, y a la posición de la enseñanza normal en el naciente sistema educativo nacional. Al respecto hay que señalar por lo menos dos elementos. Estas exigencias se vinculan, en primer lugar, con una amplia población pobre, "no Integrada" al sistema socio-político dominante; de "peones", en términos de Gabriel Salazar. Respecto de esta población la clase dirigente tenía la peor de las opiniones; se trataba, para ésta, de una masa moralmente corrupta¹⁰. Exigirles a los candidatos pertenecer a un cierto tipo de familia, y acreditar buena conducta, significaba exigirles su adscripción al orden moral de la clase dirigente. Esto por dos motivos, primero porque los profesores, como vimos antes, eran de extracción popular, por lo tanto había una "sospecha" de base respecto a su moralidad. En segundo lugar, estos requisitos eran importantes, porque la enseñanza primaria tenía una función eminentemente moralizadora o, en otros términos, disciplinaria. Si lo que se buscaba era la adscripción de los sectores populares a cierto orden social, es consecuente que se exigiera que quienes iban a realizar esta labor ya estuvieran adscritos al mismo.

Un segundo elemento con el cual se vinculan estas exigencias, se refiere a la no existencia de un sistema educacional tal cual lo conocemos hoy. La bifurcación del sistema en dos circuitos suponía destinatarios distintos, pero además suponía la separación institucional de los dos circuitos. La enseñanza normal en términos institucionales se vinculaba sólo al nivel primario. En términos de los conocimientos que transmitía, el nivel primario no pasaba de ser el alfabetizador y moralizador de la población pobre, por lo tanto

9. Informe del Director de la Escuela Normal de Preceptores al Ministro de Instrucción Pública. Citado en Luis Celis "Evolución de la Carrera de pedagogía en el país. Visión histórico-social". En: **Cuadernos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas**. N° 25 jul-dic. 1985, (pp 1-24). (p.11).

10. G. Salazar, op.cit

quienes debían impartir esta educación no necesitaban más que estos conocimientos. Por último, como los mismos profesores eran pobres y la suya no era una actividad valorada socialmente; tampoco se pretendió que ejercieran el oficio personas con mayor Instrucción; Incluso, como veremos más adelante se consideraba un peligro que los maestros de primeras letras tuvieran una preparación marcadamente mayor a la del nivel primario.

De acuerdo a estos requisitos, la enseñanza normal no nació propiamente como una formación de nivel secundario, sino que se organizó como una formación ligeramente superior a la elemental, que en aquella época no pasaba de ser una enseñanza para poder leer y escribir. Esta posición de la enseñanza normal en el sistema educacional será un elemento de disputa importante en el siglo XX, cuando el magisterio primario organizado considere tal condición como una expresión de su desvalorización y subordinación en el sistema educacional, respecto de las restantes profesiones y especialmente respecto de los profesores secundarios, que se formaban en la Universidad.

ii) Pensión y compromiso laboral.

A los estudiantes de la Escuela Normal el gobierno les asignó una pensión que cubría sus gastos de mantención y vestuario. El alumno, a su vez contraía la obligación de servir a su egreso durante siete años como preceptor en el lugar que le designara el gobierno. Estudiar en la normal significaba entonces, al mismo tiempo, establecer un contrato laboral. Esta medida tenía por fin asegurar el ejercicio profesional de los egresados, controlando además su destinación. Por la poca valoración de esta actividad era dable esperar que el egresado una vez terminado sus estudios aspirara a continuar otros estudios o a trabajar en otras funciones. O, por último, que no quisiera ejercer en escuelas apartadas.

La contraparte de este cuadro es que la enseñanza normal significó una oportunidad de estudios, de trabajo y de seguridad prácticamente 'por vida' para sectores manuales y de baja clase media.

El contrato laboral y la beca de estudios, con modificaciones posteriores, se mantendrá como una característica permanente de las escuelas normales.

iii) Régimen de internado.

Otro rasgo particular de las escuelas normales es el régimen de internado, que se implementó a partir de la segunda promoción de la escuela normal y se mantuvo hasta la disolución del sistema en 1974 (aunque posteriormente no fue obligatorio).

Este régimen de internado fue aplicado por los problemas de comportamiento que tuvo la primera promoción de estudiantes de la Normal. Estos problemas sumados a un mal rendimiento ocasionaron la expulsión de 17 de sus integrantes. Citamos antes los argumentos del primer Director de la Escuela Normal para justificar el régimen de Internado, entre los cuales se destaca la necesidad de aplicar esta modalidad "intensiva" de control, especialmente por el origen social de los estudiantes normalistas. El régimen de Internado

significaba alejarlos de su medio original, el cual era objetado, y a la vez era el sistema más riguroso de control y'adoctrinamiento"¹¹

El régimen de internado reemplazó la pensión que otorgaba el gobierno, pero mantuvo su mismo carácter, en el sentido que daba oportunidad de estudiar a personas con menos recursos económicos, ya que implicaba resolver el problema básico de alimentación y vivienda, por lo menos durante los estudios.

c. Desarrollo del sistema de enseñanza normal en el período.

Un último punto que abordaremos no se refiere estrictamente a la organización Inicial de la enseñanza normal, sino al desarrollo institucional de la misma en el período 1842- 1880. En este período se registran dos Importantes Innovaciones Institucionales: una es la creación en 1854 de la Escuela Normal de Preceptoras. La segunda se refiere a la reforma del sistema que implicó la Ley Orgánica de Educación aprobada en 1860. Nos referiremos a cada una de ellas por separado.

i) Creación de la Escuela Normal de Preceptoras.

La escuela normal nació como una Institución exclusivamente masculina. Sin embargo poco después se planteó la necesidad de crear una normal femenina, la que fue fundada el 5 de enero de 1854.

Con Manuel Montt ahora en la presidencia de la República, nuevamente la iniciativa de crear una Institución de formación de profesores fue acogida por el gobierno más que por los círculos Intelectuales nucleados en torno al Instituto Nacional y la Universidad de Chile.

El régimen de la normal femenina fue también de Internado y se establecía un compromiso laboral al egreso. El plan de estudios fue el mismo que se había aplicado en la normal masculina en 1842. Aunque a las mujeres se les agregaba la enseñanza de **Costura, Bordado y Otros Trabajos de Aguja**. En la normal femenina se recibía a niñas de 10 a 12 años.

11. El Internado como modalidad intensiva de disciplinamiento ha sido un tema tradicional de la sociología. Sin más que hacer referencia al problema hay dos puntos que nos interesa destacar. El primero se vincula con la clausura hacia el mundo exterior que implica el régimen de internado. El interno trabaja, juega y duerme en el mismo lugar y bajo una autoridad única. El régimen de internado otorga las máximas posibilidades de control, ya que integra la totalidad de la rutina diaria de los internos, además de mantenerlos en una situación de aislamiento respecto del exterior. El internado provoca una ruptura del interno con su mundo habitual, junto con lo cual lo integra en un plan de instrucción, que llega a constituirse en un proceso de re-socialización: adhesión a un nuevo orden y una nueva moral (E. Goffman, *Internados*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1972). Bourdieu señala que un elemento clave para comprender la intensidad de la (re)socialización realizada en los internados es la organización del trabajo en su interior. La Institución crea las condiciones para un uso intensivo del tiempo, a través de un trabajo sostenido, rápido, a veces precipitado. En este contexto se valora el conocimiento práctico, ya que las formas más reflexivas aparecen como una suerte de diletantismo, una pérdida de tiempo. La situación de urgencia crea una relación de sumisión con la disciplina y con los maestros, Investidos de la autoridad que les da la experiencia (P. Bourdieu, *Epreuve Scolaire et Consecration Sociale*. En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N° 39. Sep. 1981). Sobre el tema en general, ver: E. Durkheim, *The evolution of educational thought*, RKP, London, 1979. M. Foucault, *Vigilar y Castigar*, Siglo veintiuno Editores, México, 1984

La normal femenina funcionó bajo la dirección de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, quienes la tuvieron a su cargo hasta el año 1885. La decisión de dejar la dirección de la formación de las profesoras del Estado en manos de religiosas fue una fórmula de compromiso tranquilizadora para los grupos conservadores que se oponían a la creación de esta normal femenina¹². Estos la impugnaban bajo el principio de que las mujeres dependían en su carácter y moralidad de su marido, lo cual hacía muy vulnerable su formación. Un senador conservador defendía así la mantención del profesorado femenino tal como se encontraba entonces.

"En la actualidad se eligen mujeres de buenas costumbres, por lo regular viudas que han vivido algunos años en la sociedad i que tienen por consiguiente alguna experiencia; si esas mujeres se ponen después viciosas, de malas costumbres, con despedidas de la enseñanza está todo concluido, pero que el fisco vaya ahora a hacer gastos en formar preceptoras que vayan a presidir escuelas con tantos peligros... esto es, señor, lo que me choca"¹³

Por su parte Miguel Luis Amunátegui, defensor e impulsor de la enseñanza normal para mujeres, atribuía un especial valor al profesorado femenino. En sus palabras:

"La mujer es el mejor de los maestros. Nadie conoce más bien el Idioma del niño que aquella que lo ha llevado en su vientre, que lo ha arrullado en sus brazos, que lo ha velado sobre la cuna en que dormía, que lo ha cuidado mientras estaba despierto, que se ha llevado con él a todas horas. El conocimiento práctico que la mujer tiene de la infancia, hace que ella sea el más sabio de los preceptores, la suavidad de su carácter hace que sea también el más querido"¹⁴.

La separación entre las normales de hombres y de mujeres se mantuvo por largo tiempo. Hasta su clausura, la mayoría de las normales eran escuelas diferenciadas por sexo. Y los planes de estudios también establecieron diferencias que, aunque fueron disminuyendo, sólo desaparecieron un siglo después, en la década de 1960.

ii) La Ley Orgánica de Educación Primaria de 1860

El crecimiento del sistema educacional durante el decenio de Bulnes y de Montt fue importante, sin embargo la cobertura no abarcaba más que a una fracción reducida de la población (ver nota 2). Este hecho motivó el establecimiento de una nueva organización de la enseñanza primaria y normal, contenida en la Ley Orgánica de Educación aprobada por Manuel Montt al final de su decenio, en 1860. Esta ley afianzó la gratuidad de la enseñanza primaria y la dirección estatal de ésta. Además fomentó el crecimiento de la cobertura escolar.

12 Fernando Campos Harriet **Desarrollo Educacional** 1810-1960. Editorial Andrés Bello. Santiago. 1960. (p.26)

13. Citado en Luis Cells. op.cit 14.

14. Miguel Luis Amunátegui, 'La Educación popular' Citado en Montecinos Rafael y Vera, Héctor **'El pensamiento pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento y Miguel Luis Amunátegui'** Tesis para optar al título de profesor de Estado en Educación. U de Chile. Facultad de Filosofía y Educación 1965

Entre sus puntos principales esta ley establecía:

- 1) La creación de una escuela por cada 2.000 habitantes.
- 2) Distinguía entre escuelas elementales y superiores, estableciendo que debía existir una escuela superior masculina y otra femenina en cada cabecera de departamento.
- 3) Exigía a todos los conventos y monasterios abrir una escuela gratuita.
- 4) Separaba la enseñanza primaria y normal de la tutela de la Universidad de Chile.

Esta ley, además, estableció un nuevo plan de estudios para la enseñanza primaria y normal. Este plan distingue los contenidos de acuerdo a los tres niveles o grados reconocidos por la Ley: nivel elemental, superior y normal. Cada uno de estos niveles integra al anterior. De modo que no se trata que el alumno pasa secuencialmente de uno a otro, sino que una escuela superior entrega los conocimientos elementales, además de los superiores; la escuela normal imparte los conocimientos elementales, superiores y normales. En cada nivel se incluyen materias más avanzadas respecto del nivel anterior.

Esta ley representa un progreso de la enseñanza primaria en un sentido Institucional, especialmente porque fomenta la creación de escuelas. Y representa, además, un progreso en lo curricular, ya que se incorporan nuevos contenidos a los estudios primarios y normales. Sin embargo, esta ley es la manifestación de la bifurcación del sistema educacional en dos circuitos, que antes habíamos mencionado, y, no sólo la manifestación, sino que su sanción Institucional, ya que a partir de esta ley el desarrollo de la enseñanza primaria y normal se vinculará más a los administradores del sistema educacional, es decir al Ministerio de Educación, que a la élite intelectual y cultural, nucleada en torno a la Universidad.

Lo paradójico es que esto significa una mayor autonomía de la enseñanza primaria respecto de grupos que, siendo culturalmente más influyentes, no la apoyaban, e incluso la desvalorizaban, y por lo tanto, esta ley otorga a la enseñanza normal y primaria una posibilidad mayor de desarrollo. Se vinculará, a partir de 1860, en forma directa y exclusiva, con la administración política, que sí se interesó (aunque no sostenidamente) en su desarrollo.

d. los planes de estudios de 1842 y 1860.

En el período 1842-1880 se aplicaron dos planes de estudios en la enseñanza normal: el plan de 1842 y el plan de 1860. El plan de 1842 es el plan Inicial y como tal es parte de la fundación misma de la enseñanza normal, por lo tanto es en amplio sentido tributario de la discusión que rodeó la creación del sistema de enseñanza normal, a la cual nos hemos referido en los puntos anteriores.

El plan de 1860, en tanto, a pesar de presentar una serie de continuidades respecto de este plan inicial, representa de algún modo el comienzo del crecimiento interno de la enseñanza normal.

Ambos planes, en sus contenidos, enfatizan la Formación General del profesor. La Formación Profesional no pasa de ser un curso sobre rudimentos de manejo pedagógico técnico. Este énfasis en la Formación General se relaciona con el escaso conocimiento anterior exigido a los alumnos de la normal: sólo leer y escribir. Ella debía, por tanto, formar al profesor en los conocimientos que luego enseñaría. No bastaba enseñarle una metodología de enseñanza. Esto se manifiesta claramente en el plan, que incluye la materia escolar más

elemental, cual es la alfabetización. Por otra parte, también cabe señalar que el desarrollo de la pedagogía en la época era incipiente, y por lo tanto, difícilmente la Formación Profesional podía ser más completa.

La Formación General en el plan de 1842, comprendía la preparación en el Idioma patrio, nociones básicas de geografía, historia, aritmética, dibujo, y formación religiosa de los alumnos. No se enseñaban ramos técnicos y las ciencias naturales estaban totalmente ausentes (ver cuadro sinóptico 1).

En los contenidos se manifiestan dos elementos relacionados. Por una parte, este plan contiene los conocimientos que en el contexto de la época se juzgaba debían saber los encargados de moralizar y alfabetizar al pueblo. Del plan se puede Inferir que tal juicio no consideraba que quien se ocupara de la función señalada debía tener un conocimiento más amplio que los propios contenidos que en el futuro enseñaría.

El segundo elemento que visualizamos en los contenidos del plan, se refiere al énfasis "humanista" del mismo. Este énfasis está vinculado con la definición Inicial de la educación normal, como Instancia de moralización. Sin embargo, más allá de ésta, se relaciona con los sentidos culturales dominantes en el periodo, que las distintas Interpretaciones coinciden en caracterizar como "Humanistas", valorizadores de los conocimientos universales por sobre los conocimientos prácticos vinculados a la producción¹⁵. Desde otro punto de vista, se ha señalado que la orientación cultural de este período está atravesada por el 'intelectualismo' de la clase dirigente. Es decir su referencia a, y cercanía con, las élites de otros continentes, más que con las clases bajas chilenas. Esta orientación hacia afuera fomentó el desarrollo de una cultura que valorizaba lo que en Europa, especialmente Francia, era considerado como de 'alta cultura': la filosofía, las artes, la literatura^s.

En cuanto a la Formación Profesional, la única materia Incluida en el plan es **Enseñanza Completa de los Métodos de Enseñanza Mutua y Simultánea**. El primero de estos métodos se refiere al sistema también denominado 'lancasteriano', donde los alumnos más aventajados ayudaban al resto. El segundo, como su nombre lo Indica, se refiere a la enseñanza simultánea de varios niños. En ambos casos se prepara al profesor para trabajar con un grupo.

Estas metodologías constituían las grandes modernizaciones pedagógicas de la época, que en general transitaban del preceptor individual a la modalidad educativa colectiva Implicada por la escuela. Además se manifiesta en estos métodos la preparación del profesor para escuelas unidocentes, donde el profesor debe tratar en forma paralela niños de distintos niveles.

El plan de 1860, como señalamos, mantiene la estructura básica del plan de 1842, es decir, predominan las materias generales y la Formación Profesional está contenida en un solo curso que tiene un carácter eminentemente técnico. Sin embargo, este plan representa una Importante expansión de los ámbitos del conocimiento Incluidos en la formación de los

15. A Encina, **Nuestra Inferioridad Económica**, Santiago, 1913. A Labarca, **Historia de la Enseñanza...**, op.cit. G. Mal, Historia de Chile (1891-1973). Tomo I, Editorial Santillana, Santiago, 1984.

16. Mann Sywak, Values In **Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Mean Public Education 1885-1910**. Ph. D. Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

profesores. Se Incluye en el plan normal materias que no son parte del plan primario, y por lo tanto se valoriza en este plan la formación del profesor primario en materias no directamente vinculadas a su ejercicio profesional. En otras palabras, se promueve en el profesor un saber más amplio que el que enseñará (ver cuadro sinóptico 2).

La extensión de los conocimientos de la enseñanza normal fue motivo de una importante discusión entre quienes opinaban que el profesor no debía saber más que lo que iba a enseñar, y los que abogaban por la extensión de sus conocimientos. De alguna manera esta es la primera disputa por mejorar la condición del profesorado.

En la siguiente cita, que contiene los descargos del Director de la Escuela Normal frente a quienes se oponían a la incorporación de nuevas materias en los estudios del profesorado, se manifiesta con claridad que lo que estaba en juego en la disputa era la valoración misma de la actividad docente:

"Contra esta determinación (de incluir nuevas materias) podría argüirse que, al formar preceptores, sólo debía limitarse su instrucción a los conocimientos pedagógicos i a los ramos aue va a enseñar, i no a formar enciclopedistas que, estudiando superficialmente muchas ciencias, puedan sacarse pedantes Insufribles, que envanecidos en su falso saber miraran con desprecio su modesta profesión, i que en fin, cuando esto último no sucediera, ese caudal de conocimientos habilitaría al preceptor para seguir la carrera de abogado, médico o ingeniero o para aspirar a otra ocupación más lucrativa que la de preceptor. Y añadía "no prestemos oídos a las sugestiones dei egoísmo e instruyamos al preceptor, que si Chile llega a tener hombres eminentes como Bello, no importa que salgan de entre los maestros de escuela. Encadenemos al preceptor a ella, pero no restringiendo sus conocimientos, no vendándole los ojos para estrecharle el horizonte que pudiera abrirle su jenio, sino mejorando su condición"¹⁷.

En el plan de 1860 logra imponerse la visión que valoriza la actividad docente. Esta "conquista" es parte de la reforma general del sistema de enseñanza primaria a fines del decenio de Montt, y como tal representa el avance de los grupos liberales que apoyaban la enseñanza primaria y normal.

En este plan, entonces, se incorporan nuevas materias, estas son:

- a) materias científicas, como **Física y Química**,
- b) conocimientos prácticos como: **Vacunación, Elementos de Agricultura**, y
- c) se incorpora **Música Vocal**.

En estas materias visualizamos la influencia del pensamiento de Sarmiento, quien era partidario de introducir en los estudios asignaturas científicas y materias vinculadas al desarrollo económico del país. Además Sarmiento promovía la Incorporación de la música y el canto, ya que pensaba que la audición de los grandes compositores elevaba la moral del pueblo. Consideraba, también, que este ramo ayudaba a mantener la disciplina, por lo que los alumnos debían estudiarlo desde pequeños. Sarmiento, también, fue partidario de Introducir la educación física en el plan, como un medio para formar individuos sanos y aptos para el trabajo¹⁸. Esta última materia, sin embargo, no fue introducida en los planes hasta la

17. Cited in Luis Celis, op.cit: 12.

18. Montecinos y Vera, op.cit: 57.

llegada de los profesores alemanes, y la incorporación de ciertas prácticas de origen sueco, a fines de siglo.

Sin desconocer que el plan en su conjunto, al Igual que el plan de 1842, tiene un énfasis "iluminista", es Importante destacar la inclusión en este plan de conocimientos "prácticos", vinculados al contexto social donde se desempeñaría el profesor, como son **Elementos de Agricultura, y Vacunación.**

Comparando los contenidos del plan normal, respecto de los niveles elemental y superior, de la enseñanza primaria, se destacan varias diferencias interesantes relativas a los dominios distintivos de la formación de profesores. Estos contenidos están dirigidos a Incrementar el saber y las competencias del propio profesor, como señalamos antes, en forma independiente de las necesidades de la enseñanza primaria. De las 9 materias de Formación General que comprende el plan normal, 3 de ellas corresponden a dominios del conocimiento ya abordados en el nivel elemental y/o superior, en un grado más desarrollado. Estas materias son: **Historia Sagrada; Historia de Chile y Dogma Fundamental de la Fé.** Las seis materias restantes son exclusivas del plan normal: **Historia de América; Geometría; Física y Química; Elementos de Agricultura; Vacunación y Música Vocal.**

En cuanto a la Formación Profesional, ésta sigue siendo una unidad Indiferenciada, aunque hay que destacar la Incorporación de la 'enseñanza práctica'. Al respecto cabe señalar que para ese entonces ya se había creado una escuela anexa a la normal, donde los alumnos aprendían los métodos pedagógicos aplicándolos. Esta enseñanza práctica alcanzó cada vez mayor importancia, al punto en que en 1877 se extendió a cuatro años la enseñanza normal.

CUADRO SINOPTICO 1: PLAN DE ESTUDIOS DE 1842.
ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES.
PLAN DE ESTUDIOS DE 1854. ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORAS.

ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES DE SANTIAGO PLAN DE ESTUDIOS 1842		ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORAS DE SANTIAGO PLAN DE ESTUDIOS 1854	
Dueación de estudios: 3 años		Dueación de estudios: 3 años	
N° de Catg. I. FORMACION GENERAL - dogma y moral religiosa - leer y escribir con perfeccion - gramatica y ortografia castellana - nociones generales de historia y particulares de la de Chile - geografia descriptiva - dibujo lineal - aritmética comercial 7		N° de Catg. I. FORMACION GENERAL -dogma y moral religiosa -lectura y escritura -gramática castellana -historia -geografía -dibujo -aritmética -costura, bordado y otros trabajos de aguja 8	
II. FORMACION PROFESIONAL 1) TEORIAS DE LA TRANSMISION 2) TECNICAS DE LA TRANSMISION -conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultania 1		II. FORMACION PROFECIONAL 1) TEORIAS PROFESIONALES 2) TECNICAS DE TRANSMISION -conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea 1	
III. DISCIPLINA --		III. DISCIPLINA --	
TOTALES 8		TOTALES 9	

Fuente: Decreto de Fundación (18-ene-1842).

Fuente: Decreto de Fundación (5-ene-1854).

**CUADRO SINOPTICO 2: PLAN DE ESTUDIOS DE 1860.
ESCUELAS NORMALES**

ESCUELA NORMAL PLAN DE ESTUDIOS 1860 (DE HOMBRE)		MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1860, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1842)	
Duración de los estudios: 3 años		MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
Nº de		FORMACION GENERAL	
Catg.		-doctrina y moral cristiana -historia sagrada -dogma fundamental de la fê -historia de América -compendio de constitución política -aritmética práctica -aritmética -geometría -sistema legal de pesos y medidas y medidas -física y química -música vocal -elementos de agricultura -vacunación	-dogma y moral religiosa - ortografía castellana nociones gales de historia
I. FORMACION GENERAL 19 Elemental: -lectura y escritura -doctrina y moral cristiana -elementos de aritmética práctica -sistema legal de pesos y medidas Superior: -geografía -compendio de historia de Chile -compendio de constitucion política -dibujo lineal Normal: -historia sagrada -dogma fundamental de la fê -historia de Aérica -historia de Chile -geometría -física y química -música voval -elementos de agricultura -vacunación		FORMACION PROFESIONAL	
II. FORMACION PROFESIONAL 1 1) TEORIAS DE LA TRANSMISION 2) TECNICAS DE LA TRANSMISION		-pedagogía técnica y práctica	-conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea

Fuente: Ley Orgánica de Educación (24-nov-1860)

Nota: En 1877 los estudios se extendieron a 4 años,
Se dispone que durante el 3er. Y 4º año se
Realice una práctica docente en la escuela primaria
Anexa a la normal.

Diferencias con el plan femenino:

-En el plan femenino no se incluye:

- a. COMPENDIO DE CONSTITUCION POLITICA
- b. GEOMETRIA
- c. QUIMICA
- d. VACUNACION

- En el plan femenino se incluye:

- a. DIBUJO NATURAL en vez de DIBUJO LINEAL.
- b. DOGMA Y MORAL RELIGIOSOS, en vez de DOGMA FUNDAMENTAL DE LA FE.
- c. HORTICULTURA, en vez de ELEMENTOS DE AGRICULTURA.

-Se incluye sólo en el plan femenino:

- a. ECONOMIA DOMESTICA
- b. COSTURA, BORDADO Y DEMAS LABORES DE AGUJA.
- c. COSMOGRAFIA.

2. 1881 - 1927

INFLUENCIA PEDAGOGICA ALEMANA Y EXTENSION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL.

Distintos autores separan en dos períodos las últimas décadas del Siglo XIX¹⁹ y las primeras décadas del Siglo XX, atendiendo a las marcadas diferencias en el discurso pedagógico de ambos períodos. Los últimos 20 años del Siglo XIX se caracterizan por la introducción de un discurso pedagógico de origen alemán, que impactó en la totalidad del sistema escolar, pero de un modo particular en la formación de profesores. En tanto, el Siglo XX se inicia con un debate importante sobre las finalidades y el carácter de la transmisión cultural que realiza el sistema escolar. Además, en estos años, aparecen las primeras organizaciones del magisterio.

No obstante las críticas que se hacen al sistema escolar durante las primeras décadas del siglo, las transformaciones introducidas desde la década de 1880 perduran, y las nuevas orientaciones no logran modificar el sistema educacional hasta la década de 1920. Por esta razón, agrupamos en un sólo período los aproximadamente 50 años que van desde 1881 a 1927. Más aún, consideramos estos años como un único período, porque los cambios centrales que se operan en la formación de profesores se vinculan con la influencia alemana, de fines de Siglo XIX, que significó el inicio de una creciente profesionalización en la preparación del profesorado. Profesionalización que abarca tanto la formación de los profesores primarios, en las escuelas normales, como la del profesorado secundario, en el naciente Instituto Pedagógico, fundado en 1889. En las primeras décadas del Siglo XX, no se registran cambios en la enseñanza normal, ni curriculares, ni Institucionales, que no puedan considerarse más que modificaciones parciales del modelo pedagógico alemán, Introducido en la década del 80. Esto es válido hasta la aprobación de la nueva legislación normal del año 1928, que es parte del primer Intento de reforma global del sistema educacional, durante el proceso conocido como la 'Reforma Educacional de gobierno de Ibañez'.

Con todo, nos parece importante mantener la distinción de dos momentos o etapas al Interior del período 1881-1927. Especialmente, porque el debate que se da en las primeras décadas del siglo, si bien, como señalamos, no altera significativamente el Sistema Educacional hasta la década del 20, es un período de transición, donde nuevas orientaciones y nuevos actores hacen su aparición en el escenario educacional. Por esto, iniciamos nuestro análisis del período con una caracterización del contexto educacional distinguiendo las últimas décadas del Siglo XIX, de las primeras décadas del Siglo XX. Luego nos ocuparemos del desarrollo Institucional de la enseñanza normal en el período; para luego finalizar con el análisis de los planes de estudios aplicados entre 1881 y 1927.

a. Contexto educacional.

i) Las últimas décadas del Siglo XIX.

El período que va desde 1881 al fin de Siglo se caracteriza en el plano doctrinario por el cambio de referente educacional, desde un modelo de origen francés a una pedagogía de

19. A Labarca. op.cit. Iván Núñez, **Desarrollo de la Educación CNhne hasta 1973**. Santiago, Documento PIIE, 1982

origen alemán. El estudio en profundidad de la influencia que este giro tuvo no sólo en la educación, sino en la cultura nacional, está aún por hacerse. Avanzaremos al respecto algunos elementos, enfatizando la Influencia que esta transformación tuvo en la formación de los profesores.

El cambio doctrinario operado en el sistema educacional en la década de 1880 fue del todo Intencionado. Existía consenso en el 'establishment' educacional y en la clase política de la época, respecto a la necesidad de introducir modificaciones sustanciales que mejoraran el precario estado del sistema educativo nacional. También había acuerdo respecto a que la búsqueda de nuevas orientaciones debía realizarse en los países desarrollados de Europa y Estados Unidos.

En 1879 el Ministro de Instrucción Pública encomendó al abogado José Abelardo Núñez, que viajara a Estados Unidos y Europa para hacer un estudio de sus sistemas educacionales. De los países que visitó, el sistema educacional que mayormente lo Impresionó fue el alemán, fundamentalmente por la precisión de su funcionamiento.

"La primera impresión que produce un colegio alemán es la admiración de la disciplina que domina dentro de él. Uno no escucha el menor ruido, el menor desorden; todo progresa con perfecto orden. Los profesores y los alumnos parecen Igualmente convencidos que en tal lugar no hay espacio ni tiempo para ninguna otra cosa que no sea el estudio, y todos desde que pasan el umbral de la escuela observan una compostura y seriedad tal como si estuvieran en una Iglesia ...Y lo que más merece mención, es que esta disciplina, este orden, no son de ninguna manera algo forzado, ni el resultado del rigor, ni de las caras enojadas de los profesores quienes como los agentes disciplinarios eficaces, presentan la varilla o el guante a sus estudiantes, sino por el contrario son los niños mismos quienes parecen profesar un afecto y respeto por la escuela tal, que no se les ocurre alterar el orden o perturbar la corrección del profesor"²⁰.

Lo que más impactó a Núñez fue la disciplina de la educación alemana, y sus argumentos a favor de ésta fueron decisivos en la resolución de cual modelo educacional Importar²¹. El lado menos visible de la gran acogida que tuvo la propuesta de Núñez, se vincula con el sentido otorgado en la época a la educación primaria por parte de la élite dirigente. La educación primaria era entendida como un sistema de asistencia y control de las clases bajas, que constituían la masa de dientes de la educación pública²². Cabe destacar que la preocupación central de Núñez era la educación primaria fiscal. Veremos más adelante que la 'reforma alemana' asumió características diferentes en el nivel primario y en el nivel secundario.

La Reforma comenzó con la aprobación, en 1883, de una nueva legislación para la educación primaria y normal. En esta ley se disponen recursos económicos para construir

20. J.A. Núñez, "Vida alemana. Las Escuelas en Sajonia". El Ferrocarril, Mayo 15, 1882, p.2. Citado en: W. Sywak, **Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910**, Ph. D. Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

21. En la Cámara de Diputados se había discutido el problema sin llegar a acuerdo, Por ejemplo, Amunátegui proponía contratar profesores en Alemania. Estados Unidos, Bélgica y Suiza. Finalmente se decidió que el Ministro de Instrucción Pública resolviera al respecto

22. William Sywak, op.cit: p. viii.

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.

El año 1885 comenzaron a llegar a Chile los primeros profesores extranjeros, de origen mayoritariamente alemán. Ese año se inicia propiamente la introducción en el sistema educativo nacional de las orientaciones pedagógicas alemanas. Los profesores alemanes trajeron a Chile las nociones pedagógicas de J.F. Herbart. Sin más que enunciar sus planteamientos, se puede señalar que para Herbart 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 en el sistema pedagógico alemán 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. En este punto se sitúan dos de los principales contribuciones alemanas: 1) la introducción de una nueva didáctica en la formación de los profesores. Didáctica basada en los conceptos científicos de la Psicología, que ponía un énfasis especial en la rigurosidad del proceso de Instrucción ²⁴; y, 2) la Introducción de una nueva modalidad de articulación de las materias, que se aplicó en la enseñanza secundaria, a la que se denominó método concéntrico y que consistía en la transmisión sucesiva, año a año, de las mismas unidades de contenidos, en un orden de extensión y complejidad creciente.

Uno de los elementos claves de la Reforma, que formó parte de la estrategia para Implementaria, y que constituyó uno de sus aportes más duraderos, fue la profesionalización del personal docente.

"Una mentalidad profesionalizada comprende el conjunto de actitudes relativas a que la docencia es una actividad de valor y dignidad intrínseca, que para ser respetable debe Incorporar ideologías definidas y metodologías científicas, y que para asegurar la competencia de sus practicantes, un aparato elaborado y dignificado debe gobernar la preparación, la certificación y la asociación" ²⁵.

La profesionalización asumió características diferentes para los profesores primarios y secundarios. Para la formación de los profesores secundarios se creó el Instituto Pedagógico, que entregaba una formación profesional a personas que en general ya eran profesionales en sus áreas específicas. En cambio en el nivel primario se produjo un reordenamiento completo de la enseñanza normal, se implementaron métodos de enseñanza y programas de estudio nuevos, aplicándose el método concéntrico. Se intentó hacer de la docencia primaria una carrera profesional.

23. William Sywak, op.cit: p. 18.

24. Amanda Labarca relata de la siguiente manera el cambio en la Pedagogía: "Dan a conocer los profesores alemanes la pedagogía científica de Herbart. Conceden importancia a la técnica didáctica hasta entonces despreciada, y de simple rutina empírica, elevan la enseñanza a la categoría de un arte especial, basado en una ciencia: la psicología Introdúcen... La didáctica herbartiana, la lección razonada y psicológicamente conducida a través de sus diversas etapas, k) que en nomenclatura metodológica se denomina la marcha normal de la lección ... Aplican con mayores datos que los poseídos hasta entonces por sus colegas chilenos, los procedimientos intuitivos y objetivos, tratando en lo posible de colocara; niño frente a realidades concretas". (Amanda Labarca, op. cit.:185).

25. William Sywak, op.cit: 118.

Los alemanes introdujeron nuevas materias en la formación de los profesores normalistas como: psicología, pedagogía crítica, metodología pedagógica, la historia de la pedagogía y la idea de 'clases modelo'. Además se introdujo la enseñanza de la educación física, el canto, las artes y los trabajos manuales. Se introdujo además nuevos métodos para la enseñanza de la escritura y lectura.

A pesar de la profundidad de las transformaciones generadas por la influencia alemana, sería equivocado pensar que esta significó una reformulación total del sistema educacional. La influencia francesa permaneció en el área de la administración y de la organización general del sistema, que mantuvo su organización centralista propia del modelo napoleónico original. Las orientaciones pedagógicas alemanas fueron introducidas en el país por una nueva generación de hombres públicos, encabezados por José Abelardo Núñez, Claudio Matte y Valentín Letelier, quienes estaban tan convencidos como sus predecesores de la necesidad política de que el Estado controlara completamente la transmisión cultural que realizaba el sistema escolar.

Por otra parte, durante el período 1881-1900 el conflicto doctrinario central entre Iglesia y Estado, que definió la etapa "fundacional", deja gradualmente de ser el eje de la disputa político-cultural sobre la educación. A fines del Siglo XIX el Estado domina sin contrapeso el sistema escolar. El conflicto Iglesia-Estado, referido básicamente al problema del control de la educación de los grupos dirigentes, es decir, a la enseñanza secundaria y universitaria, se localizó en torno a la lucha por las subvenciones, los exámenes y los procesos de certificación. La disputa en estos tres ámbitos se resolvió con un triunfo del sector clerical respecto de las subvenciones. Sin embargo, el Estado mantuvo el control sobre los exámenes y los títulos, controlando a través de ellos el currículum escolar. De este modo, si bien la conquista de la subvención estatal aseguró, en parte, la continuidad del sistema de enseñanza católico, éste estuvo en adelante controlado legalmente por el Estado.

En este período, entonces, se consolida un sistema educacional de carácter público, bifurcado en dos circuitos, uno dirigido a la clase popular constituido por la educación primaria y normal, y otro, dirigido a la emergente clase media, y a los grupos 'laicos' o liberales, de la clase dominante, constituido por las clases preparatorias de los liceos, por los mismos I~ y por la Universidad de Chile.

Por otra parte se consolidaba un sistema educacional privado, dependiente de la Iglesia Católica, dirigido a la clase dirigente. Este sistema privado estaba conformado por los colegios católicos primarios y secundarios, y por la naciente Universidad Católica (fundada en 1888). Este sector, como señalamos, estaba legalmente controlado por el Estado.

A pesar de la importancia transformadora de los procesos educacionales que tuvieron lugar a fines del siglo pasado, la transmisión cultural del sistema escolar mantuvo el carácter que tenía desde mediados de siglo. La enseñanza primaria continuó centrada en producir alfabetización básica y nociones matemáticas elementales, y en introducir una disciplina moral. En tanto, el currículum en los liceos, orientado hacia la universidad, continuó estando dirigido a producir una versión del ideal del "hombre cultivado" de la educación europea, más que individuos "especialistas" u "orientados hacia la producción". La educación seguía aplicando los principios de la cultura iluminista, introducida desde la fundación del sistema educacional estatal, que como señalamos en el análisis del período anterior, valorizaba el

conocimiento universal, por sobre el conocimiento aplicado u orientado hacia la producción y el desarrollo nacional.

Paralelamente al cambio doctrinario de fines de siglo, el sistema educacional fiscal experimentó un importante crecimiento. La expansión continuó durante las primeras décadas del Siglo XX. Al respecto las cifras son elocuentes: a) la matrícula total, pública y privada, en los niveles primario y secundario, crece de 97.136 estudiantes en 1885, a 157.330 en 1900, 317.040 en 1910, y 401.261 en 1920. Es decir, el sistema prácticamente cuadruplica su cobertura en el periodo. b) La población escolar alcanza en 1920, a un 46.2% del grupo de edad entre 7 y 15 años. c) El analfabetismo decrece de un 71.1% en 1885 a un 49.7% en 1920²⁷.

ii) El debate educacional en las primeras décadas del Siglo XX.

Las transformaciones educacionales registradas en las primeras décadas del siglo XX, acompañan un período de cambios importantes en la organización política y social del país, cuya evocación excede los límites de este trabajo, y cuyo carácter básico es conocido como 'fin de la política oligárquica'. Este período se caracteriza por la aparición de nuevos sectores sociales en la vida pública, especialmente grupos de clase media, el ascenso de las luchas sociales, la crisis económica y la inestabilidad política.

En este marco, durante las primeras décadas del siglo XX se producen dos acontecimientos educacionales de especial significación. El primero se refiere al debate abierto por los dos congresos pedagógicos realizados en el período²⁸, el Congreso General de Instrucción Pública, realizado en 1902, y el Congreso Educacional de 1912. En el Congreso de 1902 se plantea una postura crítica del modelo educacional imperante, posteriormente profundizada en el Congreso de 1912. La crítica central planteada en 1902, es que la educación Intelectualista que se entregaba no preparaba para la vida económica. Esta postura, conocida como utilitarista, si bien no logra imponerse, marca el inicio de las críticas al modelo de Influencia alemana que hasta entonces había imperado. Fomenta, además, la búsqueda de nuevas orientaciones teóricas, y la experimentación de nuevos modelos educacionales. A. Labarca se refiere a la importancia de este Congreso en los términos siguientes:

"La opinión pedagógica comienza a alejarse de su 'embrujo alemán', a reclamar que los chilenos sean educados por chilenos, que la enseñanza esté adaptada a nuestras peculiares necesidades y hable la lengua de nuestra raza....

Como veremos más adelante, en la enseñanza normal este movimiento crítico influye poniendo fin a la contratación de profesorado alemán.

27. C. Cox, Continuity, Conflict and Change In state education In Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity governments. Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984.

28. Para un análisis detallado de este período ver Iván Núñez, Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931. SEREC, Servicio de Extensión de Cultura Chilena, 1978.

29. A Labarca, op.cit: 221.

En el Congreso Educacional de 1912 se articula una crítica radical al principio educativo que fundamentaba la enseñanza secundaria. Basándose en los argumentos de F.A. Encina sobre la crisis económica nacional (Nuestra Inferioridad Económica, publicado en 1912), se postula que la educación debe orientarse al fomento de una aptitud económica, que prepare a los individuos no para el desarrollo del mero intelecto-, ni para la política, sino que prioritariamente para la producción.

El segundo acontecimiento del período se refiere a la aparición durante la segunda década del siglo XX de las primeras organizaciones gremiales del magisterio. Estas organizaciones, conformadas prioritariamente por profesores primarios, ponen en el centro del debate educacional, el problema de la educación primaria y la demanda por la democratización de la enseñanza elemental.

Desde un punto de vista sociológico, podemos decir que la transformación fundamental que se opera en las primeras décadas del siglo, se refiere a la **redefinición del campo educacional**. Surgen nuevos actores, especialmente el magisterio organizado; y, la disputa central deja de ser fundacional, para estar referida a una estructuras y procesos ya instituidos. La tuición estatal del sistema ya no es controvertida, se trata ahora de demandar al Estado transformaciones más o menos globales de las características estructurales del sistema educacional. Visto así el problema, la importancia de las primeras décadas del siglo XX radica en que en este período se conforma lo que podría denominarse una **demanda educacional**³¹, que será una Importante fuerza de cambio en el desarrollo posterior del sistema educacional.

En esta "demanda educacional" distinguimos dos tipos de actores con sus demandas específicas, que se aúnan en su crítica al modelo intelectualista dominante, pero que tienen referentes sociales muy diferentes y una Inserción en el sistema escolar del todo distinta.

Por una parte distinguimos lo que denominamos una **demanda externa**, formulada por grupos o personas que no tienen una inserción directa en el sistema educacional, y representan más bien una orientación "nacionalista" o ligada a la producción, dentro de la clase dirigente. Nos referimos a personas como F A Encina, quien (Mera las críticas relativas a la relación educación-desarrollo económico nacional. Como señalamos, este sector sostiene que la relevancia social de la educación debe determinarse no en términos de "la cultura" o la política, sino a partir de la economía. Su demanda específica es por vincular la educación a la producción, alejandola del "iluminismo" que la había caracterizado durante el siglo XIX.³²

Por otra parte, se materializa en esta época una **demanda Interna**, elevada por educadores destacados y por las nascentes organizaciones del magisterio. Esta demanda se vincula principalmente al crecimiento del sistema educacional, tanto en su cobertura como en la duración de los estudios. La bandera de lucha de este sector será la democratización de la enseñanza: "educación para todos" y 'educación igualitaria para todos". Consecuente con

30. Sobre la historia de las organizaciones del magisterio ver: Iván Nuñez, **Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia. 1900-1970**. Santiago, Ediciones PIE, 1986.

31. Margaret Archer, "Theorizing about the expansion of educational systems". En: Margaret Archer (ad) The sociology of educational expansion, Sage, USA, 1982.

32. Sobre los valores culturales de la clase dirigente ver S. Fogg, **Positivism In Chile end Its Impact on education development and economic thought 1870 -1981**, Ph. D. Thesis, New York University, 1978.

esta demanda democratizadora se buscan nuevas orientaciones pedagógicas que pongan al centro de la relación pedagógica el problema de la Igualdad. En líneas gruesas, el giro de orientación que se produce es de una pedagogía con una referencia alemana, a una pedagogía basada en los principios 'pragmatistas' del norteamericano John Dewey, con un énfasis en la actividad y en la experiencia.

En 1920 la demanda por democratizar la educación logra concitar el apoyo público necesario para que en el Parlamento se apruebe la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, bloqueada por años por los grupos conservadores. Esta ley estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria hasta cuarto año, o hasta los 13 años de edad. Además trató de dar continuidad al sistema, ya que eliminó las preparatorias de los liceos (creadas en 1879), y estableció como suficiente el certificado de sexto año primario para ingresar a la enseñanza secundaria.

La Ley de Enseñanza Obligatoria buscó, a través de esta última medida, reformular el sistema bifurcado en dos circuitos que se había conocido hasta entonces. Respecto de la enseñanza normal esto tendrá una especial Importancia, ya que a partir de este momento entre sus demandas se encontrará la de su reconocimiento como una enseñanza equivalente a la enseñanza secundaria.

b. Desarrollo del sistema de enseñanza normal entre 1881 y 1927.

Durante el período 1881-1927 el sistema de enseñanza normal, como el sistema educacional en general, experimenta una importante expansión. El desarrollo que se inicia en la década del 80, comenzó, como señalamos antes, por la aprobación de una nueva legislación primaria y normal, que destinó recursos que permitieron la extensión y mejoramiento de las escuelas normales, así como la contratación de los profesores alemanes que le imprimirían un nuevo nimbo a la enseñanza normal.

Con los fondos dispuestos por la ley de 1883 se crearon varias escuelas normales en provincias.

En años anteriores, ya se habían hecho dos Intentos por crear normales regionales que, sin embargo, resultaron insuficientes. La primera normal que se creó en provincia fue la Normal de Preceptoras de Chil que funcionó de 1871 a 1881. La segunda fue la Normal de Preceptoras de La Serena, que fue creada en 1874, y que suspendió sus actividades en 1878. Posteriormente en 1890 esta escuela sería reabierta.,,

Con el nuevo Impulso de la ley de 1883 se abrieron hasta el fin del siglo cuatro nuevas escuelas en provincia. En 1888 la Normal de hombres de Chillón, en 1890 la Normal Femenina de Concepción, en el mismo año se reabrió la Normal de La Serena y, por último, se crea la Normal de hombres de Valdivia en 1896. Al finalizar el siglo el sistema público de educación cuenta con seis normales, tres de hombres y tres de mujeres.

La Importancia concedida a la creación de escuelas normales en provincias correspondía al Interés por extender la educación primaria a todo el país. En la época se pensó que formar a los profesores en contacto con la zona donde se desempeñarían permitía que ellos estuvieran comprometidos con esa realidad. Y, además, evitaba que los atrayera demasiado la vida en Santiago, con el consiguiente peligro de que no quisieran luego ejercer en las zonas rurales.

33. Gertrudis Muñoz, "El desarrollo de las escuelas normales en Chile". En: **Revista de Educación** N° 8, 1942.

Para las nuevas escuelas normales creadas, y en algunos casos para las ya existentes, José A. Núñez contrató personal extranjero. Como decíamos, la ley de 1883 así lo autorizaba. Para realizar estas contrataciones Núñez volvió a viajar a Europa en 1884. Y, convencido como otras figuras educacionales de la época de las ventajas de la pedagogía alemana, contrata exclusivamente profesores austriacos y alemanes. Estos profesores comenzaron a llegar en 1885 haciéndose cargo de la mayoría de las asignaturas de las escuelas normales. Incluso la dirección de la mayoría de las normales queda en manos alemanas. Es el caso de las normales de Chillán, La Serena y Concepción. La Normal de Valdivia, creada en 1896, queda bajo la dirección de un chileno que había estado en perfeccionamiento en Suiza y Alemania. También la dirección de la Normal Femenina de Santiago es traspasada en 1885 a una directora alemana. Antes, como se mencionó, había funcionado bajo la dirección de la Congregación del Sagrado Corazón.

La expansión de la enseñanza normal continuó a comienzos del siglo XX. En la primera década del siglo se crean once nuevas escuelas normales. Durante el gobierno de Germán Riesco (1901- 1906) se abren diez escuelas normales, seis de ellas para mujeres. En 1902 se abre la Normal Femenina N° 2 de Santiago. En 1904 la Normal Femenina de Puerto Montt. En 1905 se abre la Normal Femenina N° 3 de Santiago, en la cual se aplicó un método experimenta(de formación de profesoras basado en los principios pedagógicos del norteamericano Horace Mann. Esta Normal funcionó sólo un año. También en 1905, se crearon la Normal Femenina de Concepción y la de hombres de Copiapó. En 1906 las Normales femeninas de Talca y Limache, y las Normales de hombres de Curicó, Victoria y San Felipe. Por último, durante el gobierno de Pedro Montt, en 1908, se creó la Normal Femenina de Angol³⁴.

La extensión de la enseñanza normal era una necesidad, ya que el crecimiento del sistema educacional era constante y se requería contar cada vez con más profesores. En ese período los profesores primarios habían aumentado considerablemente de número. El año 1891 los profesores eran menos de 2.000, en tanto en 1907 prácticamente se duplicaba esa cifra. Sin embargo, según G. Vial en 1909 sólo un 35% del profesorado era normalista³⁵.

Para las escuelas normales creadas en el siglo XX, no se contrata profesorado alemán. Como señalamos antes, el movimiento crítico de comienzos de siglo pone fin a la contratación de profesores alemanes. Gonzalo Vial señala que las últimas profesoras alemanas fueron contratadas en 1906, para hacerse cargo de la dirección de las normales creadas el año anterior en Talca y Limache³⁶. Incluso el cambio de referencia de la pedagogía alemana a la norteamericana se manifiesta aquí también; ahora se contratan normalistas norteamericanas. Es el caso de Inés Brown y de Carolina Bruson, quienes pasan a dirigir las escuelas normales de La Serena y N° 2 de Santiago, respectivamente.

Un último punto al que nos referiremos en relación al desarrollo del sistema de enseñanza normal, se vincula con la reforma del sistema de enseñanza normal femenina en 1886. Como se refirió antes, la tuición religiosa de la Escuela Normal Femenina se mantuvo hasta 1886. En ese año el gobierno le traspasó la dirección de la escuela a profesoras

34. Gertrudis Muñoz, op.cit 8

35. Gonzalo Vial, **Historia de Chile (1891-1973)**. Ed Santillana. Tomo 11984 (p.213)

36. Gonzalo Vial. op.cit

alemanas. Bajo la dirección de éstas se mantuvo el régimen disciplinario estricto que caracterizó la enseñanza normal femenina. Sin embargo, la formación perdió el carácter conventual, y se equiparó a la de los hombres en el sentido de ser ambas laicas. A pesar de que en adelante persistirá la distinción entre escuelas normales femeninas y masculinas, las diferencias se minimizaron. En los planes de estudios estas tendieron a desaparecer (veáanse los cuadros sinópticos de los planes de la década de 1880 en adelante).

c. Los planes de estudios del período.

Durante el período que analizamos se aprobaron tres planes de estudios para la enseñanza normal: el plan de 1883, el plan de 1890 y el plan de 1913. En estos tres planes, como en el período anterior, el énfasis de la formación está en la Formación General. La Formación Profesional está Integrada en un único curso que incluye la preparación teórica, técnica y práctica. Sin embargo, analizando los contenidos de este curso (en la medida que los datos reunidos nos lo permiten) se pueden visualizar importantes diferencias respecto del período anterior.

En términos generales, se puede señalar que el período 1881-1927 significó un importante impulso a la profesionalización de los profesores, ya que se le dió un fundamento científico al trabajo pedagógico. Señalamos antes que la orientación teórica que fundamenta esta nueva pedagogía recoge los planteamientos del alemán J.F. Herbart. Siguiendo estas orientaciones el curso de Pedagogía incluye la preparación teórica del profesor en Psicología y Filosofía, específicamente en Lógica. Además incluye su preparación en una metodología general y especial de la enseñanza, la cual incluye tanto la preparación en principios técnicos, como prácticos. Por último, se entrena al profesor en temas educacionales específicos como Historia de la Pedagogía, y Administración y Legislación Escolar.

Junto con esta nueva orientación de la formación de profesores, se visualiza en el período una tendencia a aumentar el tiempo asignado a la Formación Profesional, aunque en el plan la Formación General siga primando sin contrapeso. En el plan de 1890 el tiempo dedicado a la FP equivale a un 10% del tiempo total del plan, en tanto en 1913 este porcentaje aumenta a un 15.5%.

Vemos entonces que en el período que analizamos la formación de profesores experimenta un importante avance. Su Formación Profesional se fundamenta en teorías científicas, y ésta cada vez ocupa una mayor proporción del tiempo disponible. Sin pretender postular que existe una relación directa entre este proceso y el nacimiento en el período de las primeras organizaciones del magisterio, pensamos que son dos acontecimientos que guardan relación. En este sentido vemos que el proceso que se da al interior de los procesos de formación, de definición de un cuerpo de conocimientos distintivo del magisterio, no es independiente de la constitución en este período de una nueva Identidad profesional.

En cuanto a la Formación General, la más importante en los planes de estudios, hay en este período una extensión de las materias incluidas. La Formación General deja de tener en este período el carácter casi exclusivamente moralizador y alfabetizador que tuvo en el período anterior. Se incluyen nuevas materias científicas, y se pone un énfasis importante en asignaturas hasta entonces poco valoradas como: Dibujo, Canto, Trabajos Manuales y Gimnasia.

Estas características generales atraviesan los planes de estudios del período. Nos parece importante detenernos brevemente en el análisis de las particularidades de cada plan.

i) El plan de 1883.

El plan de 1883 es parte de la propuesta de reforma del sistema de educación primaria y normal de J.A.Núñez. Presenta una reordenación de las materias contenidas en el plan de 1860, buscando darle una mayor coherencia al plan a través de agrupar en nuevas unidades las materias afines. Esto explica la reducción del número de categorías incluidas de 20 a 12. Estas 12 categorías, sin embargo, no dejan fuera ninguno de los contenidos del plan de 1860. Incluso se incorporan nuevos contenidos (ver cuadro sinóptico 3). En otras palabras este plan contiene una nueva definición de los límites entre los contenidos.

Asimismo, como los restantes planes del período, el de 1883 privilegia la Formación General. En esta formación se integran una serie de nuevas materias (ver cuadro sinóptico 3) especialmente en el área científica. El área de humanidades prácticamente no sufre modificaciones.

El plan de 1883, extiende los estudios a cinco años, estableciéndose que el primer año se destinaría a suplir las deficiencias que presentara el alumno respecto de su formación primaria. Por esta razón, si bien este plan incluye la alfabetización del futuro profesor, se espera que antes de ingresar a la normal el alumno ya tenga un dominio básico de lecto-escritura en el Idioma nacional, el cual sólo es perfeccionado durante su entrenamiento profesional.

ii) El plan de 1890.

Cabe aclarar que el plan de 1890 corresponde al plan de estudios aprobado ese año para la Normal de Preceptores de Santiago, no es por tanto un plan de aplicación general. A pesar de este hecho lo incluimos en nuestro análisis, ya que es de suponer que su estructura básica, en un sistema tan centralista como el de la época, pronto sería común a las restantes normales.

El plan de 1890 es el primer plan que expresa la distribución horaria y la secuencia de las materias. Por esta razón permite un análisis no sólo de los conocimientos incluidos sino también de la importancia relativa o jerarquía de sus distintos componentes.

Respecto a los tiempos asignados, claramente la preparación se concentra en la Formación General (ver cuadro sinóptico 4), la cual ocupa un 90.0% del tiempo total. La Formación Profesional ocupa, en cambio, el restante 10.0%.

Dentro de la Formación General las materias a las cuales se le asigna un mayor tiempo son: **Castellano** (15.2%); **Ciencias Sociales** (12.5%) y **Matemáticas** (11.0%).

La Formación Profesional se entrega en un sólo curso, denominado **Pedagogía**. El programa del curso incluía las siguientes materias:

3ª. sección (3er año de estudios). 3 horas semanales. Nociones fundamentales de psicología y su relación con la educación; elementos de lógica.

2ª. sección (4º año). 4 horas semanales. Ciencia general de la educación y enseñanza. Metodología especial. Asistencia a la escuela práctica.

1ª. sección (5º año). 12 horas semanales. Metodología especial (2 horas). Historia de la Pedagogía. El empleo escolar. Administración y legislación escolares (2 horas). Práctica escolar (8 horas). Asistencia a lecciones modelo. Preparación de lecciones. Ensayos prácticos. Crítica de lecciones.

La importancia, para el análisis histórico de la formación normalista, del plan de 1890 radica en que en él se manifiesta la influencia alemana en los contenidos de la formación de profesores. La FG mantiene el énfasis en materias elementales, pero no se incluye entre las materias prioritarias la religión. Además, en los contenidos del curso de pedagogía se manifiesta el avance de la formación profesional que significó la referida influencia alemana.

iii) El plan de 1913.

El plan de 1913 se aprobó mediante decreto supremo NQ 2.923, el 2 de Mayo de 1913. Este plan mantiene la estructura básica de los planes antes descritos. Sin embargo, tiene algunas características particulares interesantes de destacar (ver cuadro sinóptico 5):

1. Se refuerza la profesionalización, destinándose a la FP un 15.5% del tiempo total del plan (comparada con el 10% que se destinaba en el plan anterior).
2. Se altera la jerarquía entre los contenidos de la FG. Ciencias Naturales ocupa la primacía, desplazando a segundo lugar a Castellano y Ciencias Sociales. Considerando las áreas del conocimiento, es relevante que en este plan el área técnico- artística se equipara al área humanista que antes tenía la primacía.
3. Hay por último, en este plan, diversos cambios en la agrupación de los contenidos y en sus denominaciones, además, se Incluyen nuevas materias (ver cuadro sinóptico respectivo). Entre estas modificaciones nos parece importante resaltar la inclusión de **Horticultura** o **Minería**, y de **Economía**, esta última agregada a la asignatura de **Educación Cívica**. Estos cursos, a pesar de tener una escasa dedicación horaria, pueden ser Interpretados como resultantes de la influencia de las críticas pragmáticas de los Congresos Pedagógicos que antecedieron al plan, y que demandaban la vinculación de la educación con la producción nacional.

**CUADRO SINOPTICO 3: PLAN DE ESTUDIOS DE 1883.
ESCUELAS NORMALES.**

ESCUELAS NORMALES DE PRECEPTORES PLAN DE ESTUDIOS 1883		MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1883, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1860)	
Duración de los estudios: 5 años			
	Nº de Catg.	MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
I. FORMACION GENERAL	10	FORMACION GENERAL	
-enseñanza religiosa; dogma, fundamentos -cultivo del idioma patrio, enseñanza de la lectura y elocución, gramática castellana, composición literaria y elementos de literatura nacional -geografía e historia de América y de Chile y elementos de derecho constitucional -dibujo y caligrafía -enseñanza de las matemáticas; aritmética, sistema legal de pesos y medidas, elementos de geometría de libros -enseñanza de las ciencias naturales, elementos de física, química y mecánica cosmografía y de historia natural -elementos de agricultura -nociones de vacunación -música vocal -gimnasia y ejercicios militares		-enseñanza religiosa y fundamentos de la fe -cultivo del idioma patrio -elocución -composición literaria -elementos de derecho constitucional -enseñanza de las matemáticas -nociones de teneduría de libros -ciencias naturales -mecánica -cosmografía -historia natural -gimnasia y ejercicios militares	-doctrina y moral cristiana - escritura -compendio de constitución política -elementos de aritmética práctica
II. FORMACION PROFESIONAL	2	FORMACION PROFESIONAL	
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION		-pedagogía teórica	-pedagogía técnica
III. DISCIPLINA	--		
TOTALES	12		

Fuentes: J.A. Nuñez. La organización de las Escuelas Normales.

Santiago, imprenta de la librería Americana, 1883.

Diferencias con el plan femenino:

- En el plan femenino no se incluye:
 - a. ELEMENTOS DE DERECHO CONSTITUCIONAL
 - b. ELEMENTOS DE GEOMETRIA
 - c. NOCIONES DE TENEDURIA DE LIBROS
 - d. QUIMICA Y MECANICA
- En el plan femenino se incluye:
 - a. NOCIONES DE ARBORICULTURA Y JARDINERIA, en vez de ELEMENTOS DE AGRICULTURA
 - b. EJERCICIOS CALISTENICOS, en vez de EJERCICIOS MILITARES
- Se incluye sólo en el plan femenino:
 - a. NOCIONES DE ECONOMIA DOMESTICA, COSTURA, TEJIDOS, BORDADOS Y DEMAS LABORES DE MANO

**CUADRO SINOPTICO 4: PLAN DE ESTUDIOS DE 1890.
ESCUELAS NORMALES.**

ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES DE SANTIAGO PLAN DE ESTUDIOS 1890			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	172	90.0	17
-religion	11	5.8	
-castellano	29	15.2	
-alemán	10	5.2	
-historia universal	8	4.2	
-historia nacional y de América	5	2.6	
-derecho público	2	1.0	
-geografía y cosmografía	9	1.7	
-aritmética	13	4.7	
-geometría	8	6.8	
-historia natural	8	4.2	
-higiene	2	4.2	
-física y química	10	1.0	
-dibujo	10	5.2	
-caligrafía	7	3.7	
-música: canto			
- : violín	20	10.4	
- : armonía			
-gimnasia	10	5.2	
-trabajos manuales	10	5.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	19	10.0	2
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	3	1.6	
-pedagogía teórica	3	1.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	16	8.4	
-pedagogía práctica	16	8.4	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	191	100.0	19

Fuente: Programa de estudios de la Escuela Normal
De Preceptores de Santiago, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890.

I. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A: FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1890

Plan de 1890
(5 años)

90.0



Formación general

 Formación profesional

 Disciplina

II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1890, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1883)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-religión	-enseñanza religiosa; dogma fundamentos de la fe e historia sagrada.
-castellano	-cultivos del idioma patrio, enseñanza de la lectura y elocución, composición literaria y elementos de literatura nacional
-alemán	
-historia universal	
-derecho público	-elem. De derecho constitucional -enseñanza de las matemáticas -sistema legal de pesos y medidas -nociones de teneduría de libros -enseñanza de las cs. naturales -mecánica -elementos de agricultura -nociones de vacunación -música vocal
-higiene	-ejercicios militares
-música: canto, violín, y armonía	
-trabajos manuales	

Diferencias con el plan femenino: 1

- En el plan femenino se incluye:
 - a. LENGUAJE E HISTORIA LITERARIA, en vez de CASTELLANO
 - b. UN IDIOMA VIVO, EN VEZ DE ALEMAN.
 - c. MATEMATICAS, en vez de ARITMETICA, y de GEOMETRIA.

1 Comparamos con el “reglamento para las Escuelas Normales de preceptoras”. Publicado por el ministerio de Instrucción Publica, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890.

**CUADRO SINOPTICO 5: PLAN DE ESTUDIOS DE 1913.
ESCUELAS NORMALES.**

ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1913 (de hombres)			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACIÓN GENERAL	131	84.5	14
-religión y moral	6	3.9	
-castellano	18	11.6	
-idiomas	11	7.1	
-historia y geografía	12	7.7	
-educ. cívica y economía	5	3.2	
-matemáticas	14	9.0	
-ciencias naturales	13	8.4	
-biografía, biología e higiene	6	3.9	
-dibujo	9	5.8	
-caligrafía	2	1.3	
-música y canto coral	8	5.2	
-educación física	15	9.7	
-trabajos manuales	10	6.4	
-horticultura o minería	2	1.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	24	15.5	1
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	--	--	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	24	15.5	
-educación	24	15.5	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	155	100.0	15

Fuente: Decreto supremo N° 2.923 (2-may-1913).

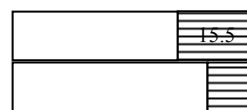
Diferencias con el plan femenino

- La única diferencia es que el plan femenino incluye ECONOMIA DOMESTICA, en vez de TRABAJOS MANUALES

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1913, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)

Plan de 1913
(5 años)

Plan de 1890
(5 años)



Formación general



Formación profesional



Disciplina

II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1913, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-religión y moral -idiomas -historia y geografía	-religión -alemán -historia nacional y de América -geografía y cosmografía
-educ. cívica y economía -matemáticas	-derecho público -aritmética -geometría
-ciencias naturales	-historia natural -física y química
-biografía, biología e higiene -música y canto coral	-higiene -música: canto, violín y armonía
-educación física -horticultura o minería	-gimnasia
FORMACION PROFESIONAL	
-educación	-pedagogía teórica -pedagogía práctica

3. LA INTERRUPCION DE 1928: LA VOZ DEL PROFESORADO PRIMARIO ORGANIZADO

El año 1928 marca un quiebre en la historia de la educación chilena, una trizadura en la continuidad de su desarrollo resultado de una reforma radical de la totalidad de sus instituciones impulsada por el profesorado primario organizado. Este, desde una situación de precariedad material mayor que la de muchas ocupaciones manuales y de exclusión cultural y política, lucha a lo largo de la década del Veinte por la superación de ambas bajo banderas libertarias e igualitarias. Entre enero y septiembre de 1928 su organización sindical logra el control del Ministerio de Educación gracias a una alianza con el primer gobierno de Ibañez. Desde allí confronta al 'establishment' educacional de la época, subvirtiendo jerarquías e intentando aplicar nuevas doctrinas educativas; proponiendo una nueva organización del sistema escolar, del Ministerio mismo, de las Escuelas Normales y del Instituto Pedagógico.

Como en los periodos anteriores, nuestro análisis se iniciará con una descripción de las características generales del contexto educacional en el período. Luego nos ocuparemos de las transformaciones institucionales y curriculares de la formación de profesores.

a. Contexto educacional.

Al final de la década del Veinte, en un contexto de cambio social acelerado y crisis política, el primer gobierno de Ibañez otorga su apoyo a los grupos más radicalizados de profesores primarios agrupados en la Asociación General de Profesores, primera organización sindical, (no mutualista), del profesorado. Desde las posiciones de autoridad conferidas por el gobierno los dirigentes de la AGP intentan una reforma global del sistema educativo, incluida la formación de profesores, conocida como la Reforma del 28.

Legalmente la Reforma se inicia el 10 de diciembre de 1927, con la promulgación del Decreto con Fuerza de Ley NQ 7.500. Este decreto modificaba la administración del sistema, dándole una unidad de la que había carecido desde su origen. También definía, como orientación oficial del nivel primario, los principios centrados en el niño y la actividad, propios de la "pedagogía activa", basada en último término en supuestos Rousseauianos, pero directamente inspirados en los trabajos de Dewey, Ferrière y otros. Lo que fue más importante, el decreto le daba al profesorado la posibilidad de ensayar nuevas formas de Instrucción sin la aprobación previa de las autoridades ministeriales. Los reformistas también intentaron formar "escuelas comunitarias", con la participación de padres, profesores y alumnos, enfatizando la importancia de cursos de educación técnica en los liceos, con el propósito de producir una educación de mayor relevancia para las necesidades económicas del país. En otros términos, la reforma proponía la alteración de tres principios constitutivos del sistema: en primer lugar, su carácter centralista y jerárquico; en segundo lugar, su separación o 'especialización' con respecto a los padres y a la vida de la comunidad; por último, la clara separación entre lo manual y lo intelectual, lo técnico y lo académico, el trabajo productivo y la educación. Desde el 'establishment educativo', estas propuestas fueron calificadas de 'maximalistas'. De hecho, los reformadores del 28 no pudieron ver la implementación de sus postulados, al cambiar el apoyo del gobierno, que no sólo giró hacia fracciones más moderadas dentro del profesorado, sino que llegó a purgar del sistema a los miembros más activos de la Asociación General de Profesores³⁷.

37. Sobre la historia de la Reforma ver: Iván Núñez, 'Reforma y Contrarreforma...', op.cit.

La reforma de 1928, representa un cambio en la constitución y articulación de las relaciones de poder al interior del campo educacional originado en el surgimiento de un nuevo actor, los profesores organizados, y de nuevas orientaciones pedagógicas. Estos dos procesos se Inician antes de 1928, durante las primeras décadas del siglo, y a ellos nos referimos gruesamente en nuestro análisis del período anterior. En este punto retomaremos algunas de las características de este proceso, concentrándonos especialmente en el giro que se experimentó respecto a las referencias doctrinarias de la educación.

Las organizaciones del magisterio comienzan a formarse desde 1915 en adelante. En ese entonces los maestros hablan aumentado en cantidad, aunque la actividad docente, especialmente la primaria, era socialmente poco valorada y peor remunerada. Gonzalo Vial deja pocas dudas respecto a esto último:

"En Punta Arenas, v.gr., el maestro primario ganaba 60 pesos mensuales hacia fines del siglo XIX, y un gañán, entre 75 y 120 pesos. Quince o veinte años más tarde, esos 50 ó 60 pesos del profesor elemental continuaban inmutables para todo el país..., mientras un mozo de liceo percibía durante Igual período unos 50 u 80 pesos...Y no se crea que los docentes secundarios exhibían un nivel muy superior...."³⁸

Desde otra perspectiva se destaca, sin embargo, el "ascenso" social que había experimentado el profesorado a comienzos del siglo XX: sus remuneraciones, aunque precarias eran mejores que la de los obreros de la época, y de alguna manera se habían distanciado de la condición de peones que tenían en el Siglo XIX. Al respecto Gabriel Salazar señala:

"El sueldo del profesorado experimentó también sustanciales Incrementos, saliendo, ya a fines del siglo XIX, de sus niveles peonares. En 1908, el sueldo de un profesor primario era 30% más alto que el de un obrero; y el de un secundario, 300% más alto"³⁹.

Según Salazar este 'ascenso' del profesorado se había acelerado en la medida que la clase dirigente aumentaba su temor hacia la amenaza que para ella representaba la clase popular, y en la medida que esta clase valorizaba la educación como una vía de Integración sistémica de la clase peonal.

En este contexto el magisterio chileno comenzó a organizarse, para demandar mejores salarios, y para hacer oír su voz profesional.

El profesorado organizado, progresivamente se fue identificando con las Ideas pedagógicas norteamericanas que traían al país los profesores que habían viajado a hacer cursos de perfeccionamiento. Entre ellos sobresale el nombre, entre otros, de Darío Salas⁴¹.

38. O. Vial, op.cit: 216.

39. G. Salazar, op.cit 103.

40. Ver. I. Núñez, "**Gremios del Magisterio...** ", op.cit.

41. Cfr. Adriana Nfonso y otros: **Historia de las Ideas pedagógicas en Chile (1889-1932)**. Seminario-Memoria para optar al título de profesor de Ierdo. knhtuto Pedagógico, universidad de Chile, Santiago, 1964.

Darío Salas ejerce una importante influencia en la educación nacional difundiendo los conceptos de lo que se ha denominado el Vitalismo en educación. En los planteamientos de Darío Salas están presentes los postulados del norteamericano John Dewey. Desde esta perspectiva el hecho educativo es en sí un fenómeno de crecimiento y progreso que depende fundamentalmente de la acción directa antes que de una representación intelectualista de las cosas. Más que en los contenidos el énfasis de la pedagogía debe estar en los procesos. El mejor ambiente en el cual debe darse este proceso educativo es aquel donde las relaciones sociales sean democráticas.

En los años 20 esta corriente de pensamiento fue profundizada en nuestro país por el desarrollo de la Pedagogía Científica. El principal defensor de estas ideas en Chile fue el profesor Luis Tirapegui.

La pedagogía científica tiene su base en el desarrollo de tres ciencias que tienen por objeto al ser humano: la Biología, la Sociología y la Psicología. Los adelantos en estas disciplinas conducen a una nueva concepción del individuo, de la educación y del método de enseñanza.

Se pone al centro del proceso educativo al alumno, el cual es concebido como una Individualidad, una personalidad en crecimiento. Se valoran los métodos activos de enseñanza, donde la experiencia y los Intereses del propio alumno son centrales. El profesor más que un Instructor es un guía.

Estos conceptos refuerzan la crítica del magisterio al sistema tradicional. A la demanda por democratizar la enseñanza se agrega, entonces, una demanda por la aplicación de una nueva pedagogía. Se plantea así la necesidad de Reformar el sistema educacional como un todo, incluyendo por cierto el propio sistema de formación de profesores.

La posibilidad abierta en 1928 para que el profesorado pudiera plasmar en el sistema estas nuevas orientaciones, supone un cambio profundo en la constitución y articulación de las relaciones de poder al interior del campo educacional. Cambios propios a una sociedad en crisis y a una época de transición social. La constitución del profesorado como actor con voz propia en el campo educacional supone el inicio de un nuevo tipo de negociación socio-política sobre la educación y de nuevos mecanismos de cambio. Hay ahora un actor **interno** a la educación capaz de demandar, articular su propia oferta, e influir en el desarrollo del sistema.

Valga hacer una expansión hacia una conceptualización sociológica del problema. En su análisis sobre el desarrollo de los sistemas educativos, M. Archer distingue tres tipos de negociación entre grupos sobre la educación: **Transacciones Externas**, caracterizada por demandas de grupos externos al sistema por una mayor provisión de recursos educativos; Iniciación Interna, o dinámicas originadas en grupos internos al sistema educativo que típicamente luchan por la extensión de la escolaridad y la definición de características culturales de ésta; y **Manipulación Política**, donde el gobierno es el actor clave y la extensión de la cobertura el problema típicamente en disputa⁴².

42. **M. Archer**, "Theorizing about the expansion... ", op.cit.

Desde la perspectiva que facilitan estas distinciones, lo propio de la Reforma del 28 es haber sido resultado de dinámicas sin precedentes de **Iniciación Interna**. La Iniciación Interna representa el cambio endógeno, liderado por los profesores que negocian mayores fondos y mayor autorización para aplicar su creciente experiencia. La presión que ejercen depende de su profesionalización, y, al mismo tiempo, tiene por objetivo acrecentarla.

El cambio que se produce en los 20, respecto de la formación de profesores, es que el magisterio organizado utiliza su propia profesionalización como un mecanismo de presión para la transformación del sistema. Es decir, el magisterio consecuente con sus Intereses, buscará un mayor reconocimiento social de su formación y buscará a través de ello la ampliación de sus campos de influencia social. Siguiendo modelos clásicos de las dinámicas de luchas de grupos profesionales por reconocimiento social, se apelará al carácter científico de la pedagogía para fundar la necesidad de que se imparta a nivel superior; en centros que combinen la docencia con la investigación, de modo que haya una actualización permanente de los conocimientos que dan identidad a la profesión¹

b. Reforma de la Enseñanza Normal: cambios institucionales.

Los Intentos de reforma del año 28 incluyeron tanto la transformación institucional como curricular de la formación de profesores. En ambos niveles, correspondiente con lo que señalamos en el punto anterior, se buscó valorizar la actividad docente, tendiendo a una mayor profesionalización.

En términos institucionales las medidas que se adoptaron se relacionaron con el logro de un mayor estatus de la formación de profesores dentro del sistema escolar. En esta época el intento principal fue implementar un sistema único de formación del magisterio, que eliminara las diferencias que existían entre profesores primarios, formados en las normales dependientes del Estado, y los profesores secundarios, formados en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Se estableció que era función del Estado formar a la totalidad del magisterio nacional. Formación que se realizarla en la Escuelas de Pedagogía. Esta medida significó, por una parte, establecer trabas a la formación de profesores por instituciones no estatales, y aún más, por Instituciones no directamente controladas por el Ministerio de Educación. En concreto, esto significó que la formación de maestros que pudiera realizar la Iglesia, o las Universidades, debía someterse a las disposiciones que el Ministerio fijara al respecto. Esta función del Estado sobre la preparación de los maestros primarios se mantuvo hasta la década de 1960. Hasta entonces la formación normal fue única.

El decreto 7.500 dispuso asimismo el término de la función de la Universidad de Chile sobre la formación de los profesores secundarios (medida que como veremos en el capítulo relativo a la Universidad de Chile, no tuvo continuidad).

Por otra parte, esta medida intentó a través de la creación de las **Escuelas de Pedagogía**, formar en un mismo tipo de institución a profesores primarios y secundarios. La propuesta de formación única del profesorado que no logra concretizarse en los 20, será en adelante una bandera permanentemente agitada por grupos del gremio docente.

43. J.J. Brunner y A. Flisfisch, "**Los Intelectuales y las Instituciones de la cultura**". Santiago, Ediciones FLACSO, 1983

Otra medida, en el orden institucional, dispuesta el año 28, fue la reorganización de las quince escuelas normales existentes a la fecha, las cuales fueron reagrupadas quedando sólo seis de ellas, dos de hombres y cuatro de mujeres⁴⁴

c. Reforma de la Enseñanza Normal: Cambios curriculares.

El plan de estudios que contenía las propuestas de reforma para la enseñanza normal se aprobó el 2 de febrero de 1928 (decreto N° 257). Este plan tuvo una vigencia breve. En octubre de 1928, se suspendió su aplicación y se declaró la enseñanza normal en reorganización (decreto N° 5.280). Un año después, en 1929, se aprobó un nuevo plan de estudios.

A pesar de no ser más que una interrupción, este plan marca el inicio de una nueva etapa en la formación de profesores, caracterizada por el peso creciente de la FP, y un giro hacia nuevas disciplinas teóricas como base de la educación: Sociología y Biología en vez de Filosofía. Más específicamente, la FG sigue ocupando la principal destinación horaria, sin embargo, hay nuevas materias incluidas en la Formación Profesional, y hay un mayor tiempo dedicado a la misma. La FP ocupa ahora un 28.9% del tiempo total del plan. Como ciencia básica de la pedagogía se incluye, además de **Psicología, Sociología y Biología**. En cambio, no se incluye el curso general de Filosofía, especialmente de lógica, que se incluía en los planes anteriores, sino que se considera sólo un curso específico de **Filosofía de la Educación**.

El plan de 1928, entonces, introduce una nueva modalidad en la formación de profesores. Este cambio es producto, en parte, del propio desarrollo de la pedagogía como disciplina. Pero es también, y en importante medida, resultado del cambio en las concepciones educativas dominantes en el campo educacional, que caracterizamos más arriba como un giro del modelo alemán a un modelo norteamericano.

Puntualizaremos a continuación algunos de los rasgos más salientes del plan de la Reforma del 28 (ver cuadro sinóptico 6):

1. Los estudios se organizan en cuatro años. Esto representa una disminución del tiempo total de la preparación, que antes era de 5 años. Esta reducción, sin embargo, es relativa, ya que ahora se exige tener el sexto año primario aprobado para ingresar a la normal, (recordemos que una de las transformaciones principales de la reforma se vinculaba con la continuidad del sistema escolar). Para hacer la equivalencia del plan de 1913 al plan de 1928 hay que considerar que los dos primeros años del plan de 1913 se consideran ahora como enseñanza elemental, no-normal. Y, los tres últimos años de ese plan corresponden ahora a los tres primeros años del plan de 1928. Es decir hay una reducción de los años, pero ésta tiene que relacionarse con la reubicación de la enseñanza normal en el sistema escolar.

2. Como señalamos, en el plan del año 28, la FG, aunque algo reducida, sigue ocupando la mayor destinación temporal. Esta formación tiene una serie de expansiones, especialmente

44. Decreto No 332 del 14.2.1928.

1. Normal de Hombres José A. Núñez: agrupó las normales de Copiapó, Santiago y Curicó.

2. Normal de Hombres de Chillán: agrupó las normales de Chillán, Victoria y Valdivia.

3. Normal Femenina de La Serena: agrupó las normales de La Serena y Umache.

4. Normal Femenina N° 1 de Santiago: agrupó las normales N° 1 de Santiago, Talca y Concepción.
5. Normal Femenina N° 2 de Santiago: agrupó las normales N° 2 y N° 3 de Santiago.
6. Normal Femenina de Angol: agrupó las normales de Angol y Puerto Montt.

en el área de las ciencias naturales. Se incluyen además dos nuevas materias, que en el plan siguiente serán excluidas, como son **Taquigrafía y Teoría e Historia del Arte**. No es fácil encontrar un principio común que explique estos cambios, sin embargo pueden leerse como parte de la tendencia a reforzar y ampliar el capital cultural de los profesores, lo que es consecuente con su búsqueda de una mayor valoración social de la profesión. A la vez, manifiestan la amplitud de los conocimientos que se esperaba manejaran los maestros.

3. Un elemento que destaca en la formación general es la exclusión de **Economía** y de **Minería**, ambas materias incorporadas en 1913, y que manifestaban una reacción a las críticas al intelectualismo dominante en los planes. A pesar del discurso social detrás de la Reforma de 1928, es notable que el plan no incorpore materias vinculadas a la realidad económica nacional, aparte de **Agricultura**.

4. La jerarquía entre los contenidos de la FG, también fue alterada. El cambio más significativo al respecto es que **Castellano** deja de estar entre las materias con mayor destinación horaria. Lo que refuerza la idea de que este plan ya no tiene el carácter elemental de los planes anteriores. Ni siquiera mantiene el mismo carácter moralizador, ya que **Religión**, ocupa sólo un 1.5% del tiempo total. Otra innovación significativa al interior de la FG es que el área técnico-artística pasa a ocupar la principal destinación horaria, por sobre el área humanista que hasta entonces había predominado.

5. Respecto a la Formación Profesional, la modificación mayor se refiere a la separación en distintos cursos de las materias contenidas en el curso de **Pedagogía**, de los planes anteriores. Las principales cambios en los contenidos se refieren a la Incorporación de **Sociología y Biología Educacional**, como ciencias básicas de la pedagogía. Además de la especialización pedagógica de la formación filosófica (Filosofía Educacional, en lugar de Filosofía General).

6. A pesar de la ampliación de los fundamentos teóricos, el énfasis de la formación sigue puesto en la preparación metodológica. En adelante se mantendrá como una constante en la formación de los profesores primarios, el que el saber más importante, al que se le dedicará un mayor tiempo, será el constituido por las 'Técnicas de la Transmisión', especialmente la asignatura de **Metodología**.

7. Un último punto que queremos mencionar respecto a la Formación Profesional se refiere a la **Práctica Pedagógica**. La Práctica se mantiene integrada al curso de **Pedagogía y Metodología**, es decir se realiza una ejercitación docente **durante** la carrera. Sin embargo, este plan incorpora también una Práctica Terminal de un año. Se introduce así un concepto de Práctica como culminación de un proceso de aprendizaje, en el cual se aplican los conocimientos adquiridos.

En este plan se establece, además, como requisito de titulación, la realización de una Memoria sobre un tema pedagógico. Vemos en esta Memoria, y en la Práctica Terminal la introducción del modelo universitario de titulación. Un nuevo elemento en la mencionada búsqueda de un mayor reconocimiento.

8. Finalmente, en este plan se destina un tiempo para la realización de **Actividades Vocacionales**. No contamos con antecedentes sobre el contenido específico de estas actividades, pero podemos suponer que su inclusión se vincula con la introducción de los conceptos de la Pedagogía Activa, y su preocupación por los intereses particulares del alumno.

**CUADRO SINOPTICO 6: PLAN DE ESTUDIOS DE 1928
ESCUELAS NORMALES**

ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1928 (de hombres)			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	96	71.1	16
-religión y moral	2	1.5	
-castellano	9	6.7	
-historia y geografía	9	6.7	
-educación cívica	4	3.0	
-matemáticas y física	9	6.7	
-ciencias naturales	4	3.0	
-química	3	2.2	
-biología e higiene	4	3.0	
-teoría e hist. Del arte	1	0.7	
-dibujo	6	4.4	
-taquigrafía o caligrafía	2	1.5	
-música y canto	7	5.2	
-educación física	10	7.4	
-trabajos manuales	10	7.4	
-agricultura	8	5.9	
-idiomas	8	5.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	39	28.9	7
1) TEORIA DE LA TRANSMISION	12	8.8	
-psicología	6	4.4	
-sicología	1	0.7	
-filosofía de la educ.	1	0.7	
-biología pedagógica	4	3.0	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	20	14.8	
-pedagogía y metodología	19	14.1	
-organización y legislación escolares	1	0.7	
3) PRACTICA ¹	--	--	
4) INVESTIGACIÓN ²	--	--	
5) ACT. COMPLEMENTARIAS	7	5.2	
-act. Vocacionales	7	5.2	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	135	100.0	23

Fuente: Decreto N° 257 (2-feb-1928).

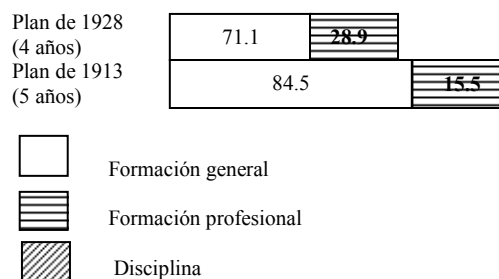
1 Era requisito de titulación la realización de una PRACTICA PEDAGOGICA, de 1 año de duración, al término de los cursos

2 Se exigía también la realización de una Memoria sobre un tema pedagógico

Diferencias con el plan femenino

-En el plan femenino se incluye ECONOMIA DOMESTICA, con una dedicación 3 horas semanales durante los 4 años de estudios.

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1928, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1913)



II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1928, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1913)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación cívica -matemáticas y física -biología e higiene	-ed. Cívica y economía -matemáticas -biografía, biología e higiene
-química -teoría e hist. Del arte -taquigrafía y caligrafía -agricultura	-caligrafía -horticultura o minería
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología -sociología -filosofía de la educ. -biología pedagógica -pedagogía y metodol. -org. Y legisl. Escolar -act. vocacionales	-educación

4. 1929-1939.

ESPECIALIZACION DEL SISTEMA EN ENSEÑANZA NORMAL URBANA Y RURAL.

El proceso de transformaciones educacionales que se inicia en 1929 está estrechamente vinculado al intento de reforma del año 1928. Incluso ha sido caracterizado como una "contrarreforma"⁴⁵, enfatizando su carácter de reacción contra los cambios propuestos en 1928. Nosotros, sin desconocer las conexiones entre estos dos procesos, los hemos separado en nuestro análisis, ya que en 1929 se inicia, en la formación de profesores, un período con rasgos propios, que no se relacionan ni con la Reforma del 28, ni con la situación anterior a ésta.

A pesar de que la década de 1930 es todavía un periodo de inestabilidad política, que no se resolverá hasta el segundo gobierno de Alessandri, a mediados de los años Treinta, en el ámbito educacional se experimenta una situación de relativa estabilidad. Esta se vincula principalmente con la derrota política del 'maximalismo' de la AGP y la introducción, por el 'establishment' educativo, de un nuevo concepto de cambio, que plantea que antes de Introducir transformaciones a nivel sistémico se deben experimentar las propuestas en "escuela reducida". Se institucionaliza entonces la enseñanza experimental, donde se aglican las nuevas orientaciones pedagógicas, y los conceptos más avanzados del campo . Así, la enseñanza normal, aunque sufre algunas modificaciones en el período, mantiene la estructura iniciada en 1929, hasta la aprobación de un nuevo plan de estudios aplicado experimentalmente desde 1940.

a. Contexto Educacional.

Los cambios introducidos durante el año 1929 son el resultado de una reordenación de fuerzas al Interior del campo educacional, y la variación de la orientación dominante hacia concepciones 'más moderadas'. En estos cambios no participan las organizaciones del magisterio como tales, sin embargo, son actores dentro del campo educacional los que implementan estas transformaciones. Como señalamos antes, durante la década de] 20, y específicamente a partir de 1928, la iniciación Interna cobra creciente peso como factor de cambio y la formación de los profesores será en adelante una cuestión que se debatirá fundamentalmente al interior de] campo de la educación, con una presencia más o menos activa del magisterio organizado, pero donde las orientaciones dominantes se vincularán con el debate pedagógico prioritariamente, y no con el debate político, como fue el caso durante el Siglo XIX. Lo señalado es sinónimo de una etapa de mayor autonomía del sistema educacional respecto del contexto socio-político y cultural, y consecuentemente, una etapa donde el debate adquiere, sobre la base de un discurso especializado, un carácter crecientemente técnico.

Visto así el problema, denominar como "contrarreformista" el proceso iniciado en 1929, por lo menos en lo que a formación de profesores respecta, es parcial. Aunque sus gestores representan posturas más 'moderadas' dentro del campo educacional, los cambios superan, en sus orígenes y alcances, a una mera reacción anti-28.

45. Amanda Labarca, op. cil. 258.

46. Amanda Labarca, op.cit

Las transformaciones centrales del período se vinculan con la organización institucional de la Enseñanza Normal. Los cambios introducidos en los conocimientos serán menoreas, ya que la orientación pedagógica mantendrá, en líneas generales, los principios del plan de 1928. Esto no es de extrañar, si se tiene presente que la nueva organización de la enseñanza normal se atribuye a Luis Tiparegul, quien, como señalamos en el análisis del período anterior, fue uno de los principales defensores de la Pedagogía Científica. Es decir, sus planteamientos, en lo que a contenidos de enseñanza se refiere, eran relativamente coincidentes con la perspectiva ideológica de la Reforma del 28⁴⁷

b. Organización institucional de la enseñanza normal en el período 1929-1943.

En el plano Institucional, las transformaciones ocurridas en 1929 no recogen las propuestas de 1928. Incluso, en este plano se podría hablar efectivamente de una contrarreforma, ya que las medidas adoptadas significaron que se disolvieran las Escuelas de Pedagogía, y que el Instituto Pedagógico volviera a recobrar su nombre y a depender de la Universidad de Chile. Inclalmente, además, las mismas escuelas normales pasaron a depender de la Universidad de Chile, ya que el Rector de esa casa de estudios sería cabeza temporalmente de la enseñanza normalista. Esto último, sin embargo, se mantuvo sólo hasta agosto de 1930 cuando las normales vuelven a depender del Ministerio⁴⁹. Con esta medida se restableció la tradicional división entre el profesorado primario y secundario.

Aparte de esta medida, relativa al fin de las Escuelas de Pedagogía, se introduce en 1929 una distinción entre escuelas normales urbanas y escuelas normales rurales. Esta distinción implicó la especialización regional de los profesores, la cual se manifestó decididamente en la organización de los estudios de ambos tipos de escuela.

De las seis normales existentes a la fecha (se mantuvo la reestructuración de 1928), se estableció que cuatro de ellas tendrían un carácter urbano: la escuela de hombres de Santiago, las dos de mujeres de Santiago y la de mujeres de La Serena. En tanto, la Normal de Hombres de Chillán y la de mujeres de Angol serían escuelas rurales. La distinción urbano - rural se mantuvo hasta la disolución del sistema, aunque las diferencias en los planes de estudios se minimizaron a partir de 1944.

Durante los años 30 se introdujo una nueva modificación en la organización institucional de la enseñanza normal. Se inaugura en 1933 (6.3.1933) la Escuela Normal Superior José A. Núñez. La creación de la Normal Superior buscaba responder a la demanda de ascenso del estatus relativo de la formación de profesores dentro del sistema educacional, así como a la Idea de realizar esta formación en una institución que se dedicara tanto a la

47. Luis Tkapegul fue designado por el Ministerio de Educación en 1928 para Reorganizar las Escuelas Normales. Tlrapegul era Profesor de Estado en inglés, titulado en el Instituto Pedagógico de Santiago. Hizo estudios de postgrado entro 1917 y 1923 en el Teachers College, Columbia University, en Estados Unidos, donde hizo curaos de Pedagogía, Psicología, Filosofía y Antropología. Fue el promotor en Chile de la Psicología experimental.

48. Decreto Ne 5.100. 13.11.1929.

49. Decreto NO 4.589, 22.8.1930.

50. Dscret0 N° 5.100, 13.11.1929.

docencia como a la investigación, con las consiguientes implicancias en la calidad de la formación y en el reconocimiento de la institución. La creación de la Normal Superior fue ciertamente una conquista.

Al mismo tiempo, se inicia con esta institución una especialización, que distinguiría al personal directivo y al personal para las escuelas experimentales de la educación primaria formados en la Normal Superior, del resto del profesorado primario, formado en las demás normales del sistema. De este modo, la creación de la Normal Superior significó institucionalizar una diferenciación al interior de los profesores primarios. Al mismo tiempo, con esta distinción se inaugura la formación de especialistas dentro del campo educacional. Veremos en el estudio relativo a la Universidad de Chile que en esta misma época se inicia en el Instituto Pedagógico la formación de profesores de Estado en Educación, que serían los encargados de Impartir la enseñanza normal. Con esto queremos resaltar el hecho que en este período se institucionalizan nuevas distinciones al Interior del profesorado, que van complejizando la división del trabajo en el campo educacional.

c. Organización de los estudios: el plan de 1929.

En el plan de 1929 se distinguen dos ciclos dentro de la formación. El primero era un ciclo básico, con una duración de dos años, donde se impartía principalmente la Formación General. Le seguía un ciclo profesional de un año de duración. Al ciclo profesional se podía Ingresar directamente después de cursar la enseñanza secundaria, en cuyo caso la carrera duraba dos años, lo que era posible hacer sólo en las escuelas normales urbanas.

Para Ingresar a la enseñanza normal se requería: tener entre 14 y 18 años, buena salud, carecer de defectos físicos y perturbaciones o defectos del lenguaje, tener la dentadura en buenas condiciones, acreditar buenas costumbres y aprobar los exámenes de admisión. Se exigía, además, tener aprobado el 3er año de educación secundaria 51.

En el plan de 1929, la Formación General sigue siendo el centro del plan. Esta ocupa 80.0% del tiempo total. Esto es así, incluso, si se examina exclusivamente el ciclo profesional. Aquí la FG, aunque menos importante que en el plan común de 5 años, ocupa la mitad del tiempo.

En las materias incluidas en la FG hay diversas diferencias respecto al plan de 1928 (ver cuadro sinóptico 7). Aunque no disminuye el porcentaje de tiempo asignado a la FG, por el contrario aumenta levemente, sí hay una reducción importante de los contenidos generales del plan. Además, las relaciones entre las asignaturas generales varían significativamente. La asignatura a la cual se le dedica más tiempo es **Canto y Música**, con un 11,3% del tiempo total seguida de **Francés e Inglés** con un 9.7%, y Educación Física con un 8.0%. Como en el plan de 1928, el área de conocimientos más importante es la técnico-artística.

Comparando ahora el plan urbano con el plan rural las diferencias en la Formación General son importantes (ver cuadro sinóptico 7). Hay dos asignaturas excluidas del plan rural. Una es **Ética Profesional**, la segunda es **Física**, que en la escuela urbana se imparte en conjunto con **Matemáticas**. En el plan rural se sustituye **Ética Profesional por Religión y**

51. Decreto NQ 276, 6.2.1929.

Moral, materia a la que se le destina el doble de tiempo que en la ciudad. Aunque esta diferencia no permite sacar conclusiones mayores, nos parece sintomática del control de los grupos conservadores de la clase dominante y de la Iglesia sobre el sistema de enseñanza rural en general. Se manifestaría así en el plan una diferencia inscrita en la estructura de poder de la sociedad chilena en esos años.

Aparte de esta diferencia, se destina en la enseñanza rural un mayor tiempo a **Agricultura**. Igualmente, se asigna más tiempo a **Castellano y Perfeccionamiento del Idioma Patrio**, y a **Caligrafía**, que en el plan urbano. En cambio, se destina menos tiempo a **Historia y Geografía, Ciencias Biológicas y Química, y a Educación Física**. No cuesta vincular esto con la definición principalmente alabetizadora de la escuela rural. Incluso la importancia relativa de las asignaturas generales varía en la escuela rural. Aquí, a diferencia de las escuelas urbanas, el mayor porcentaje de tiempo lo tienen **Agricultura, y Castellano y Perfeccionamiento del Idioma Patrio**.

Respecto a la Formación Profesional (FP), se puede observar en el plan un conjunto de variaciones en las materias incluidas. En las Teorías de la Transmisión se mantiene la primacía de Psicología y se excluye Sociología. Si relacionamos la formación teórica con ámbitos del conocimiento, podemos señalar que en este plan hay un énfasis en la "individualización" de la pedagogía. Privilegiando como núcleo central el alumno individual y su desarrollo, el cual es entendido desde un punto de vista psicológico y biológico, pero no social.

Otra diferencia significativa de este plan es que se introducen materias teóricas específicas de la pedagogía como: **Principios de la Educación, e Historia de la Educación**.

Respecto a las Técnicas de la Transmisión queremos destacar la inclusión de dos cursos de **Metodología del Programa**, uno referido al Método del programa de Matemáticas y Ciencias, y otro al Método del programa de Castellano, Historia y Educación Cívica. Se manifiesta aquí, por primera vez, la aplicación de un concepto de integración o globalización del conocimiento de enseñanza básica, distinguiendo un centro de interés humanista y otro científico.

En el plan de 1929 se especifican actividades prácticas durante los estudios, independiente del curso de metodología. En el plan de 1928 y luego en el plan de 1944 la ejercitación práctica se realiza dentro del curso de Metodología. Se distinguen además dos etapas. Un año de observación y un año de Práctica (Ejercicio Docente) con lo cual se introduce el concepto de Práctica Gradual, durante la carrera. El tiempo dedicado, sin embargo, es sólo de un 4.4% del tiempo total.

Además se continúa con la Práctica Termina; introducida en 1928, ya que una vez finalizados los cuatro años de estudios, los normalistas debían realizar un año de práctica en una escuela pública. Y realizar una memoria sobre un tema designado. La práctica era calificada por el Director de la escuela respectiva quien debía hacer un informe donde consideraba:

1. Asistencia y Puntualidad
2. Personalidad y espíritu profesional: Condiciones de carácter; Entusiasmo; Abnegación y espíritu de sacrificio; Cariño por el niño.

52. Decreto NQ 693, 11.2.1929.

3. Dominio de la técnica pedagógica y habilidad disciplinaria
4. Resultado de su enseñanza desde el punto de vista intelectual y moral
5. Iniciativa, espíritu de organización y capacidad ejecutiva
6. Empeño en su perfeccionamiento.

Si se comparan los planes urbano y rural, estos no difieren mucho respecto a la Formación Profesional. La única materia no incluida en el plan rural es **Técnica de los Sistemas Modernos de Educación**. Hay en éste, además, menos tiempo dedicado a **Fisiología e Higiene del Niño y a Filosofía de la Educación**, y a la **Práctica** de cuarto año. En cambio se destina mayor tiempo a los cursos de **Metodología del Programa de Educación**. En esta última asignatura se mantiene la distinción entre un centro de interés humanista y otro matemático-científico. Sin embargo, existen diferencias respecto a lo que incluye cada programa en el área científica. En el programa de Educación urbana el centro de interés comprende: "naturaleza patria, flora, fauna y geografía"; y los ramos son **Ciencias Naturales, Física y Matemáticas**. Entretanto en el programa rural el centro de Interés comprende: "agricultura, naturaleza patria, flora y fauna, industria y comercio". Y los ramos integrados son **Ciencias, Matemáticas y Geografía**.

Analizando el plan de 1929 la principal constatación es que se refuerza la línea de profesionalización iniciada en 1928. Hay un importante aumento de las materias Incluidas en la FP. Además se incluyen visiones globales del problema educacional desde la perspectiva de la misma pedagogía.

En 1935, siguiendo el principio de experimentación se aprueba un nuevo plan de estudios con un carácter experimental. En este plan se extendían los estudios normales a 6 años, estando el último dedicado principalmente a la Práctica. Este plan se aplicó experimentalmente entre 1936 y 1938.

El plan experimental fue aprobado por Claudio Matte, Director de Educación Primaria. Su origen fue una propuesta del profesorado de las escuelas normales, que designó especialistas en cada asignatura para que resumieran sus propuestas. Estos profesores, más los Visitadores del Servicio Primario y los directores de las Escuelas Normales, presididos por el Inspector de Enseñanza Normal, Martín Bunster, redactaron una propuesta que fue promulgada por circular NQ 13 del 14 de marzo de 1936. En este programa se redujo el número de asignaturas a las consideradas más relevantes. Se dió mayor importancia al desarrollo de facultades de pensamiento, de iniciativa y de calidad en el trabajo sobre la cantidad de materias memorizadas. También se redujo la formación teórica profesional a lo más importante, para dar cabida a una mayor dedicación a la práctica pedagógica. Este plan se aplicaría experimentalmente por dos años luego de los cuales se perfeccionaría. Sin embargo, el cambio de gobierno de 1938 deja inconcluso este programa y no se aprueban modificaciones globales de los estudios normales hasta 1940.

**CUADRO SINOPTICO 7: PLAN DE ESTUDIOS DE 1929
ESCUELAS NORMALES.**

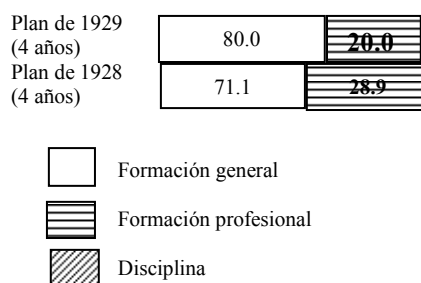
ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1929 (urbano-de hombres)			
Duracion de los estudios: 4 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	198	80.0	14
-religion y moral	4	1.6	
-ética profesional	2	0.8	
-castellano	18	7.3	
-perfec. del idioma patrio	2	0.8	
-historia y geografia	18	7.3	
-matemáticas y física	18	7.3	
-cs. biológicas y química	18	7.3	
-frances e inglés	24	9.7	
-dibujo	12	4.8	
-caligrafia	4	1.6	
-ed. Física (y téc. Deport)	20	8.0	
-canto y música	28	11.3	
-agricultura	12	4.8	
-trabajos manuales	18	7.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	50	20.0	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	23	9.2	
-psicol. Gral. Y diferenc.	4	1.6	
-fisiol. E higiene (niño)	4	1.6	
-principios de educación	4	1.6	
-filosofia de la educ.			
(bases filosof. Y sociol.)	4	1.6	
-historia de la educación	3	1.2	
-psicol. del niño y pedag.	4	1.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	16	6.4	
-téc. De los sistemas modemos de educ.	2	0.8	
-org. escolar (adm. e hig.)	2	0.8	
-dibujo en el pizarrón	2	0.8	
-metod. programa ed. urbana	10	4.0	
3) PRACTICA	11	4.4	
-observación	4	1.6	
-práctica	7	2.8	
4) INVESTIGACION ²	--	--	
5)ACT. COMPLEMENTARIAS	--	--	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	248	100.0	26

Fuente: Decreto N° 6.396 (31-dic-1929).

1 Se exige ademas una PRACTICA TERMINAL de 1 mes.

2 Se exige una MEMORIA.

I.DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFECIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1929, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1928)



II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1929, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1929)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL -ética profesional -perfec. idioma patrio -ciencias biológicas y química -caligrafia -francés e inglés	-ed. civica -ciencias naturales -química -biología e higiene -teoría e historia del arte -taquigrafia y caligrafia -idiomas
FORMACION PROFESIONAL	
-psicol. gral. Y diferencial -psicol. del niño y psicologia pedagógica -fisiología e higiene (del niño) -principios de educ. -historia de la educ. -técnica de los sistemas modernos de educ. -organización escolar (adm. e higiene) -dibujo en el pizarrón -metod. del programa de educ. urbana -observación -práctica	-psicología -sociología -biología pedagógica -pedagogía y metodología -act. vocacionales

A. Diferencias con el plan femenino

- En el plan femenino se incluyen:
 - a. ECONOMIA DOMESTICA, con 12 hrs-total
 - b. PUERICULTURA, con 2 hrs-total
- En el plan femenino la dedicación a trabajos MANUALES es de 6 hrs-total menos.

B. Diferencias con el plan rural

- En el plan rural no se incluye ETICA PROFESIONAL; ni FISICA.
- En el plan rural se destina un mayor número de horas-total a: RELIGION y MORAL; CASTELLANO; PERFECC. IDIOMA PATRIO; CALIGRAFIA; AGRICULTURA; Y METOD. DEL PROGRAMA
- En el plan rural se destina menos tiempo a: MATEMATICAS (sin FISICA); CS. BIOLOGICAS Y QUIMICA; ED. FISICA; CANTO Y MUSICA; FISIOLOGIA E HIGIENE (del niño); FILOSOFIA DE LA EDUCACION; y a la practica.
- En el plan rural la METOD. DEL PROGRAMA es de EDUC. RURAL, no URBANA.

5. 1940-1963.

EQUIPARACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL AL NIVEL SECUNDARIO DE EDUCACION.

El período que se inicia con el gobierno de Pedro Aguirre Cerda se caracteriza en educación, por ser una etapa de crecimiento cuantitativo, en la cual no se intentan cambios estructurales del sistema. Así, se mantiene la organización institucional fundada en los 20, aunque se amplía la cobertura educacional⁵⁴, y se enfatiza el crecimiento de las ramas o Instituciones más directamente relevantes para la producción, particularmente en el nivel secundario y universitario.

Las innovaciones operadas en el período son el resultado de negociaciones intra o extra sistema educacional, realizadas en el marco democrático. Tienen un carácter más bien de "pacto social", que de conflicto y rupturas. Además, tienen un carácter parcial, afectando sólo aspectos del sistema educacional.

Las dos décadas y poco más que cubre este período son también de relativa estabilidad para la enseñanza normalista. Luego de experimentar algunos cambios a comienzos de los 40, generados endógenamente, al interior de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, división de la cual forman parte las Escuelas Normales, habrá continuidad hasta la década de los años 60.

Nos ocuparemos a continuación de los rasgos más salientes del período. Concentraremos nuestro análisis en el nuevo énfasis puesto en el período en la relación educación-producción, por las consecuencias que éste tuvo en la formación de profesores, ya que implicó valorizar la ciencia como conocimiento fundante del desarrollo nacional.

a. Contexto Educacional.

El Impulso desarrollista "hacia adentro", característico del período de la 2a Guerra y la post-guerra, definió la Industrialización como norte del esfuerzo económico del país. El Presidente Pedro Aguirre Cerda caracterizó el país como una gran empresa científico-industrial, que debía ser administrada por el Estado. En este cuadro se llamó a fomentar y difundir la ciencia, particularmente la ciencia económica, como principio de comprensión y de producción. La educación, a su vez, debía, en su nivel básico, generalizar los principios científicos, y a nivel superior, capacitar científicamente a las élites gobernantes, además de formar a los mandos medios técnicos necesarios para llevar a cabo este propósito. Las críticas de principio de siglo que exigían vincular la educación a las

54. C. Cox, *Continuity, Conflict and Change...*, op.cit.

55. Se expande la Enseñanza Técnico Profesional de nivel medio, cuya matrícula entre 1938 y 1944 crece un 65.7% (pasando de 4.042 a 6.665 estudiantes). Esta tasa de crecimiento duplica la de los liceos en el mismo período -33.6%- (cuya matrícula pasó de 20.263 a 27.028 estudiantes). (Fuente: R.Echeverría, **Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981**, PITE, Santiago, 1982, Cuadro 5). Se crea asimismo la Universidad Técnica del Estado (1947) y la Universidad Austral (1954), la primera orientada a proveer los recursos humanos demandados por la industrialización; y, la segunda, aquellos requeridos por la modernización agropecuaria.

56. Gabriel Salazar, op.cit.

necesidades económicas del país son retomadas. Se propone que la escuela forme personas creadoras y productivas, especialmente en el manejo de principios científicos de conocimiento de la realidad. Consecuente con esta orientación el Presidente Pedro Aguirre Cerda señalaba:

"Propiciamos una Escuela Nueva que ponga el acento en las capacidades vocacionales y en las fuerzas de creación de nuestros niños. En las ciudades reemplazaremos las salas de clase donde se oye sólo la voz del maestro, por los talleres donde se oiga el ruido del trabajo y donde los niños ejerciten sus capacidades creadoras. En los campos reemplazaremos la escuela semi-alfabetizadora por otra que tienda al mejoramiento de las condiciones de vida del campesinado...

Sin embargo, a pesar de estos planteamientos, no se modificó la separación institucional tradicional entre educación y producción. Ni tampoco se alteraron las diferencias de clase entre los niveles primarios, secundarios y superiores de la educación. Incluso se reforzó el carácter centralizado de la educación nacional, fomentando una cultura urbana y de clase media, correspondiente a la base política y social del modelo desarrollista: el Partido Radical. En términos críticos se ha señalado que la política educacional implementada por los gobiernos radicales significó:

"...integración a la cultura escolar de las masas trabajadoras urbanas, provisión de educación masiva sólo hasta el nivel primario: fuertes distinciones educacionales ... entre la educación para el trabajo manual y el trabajo intelectual, expansión restringida de la educación intermedia, para dar acceso a los nuevos sectores medios nacidos del proceso de industrialización, la expansión de los servicios y de la creciente Intervención (económica) del Estado"⁵⁸.

Respecto a la formación de profesores en 1942, se crea el Instituto Pedagógico Técnico, que se organiza en forma paralela a las tradicionales instituciones formadoras de profesores (el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y las Escuelas Normales). En la enseñanza normal, en tanto, se enfatizó la importancia de los principios científicos como fundamento del conocimiento. Lo que se tradujo en una preparación que le asignaba una gran importancia a la Formación General.

Todos los cambios en la enseñanza normal se desarrollaron en un contexto donde los profesores eran actores centrales, lo cual redundó en propuestas que extendieron la formación en el tiempo y en contenidos, acorde con la búsqueda de una mayor profesionalización, y, a través de esta, de mejoras materiales y reconocimiento social.

b. Organización institucional en el período 1940-1963.

Durante el período 1940-1963 no se operaron cambios significativos en la organización institucional del sistema de enseñanza normal. Se mantienen las distinciones entre normales

57. Segundo mensaje de Pedro Aguirre Cerda citado en **Formación del profesor primario**, Imprenta R. Quevedo, 1940.

58. J.J. Brunner, **Educación y Hegemonía en Chile: seis proposiciones**. Flacso. Documento de trabajo No9. Stgo. 1981.

superiores y comunes: dentro de éstas, se mantienen también las diferencias entre escuelas masculinas y femeninas; y entre rurales y urbanas. No obstante, a nivel curricular las 'normales comunes' tendieron a homogeneizarse. Esto es especialmente relevante respecto de las diferencias regionales, ya que las diferencias de género ya eran mínimas desde 1885. Aunque no sean suficientes los antecedentes con que contamos para sacar conclusiones mayores, no es difícil vincular la homogeneización regional al principio acentuadamente centralista que dominó el sistema en la década del 40, con su énfasis en una cultura fundamentalmente urbana.

En 1942, las seis escuelas existentes en 1929 habían sido aumentadas a nueve, incluyendo la Normal Superior José A. Núñez de Santiago, y ocho escuelas normales comunes, cinco de mujeres y tres de hombres.. Entre las primeras se encuentran las dos normales de Santiago, y las escuelas de La Serena, Angol y Ancud. Las escuelas masculinas estaban situadas en Chillán, Valdivia y Copiapó⁵⁹.

Tal vez, la principal innovación institucional del período se vincula con la equiparación del sistema de enseñanza normal al nivel secundario de educación. Los estudios, al igual que los estudios secundarios, tienen una duración de seis años, y se exige para ingresar a la normal, el sexto año primario. A nivel curricular se distingue entre un ciclo básico denominado de "Cultura general" de 4 años, equivalente (esta vez en contenidos) a la educación secundaria. Y un "Ciclo Profesional", de dos años, al cual se podía ingresar directamente, habiendo aprobado el Sexto Año de las Humanidades. A pesar de esta separación, el discurso pedagógico que fundamenta la organización del plan de estudios normalista articula ambos ciclos, y no es propio considerar el Ciclo de Cultura General como una mera Instrucción secundaria. Nuestro análisis se funda en el supuesto de que el '**ethos**' de la enseñanza normal permea los seis años de estudio, y no solamente el Ciclo Profesional.

c. Organización de los estudios en el período 1940-1963.

El plan de estudios aprobado en 1944 (decreto N° 6.636 del 20 de octubre de 1944) definió el currículum de la formación de profesores hasta 1963. Este plan fue aplicado Inicialmente en forma experimental, por cuatro años, después de los cuales se consideró que sus resultados eran positivos y que era oportuno aplicarlo definitivamente.

La generación de este plan se inicia en marzo de 1940, cuando se realiza una asamblea de los directores y profesores de educación de las escuelas normales, convocada por Oscar Bustos, entonces Inspector de la Enseñanza Normal. Esta asamblea, con el carácter de un pequeño congreso pedagógico, explicitó orientaciones que rigieron la educación normalista hasta la década del 60. En las conclusiones a las que se arribó en tal asamblea se fundamentó una nueva orientación en la preparación profesional de los maestros.

En la fundamentación de las conclusiones de la asamblea de profesores se distinguen dos aspectos en la formación de profesores: uno referido al dominio de la ciencia pedagógica y de la técnica didáctica, y otro aspecto referido a la filosofía del educador. Se señala que es este último aspecto el que le da su valor a la actividad del magisterio y "le confiere una profundidad espiritual análoga a la del sacerdocio":

59. Gertrudis Muñoz, op.cit: 8.

"En la concepción que tenga el maestro de la vida y del universo es donde realmente encuentra ánimo y orientación para que su trabajo viva; ella le indica los fines y el ideal perseguido. Para alcanzarlos, busca, a medida de su cultura, el contingente de la ciencia"... "Gracias, pues, a la mayor o menor preparación técnica, un profesor podrá instruir bien o mal a sus alumnos; pero solamente en virtud de su cultura general y del amor a la profesión, llegará a influir en la educación y vida futura del país. Solamente así podrá el maestro llegar a ser, si no el principal, un gran agente civilizador del pueblo"⁶⁰.

La formación de los profesores debía contemplar tanto esta formación general, como la formación profesional; ambas eran imprescindibles para el desempeño profesional.

La Incorporación de estos distintos ámbitos exigía, según los asambleístas, determinar un principio de clasificación de los conocimientos, que le diera organicidad y claridad a los estudios ¹. Los gestores del plan fundamentaban esta preocupación en los conceptos expuestos a fines del siglo XIX por Valentín Letelier, quien señalaba que la clasificación sistemática de los conocimientos era necesaria para que el 'espíritu' que los abordara no se extraviara.

Para los asambleístas de Marzo del 40 era necesario incorporar las visiones de la cultura que resaltan su carácter orgánico, donde sus diversos aspectos -lenguaje, técnica, religión, moral, arte, ciencia, política, etc.- forman un todo Integrado. La clasificación propuesta en el programa tiene el propósito de introducir a los alumnos en esta visión orgánica de la cultura, y a través de esto formar el 'espíritu' del alumno, dándole un contenido ético a su actividad.

En el plan 1944 entonces, se intenta formar al profesor conectado con el saber, con esta visión universalista de la cultura, y dotarlo así del poder de controlar su actividad, cual es la transmisión.

Estas propuestas se fundamentaban en una crítica explícita a la Pedagogía Activa y su valoración de los procesos de enseñanza. Para los asambleístas la carencia fundamental de la nueva pedagogía era que ésta no distinguía entre lo que son los conocimientos que debe adquirir el niño y los procedimientos aplicados en la enseñanza:

"Así fué como el gran interés que se produjo en torno al conocimiento, hizo pensar sólo en la fundamentación psicológica de los métodos de enseñanza. Y cuando se habló de planes y programas escolares, sólo se proyectaron las actividades de los alumnos, actividades que podían variarse según los intereses del niño, como si este viviera enteramente aislado y no en medio de un mundo cultural... Se miró casi con desprecio el problema de la materia de enseñanza, no interesó su espíritu, ni el por qué de su creación"⁶².

60. **Formación del profesor primario**, (síntesis de las conclusiones aprobadas por las Asambleas de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales - marzo 1940). Imprenta R. Quevedo, Santiago, 1940.

61. "Formación...", op. cit y "Nuevo plan de estudios de la enseñanza normal. Sus fundamentos". En: **Revista de Educación** N° 26, noviembre 1944, pp. 399-404.

62. "Nuevo Plan...", op.cit.: 400.

De este modo, los gestores del plan de 1944 recuperaban la preocupación por los contenidos de la enseñanza, y de allí su énfasis en la formación del maestro primario en una "Cultura General": no bastaba -según ellos- conocer los procedimientos de enseñanza. Las propuestas del 40 pueden considerarse, en este sentido, como una reacción contra el énfasis unilateral en el **proceso pedagógico** inaugurado en los 20, y una recuperación de la centralidad de los **contenidos**, que había dominado durante la hegemonía de los profesores alemanes.

En cuanto a los contenidos del plan de 1944 se puede señalar que estos constituyen un esfuerzo de síntesis entre los dos principios referidos. Pero, además, son una síntesis entre la organización de los estudios propuesta en 1928, y la aplicada en 1929. Del plan de 1928 se recupera: a) la integración de la práctica al curso de metodología; b) la inclusión de un tiempo para actividades no pre-fijadas, (aunque en el plan del 44 estas pueden ser fijadas sólo en algunos casos por el alumno); y c) se reincorpora dentro de la formación teórica **Sociología Educativa**.

Respecto al plan de 1929, se mantiene la distinción curricular urbano-rural (ver cuadro sinóptico 8), aunque ésta se minimiza. Los dos planes se diferencian sólo porque en el plan rural se incorporan una serie de conocimientos prácticos relativos a ese medio, como **Agricultura y Primeros Auxilios**. Además se dedica en el plan rural un tiempo importante al desarrollo de **Actividades Rurales Específicas**. Los estudiantes de las escuelas rurales deben entrenarse en actividades como construcción de gallineros y conejeras, manejo de la lechería, crianza de animales y otras.

En el plan de 1944 se mantiene la estructura de los estudios que privilegia la Formación General de los alumnos. Cabe hacer notar en todo caso que ésta sufre una importante reducción respecto del plan de 1929. En ese plan la Formación General ocupaba un 79.8% del tiempo. En el del año 44, en cambio, ocupa un 58.8% del tiempo total. Esta disminución implica un aumento relativo del tiempo dedicado a la Formación Profesional de un 20.0% a un 38.7%. Sin embargo, este aumento se vincula principalmente con la inclusión de un tiempo bastante significativo dedicado a **Actividades Complementarias**. Este es un tiempo que se podía dedicar a las distintas asignaturas del plan, y alcanza a un 14.6% del total. Por otra parte, se incluye por primera vez un tiempo dedicado a la especialización en una disciplina, aunque ésta no es parte significativa del plan (2.5%).

El plan de 1944, no obstante sus similitudes con los planes anteriores, es del todo novedoso en varios aspectos. Puntualizaremos dos aspectos que nos resultan particularmente significativos:

1. Se introduce una nueva jerarquía en los contenidos generales. A pesar de que por área de conocimientos se mantiene la primacía de los conocimientos técnico-artísticos, si se analizan las asignaturas por separado, el orden de importancia es el siguiente: 1°. **Trabajos Manuales y Ciencias Naturales**; 2°. **Castellano y Matemáticas y Física**; y, 3°. **Educación Física**. En esta jerarquía se constata:

- a) la reaparición de **Ciencias Naturales y Castellano** en la trilogía principal, al igual que en 1913, y por lo tanto la no consideración de la jerarquía de 1928, ni de 1929.
- b) la valoración de **Trabajos Manuales** como entrenamiento técnico- artístico prioritario, y
- c) la alta valoración de los conocimientos científico-humanistas, donde es notable que no se incluya **Ciencias Sociales**.

2 En la Formación Profesional, uno de los elementos que nos resultan más ^{significativos} se refiere a la Inclusión de **Introducción a la Filosofía**, y la revalorización de la Filosofía como fundamento de la educación. Aunque Psicología mantiene la principal destinación horaria, hay un relativo equilibrio entre esta disciplina y Filosofía En contraste con los planes de 1928 y de 1929, donde Psicología primaba sin contrapeso

En los dos puntos anteriores vemos la manifestación de los principios pedagógicos esgrimidos por los assembleístas del 40, y su revalorización de "los contenidos", (Cs. Naturales, Castellano, Matemáticas). En el ámbito profesional, esta perspectiva, que buscaba formar al profesor tanto en los procedimientos como en un 'espíritu' profesional, funda la pedagogía no sólo en la Psicología, sino de un modo Importante en el equilibrio entre Psicología y Filosofía.

En suma, el plan del 44 es la expresión de un principio pedagógico diferente al Introducido en 1928. No obstante, también integra (desde su perspectiva) el discurso profesionalizante del magisterio levantado entonces, ya que lo que se buscaba, como señalamos antes, era conectar la formación del profesor con "el saber", y dotarlo así del poder de controlar su actividad, e Incluso de ampliar su esfera de influencia y participación en la sociedad y en la cultura. Las demandas del magisterio, especialmente primario, por mejorar su estatus social, se mantuvieron durante el período. Al respecto Incluiremos a continuación un breve recuento de las conclusiones a las que se arribaron en dos congresos pedagógicos realizados en la década del 40, que nos parecen Importantes para comprender el discurso del magisterio de la época sobre su formación y, en general, sobre su Identidad profesional y función social.

- d. Discurso de los profesores sobre su formación:
El Primer Congreso de Enseñanza Normal (1944), y el
Primer Congreso Nacional de Educación (1945).

Las orientaciones acordadas en el Primer Congreso de Enseñanza Normal, realizado entre el 12 y el 17 de septiembre de 1944, un mes antes de promulgarse definitivamente el plan de estudios analizado recién, señalan que se debe⁶³:

1. Considerar las escuelas normales como verdaderos institutos Pedagógicos
2. Declarar que el tipo de maestro a cuya formación tienden los esfuerzos de estos establecimientos es el de un hombre altamente eficiente, abnegado, culto y práctico; tolerante, responsable y democrático, de sensibilidad sutil e Inteligencia data.
3. Las escuelas normales deben preparar a un maestro que pueda ser conductor de una comunidad nacional que busca nuevas formas culturales y económicas que aseguren la realización, la defensa y el perfeccionamiento permanente de la Democracia.
4. Que la preparación cultural -general y profesional- dei maestro debe enriquecerse con la adquisición de algunas especialidades que digan relación con las aptitudes y preferencias especiales de los normalistas y las necesidades del país, de la época, del régimen y de los niños.

63. "Primer Congreso de Ene Mnza Normal" En **Revista de Educación** N° 24. septiembre 1944. pp. 335-338.

5. Que las experiencias realizadas aconsejan ir paulatina y progresivamente, en las formas de vida y de trabajo de las escuelas normales, a una coparticipación, cada día más efectiva, de alumnos y profesores en el gobierno y la disciplina natural de estos planteles.
6. Que las escuelas normales no deben conformarse con las clases sistemáticas que se imparten (...) sino que deben realizar una actividad permanente de seminarios (...)
7. Que es problema urgente la existencia de profesores interinos (sin título) los cuales deben perfeccionarse constantemente. Además hay que crear nuevas escuelas normales a fin de que no vuelvan a ingresar al servicio profesores no normalistas.
8. Que las escuelas normales deben ascender paulatinamente a un plano de carácter universitario.
9. Que la labor de las escuelas normales no debe agotarse con la formación de sus alumnos, sino que debe propender a extender su influencia a todos los sectores sociales y culturales de la comunidad nacional.
10. Que el radio de acción de las escuelas normales incluye su participación activa en toda empresa de importancia tendiente a enriquecer y difundir la cultura, lo cual hace necesario que sus profesores tengan una amplia libertad, a fin de que puedan servir a la comunidad desde cargos de elección popular o como agregados culturales a embajadas, etc.

Es claro en estas propuestas la demanda desde los propios profesores de proteger y ampliar su campo de acción. Primero se exige reconocimiento y luego una formación al más alto nivel cultural, con lo cual se está demandando acercarse al capital cultural que permita alcanzar los más altos niveles. Y desde allí participar y ejercer influencia en los problemas educacionales, e incluso nacionales.

Para esto también se proponen estrategias de clausura como es la demanda de que no puedan ejercer los sin-título y que se amplíe el número de escuelas normales, lo cual extiende su propio poder, entre otras.

Esta línea, de expansión del control del medio por la profesión, se profundiza en el Primer Congreso Nacional de Educación, realizado en Enero de 1945. En las conclusiones de este Congreso se señala que la formación debe tender hacia la autonomía profesional del profesor. Esta formación debe ser de nivel superior y debe ir acompañada de una política de mejoramiento de las condiciones laborales del magisterio, especialmente en lo que a remuneraciones se refiere.

Se propone también (recuperando una de las banderas del año 28), darle un cuerpo único al magisterio creando la Escuela Unica de Educación, que formaría los profesores para los distintos niveles del sistema educacional, incluso del nivel superior. Esto borraría las diferencias entre profesores secundarios con un título universitario, y profesores primarios con título normal. Se plantea, por último, que esta Escuela Unica de Educación debe tener un carácter universitario, y por lo tanto el máximo reconocimiento.

64. Brunnery Flisfisch, op.cit.

65. ibid.

66. "Primer Congreso Nacional de Educación. Formación, Perfeccionamiento y Escalafón del personal de la Educación Nacional." (Tesis aprobada por el Congreso). En: **Revista de Educación** N° 28. mayo 1945.

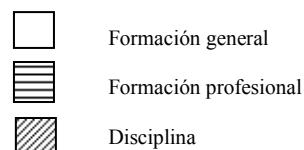
**CUADRO SINOPTICO 8: PLAN DE ESTUDIO DE 1944
ESCUELAS NORMALES**

ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1944 (urbano-de hombres)			
Duración de los estudios: 6 años			
	Hrs. Total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	141	58.8	16
-religión y moral	3	1.3	
-gramática castellana	5	2.1	
-literatura castellana	8	3.3	
-ortografía	4	1.7	
-ciencias sociales	13	5.4	
-psicología general ¹	2	0.8	
-matemáticas	11	4.6	
-física	6	2.5	
-cs. biológicas e higiene	12	5.0	
-química	6	2.5	
-idiomas extranjeros	11	4.6	
-canto, música, gim.ritmica	14	5.8	
-dibujo y modelado	10	4.2	
-caligrafía	2	0.8	
-trabajos manuales	18	7.5	
-educación física	16	6.7	
II. FORMACION PROFECIONAL	93	38.7	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	20	8.3	
-introduc. a la filosofía	4	1.7	
-biología educacional	3	1.3	
-psicología educacional	5	2.1	
-sicología educacional	2	0.8	
-principios de educación	4	1.7	
-filos. e hist. de la ed.	2	0.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	38	15.8	
-técnicas de la enseñanza	30	12.5	
-org. y adm. escolar	5	2.1	
-higiene escolar	3	1.3	
3) PRACTICA ²	--	--	
4) INVESTIGACION ³	--	--	
5) ACT. COMPLEMENTARIAS	35	14.6	
III. DISCIPLINA	6	2.5	--
TOTALES	240	100.0	26

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PROCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1944, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1929)

Plan de 1944 (6 años) 58.8 38.7

plan de 1929 (4 años) 80.0 20.0



Fuente: Decreto N° 6.636 (20-oct-1944)

- 1 Se incluye como parte del ciclo de “cultura general”, no en el ciclo profesional.
- 2 Se realiza la PRACTICA integrada al curso de metodología, se exige además una PRACTICA terminal de 1 mes.
- 3 Se exige una MEMORIA en el 6° año.

A. Diferencias con el plan femenino

- En el plan femenino no se incluye TRABAJOS MANUALES
- En el plan femenino se incluyen:
 - a. ECONOMIA DOMESTICA, con 18 hrs-total.
 - b. PUERICULTURA, con 2 hrs-total.

B. Diferencias con el plan rural

- En el plan rural se incluye, junio a TRABAJOS MANUALES, - AGRICULTURA, INDUSTRIA DERIVADA Y OFICIOS VARIOS.
- En el plan femenino rural esta actividad se agrega a ECONOMIA DOMESTICA.
- En el plan rural se incluye:
 - a. ACT. RURALES ESPECIFICAS, con 18 hrs-total
 - b. PRIMEROS AUXILIOS, con 2 hrs-total.

II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1944, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1929)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-gramática castellana -literatura castellana -ortografía -idiomas extranjeros -ciencias sociales -psicología general -matemáticas -ciencias biológicas e higiene	-ética profesional -castellano -perfec. idioma patrio -francés e inglés -historia y geografía -matemáticas y física -ciencias biológicas y química -dibujo -canto y música -agricultura

FORMACION PROFESIONAL

-psicología educacional -biología educacional -introd. a la filosofía -sociología educacional -filosofía e historia de la educación -técnica de la enseñanza -org. y adm. escolar -higiene escolar -act. complementarias	-psicología gral. y diferencial -psicología del niño y psicología pedagógica -fisiología e higiene (del niño) -filosofía de la educ. -historia de la educación -técnica de los sistemas modernos de educación -dibujo en el pizarrón -metod. del programa de educación urbana -org. escolar (adm. e higiene) -observación -práctica

6. 1964-1974.
ASCENSO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL A NIVEL POST-SECUNDARIO.

La enseñanza normal no estuvo al margen del influjo transformador de los años 60, década en que se experimentó cambios institucionales y curriculares profundos: el sistema de enseñanza normal fue "ascendido a nivel post-secundario, y se aplicó una modalidad de entrenamiento centrada en la formación profesional, la cual era además especializada en una disciplina. En este periodo se aplicaron dos planes de estudios: el plan de 1964 que puede ser considerado un plan de transición, y el plan de 1967 que sancionó definitivamente la nueva modalidad de formación de profesores.

Este proceso de cambios, que se realizó en el contexto de proyectos globales de transformación de la educación, y más allá de ésta, de la sociedad, fue abruptamente Interrumpido por la llegada de los militares al gobierno en 1973. El sistema de enseñanza normal fue disuelto a comienzos de 1974.

a. Contexto educacional.

Los cambios operados en el periodo en el sistema de enseñanza normal son la expresión de nuevas orientaciones políticas y educacionales, cuyas fuentes últimas de generación se vinculan con procesos que van incluso más allá de las fronteras nacionales, como, por ejemplo, la redefinición de la política internacional de Estados Unidos para América Latina y la Revolución Cubana, entre otros. Sin desconocer la complejidad de los procesos político-sociales y culturales que rodean las transformaciones en la formación de profesores, nuestro análisis se localiza en las fuentes directas de tales cambios, ya que un análisis en profundidad de las conexiones entre la formación de los profesores y sus determinantes macro-sociales excede los límites de este trabajo, más aún en un periodo tan convulsionado como el de los años 60.

La educación normalista experimentó cambios en su organización y planes de estudios tanto durante el periodo del gobierno de J. Alessandri (1958-1964) como en el gobierno de Frel (1964-1970). A estas dos etapas nos referiremos en lo que sigue.

i) Los primeros años de la década del 60: la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación.

Durante el gobierno de J. Alessandri se formó la denominada Comisión para el Planeamiento Integral de la Educación (28 de dic. de 1962) cuyos objetivos eran hacer un diagnóstico de la situación educacional y proponer las soluciones a los problemas pedagógicos, económicos y administrativos creados por la extensión y desarrollo del sistema educacional. Esta comisión fue creada como respuesta del gobierno a presiones directas del gobierno de Estados Unidos, y al clima de opinión favorable que se había producido entre las

autoridades educacionales nacionales respecto al discurso de la 'planificación' introducido por las agencias internacionales, como la UNESCO, OEA, FAO, etc.

La presión por transformar la educación se fundaba en la convicción del gobierno norteamericano del periodo sobre la importancia crucial de la educación como una estrategia contra-Insurgente en el continente latinoamericano. La orientación dominante era que la educación debía no sólo ser extendida, sino drásticamente redefinida, ya que sus estructuras y orientaciones eran **disfuncionales** al proceso de modernización política y social seguido en la región. Se planteaba que la educación debía proveer los conocimientos y habilidades necesarias para el uso eficiente de la tecnología moderna, de lo cual carecían los países pobres.

El trabajo de la Comisión se sintetizó en una propuesta de reforma global de la educación. Esta propuesta de reforma, sin embargo, generó una controversia política Importante en el Parlamento, que terminó por disuadir al gobierno, cercano ya al fin de su periodo, de aplicarla. A pesar del fracaso del gobierno de Alessandri en introducir los cambios sugeridos por la planificación en el sistema educacional, el trabajo de diagnóstico que esta comisión realizó fue un Importante Insumo para la reforma educacional que se aplicaría posteriormente en el gobierno Frei.

Las transformaciones que se operan en la enseñanza normal en esta etapa son también antecedente Importante de los cambios que se operarían en 1967. Los cambios propuestos en esta etapa por el Ministerio de Educación, buscaban modernizar la enseñanza normal de acuerdo a los nuevos principios de la planificación. Estos, sin embargo, no alteraron la organización institucional del sector, como ocurriría en 1967.

ii) La Reforma Educacional del Gobierno de Frei.

Para el gobierno DC la educación era un eje central de su estrategia general de cambio social. Ella fue considerada desde el inicio como crucial tanto para la formación de los recursos humanos requeridos por el crecimiento y la modernización de la economía como para el proceso de integración social y política de las mayorías excluidas. De modo general, el proyecto de cambio de la 'Revolución en Libertad' concibió a la educación como base para la mantención de un orden sobre bases de consenso, cooperación y participación. Por último, la educación era vista también como fundamental para la conquista de la libertad espiritual interna a ser obtenida por el individuo ⁷⁰.

La reforma se ocupó de expandir el acceso y la cobertura educacional, se preocupó de homogeneizar el capital cultural transmitido por la escuela, e intentó transformar internamente ese capital cultural. En base a nuevas orientaciones pedagógicas (de origen norteamericano) se giró desde una educación centrada en los contenidos hacia una educación ordenada en torno a las conductas. Este giro significó redefinir el rol docente de modo Importante. El esfuerzo de reforma a este nivel buscó que el profesor dejase de ser un instructor y pasara a ser el facilitador de un contexto de aprendizaje, guía y no actor principal, de una actividad que

68. C. Cox, **Continuity**..., op.cit: 129.

69. **Año Pedagógico**. 1961. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile.

70. Ver, C. Cox. **Políticas Educacionales y Principios Culturales. Chile 1965-1985**. Documento CIDE, NQ 17, 1987. Santiago. (p.16).

pasaría a descansar, en forma más acentuada que en el pasado, en los alumnos ⁷¹. Un intento tal de cambio implicó que desde su inicio el proceso de reforma dedicara esfuerzos sistemáticos por difundir los nuevos criterios y orientaciones pedagógicas a los profesores. Para realizar la Reforma era necesario contar con un nuevo tipo de profesor. En líneas gruesas se puede decir que se siguieron en este sentido dos caminos, uno fue transformar los procesos de formación, otro fue introducir programas de perfeccionamiento para los profesores en servicio. Estas dos líneas de acción se coordinaban bajo el concepto de **educación permanente**, que durante los 60 adquirió gran importancia. El principio fundante era que el conocimiento no es estático y por lo tanto la actitud básica debía ser la de la investigación; la educación no era un proceso terminal ni acabado y debía por tanto actualizarse constantemente.

Con respecto a los procesos de formación de los docentes, el nuevo grupo en el gobierno definió la **Escuela Unica de Pedagogía** como horizonte hacia el cual debía avanzarse. Sin embargo, el Estado sólo tenía control sobre la formación de los profesores primarios, ya que la formación de los profesores secundarios era controlada por las universidades, que gozaban de autonomía. Esta tradicional división implicó que el Ministerio sólo pudiera legislar sobre la enseñanza normal, a la que aplicó 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 docente supervisada en servicios.
3. Preparación del 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. Construcciones y equipamiento de las Escuelas Normales a corto y mediano plazo.

b. Reforma Institucional.

El proceso de modernización consideraba la reforma de los estudios de la enseñanza normal. Una redefinición integral del currículum fue propuesta luego de un estudio apoyado por la Fundación Ford. En medio del clima socio-político marcadamente antiimperialista de fines de los 60, y con el intento intervencionista del proyecto Camelot (del Departamento de Estado norteamericano) aún fresco, los gremios docentes bloquearon el proyecto de cambio, más por sus vinculaciones con la agencia norteamericana que por sus méritos o carencias intrínsecas⁷². Lo que la administración Frei no logró respecto al currículum, sí lo obtuvo respecto a los límites institucionales del sector. En junio de 1967 se aprobó el decreto que reformaba la enseñanza normal y sancionaba definitivamente su carácter post-secundario.

71. C. Cox, **Políticas....** op.cit: 22.

72. Ver: Ministerio de Educación. **Programa de desarrollo de la enseñanza normal**, (mimeo), Santiago, diciembre 1967. Estos cinco proyectos de modernización suponían una inversión de aproximadamente diez millones de dólares; siete provendrían del propio país a través de un aporte directo, o de préstamos del Banco Mundial y la AID. Los restantes tres millones serían aportados por convenios con la UNESCO y la Fundación Ford. (Ministerio de Educación, op. cit.).

73. C. Cox, **Continuity....**, op.cit: 158.

La reforma redefinió así los límites institucionales del sector en el sentido tradicionalmente buscado por los profesores: ascenso al nivel superior. El ascenso del sistema de enseñanza normal a nivel post-secundario fue calificado por los reformistas como "la destrucción definitiva de los aspectos de clase de la formación de los profesores primarios"⁷⁴; a partir de la reforma, los profesores primarios pasan a ocupar una posición equivalente al resto de los docentes en el sistema de educación.

Pero, el plan de estudios de 1964 había ya elevado "de hecho" la enseñanza normal a nivel post-secundario, ya que había extendido los estudios a 9 años, que incluían: una etapa de "formación general", de 6 años de duración, equivalente a la enseñanza secundaria, y una segunda etapa de "formación profesional" de tres años de duración. A esta última se podía ingresar con la licencia normal o secundaria.

La reforma sancionó definitivamente el carácter post- secundario de la enseñanza normal restringiendo los estudios a los 3 años de formación profesional.

c. Reforma curricular.

Pese al fracaso del gobierno en la implementación de una renovación Integral del plan de estudios de los normalistas, durante el período se introducen modificaciones parciales importantes en el currículum. Puntualizaremos las más significativas (ver cuadros sinópticos 9 y 10):

1. Se modifica la estructura tradicional de la enseñanza normal que otorgaba el máximo de tiempo a la Formación General. Ahora la formación es principalmente profesional. En el plan de 1964, si se consideran los 9 años de estudios, sigue primando la FG, sin embargo la etapa profesional de tres años, prácticamente no contempla esta formación. Este cambio se vincula a lo menos con tres redefiniciones de la formación:

a) se considera que la Formación General se obtiene esencialmente durante la enseñanza secundaria, por lo tanto la enseñanza normal debe restringirse a la formación específica del profesor, cual es su formación profesional. b) Esta separación que a primera vista parece obvia, supone también una nueva orientación de los estudios. El plan de 1944, según lo analizado, aspiraba a formar al profesor en un dominio general de su cultura lo cual se consideraba clave para su desempeño profesional. En este plan, en cambio, hay una valoración diferente del conocimiento: ya no Interesa que el profesor "sepa de todo", sino que maneje (en el área general) los fundamentos del conocimiento científico (más sobre esto en el punto 4 siguiente).

c) Se busca pasar, entonces, de una formación orientada a producir un profesor generalista, a una orientada a producir un nuevo tipo de profesor, que más que un cúmulo de contenidos, maneja unos criterios sobre el conocer. Además, que no maneja una diversidad de áreas, sino una en particular: es un profesor especializado.

2. Se Introduce, entonces, la especialización de los profesores primarios en una disciplina a su elección. Se crea el título de profesor primario con mención. En el plan de 1964 el alumno

74. C. Cox, **Continuity**..., op.cit.

tiene una amplia gama de posibilidades de especialización, ya que puede obtener la mención en 13 disciplinas, que incluyen, entre otras Educación Parvularia y Desarrollo de la Comunidad. Para obtener la mención el alumno debía cursar asignaturas de la especialidad durante los tres años de la etapa profesional. El número de horas exigido era igual para todas las disciplinas.

En el plan de 1967, se cursa la especialidad a partir del 2⁴. semestre de la carrera. También tiene la misma dedicación, independiente de la disciplina o área de especialidad de que se trate. Las menciones se podían obtener en 10 áreas: Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Técnico-manual, Educación Musical, Artes Plásticas, Idioma Extranjero y Desarrollo de Comunidades y Educación de Adultos.

3. Otro elemento importante en la organización de los estudios en el período, es que se eliminan los curricula diferenciados por género y por región. En el plan de 1964, las asignaturas que en el plan de 1944 establecían distinciones, se agrupan ahora en una gran categoría denominada **Técnicas Manuales, Agropecuarias y Educación para el Hogar**. Se dispone expresamente, además, que estas asignaturas se debían desarrollar simultáneamente en un día de la semana y ser comunes en alto grado a hombres y mujeres.

En el plan de 1967 las diferencias se eliminan definitivamente. Esta medida es coherente con el discurso homogeneizador del período. Aunque es vinculable también, con el ascenso del sistema a nivel superior. Como veremos en las secciones dedicadas a las Universidades, en éstas nunca se distinguió el currículum por género o por región.

4. En cuanto a los contenidos de la Formación General se constata en primer lugar una modificación de la jerarquía tanto respecto a las áreas del conocimiento priorizadas, como a las asignaturas más relevantes. Respecto a las áreas se pasa de un énfasis en los conocimientos técnico-artísticos, a un énfasis en los conocimientos científico-humanistas. En el plan de 1967 incluso **desaparece** el área técnico-artística.

Consecuentemente con este cambio, las asignaturas más relevantes son las científico-humanistas. Cabe resaltar la primacía de Ciencias Sociales en el plan de 1967. De la totalidad de planes analizados sólo en dos de ellos Ciencias Sociales ocupa la principal destinación horaria: en 1928 y en 1967. Una interesante correspondencia, para ambos momentos, entre Inestabilidad socio-política y cambio cultural "afuera" de la educación, y tipo de conocimiento que se considera necesario en su 'adentro'.

5. Respecto a la Formación Profesional también encontramos importantes transformaciones:

a) En la tríada Psicología-Filosofía-Sociología, se produce un reordenamiento. En el plan de 1964 Filosofía ocupa la primacía, aunque hay prácticamente un equilibrio entre las tres disciplinas. En el plan de 1967 Psicología recupera la primacía, aunque con una diferencia menor respecto de Sociología. En los años 60, por lo tanto, la primacía de Psicología como base teórica de la educación es reinterpretada. Primero se equilibra con Filosofía (plan 1964), y, posteriormente con Sociología (plan de 1967).

b) En la década del 60 otro cambio importante es la introducción de **Evaluación y Orientación**. Ambas son la expresión del desarrollo de la Pedagogía como disciplina científica. Aunque estas materias, como veremos en el estudio referente a

la Universidad de Chile, ya estaban presentes en los planes universitarios desde la década del 40. Representan, entonces, en algún sentido la modernización de la perspectiva pedagógica en las normales.

Se introduce también en este período la preparación en **Metodología de la Investigación**, lo cual se vincula directamente con el discurso pedagógico del período y su énfasis en la importancia de establecer una relación activa con respecto al conocimiento.

c) Por último, en la misma línea de valoración de la experiencia y del proceso de conocer, la Práctica

Profesional adquiere una especial importancia. Particularmente en el plan de 1967, donde incluso se la destina más tiempo que a la preparación en las Técnicas de la Transmisión.

d. La Clausura de las Escuelas Normales.

Junto con establecerse, el gobierno de facto de las Fuerzas Armadas suspendió las clases en las 17 Escuelas Normales fiscales que funcionaban en el país⁷⁵ y nominó una comisión con el encargo de hacer un diagnóstico de la enseñanza normal y de la formación de profesores en general, y proponer al gobierno las líneas a seguir al respecto. Esta comisión, integrada principalmente por docentes de la Universidad Católica y por directivos y docentes de las propias escuelas normales, entregó su informe en el verano de 1974⁷⁶. La comisión propuso que se le asignara a la Universidad la responsabilidad exclusiva de la formación profesional de los docentes del país.

Siguiendo la propuesta de la comisión, el 11 de marzo de 1974 se aprueba el Decreto Ley N° 353 que, entre otras medidas, sanciona la formación exclusivamente universitaria de los docentes, y establece el cierre de las Escuelas Normales. Con esto se ponía término a una historia iniciada en 1842.

El año 1973 las escuelas normales tuvieron una matrícula de 7.646 alumnos, de los cuales 7.274 estudiaban en las normales fiscales y 372 en las normales particulares que aún existían en el país. Ese año las Universidades tenían una matrícula de 6.125 alumnos en las carreras de Pedagogía en Enseñanza Básica⁷⁷.

A pesar de la importancia indesmentible de las escuelas normales, el cierre de las mismas estuvo rodeado de un gran silencio. Si bien es cierto que eran tiempos de fuerte control político y problemas urgentes para todo actor contrario a la violencia que entonces aplicaba sistemáticamente el régimen militar contra sus opositores, también lo era que la medida podía entenderse como el gran triunfo de las demandas históricas del magisterio por

75. En 1973 existían 17 escuelas normales ubicadas en: Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena. Viña del Mar, cuatro normales en Santiago (una vespertina), Curicó. Talca. Chillán, Angol. Victoria, La Unión, Vaidvia y Maud.

76. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. **Informe General sobre la Enseñanza Normal en Chile. Documento interno N° 10.875 de 1974.**

77. Myriam Zemelman, "Estudio cuantitativo de algunas variables de las carreras de educación de las universidades chilenas 1967- 1975", Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Servicio de Desarrollo Docente, **Informaciones Pedagógicas Universitarias N° 14**, 1977.

una formación única del profesorado a nivel superior. Alfonso Bravo, experimentado dirigente del gremio y Director de Educación Secundaria en el gobierno Frei, en un seminario realizado en 1984 sobre política educacional rememoró la medida en los siguientes términos:

"Vino también una medida que no podía dejar de regocijarnos, porque se cumplía con una vieja aspiración: la escuela única de pedagogía, y (...) la determinación de concentrar en las Universidades la formación de profesores"⁷⁸

En la misma discusión, Iván Núñez, Superintendente de Educación durante el gobierno de la Unidad Popular, planteaba que las medidas educacionales del gobierno militar frente al profesorado se caracterizaban por su ambigüedad; en ciertos momentos se buscó la cooptación del profesorado mediante ciertas políticas compensatorias, pero también se intentó controlarlo por el ejercicio directo de la fuerza o por las vías de la atomización y la dispersión. Esta perspectiva que resalta la ambigüedad de las medidas gubernamentales nos parece relevante para analizar la drástica decisión de cerrar las escuelas normales.

Para justificar la medida el gobierno apeló, naturalmente, a la antigua demanda por formar al profesor al más alto nivel en un sistema unificado de formación de profesores. Sin embargo, entre los argumentos de la comisión de reforma también se señalaba la necesidad de desarticular las escuelas normales, porque éstas habían "degenerado" por la excesiva politización. Otra razón de importancia, pero que fue menos pública, era el alto costo que representaban al Estado las escuelas normales, según las estimaciones del informe de la comisión⁸⁰.

La ambigüedad señalada, con sus componentes de cooptación y represión, y los múltiples niveles y de discurso en que se jugó la decisión de poner fin a la educación normalista en el país merecen un estudio en profundidad que, hasta donde sabemos, no se ha realizado.

Desde nuestro punto de vista un elemento central que ha pasado desapercibido para la interpretación de la disolución institucional de la Enseñanza Normal, se refiere a la transformación radical del sistema en 1967. El ascenso de la enseñanza normal en el sistema educacional a nivel post-secundario significó redefinir sustancialmente la modalidad de formación que la caracterizaba. La espectacularidad de este cambio, que respondía a la continua demanda del magisterio por revalorizar su formación, a través de su ascenso institucional al sistema de educación superior, ocultó el hecho que se transformaban también los elementos centrales de la identidad normalista⁸¹. Al dejar de ser un estudio profesional secundario no fue más una oportunidad de calificación "rápida" para los sectores medios bajos y populares, (lo que debe haber repercutido más fuertemente en las escuelas normales

78. Alfonso Bravo, en: C. Cox (ed.), Hacia la elaboración de consensos en política educacional: **actas de una discusión**. Publicaciones CIDE. Santiago 1985.

79. Iván Núñez, en: C. Cox (ed.), op. cit.

80. CPEIP, **Informe General...**, op. cit.

81. El análisis que hacemos de la enseñanza normal, no considera la situación de los estudiantes egresados de humanidades que entraban a cursar sólo los últimos años de formación profesional. Antes hemos argumentado que desde nuestra perspectiva el ethos de la formación normalista se encuentra en la articulación del conjunto del plan. Cabe señalar además que también constituía una experiencia particular el contacto de los egresados de humanidades con los estudiantes normalistas que ya llevaban años en la institución.

de provincia). La enseñanza normal se convirtió en una alternativa más para los egresados de Enseñanza Media. Se situó entonces a la enseñanza normal en una posición de competencia con la Universidad, sin contar con el prestigio social de esta última institución. La enseñanza normal pasó a ser una opción para quienes no quedaban en la Universidad.

Junto con este ascenso institucional se modificó la modalidad de transmisión. Un elemento de esta transformación que sólo enunciamos, porque sus implicancias profundas están aún por estudiarse, se refiere al término del régimen de Internado. El internado que nació como una modalidad Intensiva de disciplinamiento de los estudiantes provenientes de las clases bajas, deja de tener pertinencia en un sistema dirigido a ser una alternativa más de educación superior para los jóvenes secundarios. Por otra parte, el carácter inicial del internado, probablemente ya se había modificado implícitamente, porque quienes acudían a la normal habían dejado de ser los "pillitos de café" del siglo pasado, y acudían en cambio estudiantes provenientes de familias integradas a un cierto orden cultural, tanto popular como mesocrático. No obstante el régimen de internado seguía siendo importante como modalidad intensiva de Instrucción.

Un último aspecto clave, que hemos analizado en extensión a lo largo de nuestro trabajo, se refiere al saber distintivo de la Institución. Al respecto sólo dos comentarios. En 1967 la formación pasa a concentrarse en la Formación Profesional, ya que se entendía que la Formación General la recibían los estudiantes durante la enseñanza secundaria. Con este cambio, la identidad profesional no se define más por la 'alta altura' de la que son portadores los profesores, que los conduciría a participar en los más diversos acontecimientos de la vida nacional. Sino que la definición de la identidad comienza a centrarse en el dominio de un campo específico, la enseñanza. Con este giro se restringen (al menos en el discurso) los ámbitos de incidencia social de los profesores.

Junto con este desplazamiento, el escaso tiempo que se dedica a la Formación General se destina a materias humanistas y científicas. Un elemento distintivo de la enseñanza normal hasta 1967, que la diferenciaba de la enseñanza secundaria impartida en los liceos, era el énfasis puesto en las materias técnico-artísticas. Como dicen los testimonios al respecto, "mucho canto", "mucho trabajo manual". Una conexión que a nuestro juicio debe investigarse se refiere a la vinculación de esta formación con la especificidad de los profesores normalistas respecto a las dimensiones disciplinarias de la escuela.

Desde nuestra perspectiva la disolución institucional del sistema de enseñanza normal fue "adelantada" por la redefinición del saber profesional, base de la identidad normalista, durante los años 60. En la búsqueda histórica por el reconocimiento social, se puede decir que existía, paradójicamente, un componente autodestructivo de la identidad que históricamente distinguió a este tipo de profesores.

En 1974 los alumnos de las escuelas normales fueron 'traspasados' a las Universidades geográficamente más cercanas. Algunos profesores también fueron contratados por las Universidades. Los bienes de las normales y sus edificios tuvieron distintos destinos. Algunos, como es el caso de la Escuela Normal de Victoria, aún permanecen desocupados.

82 Ver evidencias al respecto en, V. Espínola, **las reformas educacionales del gobierno militar y su Impacto sobre la calidad de la educación**, CIDE, Proyecto IDRC, 1987 - 1988

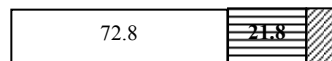
CUADRO SINOPTICO 9: PLAN DE ESTUDIOS DE 1964.

ESCUELAS NORMALES

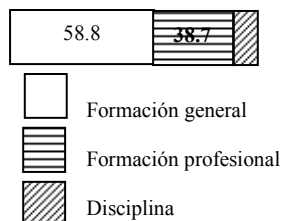
ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1964			
duración de los estudios: 9 años			
	hrs. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	223	72.6	22
-religión (optativo)	3	0.9	
-castellano	22	6.9	
-ciencias sociales	21	6.5	
-filosofía 1	3	0.9	
-psicología 1	3	0.9	
-ciencias naturales	12	3.7	
-biología	7	2.2	
-química	7	2.2	
-física	7	2.2	
-matemáticas	19	5.9	
-inglés o alemán	19	5.9	
-francés o italiano	19	5.9	
-artes plásticas	12	3.7	
-caligrafía	2	0.6	
-educación musical	15	4.7	
-téc. Manuales, agropecuarias y educ. para el hogar	20	6.2	
-educación física	12	3.7	
-consejo de curso	6	1.9	
-centro de alumnos	6	1.9	
-técnicas de estudios	3	0.9	
-electivos (en 2 asignaturas generales)	12	3.7	
-problemas de la sociedad contemporánea	3	0.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	70	21.8	14
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	18	5.6	
-filosofía	3	0.9	
-fundamentos biológicos de la educación	4	1.3	
-psicol. evolutiva y pedagógica	4	1.3	
-sociología gral. Y pedag	4	1.3	
-filosofía e historia de la educación	3	0.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	30	9.4	
-estadística y evaluación	4	1.3	
-didáctica gral. Y especial	12	3.7	
-orientación profesional y escolar	3	0.9	
-org. y adm. escolar	7	2.2	
-salud púb. Y educ. sanitaria	4	1.3	
3) PRACTICA 2	14	4.4	
-práctica profesional	14	4.4	
4) INVESTIGACIÓN	8	2.4	
-métodos de investigación	2	0.6	
-preseminario	3	0.9	
-seminario	3	0.9	
5) act. Complementarias	-	-,-	
III. DISCIPLINA	18	5.6	-
TOTALES	321	100.0	36

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR DE 1944

Plan de 1964 (9 años)



Plan de 1944 (6años)



Fuente: Decreto N° 104 (8-ene-164).

1 Incluidos en el plan dentro del ciclo de formación general

2 Práctica gradual de 2 años

I. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1944)	
INCLUIDAS	EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-religion (optativo) -castellano -filosofía -biología -ciencias naturales -inglés o alemán -francés o italiano -artes plásticas -educación musical -técnicas manuales, agropecuarias y educ. para el hogar -consejo de curso -centro de alumnos -técnicas de estudio -electivos (generales) -problemas de la sociedad -contemporánea	-religion y moral -gramática castellana -literatura castellana -ortografía -cs. biológicas e higiene -idiomas extranjeros -dibujo y modelado -canto, música y gimnasia rítmica -trabajos manuales
FORMACION PROFESIONAL	
-fundamentos biológicos de la educación -psicol. evolutiva y pedagógica -sociología gral. Y pedagógica -estadística y evaluación -didáctica gral. y especial -orientación profesional y escolar	-biología educacional -psicología educacional -sociología educacional -principios de la educ. -técnica de la enseñanza

-salud pública y educ. sanitaria

-práctica profesional

-métodos de investigac.

-preseminario

-seminario

-higiene escolar

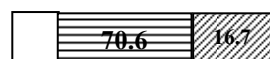
-act. Complementarias

**CUADRO SINOPTICO 10: PLAN DE ESTUDIOS DE 1967.
ESCUELAS NORMALES**

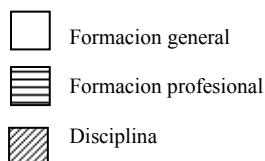
ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1967			
Duración de los estudios: 3 años			
	Hrs Total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	28	13.7	6
-matemáticas	5	2.4	
-ciencias naturales	5	2.4	
-historia contemporánea	3	1.5	
-expresión oral y escrita	3	1.5	
-idioma extranjero	4	2.0	
-desarrollo de la comunidad	8	3.9	
II. FORMACIÓN PROFESIONAL	144	70.6	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	32	15.7	
-fundamentos biológicos y	14	6.9	
Psicol. del aprendizaje			
-filosofía e historia de la educación	7	3.4	
-sociología eneral y pedagógica	11	5.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	44	21.6	
-evaluación	4	2.0	
-org. y adm. escolar	4	2.0	
-orientación y supervisión	8	3.9	
-didáctica y metod. esp.	24	11.7	
-educ. para la salud	4	2.0	
3) PRACTICA	60	29.3	
-iniclación a la práctica escolar	6	2.9	
-planeamiento de actividad escolar	6	2.9	
-práctica supervisada en servicio (2 semestres)	43	23.5	
4) INVESTIGACIÓN	8	4.0	
-métodos de investigación y preseminario	4	2.0	
-seminario	4	2.0	
5) ACT. COMPLEMENTARIAS	-	-.-	
III. DISCIPLINA	32	15.7	
TOTALES	204	100.0	19

**I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A
FORMACION GENERAL, FORMACION
PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE
1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR DE (1964)**

Plan de 1967 (3 años, post-secundarios)



Plan de 1964 (9 años, secundarios)



Fuente: Decreto N° 3.908 (10-jun-1967).

* Estudios post-secundarios.

I. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-expresión contemporánea -historia contemporánea -desarrollo de la comun. -idioma extranjero	-religión (optativo) -castellano -ciencias sociales -problemas de la sociedad moderna -filosofía -psicología -biología -química -física -inglés o alemán -francés o italiano -artes plásticas -caligrafía -educ. musical -téc. Man., agropecuarias y educ. para el hogar -educación física -consejo de curso -centro de alumnos -técnicas de estudio -electivos (generales)
FORMACION PROFESIONAL	
-filosofía -fund. Biológicos y psicol. del aprend. -evaluación -orientac. y supervis. -didáctica y metod. esp. -educ. para la salud -iniciación a la práctica escolar -planeamiento de act. Escolares -práctica supervisada en terreno -métodos de investigación y preseminario	-fund. Biológ. de la educ. -psicol. evol. y pedag. -estadística y evaluación -orientac. prof. y escol. -didáctica gral. Y espec. -salud pública y educ. sanitaria -práctica profesional -métodos de investigación -preseminario

7.CONCLUSION.

Lo primero que se destaca al analizar el desarrollo de la enseñanza normal en sus 132 años de existencia, es su constante crecimiento y evolución. Esta evolución se expresa en distintos ámbitos. Por una parte, en el crecimiento sostenido de la base de conocimientos que conforma los programas de formación: más materias incluidas en los planes de estudios y más años de formación. Y, por otra, en el constante desarrollo institucional manifestado en la multiplicación del número de escuelas normales a lo largo del país y en los sucesivos ascensos de nivel de la enseñanza normal, hasta alcanzar en 1967 el nivel terciario del sistema educacional.

La enseñanza normal nace y se desarrolla vinculada a la educación primaria, lo que la ubica desde un comienzo en una situación desvalorizada respecto de la educación secundaria orientada hacia la universidad, y de la formación de los propios profesores secundarios realizada en la misma universidad. Esta posición subordinada al interior del sistema escolar genera una constante presión por parte de los normalistas por reubicar el sistema normal en posiciones que le signifiquen un mayor reconocimiento social. La presión gremial, junto con el impulso ascendente generado por el crecimiento y expansión del mismo sistema escolar inciden en el ascenso de la enseñanza normal en el sistema.

A pesar de esta constante transformación, la institución presenta un conjunto de características estables que la definen desde su creación. En un sentido institucional el rasgo más saliente de la enseñanza normal es su dependencia del Ministerio de Educación, y dentro de éste de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal.

Ubicada en el nivel secundario del sistema, y con escuelas en diferentes provincias del país, la enseñanza normal reclutó a sus estudiantes entre los mejores alumnos del sistema escolar primario de la región respectiva, constituyéndose en una clara alternativa de movilidad social para sectores medios y bajos de la sociedad, sobretudo en regiones rurales donde no existían mayores oportunidades de profesionalización. A lo anterior se agrega que el sistema de enseñanza normal era gratuito, con régimen de internado, y con un sistema de contrato laboral, que aseguraba trabajo al término de los estudios.

La preparación de profesores primarios en el sistema de enseñanza normal se caracterizó por entregar a los profesores tanto una Formación Profesional como una Formación General equivalente a la enseñanza secundaria. Sin embargo, la Formación General entregada por las normales, como hemos expuesto a lo largo del trabajo no puede caracterizarse como una mera instrucción secundaria. La formación normalista pretende hacer competente al profesor en diversos dominios culturales, orientándolo hacia la enseñanza y hacia el servicio público en general. Con el "ascenso" del sistema al nivel terciario, la Formación General se redefine drásticamente. Pasa a ser un apéndice de la Formación Profesional, y se concentra en asignaturas científicas y humanistas, excluyendo las asignaturas técnico-artísticas que hasta la reforma de 1967 habían sido las que predominaban en los planes. En efecto, hasta la década del 60, el conjunto conformado por las asignaturas de Artes Plásticas, Música (canto), Trabajos Manuales y Educación Física ocupó el porcentaje de tiempo más alto dentro de la Formación General.

Por otra parte, la Formación Profesional no sufre grandes variaciones en términos de los dominios enfatizados desde la reforma alemana a fines del siglo pasado hasta la disolución de

las normales, a pesar de los cambios en los referentes teóricos y del desarrollo del campo educacional ocurrido en este período. Tampoco se altera la FP con el ascenso del sistema al nivel terciario. Esta formación se caracteriza por concentrarse en la preparación metodológica del futuro profesor, es decir es una formación centrada en los procedimientos más que en las teorías de la transmisión. Un rasgo característico de esta preparación metodológica es su énfasis práctico; los normalistas aprenden observando y aplicando en una escuela anexa lo que se les enseña en la normal. Este foco práctico, junto con la referida importancia asignada a las materias técnico-artísticas, lo vinculamos al énfasis de la influencia alemana en los procedimientos, más que en las teorías de la transmisión, y en la disciplina escolar entendida básicamente como dominio corporal y manual.

La disciplina teórica básica, que orienta los planes de las escuelas normales, es la Psicología. Siendo secundaria la preparación en Sociología y en Filosofía. Un elemento distintivo de las normales es que Incluyen entre las disciplinas básicas Biología Educacional, que se Integra en los planes de estudios como disciplina autónoma o junto con Psicología.

CAPITULO III: EL INSTITUTO PEDAGOGICO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

El Instituto Pedagógico fue fundado en 1889, junto con llegar a Chile los primeros profesores alemanes contratados por el Estado para dar inicio a la formación profesional de los maestros secundarios. Dos intentos anteriores por institucionalizar la formación sistemática de los profesores secundarios habían sido frustrados. El primer intento fue una iniciativa de J. I. Domeyko, quien organizó la apertura de una escuela normal de tamaño reducido en el Instituto Nacional. Esta comenzó a funcionar desde 1843, un año después que la Normal de preceptores primarios, pero no tuvo continuidad, pues faltaron los interesados en seguir estos estudios. El segundo esfuerzo frustrado lo realizó Barros Arana siendo Rector del Instituto Nacional'.

El Instituto Pedagógico, fue la primera institución que preparó profesores secundarios en el país, y tiene una importancia fundamental, ya que hasta 1953 las restantes universidades aplicaron, de acuerdo a la ley, los planes y programas de estudio de la Universidad de Chile. De modo que el Instituto Pedagógico reglamentó la totalidad de la formación de los profesores secundarios hasta esa fecha. Desde entonces las universidades particulares iniciaron caminos autónomos, aunque, por cierto, referidos a la impronta inicial del Instituto Pedagógico.

El Instituto Pedagógico dependió de la Universidad de Chile hasta el año 1980. La nueva legislación de educación superior aprobada ese año dispuso el término de la formación de profesores en la Universidad de Chile. El Instituto Pedagógico se "desprendió" de esa casa de estudios y pasó a constituir la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, hoy Universidad Metropolitana².

En este capítulo del libro nos ocuparemos del desarrollo de la formación de profesores en el Instituto Pedagógico desde su fundación en 1889, hasta su separación de la Universidad de Chile el año 1980. Durante esta trayectoria, que alcanza a poco más de un siglo, se aplicaron 11 planes de estudios para la formación de profesores secundarios aprobados los años: 1889, 1924, 1927, 1928, 1929, 1931. 1934-35, 1946, 1962-63, 1975 y 1980. En la formación de profesores básicos, que comenzó sólo en la década de 1960, se aprobaron tres planes de estudios, los años 1969, 1975 y 1980.

En el desarrollo de la formación de profesores en el Instituto Pedagógico reconocemos siete periodos. Estos periodos son en gran medida correspondientes con los periodos distinguidos en el desarrollo de la enseñanza normal, lo que habla de las determinantes macro sociales de los procesos de formación de profesores. Sin embargo, por la autonomía que ha tenido históricamente la Universidad respecto al Ministerio de Educación, los principios que orientan el desarrollo de la formación de profesores secundarios en el Instituto Pedagógico se vinculan principalmente con procesos y conflictos al interior de la Universidad. Este hecho

1. Gonzalo Vial, **Historia de Chile 1891-1973**, vol I, tomo I, Editorial Santillana, Santiago, 1984.

2. Ver José Joaquín Brunner, **Informe sobre la Educación Superior en Chile**. FLACSO, Santiago. 1986.

marca algunas diferencias en nuestro tratamiento de la información respecto al estudio precedente. Las referencias al contexto educacional son menores, en cambio cobra importancia el análisis de la relación entre la institución formadora y la Institución mayor, en este caso, la relación entre el Instituto Pedagógico y la Facultad de Filosofía, y por supuesto la misma Universidad de Chile. Considerando estos elementos reconocemos los siguientes periodos en la historia de la formación de profesores por la Universidad de Chile.

- 1) 1889-1923. Creación del Instituto Pedagógico y ejercicio de la influencia pedagógica alemana.
- 2) 1924-1927. Aparición del discurso profesional. El movimiento estudiantil de los 20 y su énfasis en el desarrollo de las disciplinas (planes de 1924 y 1927).
- 3) 1928. La reforma dei 28. Creación de la Escuela de Pedagogía e irrupción dei discurso del magisterio primario sobre la formación de profesores (plan de 1928).
- 4) 1929-1944. Creación dei Instituto Superior de Humanidades (planes de 1929, 1931 y 1935).
- 5) 1945-1960. Restauración de la unidad institucional del Instituto Pedagógico (plan de 1946).
- 6) 1961-1973. La Reforma en la Facultad de Filosofía y Educación (planes de 1962 y 1969).
- 7) 1974-1980. La intervención militar en la Universidad (planes de 1975 y 1980).

1. **1889-1923.**
CREACION DEL INSTITUTO PEDAGOGICO Y EJERCICIO DE LA INFLUENCIA PEDAGOGICA ALEMANA.

El período que va de 1889 a 1920 es ciertamente un período fundacional. Se definen en este período las bases estructurales sobre las cuales se desarrollará la formación de los profesores secundarios. En el ámbito institucional este período se caracteriza por la creación misma de la Institución. En el ámbito curricular este período es también importante, ya que, como parte del debate que rodea la creación de la institución, se discutió la modalidad de formación de los profesores secundarios. En este debate primó la postura que defendía la formación especializada de los profesores secundarios, la cual se aplica hasta la actualidad. Esta modalidad especializada, que como veremos experimenta una serie de modificaciones en el desarrollo del Instituto Pedagógico, define dos focos en la formación de los profesores. Uno constituido por la pedagogía, que corresponde a lo que denominamos la Formación Profesional, y otro núcleo, constituido por la especialidad o disciplina de especialización del profesor.

Dentro de esta modalidad especializada de formación, el período que analizamos se caracteriza por la influencia que ejercieron los profesores alemanes contratados por el Estado para dar Inicio al funcionamiento del Instituto Pedagógico.

a. Creación del Instituto Pedagógico.

La formación sistemática de los profesores secundarios, como la formación de los profesores primarios, fue impulsada por el Estado, más que por los intelectuales nucleados en torno a la Universidad de Chile. La creación del Instituto Pedagógico es el resultado de los esfuerzos realizados al respecto por Valentin Letelier, y por algunos Ministros de Instrucción Pública de la época, más que por el Interés de la Universidad de Chile.

Los orígenes del Instituto Pedagógico se comienzan a gestar en 1882 con el viaje de Valentin Letelier a Alemania³. En Alemania, Letelier se interioriza de su sistema educacional, llegando a la convicción de que los alemanes habían creado "una ciencia y un arte" de la pedagogía, de aplicación y utilidad universal.

Para Letelier, la situación de los Estados Alemanes había que vincularla a su valoración de la Pedagogía:

"No son las virtudes ocultas de la raza, sino que, es la sabia organización del Servicio Docente lo que garantizó a los Estados Alemanes la idoneidad, la suficiencia y la moralidad, y su profesorado. Basta saber que la Pedagogía se enseña como ciencia en sus veinte universidades, y que además en numerosos institutos anexos a ellas se amaestran prácticamente los aspirantes del profesorado"⁴.

3. Valentin Letelier, **El Instituto Pedagógico, Misceláneas de Estudios Pedagógicos**, Instituto Cultural **Germano** Chileno, Editorial Nacimiento, Santiago, 1940 (original de 1892).

4. Valentin Letelier. op.cit :p.26.

Imbuído de estas ideas, Letelier regresa a Chile a proponer la creación de un Seminario Pedagógico de carácter universitario. Sin embargo, según su propio relato, su proposición no tiene respuesta. Corría el año 1885. Al año siguiente, sin embargo, el gobierno de Balmaceda se propuso reconstruir las bases del servicio de instrucción secundaria. En 1886, el Ministro de Instrucción Pública, Pedro Montt presentó un proyecto donde, entre otras medidas, se proponía la creación de una Escuela Normal de Profesores anexa al Instituto Nacional. Pedro Montt seguía con el modelo de Domeyko. Este proyecto quedó archivado cuando Montt dejó el Ministerio.

Valentín Letelier se opuso firmemente al proyecto de Montt y sus razones ilustran sobre las ideas que originalmente modelaron al Instituto Pedagógico. Valentín Letelier se opuso al proyecto ministerial del año 86, porque consideraba que la formación de profesores debía ser universitaria, por dos razones. La primera, según sus propias palabras, era:

"el deber más trascendental del profesorado en las sociedades cultas, es reestablecer la unidad del intelecto, y no puede acercarse a la realización de este lejano ideal, sino recibiendo directa o indirectamente de unas solas manos, de manos de la universidad, a la vez que la investidura del Magisterio, la comunión de una misma verdad"⁵.

Pero además Letelier, sostenía que la formación del profesorado debía darse en un grado superior a aquel en que ejercerían, ya que para hacer docencia, sostenía, se debe saber mucho más de lo que se va a enseñar.

Letelier criticó también la propuesta de organización de los estudios del proyecto de Pedro Montt. Este, a pesar que exigía el diploma de bachiller en humanidades como requisito de ingreso, establecía que los alumnos debían estudiar todas las disciplinas que se impartían en la Escuela Normal. Letelier, al contrario, consideraba que un bachiller debía tener ya todos los conocimientos generales necesarios para ser profesor; lo que le faltaba era el conocimiento especializado para enseñar una ciencia determinada. Ambos proyectos partían de supuestos distintos respecto a las competencias que inculcarían.

Letelier defendió, desde el Inicio, la especialización de los profesores secundarios, ya que pensaba que una educación generalista otorgaba una preparación "mediocre" en cada una de las asignaturas, y en ninguna la preparación suficiente para enseñarla apropiadamente⁷. Esta concepción de Letelier expuesta aquí sumariamente, sería la que más tarde dominara en la organización del Instituto Pedagógico, ya que desde sus Inicios la formación de profesores secundarios fue especializada.

En 1888, un nuevo Ministro, Federico Puga B., toma la propuesta de Letelier, la aprueba y la hace suya, estableciendo la creación de un Instituto Pedagógico. El nuevo Instituto debía entregar los cursos de pedagogía y todas las cátedras para formar a los profesores

5. Extractado de Valentín Letelier, "La Filosofía de la Educación en: **Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile**, Santiago, 1957.

6. Valentín Letelier, op.cit, p. 163.

7. Valentín Letelier, "El Instituto ...", op.cit, p.29.

requeridos para el plan de estudios concéntrico . Este Instituto tendría existencia independiente, aunque sería considerado como una sección universitaria. En marzo del mismo año, Puga ordena al delegado de Chile en Berlín que contrate seis profesores alemanes de instrucción superior para las cátedras de historia y geografía, filología, matemáticas, ciencias físicas, ciencias naturales, pedagogía y filosofía.

Hubo entonces, un nuevo cambio en el gabinete, que hizo cuestionar la iniciativa, pero la llegada de los profesores alemanes obligó a no dejar nuevamente archivado el proyecto. El siguiente Ministro, Julio Bañados, le da un impulso decisivo a la creación del Instituto Pedagógico. En términos institucionales se siguieron las líneas de Puga (vale decir de Valentín Letelier) y respecto a los planes de estudios, se le confió al cuerpo docente -los profesores alemanes-, la facultad de proponer al Consejo de Instrucción Pública el plan de estudios del nuevo Instituto⁸.

En junio de 1889 los profesores alemanes entregan su propuesta de plan de estudios al Consejo, el que pidió un informe sobre el mismo a la Facultad de Filosofía y Humanidades. Comienza entonces un conflicto predecible, ya que la Facultad de Filosofía no quiere reconocer la existencia de una nueva institución amenazadora de su propio monopolio sobre el saber educativo.

En enero de 1890 el Consejo de Instrucción Pública decide que la nueva escuela debe estar bajo su dirección. Y encarga a una comisión integrada por J. Bañados, V. Letelier, J.N. Hurtado y tres de los profesores alemanes, Hansen, Johow y Lilienthal, que revisen el plan de estudios.

Entretanto, llegan a Chile los restantes profesores alemanes. El Ministro J. Bañados arrienda una casa, y compra mobiliario y materiales para equipada. Esta escuela comienza a funcionar en abril de 1890. A mediados de 1890 el Consejo establece que este es un establecimiento de Educación Superior, y que por lo tanto, el Instituto mismo y los docentes del mismo deben ser parte de la Universidad. Con esta medida, el Instituto Pedagógico queda definitivamente bajo la tutela de la Universidad de Chile.

Esto no acalló del todo la crítica a la creación del Instituto Pedagógico. Los puntos centrales de ésta eran el alto costo que implicaba, y la contratación de profesores alemanes, que se consideraba constituían un peligro de germanización del pueblo chileno¹⁰. Sin

8. El plan de estudios concéntrico fue introducido en 1885 en las Escuelas Normales y en el Instituto Nacional; en el resto del sistema después de 1891. Repetía la misma materia cada año en un grado creciente de dificultad. "El modelo curricular de Herbart estaba basado en la premisa de que ciertas áreas de la enseñanza están relacionadas unas con otras en la formación de representaciones y por consiguiente, debían ser enseñadas concurrentemente y a un ritmo uniforme, para obtener el máximo de utilidad del esfuerzo de enseñanza"... Este método contrastaba fuertemente con el principio previo de organización de los estudios, que transmitía diferentes ramos sucesivamente. Cfr, C. Cox, **Continuity, Conflict and Change in State Eduoatton In Chile: A study of the pedagoyic projects of the Christian Democrat and Popular Unity Governments**, Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984.

9. El **Consejo de Instrucción Pública**, creado en 1879, contó en sus orígenes con 14 consejeros, de los cuales solo cuatro eran designados por el Presidente de la República Qos diez restantes eran autoridades de la Universidad de Chile y del InstihAO Nacional). Con "consulta al Presidente". en el fondo rigió sobre el sistema de educación pública con una cierta continuidad por casi 50 años. Ibañez lo disolvió al inicio de su primer gobierno. Cfr, **Gonzalo Vial, Historia de Chile (1871-1973)**. Vol.1, TomoI, Capitulo 2, Santillana, Santiago, 1981.

10. Valentín Letelier, "**El Instituto**", op. cit.

embargo, la formación sistemática de los profesores secundarios era una necesidad. En primer lugar, estaba el precedente de las normales de profesores primarios, las cuales habían progresado mucho, especialmente después del impulso que le infundió J.A. Núñez en 1883 (ver capítulo II). Además, el Estado, que había concentrado la dirección de la enseñanza, debía contar con un profesorado laico idóneo, que permitiera el crecimiento de la enseñanza secundaria. Por último, también la introducción de nuevas materias en los planes de estudios, como las ciencias naturales, exigía una preparación sistemática para enseñarlas.

El Instituto Pedagógico, comenzó a funcionar, como se dijo, en abril de 1890, bajo la dirección del alemán Federico Johow. La primera promoción de 26 egresados terminó sus estudios en 1892¹¹.

b. La organización de los estudios. El plan de 1890.

El primer plan de estudios aplicado en el Instituto Pedagógico, como señalamos, fue objeto de un conflicto mayor entre el Ministro de Instrucción Pública -J.Bañados-, y la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile. El decreto orgánico (firmado por Julio Bañados) que fundó el Instituto Pedagógico, del 29 de Abril de 1889, contenía un plan de estudios, el cual fue enviado al Consejo de Instrucción Pública para su aprobación. El Consejo pidió a la Facultad de Filosofía que se pronunciara sobre este tema. Sin embargo, la Facultad como un modo de mostrar su rechazo a la decisión de Bañados, postergó indefinidamente su respuesta. El Consejo entonces, presionó a la Facultad creando una comisión que resolviese sobre el plan. Un año después de la primera Iniciativa, el 3 de julio de 1890, se aprobó el plan de estudios con que comenzó la formación de profesores secundarios en nuestro país. Este plan estuvo vigente con modificaciones menores hasta 1924.

Desde sus Inicios, los estudios tuvieron un carácter superior. Para ingresar, se requería tener el Bachillerato en Humanidades. Los requisitos que se exigían para el ingreso, eran principalmente académicos, e incluían: el Bachillerato mencionado, y la aprobación de un examen de ingreso. Además, se exigía certificar una buena conducta durante el curso de las humanidades, tener buena salud y estar vacunado. En igualdad de condiciones entre dos aspirantes, se premiarían las calificaciones obtenidas en las humanidades. En la obtención de becas, se favorecería también a aquellos alumnos distinguidos en la educación secundaria.

Como señalamos antes, se aplica desde el comienzo una modalidad de formación especializada en una disciplina. Los estudios tenían una duración de tres años, durante los cuales se impartían paralelamente las asignaturas de una disciplina de especialidad -denominada curso fundamental- y las asignaturas de los cursos comunes para todos los alumnos.

Los cursos fundamentales, es decir, las disciplinas, estaban divididas en dos secciones. Una sección denominada de Humanidades Superiores, que incluía: 1. Castellano y Latín; 2. Francés y Latín; 3. Inglés y Alemán; y, 4. Historia y Geografía. Y una sección de Ciencias que comprendía dos cursos: 1. Matemáticas; y, 2. Ciencias Físicas y Naturales.

11. La primera promoción del Instituto Pedagógico fue exclusivamente masculina; la segunda promoción, que ingresó en 1893, fue mixta. Tras de la medida está Domingo Amunátegui Solar, quien desde el cargo de director del Pedagógico abrió las puertas del mismo a las mujeres.

Todos los alumnos, además de uno de los cursos anteriores, debía seguir una formación común, que constaba de cinco cursos: Filosofía, Filosofía de las Ciencias, Pedagogía, Gimnasia Teórica y Práctica, y Derecho Constitucional.

Los alumnos de la sección de humanidades debían cursar además el programa de Filología con principios de literatura general.

La formación común, como señalamos, constaba de 5 cursos. Incluimos a continuación el detalle de las materias contenidas en cada curso, que reproducimos textualmente del decreto respectivo ¹²:

1. **Filosofía:** Psicología, lógica, moral, teodicea e historia de la filosofía.
2. **Filosofía de las Ciencias:** la lógica con la clasificación de las ciencias y sus métodos de Miñcos.
3. **Derecho Constitucional:** 1er. año: Constitución del Estado. 2do. año: las leyes de elecciones, de municipalidades, del régimen Interior, y de garantías individuales. 3er. año: organización y legislación de la instrucción pública, tanto de la primaria y superior.
4. **Gimnasia:** 1er. año: la calistenia con principios anatómicos. 2do. año: la gimnasia propiamente tal y principios anatómicos.
5. **Pedagogía:** 1 er. año: Antropología (filosofía de los sentidos), Psicología Experimental, Teorías sobre el desarrollo individual, Metodología de la Enseñanza. 2do. año: Historia de la Pedagogía. 3er. año: Pedagogía de las Escuelas Secundarias. Lecciones prácticas.

Llama la atención que sólo algunos cursos tienen completa su programación de tres años, lo cual habla del carácter inicial y no del todo acabado del plan. Este tiene la elasticidad de unas definiciones aún 'en proceso', y que se acomodan a necesidades prácticas. Por ejemplo, si el Director lo estimaba necesario, podía alargar por un semestre más los estudios_

Puntualizaremos a continuación algunos comentarios que nos merece la organización de los estudios en el período analizado (ver cuadro sinóptico 11).

1. Según nuestras categorías de Formación General, Formación Profesional y Disciplina, se puede constatar que la FG y la FP son comunes a todos los profesores, independiente de su área de especialidad, y por lo tanto sólo la formación en la disciplina (D) es diferenciada_ Esta última área es la que tiene la principal destinación horaria (54.8%). Entre la FG y la FP la primera ocupa la principal destinación horaria, lo cual es absolutamente revertido en los planes posteriores, en los cuales la FG tiende a ser muy poco significativa, e incluso en algunos planes no se incluye.

12 En, Regina Zúñiga, **Para una historia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, Memoria para optar al título de profesora de Estado** en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de Chile, 1961.

2 Dentro de la Formación General la materia a la cual se le destina mayor tiempo es **Derecho Constitucional**. La importancia asignada a esta asignatura se vincula con la relación que se estableció en la época entre educación y política, especialmente en el proyecto liberal. Para los liberales la educación era el camino principal para concitar la adhesión y la participación en el orden republicano¹³. La educación tenía por fin formar ciudadanos. En esta línea, la preparación en Derecho Constitucional está cargada de sentidos. En primer lugar como manifestación de la preocupación central del grupo que controlaba la preparación de los profesores. Esta preocupación se constituye en un elemento de identidad de este grupo. Al respecto cabe señalar que en los planes posteriores del Instituto Pedagógico esta materia estará constantemente presente en la Formación General. Desde nuestra perspectiva, la inclusión de Educación Cívica en la Universidad de Chile se compara a la preparación religiosa en la Universidad Católica.

El propósito de formar ciudadanos a través de la educación se materializaba de distintas maneras en los distintos niveles del sistema educacional. Vimos en el estudio de las normales que en ese nivel esta intención se traducía en alfabetización y moralización. En el nivel secundario, dirigido a la formación de la élite dirigente, se concretiza en la preparación explícita para el mundo de la política. En un caso se busca adhesión, en el segundo se busca participación y preparación para funciones dirigentes.

El énfasis puesto en la formación cívica, además, puede leerse como la preparación en un dominio de acción específico. Al respecto es pertinente destacar que, en el proyecto original de plan de estudios propuesto por J. Bañados, se incluía un curso denominado **Principios Generales de Economía Política**, el cual no fue integrado al plan aprobado por la Facultad de Filosofía. Este hecho nos parece indicativo de la desvalorización, por parte del grupo liberal que controlaba la formación de los profesores, del mundo de la economía y la producción como dominio de acción. La educación conducía a la preparación de políticos preocupados del problema del orden social (Derecho), más que preocupados de la producción nacional (Economía).

3. Otro curso incluido en la FG es **Gimnasia**, que tiene un origen bastante específico: se relaciona con la influencia alemana y la introducción de prácticas suecas a fines de siglo, y la preocupación de estas orientaciones por el desarrollo físico. Es importante señalar que en los planes futuros **Educación Física** desaparecerá como una asignatura del plan común, y pasará a ser una especialidad, que en el futuro se dictará además fuera del Instituto Pedagógico, en el Instituto de Educación Física. En tanto, **Derecho Constitucional**, se mantendrá (con otras denominaciones) como materia de la formación general.

4. Un último curso que incluimos en nuestra categoría de FG corresponde al curso de **Filosofía de las Ciencias**. Su inclusión la vinculamos estrechamente a la presencia de **Filosofía** como disciplina teórica básica de la formación profesional. Independiente de nuestra distinción FG y FP, que en este caso parece generar unas distinciones un tanto

13. El Presidente Balmaceda se refería a la educación como el "punto cardinal" del proyecto liberal. "La instrucción es la ley del espíritu y de la moralidad aplicada con discernimiento a las acciones del hombre. Constituye el más firme fundamento de los derechos individuales y la más seria garantía de prosperidad. Las Influencias intelectuales, el avarice del siglo, la experiencia y la visión política, todas señalan el camino de la educación pública como el punto cardinal en el cual el Liberalismo Chileno deberá probar su inteligencia, su superioridad y su positiva adhesión a los intereses del pueblo". Citado en, C. Cox, *Continuity, Conflict and Change In State Education In Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and Popular Unity Governments*, Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984, p.54.

forzadas, es clara en el plan la presencia dominante de Filosofía como disciplina base del conocimiento tanto general, como profesional ¹⁴ _

Valga aquí una expansión que apunta a un tema que no exploraremos, pero que puede ser necesario tener presente como uno de los elementos que contribuyen a la definición de la especificidad de la formación de profesores en la Universidad de Chile, ciertamente en este período, pero también más allá de éste.

La centralidad de la Filosofía en la formación del Instituto Pedagógico creemos que debe relacionarse con las concepciones sobre tal disciplina de los alemanes fundadores. Concepciones que, a la vez, hay que intentar situar respecto a la tradición universitaria de la que estos provenían, es decir, la idea alemana de universidad establecida por Von Humboldt. Schleiermacher y Fichte en la primera década del siglo XIX. A juicio de Fichte, las dos grandes facultades que debía tener la universidad ideal eran las de Filosofía e Historia. Esta última representando todo el conocimiento acumulado, sea referente a la naturaleza como a la sociedad; la Filosofía, en cambio, representando no la información sino el conocimiento como proceso de exteriorización continua de la creatividad humana¹⁵.

5. En el plan de 1890 se incluye también la formación teórica en Psicología. Esta disciplina no es, sin embargo, un curso autónomo, sino que está incluida como materia dentro del curso de **Filosofía**, y dentro del curso general de **Pedagogía**. A pesar de no ser una categoría autónoma, la presencia de Psicología en este primer plan es clara. Su inclusión manifiesta la influencia del pensamiento de los profesores alemanes contratados para el Instituto Pedagógico. Especialmente, Jorge E. Schneider, quién era seguidor de la pedagogía de Herbart, y responsable del curso de Pedagogía (y de Filosofía). Pero en la presencia de Psicología en el plan hay una influencia del pensamiento Herbartiano, anterior a la propia llegada de los profesores alemanes al Pedagógico. Cabe destacar que una de las críticas de la Facultad de Filosofía al plan propuesto en el decreto orgánico de J. Bañados, era justamente que no incluía Psicología entre sus materias¹⁶.

6. Respecto a las características generales del curso de **Pedagogía** cabe resaltar la secuencia de los cursos. Estos presentan una ordenación del conocimiento que va de lo general a lo particular, y paralelamente de lo teórico a lo práctico. Esta secuencia será una constante en la formación de los profesores en el Instituto Pedagógico. Eventualmente las únicas modificaciones intentadas se relacionarán con la posibilidad de que la práctica acompañe la formación teórica.

7. En cuanto a la formación metodológica, el plan distingue entre una metodología general y una metodología especializada de la escuela secundaria. En esta distinción, visualizamos un criterio psicologista, donde se priorizaba el nivel educacional y la etapa del desarrollo del alumno para la definición de la metodología. Esta preocupación por la relación entre la educación y el desarrollo psicológico-biológico del alumno se mantendrá en los planes siguientes, sin embargo, en la formación metodológica primará como criterio de distinción la disciplina. Es decir, habrá metodologías para cada una de las especialidades.

14 Sobre el desarrollo de la Filosofía en Chile ver: I. Jaksic, **Academic rebels In Chile. The role of philosophy In higher education and politics**, State University of New York Press, USA, 1989.

15. P.Morandé, 'La tipo Ideal de la universidad alemana', en: P.Dooner, I. Lavados, **La Universidad Latino Americana. Visión de una década**. CPU, Santiago 1979, p.67.

16. Valentin Leteller, "**El Instituto...**" op.cit.

8. Por último nos referiremos a las actividades prácticas. El espacio que les cabe a éstas en el plan es disminuido, sólo en tercer año se incluyen lecciones prácticas. Por el contrario, en el plan Inicial, contenido en la propuesta del Ministro Bañados, la práctica tenía un lugar destacado. En ese plan se establecía una actividad práctica permanente desde el inicio de la carrera. Vemos así que, desde el origen, existieron diferencias respecto a la valoración de la práctica profesional. Por una parte, una visión de la práctica como ejecución **generadora** de destrezas y habilidades, y por otro lado, la práctica como **aplicación** de conocimientos ya adgnüdos.

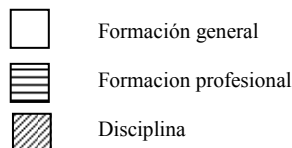
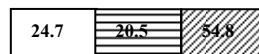
En todo caso, la práctica prontamente adquirió mayor importancia. En 1892, se crea el Liceo de Aplicación. Y en 1907 se extienden los estudios a 4 años, para dar una mayor cabida a la práctica docente.

**CUADRO SINOPTICO 11: PLAN DE ESUDIOS DE 1890.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1890			
Duración de los estudios: 3 años			
	Hrs. Total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	18	24.7	3
-gimnasia	3	4.1	
-derecho constitucional	9	12.3	
-filos de las ciencias	6	8.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	15	20.5	2¹
1)TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	16.4	
-filosofía	6	8.2	
-pedagogía ¹	6	8.2	
2)TECNICAS DE LA TRANSMISION	3	4.1	
- pedagogía ¹	3		
III. DISCIPLINA	40	54.8	
TOTALES	73	100.0	5

**A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE
TIEMPO ASIGNADO A FORMACION
GENERAL, FORMACION PROFECIONAL Y
DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1890.**

Plan 1890
(3 años)



Fuente: Decreto del 3 de julio de 1890. en: Regina Zúñiga “Para una historia del instituto pedagógico de la U. De Chile”. Memoria, facultad de Filosofía y Educación, 1961.

1 En el plan de 1890 existe un único curso de pedagogía, que contiene diversas materias, en el cuadro hemos separado los dos primeros años que enfatizan aspectos prácticos de la pedagogía, del tercer años que enfatiza aspectos prácticos de la pedagogía.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
ESPECIALIDAD	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Castellano y latín	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Francés y latín	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Inglés y alemán	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Historia y geograf.	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Matemáticas	36	52.2	33	47.8	69 100.0
Cs. físicas y natur.	36	52.2	33	47.8	69 100.0
	$\Sigma = 240$ $X = 40$				

2. 1924-1927. GESTACION DE NUEVAS BASES INSTITUCIONALES PARA LA AUTONOMIZACION DE "LA ACADEMIA"

En la década del 20 se operan en el instituto Pedagógico una serie de transformaciones tanto institucionales, como curriculares. Este proceso de sucesivos cambios, no culmina el año 27, por el contrario se extiende hasta mediados de los años 30, cuando se aprueba una nueva organización académica que se mantiene sin variaciones por lo menos 10 años, hasta 1945.

Este proceso que va desde 1924 a 1945 presenta un conjunto de características comunes. Desde nuestra perspectiva el conflicto que define este período se vincula con el desarrollo de las disciplinas científicas y humanistas (no pedagógicas) al interior del IP. La producción de conocimientos científicos y humanistas, que nació y creció vinculada a la formación de profesores, buscó en este período autonomizarse de este carácter profesionalizante e impulsar "la academia", es decir, el desarrollo de la ciencia y las humanidades, en forma independiente de una aplicación profesional específica. Esto supone una tensión importante con las instancias ocupadas de la formación profesional de los futuros profesores. Conflicto que se mantiene incluso más allá de 1945. Sin embargo durante las décadas del 20 y 30 tiene una fuerza particular, ya que, por una parte, se trata de constituir la Investigación académica, que entonces era incipiente, y, por otra parte, la misma pedagogía en este período está desarrollando un discurso profesional específico. Por la misma precariedad de los discursos y el carácter no resuelto de la disputa, la identidad de cada uno de los grupos parece afirmarse en las oposiciones, más que en los puntos de encuentro.

A pesar de la continuidad que existe en el período 1924 - 1945 nosotros hemos separado este período en tres momentos. Los tres momentos están delimitados por "el quiebre" que se produce el año 1928 con la reforma educacional intentada entonces. Durante la Reforma se produce una intervención estatal en la formación de los profesores secundarios. Esta intervención, tiene tan poca duración como la Reforma misma (ver capítulo II). A pesar de que los cambios intentados el año 28 no perduraron, ellos condensaron orientaciones y expresaron a actores especialmente significativos. En primer lugar, la Reforma del 28 representa el discurso del magisterio sobre la formación de profesores; segundo, con ella se introducen nuevas orientaciones pedagógicas en el campo educacional, fundadas en las concepciones de la "pedagogía activa", las cuales tendrán gran influencia en la formación futura de los profesores. Por último, el discurso profesional en el Instituto Pedagógico tendrá importantes elementos comunes con las orientaciones del 28. A su vez el discurso del 28 diferirá de modo significativo del discurso de "las disciplinas" sobre la formación de los profesores. De este modo, los procesos del 28 condensaron y contribuyeron a articular un conjunto de determinaciones de decisiva importancia en la constitución de la identidad profesional de los profesores.

Las razones antes expuestas justifican tratar el año 28 como un momento de quiebre, que divide el período que nos ocupa, entre un período pre-reforma y otro post-reforma del 28.

Al nivel más grueso, el período 1924-1927 se caracteriza, desde nuestra perspectiva, por la creación de los denominados "cursos académicos", que son de hecho los antecesores de los grados académicos (sin referencia profesional), en la Universidad de Chile. Esta distinción marca el inicio de la diferenciación entre quienes se preparan en una disciplina para

dedicarse fundamentalmente a la investigación y producción de conocimiento en la misma, y eventualmente, a la docencia universitaria, y quienes se preparan en la misma disciplina para enseñarla en la educación secundaria.

Respecto a la organización de los estudios pedagógicos, el período 1924-1927 se caracteriza porque se revierte la relación Formación General-Formación Profesional del plan de 1890, es decir los conocimientos profesionales, subordinados en el pasado a un rol secundario, pasan a constituir la parte más significativa de la formación común de los futuros profesores. La FG se reduce a Educación Cívica, en tanto la FP crece en porcentaje de tiempo dedicado y en el número de categorías de conocimiento incluidas.

Nos ocuparemos a continuación de los cambios en la organización institucional del Instituto Pedagógico, para luego detenernos en la organización de los estudios en los dos planes aplicados en el período.

a. Organización institucional.

La organización institucional del Instituto Pedagógico que se sanciona en 1924 (decreto N° 3.226 del 13 de agosto de 1924), introduce dos importantes innovaciones: primero, se amplían las especialidades al área de conocimientos técnico-artísticos¹⁷. En segundo lugar se fija como objetivo del Instituto Pedagógico, además de la formación de profesores, el "proporcionar la enseñanza de las humanidades superiores". Como señalamos antes, con esto comienzan a impartirse cursos sin una finalidad profesional, es decir quienes siguieran estos estudios no buscaban desempeñarse posteriormente como profesores secundarios, sino dedicarse al desarrollo de la disciplina en cuestión.

Acompaña a este doble objetivo la definición de una nueva organización académica del Instituto Pedagógico. La nueva estructura reemplaza las secciones y cursos de 1890, por los departamentos. La organización en departamentos supone una mayor descentralización y la creación de instancias de decisión diferenciadas de acuerdo a las disciplinas. Por lo pronto, los cursos sin finalidad profesional serán impartidos al interior de los distintos departamentos.

En el origen de las medidas mencionadas cabe señalar al menos los dos factores siguientes. Uno es el movimiento estudiantil de los años 20 que con fuerza rechazó el carácter cada vez más profesionalizante de la Universidad. Entre sus demandas estaba la creación de Institutos de estudios científicos, literarios y filosóficos. La demanda estudiantil exigía que la Universidad incorporara institucionalmente la Investigación y la reflexión sistemática¹⁸. En el Instituto Pedagógico, esto tuvo un Impacto Importante. Sin embargo, pensamos que más importante aún es el crecimiento endógeno en el Instituto Pedagógico vinculado a las actividades de producción de conocimientos. Las secciones del Instituto Pedagógico que se crean en torno a la enseñanza de una disciplina, rápidamente inician

17. la Facultad de Filosofía y Humanidades tenía, desde 1879, la tuición de la Academia de Bellas Artes y del Conservatorio Nacional de Música. Entonces se constituyó como Facultad de Filosofía, Humanidades y Bellas Artes. Sin embargo, no fue hasta 1924 que se dispusieron estudios profesionales en el área artística. Posteriormente, en 1932, se independizó la sección artística de la Facultad de Filosofía, y se fundó la Facultad de Bellas Artes.

18. E. Valenzuela y J. Weinstein, La Fech en los años 20. Un movimiento estudiantil con historia. Documento Sur N° 15, Santiago, Diciembre 1982.

actividad de investigación y de desarrollo en su propia área del conocimiento Ctl'n se' sientan las bases de procesos de autonomización propios a la actividad de investigación¹⁹ Las nuevas unidades buscarán salir de la tutela del Instituto Pedagógico, es decir de la vinculación directa con la profesión docente²⁰

En 1924, se dispone la constitución de los siguientes 6 departamentos: a) Filosofía y Pedagogía; b) Filología; c) Ciencias Biológicas y Química; d) Historia y Geografía y Educación Cívica; e) Matemáticas y Física; f) Educación Física y asignaturas vocacionales y artísticas.

La formación profesional de los profesores la impartía el Departamento de Filosofía y Pedagogía. Es decir, todos los profesores recibían una formación común en el Departamento de Filosofía y Pedagogía. Sin embargo, se diferenciaban en distintos departamentos para recibir la formación especializada. Sólo una asignatura común no era Impartida por el Departamento de Filosofía y Pedagogía: **Educación Cívica**, que se cursaba en el Departamento de Historia, Geografía y Educación Cívica.

En esta organización, hay dos elementos que queremos destacar. Primero, que el Departamento de Filosofía y Pedagogía, es un departamento más. Aunque eventualmente en la práctica habían relaciones diferenciadas, formalmente no se establece una jerarquía entre los departamentos. Por otra parte, es importante la integración de Filosofía y Pedagogía. Ya mencionamos que en 1890 dominaba en el plan una visión herbartiana del problema educativo, en el cual la filosofía y la pedagogía se consideran estrechamente vinculadas²¹. Incluso en esos años, el mismo profesor dictaba los dos cursos. Treinta años después, pesa aún en el Instituto esta visión de la pedagogía, que derivará en una fuerte tutela de ésta por la filosofía Esta relación (entre filósofos y pedagogos), será, como veremos más adelante, un elemento de constante tensión.

En el plan de 1924, la duración de los estudios se fija en 4 años, para las disciplinas científico-humanistas, y en 3 años, para las especialidades técnico-artísticas. Se entrega el título de Profesor de Estado en las siguientes asignaturas: Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Historia y Geografía, Ciencias Biológicas y Química, Matemáticas y Física, Educación Cívica, Filosofía, Educación Física, Canto Escolar, Dibujo, Caligrafía, Trabajos Manuales, Economía Doméstica y, Labores Femeninas.

Respecto a las alternativas de especialización originales, como lo señalamos, hay una expansión de las especializaciones, especialmente hacia el lado de los ramos técnico-artísticos. Hay también nuevas especialidades humanistas: Italiano, Filosofía, Educación Cívica. Aunque cabe resaltar que tanto para obtener el título de Profesor de Estado en Filosofía, como de Profesor de Estado en Educación Cívica se requiere primero cursar otra especialidad.

19. Ver, B. Clark, **The higher educacional system**, University of California Press, 1983. 8 autor argumenta que en los sistemas de educación superior, 'unidades operativas' nucleadas en torno a la producción de conocimiento, cualquiera sea el sistema académico de que se trate, poseen tendencias sistemáticas a la autonomización, fundadas en su control sobre el recurso conocimiento, y el carácter abierto de éste

20. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Educación. **Conferencias Conmemorativas de su primer centenario 1843-1943**. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

21. Adriana Alfonso Espinoza y otros, **Historia de las Ideas pedagógicas en Chile 1189-1932**, Seminario memoria para optar al título de Profesor de Estado, Universidad de Chile, Instituto Pedagógico, 1964.

Por otra parte, desaparece la especialidad de Latín²² y cada lengua pasa a ser una especialidad en si misma.

Otra novedad de la organización académica de 1924, es que comienzan los cursos especiales de Pedagogía para formar profesores para las Escuelas Normales. Con esto se inaugura una diferenciación (y jerarquía) al interior de los profesores formados en la Universidad, ya que para obtener el título de Profesor de Estado en Educación, debía obtenerse antes el título de Profesor de Estado en otra disciplina. Es decir, a la diferenciación existente entre profesores primarios y secundarios, se agrega una nueva distinción entre estos últimos: profesores de liceo, por una parte, y de escuelas normales, por otra.

El año 1927 se introducen nuevas modificaciones en la organización institucional del Instituto Pedagógico. Ese año la Facultad da respuesta a las presiones de educadores de educación física por darle a ésta un nuevo carácter. El Departamento de Educación Física y Asignaturas Vocacionales y Artísticas del plan de 1924, es disuelto y reemplazado por un **Instituto de Educación Física**, que pasa a impartir la formación de los profesores del área técnico-artística. La reorganización es la culminación de un proceso en el que es actor principal Joaquín Cabezas. Este había creado ya en 1906 un Instituto de Educación Física que tenía por objeto formar profesores de educación física, de economía doméstica, de dibujo y caligrafía y de trabajo manual²³.

Si bien ya en el primer plan de estudios del Pedagógico la asignatura de educación física está Incorporada, ésta no contaba con mayor apoyo ni recursos. Esto motivó a Joaquín Cabezas y a quienes lo apoyaron a crear el Instituto de Educación Física (IEF). Joaquín Cabezas había sido enviado en 1889 a Suecia donde se impuso de los avances de la gimnasia sueca. En este país se había desarrollado un método sistemático para su enseñanza, basado en principios anatómicos y fisiológicos.

Para los fundadores y los continuadores del IEF, la Educación Física ocupaba un papel central en el proceso educativo. No se trataba de una asignatura más, ni mucho menos de una asignatura secundaria. Para ellos el desarrollo físico estaba en la base del desarrollo económico y social de un país. Esta preocupación por el desarrollo físico iba aparejada con una preocupación por la salubridad social, en términos tanto de Iygiene, como de alimentación. En este cuadro cobra su relevancia la especialidad de Economía Doméstica. Con el tiempo se irán desprendiendo especialidades técnicas del IEF, quedando sólo las especialidades de Educación Física y de Economía Doméstica, que después pasó a denominarse Educación para el Hogar.

Tenemos entonces, que en el año 1927 la Facultad de Filosofía reconoce la constitución del Instituto de Educación Física. El cual imparte, además de las especialidades que estaban en su objetivo inicial, la asignatura de Canto Escolar. En el Instituto Pedagógico se mantienen las especialidades científico humanistas, pudiéndose optar al título de Profesor

22. La exclusión del latín es sintomática de la disputa que generó su enseñanza. Un detalle de esta disputa se encuentra en Roberto Munizaga, "La Facultad de Filosofía y la evolución pedagógica en Chile. En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía, **"Conferencias Conmemorativas de su Primer Centenario..."** op.cit.

23. Luis Bisquert, "La Educación Física y Manual en la Enseñanza". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, **Conferencias conmemorativas de su primer centenario 1843-1943**. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

de Estado en Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Historia y Geografía, Educación Cívica, Filosofía, Matemáticas y Física, y Ciencias Biológicas y Química.

En lo que respecta a la formación profesional, el plan de estudios, es común para ambos institutos. No obstante los estudios del Instituto Pedagógico se organizan en 4 años, en tanto que los del IEF duran 3 años. Otra diferencia significativa, es que el Instituto Pedagógico además de formar profesores tiene por objetivo impartir las humanidades superiores vinculando así las pedagogías a parte de la incipiente investigación científica y literaria que en la época se llevaba a cabo en la Universidad.

b. La organización de los estudios: planes de 1924 y 1927.

Como señalamos antes, la principal innovación curricular del período es la nueva relación entre la Formación General y la Formación Profesional. La FP presenta un predominio absoluto respecto de la FG. Esto se manifiesta tanto en los tiempos asignados, como en el número de materias incluidas (ver cuadros sinópticos 12 y 13). En el plan de 1924 mientras la FG se reduce de un 24.7% a un 9.5%, y de tres asignaturas a una, la FP crece de un 20.5% a un 36.5%, y de dos a cinco asignaturas.

En el plan de 1927 la relación mencionada no manifiesta variaciones. Sin embargo, la formación en la disciplina (D) aumenta el porcentaje de tiempo dedicado, en detrimento de la FP, que mantiene las mismas materias, pero disminuye el porcentaje de tiempo asignado. Esto nos habla del referido conflicto disciplinas-pedagogía que en este período comienza a manifestarse.

Como asignatura de FG sólo se mantiene durante el período **Derecho Constitucional**, que cambia de denominación y de nivel de generalidad, pasando a llamarse **Educación Cívica**.

En la FP se introducen 3 nuevos cursos: **Psicología; Legislación, Administración e Higiene Escolar; y, Metodología Especial**. Los dos primeros cursos eran materias contempladas en el plan de 1890, pero como secciones de otros cursos. Psicología era parte del curso de Filosofía, y del curso de **Pedagogía**. En tanto Legislación y Administración, era parte del curso de Derecho Constitucional, a esta materia se agrega ahora Higiene Escolar²⁴. Cabe destacar que en el plan de 1924 Psicología tiene una dedicación equivalente a la de Filosofía, situación anómala ya que en el plan de 1927 Filosofía recupera su tradicional primacía, la cual se mantendrá hasta la década del 60.

La principal innovación del período en los contenidos de la FP la constituye la inclusión de **Metodología Especial**. Esto significa introducir como principio de especificación de la pedagogía a cada una de las disciplinas; se diferencia la metodología de acuerdo al contenido que se va a transmitir. Este criterio, que no se incluía en el plan original, se mantendrá hasta el último plan del Instituto Pedagógico (1980) como criterio en la preparación metodológica. El criterio de 1890 que diferenciaba la metodología de acuerdo a las etapas de desarrollo de los

24. Sobre la dimensión de control social implicada en el problema de la higiene ver: Gabriel Salazar. "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?. En: **Proposiciones**. N°15, 1987. (pp 84-129).

alumnos no reaparecerá en los planes posteriores, aunque la preocupación por las etapas de desarrollo de los alumnos se tratarán cuando se incorporen en los planes asignaturas como Psicología del Desarrollo o Psicología del Niño y del Adolescente.

Otra importante modificación introducida en 1924 se refiere a la Práctica Docente. Decíamos antes que en 1907 se habían extendido los estudios a 4 años para dar más cabida a las actividades prácticas, las que en el plan original tenían una escasa dedicación. En 1924 la Práctica no es incluida dentro del plan, no obstante se la considera una actividad clave en la formación profesional. La Práctica es organizada como una actividad permanente, que incluye su propia secuencialidad desde la observación de clases a la dictación de clases. En este sentido, la práctica es entendida más que como aplicación de conocimientos, como una forma de aprendizaje en sí misma ('aprender-haciendo'). No es tampoco una actividad terminal, sino una actividad paralela a las asignaturas del plan. Desde segundo año, los alumnos debían realizar actividades prácticas. En ese año debían observar 9 horas de clase de su respectiva asignatura, irás lo cual debían presentar un Informe con las observaciones realizadas.

En tercer año, los alumnos debían dedicar 3 horas semanales durante dos meses a la observación de clases y debían también participar como ayudantes del profesor titular. Tras esta actividad debían entregar el informe respectivo.

En cuarto año las exigencias de la Práctica aumentaban y, consecuentemente, disminuía la carga horaria de las asignaturas incluidas en el plan de estudios, los alumnos debían:

- a) Servir de ayudantes del profesor del establecimiento en que hacían la práctica
- b) Presenciar a lo menos tres clases seguidas, del profesor titular, presentando un Informe de observaciones.
- c) Hacer una serie de clases, a lo menos cuatro, indicadas por el profesor de Pedagogía.
- d) Asistir a las clases públicas de práctica hechas por cada alumno del cuarto año de la asignatura respectiva y concurrir a las clases de crítica y ejercidos de observación que les indicara el profesor de Pedagogía.

Para titularse los alumnos debían aprobar la Práctica Pedagógica y los cursos del plan de estudios. Se exigía además, como un requisito de titulación, la realización de un trabajo original o la elaboración de un tema relacionado con cualquiera de las asignaturas comunes o específicas de la disciplina de especialización. Con estos antecedentes los alumnos debían por último aprobar un examen final de título.

El plan de estudios de 1927 no presenta, en general, modificaciones mayores respecto al plan de 1924. Además en la práctica no se alcanzó a aplicar, ya que a mediados de 1927, como ya se ha referido, el movimiento de drásticas reformas educativas propugnado por la Asociación General de Profesores obtiene el apoyo del gobierno del entonces Coronel Ibañez y las nuevas autoridades del Ministerio de Educación intervienen al Instituto Pedagógico, declarándolo en reorganización. No obstante su transitoriedad, importa señalar algunas de las modificaciones que el plan de 1927 contenía.

En primer término, como señalamos, hay una variación en la relación FP-D: está última aumenta el porcentaje de tiempo asignado, en tanto baja el porcentaje de tiempo asignado a la FP.

Respecto a las disciplinas de base de la FP hay dos cambios: se reduce el tiempo asignado a Psicología, con lo cual Filosofía recupera la primacía que tenía en el plan original. Además tanto Filosofía como Psicología se especializan en Filosofía y Psicología de la Educación. Hay entonces, en lo señalado, dos principios de desarrollo (que volveremos a encontrar en los planes futuros): el primero afecta a la Formación Profesional y apunta a la creciente especialización de ésta. El segundo tiene otra base institucional -los departamentos de disciplinas- y apunta al mayor peso de la formación en la especialidad en el total del proceso.

En relación a la FG queremos destacar el alto perfil de **Educación Cívica**, que mantiene la misma carga horaria que en el plan anterior. Esto nos habla de la relación que se estableció en los 20, como anteriormente en la década del 80 del siglo XIX, entre la formación del profesorado secundario y los procesos e Instituciones de la participación y el orden político, ambos en esa década en situación de cambio y cuestionamiento.

Por último, es también digno de notar que en la formación en especialidades técnico-artísticas, vale decir, en el Instituto de Educación Física, el tiempo dedicado a la formación común (FG + FP) es relativamente mayor que en el caso de las especialidades científico-humanistas (42.1 vs 39.7 % del tiempo total). Si bien esta diferencia es menor, nos parece indicativa de un principio que encontraremos una y otra vez y que se refiere a la ya mencionada relación (ver capítulo II) entre formación pedagógica y formación disciplinaria. Si esta última es relativamente débil -como en el caso de las disciplinas técnico-artísticas, o en el de la formación de los profesores primarios- el perfil de la formación profesional será alto. Volveremos sobre esto en el capítulo final.

**CUADRO SINOPTICO 12: PLAN DE ESUDIOS DE 1924.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

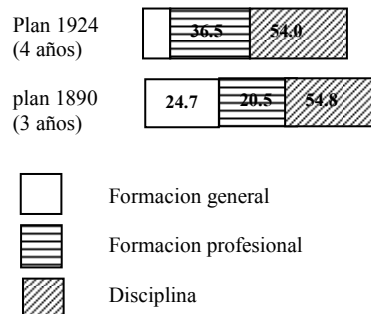
INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1924			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs. Total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	6	9.5	1
-educación civica	6	9.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	23	36.5	5
1)TEORIAS DE LA TRANSMISION	18	28.5	
-filosofía	6	9.5	
-psicología	6	9.5	
-pedagogía	6	9.5	
2)TECNICAS DE LA TRANSMISION	5	8.0	
-metodología especial	2	3.2	
-legislación, administración e higiene escolar	3	4.8	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	34	54.0	-
TOTAL	63	100.0	6

Fuente: Decreto N° 3.226 (13-ago-1924).

¹ Se exige una memoria y un examen final.

² Práctica gradual de 3 años, se realiza a partir de 2° año.

**A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A
FORMACION GENERAL, FORMACION
PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE
1924, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1890).**



**B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL
PLAN DE ESTUDIOS DE 1924, RESPECTO AL
PLAN ANTERIOS (1890)**

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación civica	-gimnasia -derecho constitucional -filos. De las ciencias
FORMACION PROFECIONAL	
-psicología -metodología especial -legis. Adm. e higiene escolar	

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Castellano	45	60.8	29	39.2	74 100.0
Francés	34	54.0	29	46.0	63 100.0
Inglés	44	60.3	29	39.7	73 100.0
Alemán	44	60.3	29	39.7	73 100.0
Italiano	36	55.4	29	44.6	65 100.0
Hist. Geo. y ed. civ.	33	53.2	29	46.6	62 100.0
Biología y química	41	58.6	29	41.4	70 100.0
Matemáticas	37	56.1	29	43.9	66 100.0
Educación física	32	52.5	29	47.5	61 100.0
Dibujo	31	51.7	29	48.3	60 100.0
Trabajos manuales	34	54.0	29	46.0	63 100.0
Caligrafía ¹	22	43.1	29	56.9	51 100.0
Canto escolar 1	27	48.2	29	51.8	56 100.0
Economía doméstica ¹	30	50.8	29	49.1	59 100.0
Labores femeninas ¹	26	47.3	29	52.7	55 100.0
	$\Sigma = 516$ X = 34.4				

¹ 3 años de estudios.

**CUADRO SINOPTICO 13: PLAN DE ESUDIOS DE 1927.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INSTITUTO PEDAGOGICO - UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1927			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs Total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	6	8.8	1
-educación civica	6	8.8	
II. FORMACION PROFESIONAL	21	30.9	5
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	16	23.5	
-filos. Aplicada a la pedagogía	6	8.8	
-psicología aplicada a la pedagogía	4	5.9	
-pedagogía	6	8.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	5	7.4	
-metodología especial	2	2.9	
-legislación, administrac. e higiene Escolar	3	4.4	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA ³	41	60.3	-
TOTAL	68	100.0	6

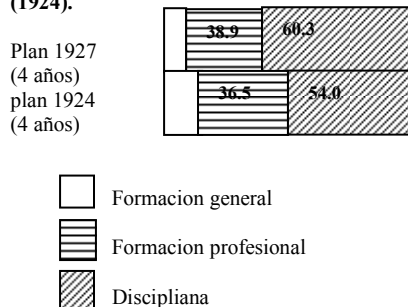
Fuente: Decreto N° 92 (10-ene-1927).

1 Se exige una memoria y un Examen final.

2 Práctica gradual de 2 años.

3 Promedio de las disciplinas científico-humanistas porque el plan de estudios de las especialidades técnico-artístico presenta diferencias (ver C.).

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1927, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1924).



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1927, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1924)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-filosofía aplicada a la pedagogía	-filosofía
-psicología aplicada a la pedagogía	-pedagogía

C. DIFERENCIAS ENTRE PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS DISCIPLINAS CIENTIFICO-HUMANISTAS Y EL PLAN PARA LAS TECNICO-ARTISTICAS

- El plan técnico-artístico dura 3 años.
- Tiene 2 hrs-total menos en filosofía
- Tiene 1 hrs-total menos en legislación, administración e higiene escolar.
- El promedio del tiempo dedicado a la especialidad es menor ($x = 33.3$ hrs-total).
- Las especialidades técnico-artísticas son impartidas en el instituto de Educación Física.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidades	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Científico-Humanistas					
Castellano	45	62.5	27	37.5	72 100.0
Francés	40	59.7	27	40.3	67 100.0
Inglés	43	61.4	27	38.6	70 100.0
Alemán	39	59.1	27	40.9	66 100.0
Italiano	32	54.2	27	45.8	59 100.0
Historia y geografía	40	59.7	27	40.3	67 100.0
Matem. y física	45	62.5	27	37.5	72 100.0
Cs. biolog. y quím.	42	60.9	27	39.1	69 100.0
	$\Sigma = 326$ $X = 4.08$				
Especialidades Técnico-artísticas					
Educación física	40	62.5	24	37.5	64 100.0
Dibujo	31	56.4	24	43.6	55 100.0
Trabajos manuales	35	59.3	24	40.7	59 100.0
Caligrafía	21	46.7	24	53.3	45 100.0
Canto	24	50.0	24	50.0	48 100.0
Econ. Domestica y Labores femeninas	49	66.2	25	33.8	74 100.0
	$\Sigma = 200$ $X = 33.3$				

3. INTERVENCION EXTERNA DEL INSTITUTO PEDAGOGICO: LA REFORMA DE 1928.

En el año 1928, como parte de la reforma educacional global que intenta el Ministerio de Educación ese año, se reorganiza la formación de los profesores secundarios que realizaba la Universidad. Este proceso se inicia con la suspensión de las actividades del Instituto Pedagógico a mediados de 1927. En junio de ese año se suspende el título V del reglamento del Instituto, con lo cual quedaron en estudio los mecanismos de titulación. Luego, en agosto, se declaró directamente en reorganización el Instituto Pedagógico. Este intento de reforma radical y de intervención ministerial de la Universidad no prosperó más allá del año 28. En noviembre se reincorpora el Instituto Pedagógico a la Universidad (decreto N° 5.342 del 3 de noviembre de 1928).

Los cambios intentados en 1928 transformaban radicalmente la organización institucional de la formación de los profesores secundarios. Se creaba la Escuela de Profesores Secundarios (decreto N° 1.225 del 18 de abril de 1928), que dependía del Ministerio de Educación y no de la Universidad. Además, los estudios en esta institución se organizaban siguiendo principios bastante diferentes a los aplicados hasta entonces en la formación de los profesores secundarios; cambiaban los requisitos de ingreso y también los contenidos de la formación.

Este intento de Reforma, se realizó en un contexto nacional de transición social y política, y fue la expresión de cambios profundos en la conformación y en las orientaciones pedagógicas del campo educacional. Los cambios que se intentan son la expresión directa de las organizaciones gremiales del magisterio primario, que hizo suyas las demandas democratizadoras de la educación y la necesidad de aplicar en el sistema educacional nuevas orientaciones pedagógicas, que recogían, como vimos al estudiar las Escuelas Normales, los principios de la Escuela Activa.

Es de fundamental importancia visualizar que la Reforma del 28, a pesar de expresar principios pedagógicos que son comunes al campo educacional del período, no representa la voz de los educadores al interior del Instituto Pedagógico. Esto no es de extrañar si se tiene presente que quien lidera la Reforma es la Asociación General de Profesores (AGP), que era una organización conformada mayoritariamente por profesores primarios. Según veremos con más detalle en nuestro análisis, el grupo reformista e 'interventor' de la formación de los profesores secundarios, intentó transformar ésta repitiendo en la universidad, los principios de su propia formación normalista. Lo cual se manifiesta, entre otros elementos, en los requisitos de ingreso, en la importancia asignada a la Formación General, por sobre la Formación Profesional, y en la primacía de los contenidos técnico-artísticos dentro de la FG.

De este modo, a pesar de ser la Reforma la expresión de nuevas doctrinas pedagógicas que también se promueven en el Instituto Pedagógico, no obstante la fuerte influencia que en esta institución tenía aún la pedagogía alemana, es en un sentido directo una intervención externa del 'establishment educacional' secundario y universitario, y representa 'un quiebre' en los procesos que se experimentaban al interior de la institución universitaria. El plan de

25. Iván Nuñez: **El Magisterio Chileno, organización e ideología.** Un enfoque histórico. **Informe de avance 1900-1936.** CLACSO, Santiago, Diciembre, 1980.

1928 y la organización institucional que se propone entonces es una "especie rara" en la evolución de los estudios pedagógicos del Instituto Pedagógico. Con todo, encontramos en los planes posteriores elementos de esta Reforma, lo que se explica básicamente por la difusión de los principios de la Pedagogía Activa en el campo educacional nacional en el período.

a. La Escuela de Profesores Secundarios: Propuesta Institucional de 1928.

A principios de 1928, como decíamos, se crea la Escuela de Profesores Secundarios (decreto N° 1.225, del 18 de abril de 1928). Este es quizás el primer intento de crear una escuela única de pedagogía, ya que paralelamente, se reforma la Enseñanza Normal y se crea la Escuela de Profesores Primarios. Esta escuela es de tuición del Ministerio de Educación, y no de la Universidad. La intención de las nuevas autoridades ministeriales era, por una parte, concentrar bajo la responsabilidad del Ministerio la formación de los profesores de todos los niveles de la enseñanza y, por otro, concentrar en los institutos universitarios (decreto N° 600, del 8 de marzo de 1928) la investigación pura desligada del aprendizaje profesional.

Como señalamos antes este intento no prosperó más allá del año 28. En noviembre se reincorpora a la Universidad la Escuela de Profesores Secundarios y se restablece su nombre de Instituto Pedagógico (decreto N° 5.342, del 3 de noviembre de 1928).

Pese a su carácter de evento extraordinario y sin consecuencias institucionales, es interesante detenerse en los rasgos más salientes de la propuesta del 28, por lo que representa en términos de una determinada concepción de la formación de profesores.

Según el reglamento de la Escuela de Profesores Secundarios los estudios en esta institución debían basarse en nuevos criterios de selección de los aspirantes y de permanencia de los mismos en la institución. Se ponía un énfasis especial en las características morales del futuro educador. El decreto que reglamentaba el funcionamiento de la Escuela de Profesores Secundarios establecía 5 criterios fundamentales en torno a los cuales debía organizarse la formación de los profesores. Estos criterios, textualmente, eran:

1o. Debe haber una selección rigurosa de los aspirantes, desde el punto de vista de la salud, de la moral, del carácter, de la vocación y de las aptitudes especiales.

2o. Los estudiantes deberán vivir con su familia o en casas que la Dirección considere respetables. El alumno que contraviniese esta disposición podrá ser obligado a retirarse del establecimiento.

3o. Se velará constantemente por el aprovechamiento de los estudiantes en los talleres de educación manual. Esta enseñanza tendrá por objeto adaptar el magisterio a una vida de eficiencia productora.

4o. Especial importancia se dará también a la educación física, como medio de robustecer la voluntad y el carácter.

5o. El ambiente de la Escuela de Profesores Secundarios propenderá a acrecentar el respeto por la familia y el sentimiento de la benevolencia mutua²⁶.

26. Decreto Pip 1.265, del 18 de abril de 1928.

Vemos en estos 5 puntos, criterios absolutamente ausentes en la organización universitaria de los estudios pedagógicos. Estos criterios con un fuerte componente moral y disciplinados recuerdan las exigencias de ingreso a las normales, donde también primaban estos criterios por sobre los académicos, lo cual no es nada sorprendente si se relaciona con lo antes mencionado, respecto a la aplicación en esta reforma de principios de la formación normalista. Esta afirmación se refuerza, por la importancia asignada en estos cinco criterios a la formación técnica-artística, que en el Instituto Pedagógico era considerada muy marginalmente.

Esta no referencia a criterios académicos y sí a determinados valores y disposiciones Junto a la explícita referencia a la importancia de la Educación Física y los talleres manuales, hablan claramente de los distintos componentes de clase social en juego tras la división profesores primarios/ profesores secundarios, y sus respectivas instituciones de formación y criterios sobre el saber que es necesario transmitir. Tras la sustitución aludida de los criterios académicos por unos morales y prácticos, está jugando la oposición trabajo manual/trabajo intelectual; los profesores primarios, socialmente más cerca o recién ascendidos de las posiciones 'manuales', interviniendo el mundo del saber y las posiciones de clase media más establecidas representadas por la educación secundaria y la universidad. Un cambio de tal magnitud de los principios de reclutamiento de la profesión suponía, sin embargo, un poder que la AGP no tenía.

Las diferencias en la manera de entender la formación de los profesores se manifiesta marcadamente en el plan mismo, que analizaremos a continuación.

b. La organización de los estudios en el plan de 1928.

Los estudios en 1928 se organizan de una manera bastante diferente a la aplicada en el Instituto Pedagógico, y contraria a las tendencias que se habían ido decantando en sus casi 40 años de funcionamiento.

1. La relación entre los grandes bloques de saber de la formación, FG, FP y D se modifica sustancialmente (ver cuadro sinóptico 14):

a) La Disciplina, que presentaba una tendencia a aumentar su importancia relativa en los estudios, se reduce llegando a ocupar un 51.5% del plan. Esta relación no se mantiene posteriormente y, en el plan inmediatamente posterior a la reforma, la disciplina aumenta el porcentaje de tiempo dedicado, llegando a ocupar una proporción del tiempo incluso superior a la anterior a 1928.

b) La relación FG y FP también es modificada. La FG que en el periodo 1924-1927 es reducida de un modo importante, en el plan de 1928 en cambio aumenta en el número de categorías y en el porcentaje de tiempo asignado. Incluso el tiempo total que se le asigna es mayor que el tiempo que se le dedica a la FP. Mencionamos ya la influencia del principio normalista de formación de profesores, que aquí vuelve a manifestarse con toda claridad.

2. Tanto en la FP como en la FG se introducen nuevos contenidos:

a) en la FG se incluyen: **Educación Física, Historia de la Filosofía Moderna, Educación Manual, y Educación Cívica, Moral y Economía.** Entre estas materias la que tiene una

mayor destinación horaria es Educación Física, seguida de **Educación Manual**, es decir, hay una primacía de los contenidos técnico-artísticos, otra expresión del principio normalista. Y, además, no se mantiene la referida importancia que se le asignaba a **Educación Cívica** en el Instituto Pedagógico.

Esta última asignatura, por otra parte, aparece como una gran "mezcla", especialmente si se piensa en los mundos sociales a los cuales refieren las materias contenidas en esta categoría: la política, la religión y la producción.

b) en la FP es notable que se incluye como base teórica de la educación solamente Psicología Educacional. Filosofía sólo se incluye en el curso de **Historia de la Filosofía Moderna**, que nosotros hemos categorizado como FG.

En cambio, se incluye un curso de **Historia de la Educación**, que se mantendrá en los planes

En las Técnicas de la Transmisión se incorpora una asignatura denominada **Educación Vocacional y Métodos Activos**, haciendo clara referencia a las teorías pedagógicas que hay detrás del plan.

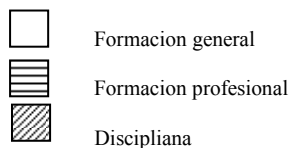
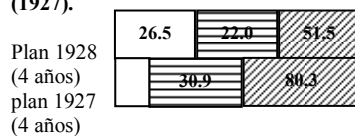
Por último, fuera del plan de estudios, se estipula también una actividad práctica que se desarrolla en forma paralela al plan. Esta comienza con actividades de observación para culminar con la realización de clases. Es importante resaltar aquí el hecho de que al fin del cuarto año se introduce un período de tres meses de práctica continua. Si bien no es una práctica terminal como las actuales, representa un antecedente de ella. En este plan no se exige la memoria para la titulación.

3. Un último elemento en que se manifiestan las diferencias entre la concepción de formación de profesores que hay tras este plan y la aplicada en el Instituto Pedagógico, se refiere a la relación Teorías vs. Técnicas de la Transmisión. En el plan del año 28, como en los restantes del Instituto Pedagógico, prima la formación teórica por sobre la técnica, sin embargo la distancia entre ambas es bastante menor que la existente en el plan anterior, de 1927, y en el posterior de 1929. En el plan de 1927 la relación es de 1 a 3, en favor de la formación teórica. En el plan de 1928, la misma relación es de 1 a 2. En tanto, en el plan de 1929 la relación es aproximadamente de 1 a 5, siempre en favor de la teoría. La relación 1 a 2 sólo volverá a presentarse en la década del 60.

CUADRO SINOPTICO 14: PLAN DE ESTUDIOS DE 1928.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE

ESCUELA DE PROFESORES SECUNDARIOS PLAN DE ESTUDIOS 1928			
duración de los estudios: 4 años			
	hrs total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	18	26.5	4
-educ. civica, moral y economía	2	2.9	
-historia de la filosofía moderna	3	4.4	
-educación física	9	13.2	
-educ. manual (taller)	4	5.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	15	22.0	7
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	10	14.7	
-psicología educacional	3	4.4	
-teoría de la educación	3	4.4	
-historia de la educación	3	4.4	
-sistemas educac. Contemporaneo	1	1.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	5	7.3	
-educ. cocacional y metodos activos	1	1.5	
-org. higiene y adm. escolar	2	2.9	
-metodologia especial	2	2.9	
3) INVESTIGACION 1	--	--	
4) PRACTICA 2	--	--	
III. DISCIPLINA	35	51.5	--
TOTAL	68	100.0	11

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1928, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1927).



Fuente: Decreto N° 1.225 (18-abr-1928).

1 No se exige memoria

2 Práctica gradual de 2 años y terminal de 3 meses

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1927, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1924)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-ed. civica, moral y economia -hist. de la filosofia moderna -educación física -educación manual	-educacion civica
FORMACION PROFECCIONAL	
-psicol. educacional -teoria de la educación -historia de la educ. -sist. educ. contemp. -educ. Vocacional y metodos activos -organización, higiene y administración escolar	-filos. Aplicada a educ. -psicol. aplicada a educ. -pedagogía -legislación, adminis. e higiene escolar

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP -FG		TOTAL
	Hrs. tot.	%	Hrs. tot.	%	Hrs. tot. %
Castellano	30	47.6	33	52.4	63 100.0
Francés	34	50.7	33	49.3	67 100.0
inglés	35	51.5	33	48.5	68 100.0
Alemán	37	52.9	33	47.1	70 100.0
Historia y geografia	35	51.5	33	48.5	68 100.0
Matem. y fisica	37	51.4	35	48.6	72 100.0
Cs. biolog. y quimic.	35	50.0	35	50.0	70 100.0
	Σ = 243 X = 34.7				

4. **1929-1944.** **CREACION DEL INSTITUTO SUPERIOR DE HUMANIDADES.**

El período se inicia en 1929 con la vuelta del Instituto Pedagógico a la Universidad y el fin de su corta sujeción al Ministerio de Educación, y culmina en 1945, cuando el movimiento estudiantil reformista iniciado en 1940 logra que se tomen medidas para reestructurar el Instituto Pedagógico y reformar la preparación de los profesores secundarios. La característica central de los tres lustros del período 1929-1944 es el creciente distanciamiento que se produce entre la formación profesional y la formación disciplinaria, y sus respectivas contrapartes institucionales. Este distanciamiento llega a su punto culminante en 1934 cuando los departamentos se separan en dos institutos. Los departamentos de disciplinas, pasan a constituir el **Instituto Superior de Humanidades**, y el Departamento de Pedagogía, mantiene el nombre de **Instituto Pedagógico**.

En los cinco primeros años del período que cubre este capítulo se intentaron dos tipos de organizaciones académicas, en 1929 y en 1931, pero estas no se consolidaron y no pasan de ser formas de transición previas a la estructura institucional que se sanciona entre 1934 y 1935. Frente a esta reestructuración institucional, que por cierto se expresa en la organización de los estudios, la pregunta que cabe responder se refiere al conflicto de base que generó todos estos cambios. Desde nuestra perspectiva, como ya lo señalamos en el análisis del período 1924-1927, el conflicto central del período se vincula a la búsqueda de autonomía de los grupos responsables de la docencia de las disciplinas, respecto del carácter profesionalizante que implicaba su relación con la formación de profesores. Nos detendremos en el análisis de este problema, ya que pensamos que el conflicto Disciplina-Pedagogía, que a primera vista puede resultar poco relevante, es clave *para* entender la valoración de la formación de profesores en (y por), la Universidad. Además, entrega luces importantes respecto a la identidad profesional de los profesores. ,u

Referiremos dos elementos de contexto y plantearemos una pregunta que procuraremos responder. En primer término, en nuestro país el desarrollo de la profesión académica, es decir de la comunidad cuya actividad central consiste en la producción de conocimiento, puede ser caracterizado, según los conceptos de J.J. Brunner y A. Flisfisch, como un proceso tardío ²⁷. Esto se refiere a que en las sociedades periféricas, particularmente las sociedades latinoamericanas, a diferencia de lo que sucede en las sociedades centrales, la constitución de la profesión académica no responde a la dinámica interna de los propios países, sino que más bien se trata de una 'importación' o un 'esfuerzo de aclimatación de un producto foráneo que nació y se desarrolló en otros climas culturales. Este hecho hace que el desarrollo de la profesión académica pueda plantearse como una política, es decir una meta explícita que propone el Estado, o determinados grupos, susceptible de implementarse premeditadamente. Siguiendo a estos autores, el problema en las sociedades latinoamericanas es que la Implantación se lleva a cabo en un sistema de

27. J.J. Brunner y A. Flisfisch, **Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura**. Ediciones FLACSO, Stgo, 1983. Ver Capítulo: 'La profesión académica tardía'.

28. J.J. Brunner y A. Flisfisch, **Los intelectuales...**, op.cit: 182.

educación superior ya institucionalizado, y por lo tanto el proceso toma la forma de una reforma: para fundar las bases institucionales de la profesión académica se debe alterar la estructura de poder, el sistema de posiciones y de distribución del prestigio ya existentes.

Esta perspectiva nos parece particularmente relevante para analizar el proceso experimentado en el Instituto Pedagógico. En este, nos parece que se produce un "adelantamiento" de la implantación de la profesión académica, que como política universitaria en nuestro país sólo tiene lugar con la denominada **Reforma Universitaria** de la década del 60. Vistos así los procesos de los años 20 y 30 en el Instituto Pedagógico tienen por foco el intento de implantar en la Universidad la profesión académica. El conflicto de los departamentos organizados sobre bases disciplinarias con el Instituto Pedagógico, es que esta implantación se intenta en una estructura ya formada, y que tiene un carácter profesional. Volviendo a Brunner y Flisfisch, hay que señalar que el prestigio en la profesión académica se constituye en torno a la Investigación (producción de saber), y que la docencia, ya sea para la propia autorreproducción académica o para la formación de profesiones no académicas (por ejemplo, la formación de profesores secundarios), es relegada a un lugar secundario. En términos fuertes, se puede decir que se intenta en el período desarrollar la ciencia, y que la profesión pedagógica en este contexto es una actividad subordinada. La pregunta que cabe es por qué en este período este conflicto se vive en el Instituto Pedagógico y no en el conjunto de la Universidad.

Un segundo elemento que nos parece importante destacar, se refiere a la participación del movimiento estudiantil en la constitución de la profesión académica. Una de las demandas centrales del movimiento estudiantil, planteaba la constitución de la investigación y la reflexión sistemática en la universidad. El movimiento, asimismo, se manifestaba en contra de una institución exclusivamente formadora de profesionales³⁰. En otros términos, el movimiento estudiantil demandaba la implantación de la profesión académica. Este hecho, que aquí sólo constatamos, nos parece un importante elemento de reflexión respecto a la constitución en nuestro país de la profesión académica. Lo que nosotros desprendemos de este hecho refuerza la interrogante antes planteada. ¿Por qué si la demanda estudiantil es general a la universidad, ésta tiene especial impacto en el Instituto Pedagógico?

Pensamos que la interrogante abierta merece un análisis profundo, que escapa a los límites de este trabajo. Sólo intentaremos ilustrar una vía de respuesta, que nos resulta particularmente importante para nuestra investigación, ya que habla fundamentalmente de la identidad de los profesores secundarios como profesión en el contexto de la Universidad. Citamos para esto las palabras de un académico del Instituto Pedagógico de la época que son elocuentes. Parmenio Yáñez, en las conferencias conmemorativas del centenario de la Facultad de Filosofía y Educación (1943), se refería así a este problema:

"Durante estos últimos veinte años, la idea de una reforma de nuestra Universidad ha estado presente en el espíritu de profesores y estudiantes, se ha trabajado arduosamente y se han conseguido muchos progresos; pero nada se ha podido aún contra los intereses materiales que se defienden dentro de las anticuadas y rígidas escuelas profesionales existentes.

29. J.J. Brunner y A Flisfisch, **Los intelectuales...**, op.cit: 174.

30. Valenzuela y Weinstein, "La FECH...", op.cit

De todas las Facultades, la única que parece haber logrado salvar con éxito la crisis es la de Filosofía; en ella es también en donde ésta se ha hecho sentir con mayor fuerza y donde ha provocado mayores cambios. Ello se debe a su peculiar naturaleza y a que no forma sino en apariencia un tipo definido de profesional, lo que le ha permitido llegar a una solución que las demás facultades nunca podrán alcanzar en sus anhelos de constituir la investigación científica dentro de sus escuelas profesionales.

El médico, el ingeniero, el agrónomo practican una técnica definida, el profesor también; pero sólo en virtud del conocimiento previo de una ciencia, independiente de su técnica profesional. Esto permite separar la ciencia de la técnica pedagógica; permite trabajar a los profesores universitarios libres de las presiones del espíritu profesional, y permite, por fin, sin trabas de ninguna especie, el desarrollo intelectual de los alumnos con inclinaciones y aptitudes científicas, que así pueden llegar a ser los investigadores y técnicos que el desarrollo del país empieza a necesitar³¹.

Según Brunner y Flisfisch en los procesos de implantación de la profesión académica las instituciones dedicadas a la formación de docentes son "endaves" privilegiados para que se produzca esta implantación, ya que por su posición desvalorizada en la estructura de prestigio profesional, los académicos de estos centros tendrían un particular Interés en fomentar la profesión académica. A esto se suma que en contextos donde domina la enseñanza para profesiones específicas, el académico de los centros formadores de profesores es el que guarda una mayor semejanza con el académico profesional, es decir, con el Investigador desvinculado de un fin utilitario específico³².

Sin más que la enunciación de las implicancias profundas que tiene el conflicto Disciplina-Pedagogía, nos ocuparemos ahora del análisis detallado de los cambios institucionales y curriculares del período 1929-1944.

a. Los cambios en la organización institucional.

El 3 de noviembre de 1928, se reincorporó la Escuela de Profesores Secundarios a la Universidad y se le reestableció su nombre de Instituto Pedagógico (decreto 5.342, del 3. de noviembre de 1928). En febrero de 1929 (decreto N° 321) se estableció un nuevo reglamento para el Instituto y un nuevo plan de estudios, ahora elaborado por la propia Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación³³. La organización académica sancionada en 1929 representa una acción **restauradora** del orden académico que la Reforma del 28 amenazó al intentar aislar relativamente al Instituto Pedagógico y la formación de profesores de su contexto Institucional mayor, la Universidad.

31. Parmenic Yáñez. "Los estudios biológicos y la Facultad de Filosofía y Educación". En: **Conferencias...**, op cit. (p. 135-142).

32. Brunner y Flisfisch, op.cit: 195.

33. Cambio de nombre establecido en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile, decreto NQ 4.807. del 4. de noviembre de 1929, a Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

El Instituto Pedagógico vuelve a organizarse en los seis departamentos creados en 1924: a) Educación y Filosofía; b) Filología; c) Historia, Geografía y Educación Cívica; d) Matemáticas y Física; e) Ciencias Biológicas y Químicas; y f) Enseñanza Técnica y Artística.

Respecto al último departamento, aquí habría que señalar que en la Reforma del 28 no se estableció una escuela para la formación de profesores en áreas técnico-artísticas. Se creó sí al final del año 28, la Escuela de Profesores de Educación Física la que no volverá a depender de la Universidad hasta el año 1932, cuando retornan al Instituto Pedagógico las áreas técnica y artística traspasadas en 1927 al Instituto de Educación Física.

Como parte de la restauración del orden previo a la Reforma del 28, en el reglamento de 1929 se establecen nuevos requisitos de ingreso al Instituto Pedagógico, exigiéndose:

- 1) La licencia secundaria con un promedio bueno como mínimo en el último año de estudios.
- 2) Acreditar condiciones morales compatibles con la profesión, juicio a ser emitido por el director del establecimiento secundario.
- 3) Carecer de defectos físicos incompatibles con la profesión y tener buena salud.
- 4) Comprobar en un examen la capacidad de traducir del francés, inglés o Si postulaba a la asignatura de castellano debía dar examen en latín.

Si los postulantes eran más que las vacantes ofrecidas se sumaba a estos requisitos una prueba de admisión.

Se retoman, por tanto, los criterios académicos que los reformadores del 28 cuestionaron como base principal de ingreso al Pedagógico.

Los estudios del Instituto Pedagógico se organizan de manera de ofrecer las especialidades de: 1) Castellano; 2) Francés; 3) Inglés; 4) Alemán; 5) Historia, Geografía y Educación Cívica; 6) Matemáticas y Física; 7) Ciencias Biológicas y Química; 8) Filosofía; 9) Pedagogía; 10) Trabajos Manuales; 11) Artes Manuales Femeninas; 12) Economía Doméstica; 13) Dibujo y Caligrafía; y 14) Canto.

Tanto Filosofía como Pedagogía son especialidades que se pueden seguir sólo después de haber terminado alguna otra de las 7 primeras asignaturas enumeradas recién. La especialización en Educación Cívica, que antes también exigía tener un título previo en otra disciplina, se agrega ahora a la especialidad de Historia y Geografía.

En marzo de 1931 se aprueba una nueva estructura académica (decreto NQ 462, del 31 de marzo de 1931), en la cual se profundiza la tendencia a separar la formación pedagógica de la formación profesional.

Se distinguen tres secciones al interior del Instituto Pedagógico. Una **Sección de Filosofía**, la cual incluía todos los departamentos científico-humanistas, una **Sección Técnica** que no estaba conformada por departamentos, sino por cursos en las especialidades técnicas y, una **Sección de Pedagogía**. A esta última se le asigna un objetivo únicamente docente.

La formación común para todos los estudiantes, es la impartida por la Sección de Pedagogía, a la que se agrega la enseñanza de las asignaturas de Filosofía y Psicología, dictadas por el Departamento de Filosofía (ahora separado del de Pedagogía).

Esta separación del Departamento de Filosofía es importante. Primero porque, como veremos al analizar el plan, emerge en el Departamento de Pedagogía un concepto de educación más vinculado a las tendencias de la Pedagogía Activa que celebraba el plan de 1928. En cambio la visión más tradicional del Pedagógico se repliega al Departamento de Filosofía, desde donde sigue manteniendo su peso: imparte ramos comunes a todos los alumnos y mantiene la especialización de filosofía como un estudio de post-título.

En el plan de 1931 los estudios siguen durando 4 años, en tanto los estudios técnicos y artísticos duran 3 años.

En 1934-1935 se sanciona una nueva organización institucional y curricular en el Instituto Pedagógico. Hemos señalado antes que en esta reestructuración culmina el proceso de creciente distanciamiento entre la formación pedagógica y la formación especializada, y entre los encargados de definir los contenidos de ambos tipos de conocimientos.

Este distanciamiento decantó en la separación en tres institutos de las tres secciones del plan de 1931 (Filosofía, Técnica y Pedagogía). La Sección de Filosofía pasó a constituir el **Instituto Superior de Humanidades** (ISH), creado el 29 de noviembre de 1934. Este Instituto tuvo por objeto ampliar el estudio de las ciencias y de las letras. Cumplir con el primer ciclo que allí se impartía otorgaba el derecho a un certificado de estudios en una disciplina, requisito para ingresar al Instituto Pedagógico. Este primer ciclo duraba 3 años. Siguiendo el plan avanzado de dos años que se dictaba en el mismo ISH, se podía obtener el grado académico de licenciado.

La Sección Técnica y Manual vuelve a depender del Instituto de Educación Física, que el año 1932 había sido reincorporado a la Universidad (decreto ley N° 219, del 15 de julio de 1932).

Por último, el Instituto Pedagógico, mantiene sólo los estudios profesionales de pedagogía. Los estudios en el Instituto Pedagógico tienen una duración de dos años. Pueden ingresar los alumnos que hubiesen terminado el primer ciclo en el Instituto Superior de Humanidades o que hubiesen terminado el 2do. año del Instituto de Educación Física y Técnica. A estos últimos se les exigía además aprobar las unidades comprendidas en el plan del Curso General de Filosofía del Instituto Superior de Humanidades. También podían entrar al Instituto Pedagógico los Bachilleres en Filosofía, con mención en Historia y Letras, y los alumnos que hubiesen terminado el tercer ciclo del Conservatorio Nacional de Música.

Esta organización Institucional implica la introducción de una nueva estructura académica en la formación de los profesores secundarios. El futuro profesor es preparado en un área del conocimiento, (una disciplina), durante los tres primeros años de su carrera, al cabo de los cuales recibe su formación profesional en pedagogía por dos años. Esta estructura desaparece en 1946, pero se reedita en 1963. No es tampoco muy lejana a la estructura que actualmente tiene la formación de profesores secundarios en la Universidad Católica.

En la organización del Instituto Pedagógico del año 35 confluyen dos factores, por una parte se intenta promover el desarrollo científico, del cual ya hemos hablado antes. Pero además, ésto se conjuga con una perspectiva que considera que en la formación de los profesores lo importante es "la materia", "el saber a transmitir. La pedagogía, si bien también había que desarrollarla científicamente, se la concebía como complementaria. Un buen

profesor era aquel que tenía un mayor dominio de su materia. La gran aspiración de entonces era el desarrollo de las ciencias y humanidades. Volando Pino, entonces Decano de la Facultad de Filosofía, se refería a las orientaciones dominantes del período en los siguientes términos:

El Instituto Superior de Humanidades va tomando el carácter de una verdadera Escuela de Ciencias y Letras, cuyo programa ha de ser en esencia el de las verdaderas humanidades modernas. Junto al sentido profesionalista que aún tiene gran parte de su enseñanza, va despuntando no de prisa, pero seguro, un ímpetu de sobrepujarlo. Aún el Instituto de Educación Física y Técnica y el Instituto Pedagógico, con su más marcado sello de escuelas de maestros, abrirán más ampliamente sus puertas y sus ventanas a los demás fines que las acrediten como escuelas universitarias no meramente profesionales. Todo ello quiere significar que la Facultad de Filosofía y Educación ha orientado su política en el sentido de estimular y organizar la investigación científica, desarrollar una extensión cultural que, al sobrepasar los límites de lo meramente inf. -mativo, es resultado de la Investigación misma....

Esta organización académica fue problemática y provocó numerosos conflictos que culminaron con la disolución del Instituto Superior de Humanidades, y la fusión de éste con el Instituto Pedagógico en 1945.

b. La organización de los estudios.

Durante el período 1929-1944 se aprueban tres planes de estudios (en 1929, 1931 y 1934-35), cada uno de los cuales contiene una organización particular de los estudios pedagógicos, a la cual hemos hecho referencia en el punto anterior. Independiente que volvamos aquí a retomar algunos de estos elementos, comenzaremos por una cuenta de las características generales de los estudios en el período analizado, poniendo énfasis en los contenidos, más que en la estructura de los distintos planes. Luego nos ocuparemos de las particularidades de cada plan.

Los estudios en el período 1929-1944 se caracterizan por restituir las líneas establecidas en el período 1924-1927. De acuerdo a nuestras distinciones constatamos los siguientes aspectos significativos (ver cuadros sinópticos 15, 16 y 17):

1. Existe una primacía absoluta de la FP por sobre la FG. En la FG se mantiene como único contenido Educación Cívica y se reduce el tiempo asignado a ésta.

La FP, en cambio, aunque no varía de modo importante en términos del tiempo asignado, crece constantemente en el número de categorías incluidas (de 6 a 15).

34. Entrevista realizada por los autores el 29 de mayo de 1987 a don Yolando Pino, entonces Decano de la Facultad de Filosofía y Educación.

35. Yolando Pino, Decano de la Facultad de Filosofía y Educación, 'Discurso en la velada inaugural de la conmemoración del primer centenario de la Facultad', en: Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Educación, Confe-

La Disciplina manifiesta un crecimiento en tiempo respecto a 1927, pero éste se mantiene sin alteraciones mayores durante el período analizado, alcanzando aproximadamente a dos tercios del tiempo total del plan.

2. En la FP se sigue considerando Filosofía y Psicología como bases teóricas de la formación. Entre éstas Filosofía tiende a predominar, aunque el tiempo que se le asigna es sólo marginalmente superior. Respecto a estas disciplinas es importante señalar que existía una contraparte institucional diferenciada para cada una de ellas. Es decir, la formación filosófica la entregaba fundamentalmente el Departamento de Filosofía, y más tarde el Instituto Superior de Humanidades. En tanto, Psicología la impartía el Instituto Pedagógico. Esto nos habla de las diferencias en las orientaciones teóricas de ambas Instancias. Volveremos sobre esto.

3. Respecto a la relación entre Teorías y Técnicas de la transmisión en el período, se mantiene la primacía de la formación teórica. Esta relación que en el plan de 1929 es de una gran distancia, tiende a aminorarse en los planes de 1931 y 1935 (hablamos antes de una relación 1 a 5 en favor de la teoría en el plan de 1929, luego en el plan de 1931 y 1935, ésta baja a una relación de 1 a 3, aproximadamente).

4. Un último punto se refiere a los nuevos contenidos en la FP. Como señalamos, durante este período el número de categorías aumenta considerablemente (de 6 a 15). Este aumento se vincula, más que con la introducción de nuevas áreas del conocimiento, con mayores distinciones al Interior de las áreas ya contempladas en los planes de estudios, especialmente en las materias teóricas. Por ejemplo, Psicología se divide en **Psicología General** y **Psicología de la Educación**. En 1935 se incorporan cuatro asignaturas de Filosofía. En esta línea tal vez lo más importante sea la separación en 1931 del curso de Pedagogía General en un curso de **Principios de la Educación** y otro de **Metodología General**, que en 1935 se denominó **Didáctica General**.

Otra explicación del aumento de categorías en el período se relaciona con la incorporación en 1931 y 1935 de cursos electivos, que reemplazaron la categoría de Actividades Vocacionales del plan de 1928.

i) El plan de 1929.

En el plan de 1929 encontramos algunos elementos distintivos que resulta importante consignar. El primero se refiere a la creación en ese año de dos tipos de título profesional. En 1929 se podía obtener el título de profesor de Estado para enseñar en los dos ciclos de la enseñanza secundaria. Además se podía optar al título de Profesor de Estado para enseñar sólo en el primer ciclo de la educación secundaria, en las asignaturas de Castellano; Francés; Inglés; Alemán; Historia, Geografía y Educación Cívica; Matemáticas y Física; y, Ciencias Biológicas y Química. Para optar a este título se exigía cursar otra especialidad en forma completa. El plan de estudios en estas asignaturas tenía una duración de 4 años, si se seguía en forma completa. Si se seguía como asignatura secundaria, es decir, para enseñar sólo en el primer ciclo secundario, la carrera duraba 3 años.

Un segundo elemento distintivo de este plan es la "desvalorización" de **Educación Cívica**. Esta se manifiesta en la reducción horaria que experimenta, y en la eliminación de la especialización en esta disciplina, la cual ahora se obtiene junto con la especialización en Historia y Geografía. Estos son antecedentes insuficientes para sacar conclusiones, pero puede ser síntoma de una relectura en el período de la relación educación-política. En el plan

siguiente de 1931, esta asignatura ni siquiera se incluye, aunque reaparece en 1935, pero con una dedicación de tiempo aún menor.

El plan de 1929 restituyó en diferentes aspectos, la organización académica de 1927, sin considerar los conceptos y orientaciones de 1928. La única excepción a esto es la mantención de la asignatura de Historia de la Educación y Educación Comparada del plan de 1928.

En cuanto a la Práctica Pedagógica y a la Memoria de Título, requisitos de titulación que analizamos en relación al plan de 1924, estos siguen estando presentes en el plan de 1929 y posteriormente en el plan de 1931, con las mismas características generales. Es decir, una práctica paralela a los estudios que comienza con actividades de observación para terminar realizando actividades docentes. Y una memoria sobre un tema pedagógico o de la especialidad que se debe presentar para poder rendir los exámenes finales. Vemos que en este sentido, tampoco se incorporan las líneas de los cambios de 1928.

ii) El plan de 1931.

El plan de 1931 es interesante porque en él se manifiestan las distintas orientaciones respecto a la formación de profesores al interior del Instituto Pedagógico. Al separarse en dos el Departamento de Filosofía y Educación, la formación profesional que antes entregaba este departamento también se divide. Al comparar la formación que en 1931 entrega la Sección Pedagógica, y la formación que entrega la Sección Filosófica surgen interesantes constataciones. En la formación de la Sección Pedagógica es posible encontrar varios elementos comunes con el plan de 1928: se incluye un curso de Psicología de la Educación, y un curso de Principios de la Educación. Por otra parte, se excluye Filosofía de la Educación. Aunque no se introduce para nada el énfasis del 28 en la FG, en la FP vemos cierta continuidad que se manifiesta en un predominio de Psicología, y en la inclusión de cursos electivos, que son correspondientes a las Actividades Vocacionales del 28. Por otra parte en la Sección de Filosofía se continúa con la formación en Filosofía y Psicología General.

Otra novedad en este plan es la introducción de un Seminario de Pedagogía, el cual es concebido en general como un estímulo a la investigación pedagógica. Esto no es sorprendente en un contexto que, como se mencionó, pugna por establecer bases institucionales para el desarrollo científico.

Por último, en este plan se dispone la realización de 2 o 3 cursos electivos dentro del área pedagógica. El alumno tenía 5 cursos entre los cuales optar:

- 1) Educación Secundaria y de la Adolescencia
- 2) Orientación Educativa y Vocacional
- 3) Mediciones Pedagógicas
- 4) Sociología Educacional
- 5) Sistemas Comparados de Educación

En estas opciones se manifiesta un desarrollo importante de la Pedagogía. Algunos de estos cursos electivos más tarde fueron asignaturas obligatorias.

iii) El plan de 1934-1935.

Las principales innovaciones del plan de 1934-35 se vinculan con la referida separación institucional de la formación, y lo que esto implicó en términos que la preparación en la FP y en la D ya no fueron paralelas, sino etapas sucesivas. Durante la etapa inicial en el Instituto Superior de Humanidades el alumno debía cursar un denominado **Curso General de Filosofía**, que contemplaba cuatro asignaturas, tres de ellas de Filosofía, y la cuarta de Psicología.

Respecto a la FP que se entregaba en el Instituto Pedagógico no existen muchas variaciones en los contenidos respecto de 1931. Se reincorpora **Filosofía Educacional**, y **Educación Cívica**.

En este plan se mantiene el Seminario Pedagógico, el cual se podía realizar en cinco temas:

Doctrinas Pedagógicas Contemporáneas
Técnicas de la Enseñanza Psicología
Educación de Anormales
Sociología Educacional

Crece además la destinación horaria para realizar cursos optativos. Las alternativas aumentan de 5 a 8 cursos:

Biología Pedagógica
Psicología del Adolescente
Mediciones Mentales y Educativas
Teoría de la Educación Física
Orientación y Educación Profesional
Sociología Educacional
Educación Comparada
Educación en Chile

Junto con cumplir con el plan de estudios, los alumnos debían completar los siguientes requisitos:

1) Aprobar la Práctica Pedagógica, que además de lo que ya hemos reseñado en los casos anteriores, incluía un período de tres meses de labor docente continuada al término de los estudios. Se introduce así la práctica terminal contemplada por el plan de 1928. En este plan la Práctica es sólo paralela a la formación pedagógica, es decir a los dos últimos años de la formación.

2) Debe también el alumno certificar que posee las siguientes destrezas:

- a) Dibujo de la ilustración didáctica.
- b) Manejo de los Instrumentos de proyección fija y animada y empleo didáctico de los mismos.
- c) Uso, preparación y reparación del material de enseñanza de sus respectivas asignaturas. Para esto, podían los estudiantes tomar los cursos necesarios en forma paralela al plan de estudios.

3) Realizar una memoria en un tema de pedagogía, para presentarse al examen final.

Analizando los antecedentes expuestos se visualiza el desarrollo de la pedagogía como una disciplina en el Instituto Pedagógico. En las asignaturas electivas y en el seminario pedagógico, se expresa la amplitud de los temas pedagógicos que se estaban abordando y la importancia que ya entonces se le asignaba a la investigación. La actividad pionera en el campo educacional del Instituto Pedagógico se manifiesta además en la creación en 1932 del Liceo Experimental Manuel de Salas.

Sin embargo, esta producción no se manifiesta más que marginalmente en los planes de estudios. Esto lo vinculamos a la hegemonía que ejercía en la Facultad de Filosofía el pensamiento más tradicional del Instituto Pedagógico, con fuertes relaciones con las teorías pedagógicas alemanas, donde el fin último de la pedagogía era la formación del carácter, "del espíritu", en definitiva de una determinada racionalidad, la cual se debía fundar sobre el conocimiento más integrador -la Filosofía-. Además primaba en la época un pensamiento académico que promovía el desarrollo científico y que, como hemos expuesto antes, tendía a desvalorizar la formación pedagógica profesional.

**CUADRO SINOPTICO 15: PLAN DE ESTUDIOS DE 1929.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO - UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1929			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	2	3.2	1
-educación cívica	2	3.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	20	32.3	6
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	17	27.5	
-filosofía	6	9.7	
-psicología	4	6.5	
-hist. de la educ. y educ. Contemporánea	3	4.8	
-pedagogía general	4	6.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	3	4.8	
-adm. e higiene escolar	2	3.2	
-metodología	1	1.6	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA ³	40	64.5	--
TOTAL	62	100.0	7

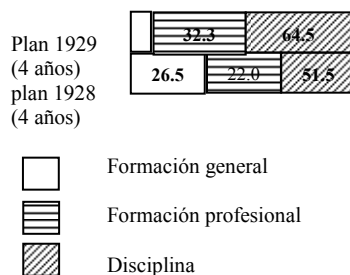
Fuente: Decreto N° 321 (11-feb-1929).

¹ Se exige una memoria y el examen final.

² Práctica gradual de 2 años.

³ Promedio de las disciplinas científico-humanistas porque el plan de estudios de las especialidades técnico-artísticas presenta diferencias (ver C).

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1929, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1928).



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1929, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1928)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación cívica	-ed. cívica, moral y economía -hist. de la filosofía moderna -educación física -educación manual
FORMACION PROFESIONAL	
-filosofía -psicología -pedagogía general -historia de la educ. y educ. contemporánea -adm. e higiene escolar	-psicología educacional -teoría de la educación -historia de la educación -sist. educ. contempor. -educ. vocacional y métodos activos -org. higiene y adm.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidades Cientifico-humanistas	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Castellano	37	62.7	22	37.3	59 100.0
Francés	41	65.1	22	34.9	63 100.0
Inglés	37	62.7	22	37.3	59 100.0
Alemán	37	62.7	22	37.3	59 100.0
Hist. geograf. y educ. civica	42	65.6	22	34.4	64 100.0
Matem. y física	42	65.6	22	34.4	64 100.0
Cs. biológicas y química	42	65.6	22	34.4	64 100.0
	$\Sigma = 278$ $X = 39.7$				
Especialidad Técnico-artísticas					
Artes manuales	27	64.3	15	35.7	42 100.0
Femeninas					
Economía	34	69.4	15	30.6	49 100.0
Doméstica					
Trabajos manuales	29	65.9	15	34.1	44 100.0
	$\Sigma = 90$ $X = 30$				

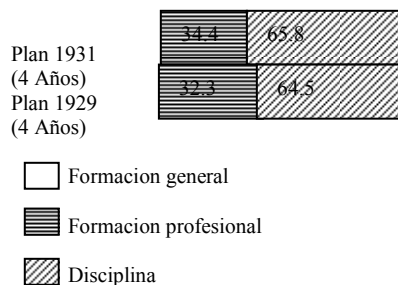
**C. DIFERENCIAS ENTRE EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS
DISCIPLINAS CIENTIFICO-HUMANISTAS Y EL PLAN PARA LAS
TECNICO-ARTISTICAS**

- El plan técnico-artístico dura 3 años.
- Se dedica menos tiempo a:
 - filosofía (2 hrs-total)
 - psicología (2 hrs-total)
 - historia de la educ. y educ. contemporánea (2 hrs-total).
- El promedio de tiempo dedicado a la especialidad es menor ($x = 30$ hrs-total).

**CUADRO SINOPTICO 16: PLAN DE ESTUDIO DE 1931.
PROFESORES SECUNDARIOS.UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIO 1931			
Duracion de los estudios: 4 años			
	Hrs Total	%	N° de catg
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	22	34.4	12
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	12	18.8	
- filosofia. ¹	4	6.3	
-psociologia general ¹	2	3.1	
-sociologia educacional	2	3.1	
-Principio de educacion	2	3.1	
-hist. de la educacion.	2	3.1	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	10	6.8	
-Metodologia general	2	3.1	
-Metodologia Especial	2	3.1	
-Adm. e higiene escolar	1	1.6	
3) INVESTIGACION ³	2	3.1	
-seminario de pedagogia	2	3.1	
4) PRACTICA ²	--	--	
5) ELECTIVOS(2 o 3 cursos)	3	4.7	
III. DISCIPLINA	42	65.6	--
TOTAL	64	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1931, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1929)



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1931, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1929).

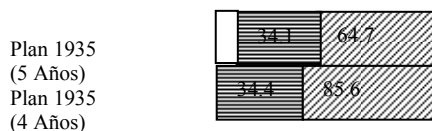
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
- psicologia general - psicologia educacional - historia de la educ. - principios de la educ. - metodologia general - seminario de pedag..	- introduccion a la - hist.educ. y educ comparada. - pedagogia general

¹ la impresión del texto esta defectuosa.

CUADRO SINOPTICO 17: PLAN DE ESTUDIO DE 1934-1935
PROFESORES SECUNDARIOS.UNIVERSIDAD DE CHILE

UNIVERSIDAD DE CHILE INST. PEDAGOGICO- INST. SUP. DE HUMANIDADES PLAN DE ESTUDIO 1934-1935			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Hrs	%	Nro de
	Total		catg
I. FORMACION GENERAL	1	1,2	1
-educacion civica	1	1,2	
II. FORMACION PROFESIONAL	28	34.1	15
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	16	19.5	
- psicologia general 1	3	3.7	
- introd.a la filosofia y a la logica 1	2	2.4	
- filos.gral de las cs. ¹	2	2.4	
-historia de la filos 1	2	2.4	
-filosofia de la educacion.	2	3.7	
-psicologia educacional	3	2.4	
-historia de la educacion	2	7.3	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	6	3.7	
-didactica general	3	3.7	
-metodologia especial (incluye revision programa)	2	2.4	
-adm.e higiene escolar	1	1.2	
3) INVESTIGACION 3	2	2.4	
-seminario	2	2.4	
4) PRACTICA 2	-	-	
5) ELECTIVOS(2 o 4 cursos)	4	4.9	
III. DISCIPLINA	53	64.7	
TOTAL	82	100.0	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1935, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1931)



☐ Formacion general
☒ Formacion profesional
☒ Disciplina

B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1935, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1931).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
-introd.a la filos y a la logica -filos.gral. De las cs -hist. de la filosofia -filosofia de la educ.	- filosofia -princ. de educacion -metodologia
-didactica general	

Fuente: Decreto N°435 (29-julio-1935), Instituto pedagogico.

Decreto N° 124(24-abr-1934), instituto superir de Humanidades

¹ Curso general de filosofia del instituto superir de humanidades.

² Practica gradual de 2 años y terminal de 3 meseses

³ Se exige ademas una memoria de titulo.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Castellano	45	60.8	29	39.2	74	100.0
Frances	51	63.8	29	36.2	80	100.0
Ingles	45	60.8	29	39.2	74	100.0
Aleman	45	60.8	29	39.2	74	100.0
Lenguas clásicas	37	56.1	29	43.9	66	100.0
Hist.y geografía	43	49.7	29	40.3	72	100.0
Matemáticas	39	57.4	29	42.6	68	100.0
Matem y física	78	72.9	29	27.1	107	100.0
Química y física	73	71.6	29	28.4	102	100.0
Química y cs. biol	75	72.1	29	27.9	104	100.0
		$\Sigma=531$ $X=53.1$				

**5. 1945-1960.
RESTAURACION DE LA UNIDAD INSTITUCIONAL DEL
INSTITUTO PEDAGOGICO.**

El período 1945-1960 se caracteriza porque se vuelven a fusionar en una misma entidad, denominada Instituto Pedagógico, el Instituto Superior de Humanidades y el Instituto Pedagógico, creados en 1934. Esta reforma de la estructura institucional fue acompañada de cambios en la organización de los estudios. La duración de los mismos se mantuvo en cinco años, pero a diferencia del período precedente, la Formación Profesional y la Disciplina ahora se cursan en forma paralela y no sucesiva. Los contenidos de la formación no se alteraron sustancialmente, y siguió primando una orientación "académica" en la formación, es decir unos criterios que en el conjunto del plan privilegian la Disciplina (D), que respecto a la FP ponen énfasis en la formación teórica y que fomentan el desarrollo de la investigación, incluso por sobre la preparación técnica.

La reforma Implementada a fines de 1945 fue en importante medida el resultado del movimiento estudiantil, que desde 1940 levantó voces críticas contra la estructura académica existente.

a. Demandas del movimiento estudiantil del 40 y efectos en el Instituto Pedagógico.

Un fuerte movimiento estudiantil que logra concitar un amplio apoyo al interior de la Facultad de Filosofía y Educación logra, a fines de 1945, que se tomen medidas para reestructurar el Instituto Pedagógico y reformar la preparación de los futuros profesores.

Las críticas de los estudiantes a la organización de los estudios pedagógicos, se inició en 1940. Sin embargo, no fue hasta 1945 que logran que las nuevas autoridades de la Facultad se comprometan a hacer reformas sustanciales en los estudios de los tres Institutos que conformaban la Facultad.

Las peticiones de los estudiantes se referían a 7 puntos centrales:

1. Creación de Cátedras Paralelas
2. Fusión del Instituto Superior de Humanidades y el Pedagógico.
3. Modificaciones del Plan de Estudios.
4. Creación de Seminarios y Ayudantías.
5. Reglamentación de Exámenes.
6. Práctica Rentada.
7. Solución definitiva del problema del Pedagógico Técnico.

Los seis primeros puntos, se vinculan a la organización académica al interior de la Facultad y no requieren mayor comentario. El séptimo punto, en cambio, requiere de ciertas aclaraciones.

36. Raúl Samuel, Balance de la Reforma, en: Revista Vértice P° 3, 1945, p.19-25.

El Instituto Pedagógico Técnico fue creado el año 1943, como un Instituto dependiente del Ministerio de Educación. En esta decisión, los estudiantes vieron renacer la antigua disputa entre el intelectualismo y la educación técnica, y exigieron a la Facultad que tomara parte en el asunto, exigiendo que este Instituto fuera parte de la Facultad de Filosofía y Educación, unificando el sistema de formación de los profesores secundarios. La separación de la formación de los profesores establecía una barrera infranqueable entre la educación técnica y la educación científico-humanista. Esto implicaba, de acuerdo al discurso de los estudiantes, que difícilmente la segunda se desarrollaría en un sentido que tuviera mayor vinculación con el progreso del país .

En este punto sin embargo, el movimiento reformista fracasó, ya que el Instituto Pedagógico Técnico continuó dependiendo del Ministerio de Educación, hasta 1952, año en que es integrado a la Universidad Técnica del Estado, fundada ese mismo año.

Respecto a las restantes reivindicaciones del movimiento reformista, se inicia en 1945 una reestructuración profunda de la Facultad de Filosofía y Educación. Entre los principales cambios que se operan, se encuentran:

- 1) La fusión del Instituto Superior de Humanidades y el Instituto Pedagógico, en el Instituto Pedagógico.
- 2) Plan de estudios de 5 años, reservándose el último año para una práctica intensiva rentada (por lo menos en 1946). El planes semestral y flexible .
- 3) Creación de una Comisión de Docencia que definiría las líneas generales de la formación de profesores.
- 4) Formación paralela en la disciplina y en pedagogía.
- 5) Los estudiantes obtienen participación en las sesiones del Consejo de la Facultad y en la Comisión de Docencia.

b. Nueva organización de los estudios: el plan de 1946.

En 1946 se aprobó un nuevo plan de estudios para el Instituto Pedagógico (decreto N° 927, del 31 de julio de 1946). Este organiza la carrera en 5 años, en que se cursan en forma paralela las asignaturas pedagógicas y de la disciplina de especialidad. El último año se dedica principalmente a la Práctica Pedagógica.

Las características principales de los estudios son (ver cuadro sinóptico 18):

1. A pesar que la FP y la D se cursan en forma paralela, hay un nuevo Incremento del porcentaje de tiempo asignado a la Disciplina, el cual alcanza el 68.7% del tiempo total del plan.

37. La creación del Instituto Pedagógico Técnico. En: **Revista de Educación** N° 21. Mayo de 1944.

38. Reseña histórica del movimiento reformista. Revista **Vértice**, NP 3, 1945.

39. Sobre el concepto de flexibilidad curricular ver Capítulo IV sobre la Universidad Católica.

2. En este plan nuevamente se excluye Educación Cívica, con lo cual no hay asignaturas, de acuerdo a nuestras categorías, que correspondan a Formación General.

3. Respecto a las bases teóricas de la FP, la innovación más importante es que se incorpora como una asignatura obligatoria **Sociología Educacional**. En los planes de 1931 y de 1935 esta disciplina se incluía como una materia electiva. Con la incorporación de Sociología, la formación teórica básica queda compuesta por la tríada Filosofía-Psicología-Sociología, en este mismo orden de importancia.

4. En la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión, la primera sigue predominando, e Incluso se amplía la diferencia de asignación de tiempo. En los planes de los 30 la relación era de 1 a 3, en favor de la teoría; en 1946 ésta pasa a ser de 1 a 4.

5. En cuanto a la FP, se introducen en este plan nuevos contenidos. Cabe destacar la Inclusión de **Elementos de Estadística Educacional**, que será el antecedente de la futura asignatura de Evaluación (1975). Y antecedente también de la incorporación de métodos estandarizados de medición del rendimiento escolar. Se incluye además una nueva distinción en Psicología, ya que se incorpora al plan el curso de **Psicología del Niño y del Adolescente**.

Se excluye por primera vez (y para siempre) **Administración e Higiene Escolar**, que era una materia presente desde el primer plan de estudios del Instituto Pedagógico. De este modo la formación técnica se reduce a la preparación en metodología.

Otra modificación en este plan es la ampliación de los Seminarios: se exige la realización de cuatro seminarios, dos en la disciplina, uno en educación y uno en los denominados "ramos generales" (Filosofía, Sociología y Psicología). Esta ampliación responde a una de las demandas explícitas de los estudiantes, quienes insistieron en dar más cabida a la Investigación. Esto como ya hemos visto, era ampliamente celebrado por los académicos de la Facultad.

En 1946 se eliminan los cursos electivos.

6. Respecto a la Práctica Pedagógica se dispone que ésta se realice durante el último año, culminando en un mes de Práctica continua. Resultado de esta medida será una tendencia a mantener la Práctica como una actividad terminal.

Haciendo un análisis general del plan de 1946 vemos reforzado el discurso académico que privilegia la Disciplina por sobre la Pedagogía. En la FP se enfatiza la formación teórica, y se da una gran importancia a la investigación, a través de la realización de seminarios.

**CUADRO SINOPTICO 18: PLAN DE ESTUDIO DE 1946.
PROFESORES SECUNDARIOS.UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIO 1969			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Hrs Total	%	Nº de catg
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	46	31.3	10
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	36	24.5	
-Introd. a la filosofia. ¹	6	4.1	
-Sociologia ¹	4	2.7	
-sociologia general ¹	6	4.1	
-Psicol. del niño y del adolescente	6	4.1	
-hist. Y filos de la educ.	6	4.1	
-evolucion historica y educacional de chile	4	2.7	
-problemas de educacion secundaria	2	1.4	
-elem. de estadistica educ	2	1.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	10	6.8	
-didactica general	6	4.1	
-metod. Esp. y practica	4	2.7	
3) INVESTIGACION ³	--	--	
4) PRACTICA ³	--	--	
III. DISCIPLINA	101	68.7	--
TOTAL	51	100.0	13

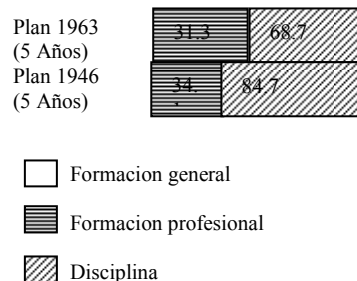
Fuente: Decreto N°927 (31-jul-1946).

¹ Curso impartido por el departamento de filosofia.

² Se exige la realizacion de 4 seminarios, 2 en la diciplina, 1 en pedagogia y 1 en los cursos generales . Ademas de una tesis final.

³ Practica terminal 1 semestre

A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1969.



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1946, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1935).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
-introd a la filosofia	- introducciona la filosofia y a la logica
	-filos. Gral. De las cs
-historia de la filosofia	
- Sociologia	
-psicol.del niño y del adolescente	-Psicol. educacional
-Hist y filos de la. Educacion	-filos de la educac.
-evolucion historica. y educacional de chile	-historia de la educ.
-problema de la educacion secundaria	
-elem.de estadistica educacional	
-metod.esp y practica	-metodologia espec.
escol.	-adm. e higiene

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD.						
ESPECIALIDAD	D		FP + FG		TOTAL	
	Cred	%	Cred	%	Cred	%
Castellano	98	68.1	46	31.9	144	100.0
frances	110	70.1	46	29.5	156	100.0
filologia Clasica	78	62.9	46	37.1	124	100.0
Ingles	100	68.5	46	31.5	146	100.0
Aleman	96	67.6	46	32.4	142	100.0
Hist.geog. y educ civica	100	68.9	46	31.5	146	100.0
Matematica y fisica	102	68.9	46	31.1	148	100.0
Biologia y quimica	124	72.9	46	27.1	170	100.0
	$\Sigma = 808$					
	$X = 101$					

6. **1961-1973.**
LA REFORMA UNIVERSITARIA EN LA FACULTAD DE
FILOSOFIA Y EDUCACION.

En la segunda mitad de la década del 60 la Universidad de Chile, al igual que otras universidades nacionales, experimentó un proceso de cambios profundos que se conoce como "La Reforma Universitaria". Este proceso está del todo vinculado a los cambios sociales y políticos que se vivían en el período en el país. Se ha planteado que el proceso de reforma buscaba adecuar la universidad a las exigencias de una sociedad en cambio. Se intentaba transformar la universidad para que asumiera un papel activo en los proyectos de reforma global de los 60 y 70⁴⁰.

La Facultad de Filosofía y Educación jugó un papel clave en la Reforma de la Universidad de Chile. La demanda por transformar la Universidad se precipitó en esta Facultad, que de hecho introdujo cambios en su organización, incluso sin contar aún con la aprobación de las máximas autoridades de la Universidad. La Reforma de la Universidad de Chile se inicia justamente a partir de un conflicto de poder entre las autoridades de la Universidad y las de la Facultad de Filosofía que se extiende al conjunto de la institución⁴¹.

El papel protagónico de la Facultad de Filosofía se ha explicado por distintas condiciones que la caracterizarían, como su tamaño, la extracción social de su alumnado; las corrientes políticas dominantes en su interior⁴². Independiente de estos factores lo cierto es que en la Facultad de Filosofía la demanda reformista se había planteado desde comienzo de la década del 60, habiéndose intentando introducir cambios ya en 1962. Está fuera del objeto de esta Investigación dar una cuenta acabada de este proceso. Sin embargo, por la importancia que reviste para comprender la formación de profesores en el período delinearemos las características que a nuestro juicio son centrales³⁸.

a. El proceso de Reforma en la Facultad de Filosofía y Educación.

En el proceso de Reforma en la Facultad de Filosofía y Educación es posible distinguir dos etapas. Una primera etapa se extiende desde 1961 a 1963 y puede ser caracterizada como 'dirigida hacia adentro': el foco del proceso es lo que la literatura distingue como las bases del trabajo académico (o las formas de organización del trabajo en las unidades de base, vale decir, cátedras, departamentos, escuelas e institutos), así como la conformación de

40. Felipe Agüero, "La reforma en la Universidad de Chile". En: M.A. Garretón y J. Martínez, **Biblioteca del Movimiento Estudiantil**, Tomo III, Ediciones SUR, Santiago, 1986.

41. Ver: La Reforma: una nueva etapa en el futuro de la U. de Chile (Cronología Informativa sobre el proceso de Reforma Universitaria en la U. de Chile). En: **Boletín de la U. de Chile** N° 89-90. Noviembre-diciembre, 1968.

42. T. Vasconi e I. Roca. "Universidad y Poder". En: Revista **Latinoamericana de Ciencias Sociales**, N° 4, Diciembre, 1972, (p.167-212).

43. Una versión detallada del proceso de reforma en la U. de Chile se encuentra en F. Agüero, op cit. Ver asimismo, Vasconi y Roca, op cit; Carlos Huneeus, **La Reforma en la Universidad de Chile**, CPU, Santiago, 1973.

la profesión académica⁴⁴. En esta etapa, el proceso de cambios es liderado por las mismas autoridades de la Facultad.

En trazos gruesos puede sostenerse que los contenidos de los cambios en esta primera etapa tienden a reproducir la división institucional de 1935, de modo de autonomizar la investigación científica y las letras de las profesiones específicas. Respecto de los estudios pedagógicos esto significa nuevamente dividir la formación de los futuros profesores en dos instancias institucionales. En cuanto a los contenidos de la formación si bien hay algunas modificaciones, éstas son menores y no se altera sustancialmente la estructura básica de la formación.

En 1966 se Inicia una segunda etapa que puede ser caracterizada como de 'doble democratización' (hacia adentro y hacia afuera). 'Democratización hacia dentro' porque el foco del movimiento es la distribución del poder en la Facultad y en la Universidad y, más concretamente, el problema del **gobierno universitario**. Al mismo tiempo, 'democratización hacia afuera', al pasar a ser motivo central de las disputas de los actores las relaciones de la universidad con la sociedad: el fomento de una mayor igualdad de acceso, ampliación de la influencia cultural de la universidad, etc. Característicamente, en esta segunda etapa la reforma es impulsada de modo decisivo por el movimiento estudiantil⁴⁵

En esta etapa los cambios fundamentales se vinculan con la introducción de nuevas estructuras administrativas y de gobierno, donde primarán los organismos colegiados, elegidos por la comunidad universitaria, y con participación de todos los estamentos (co-gobierno).

La principal innovación en la formación de profesores se refiere a la creación de la carrera de Pedagogía Básica, con lo cual la Universidad de Chile amplía su campo de acción a la preparación de profesores básicos.

Respecto a los estudios pedagógicos necesarios para ser profesor secundario, si bien se incluyó dentro de las demandas del período la necesidad de su reforma, orientándolos hacia el compromiso y cambio social, estos no se realizaron. Se introdujeron nuevos cursos 'de hecho', ya que no de derecho, como Problemas de la Realidad Nacional, y se incorporaron nuevas orientaciones teóricas en los cursos, vía la libertad de cátedra. Sin embargo, estas son modificaciones parciales que no redefinieron la globalidad de los estudios pedagógicos, los cuales mantuvieron una continuidad asombrosa si se tiene presente la magnitud y profundidad del proceso de reforma global en la Universidad.

Esta brecha entre los planes de estudios y la organización institucional interroga sobre el carácter profundo de la relación entre el currículum y su contexto institucional: ¿qué pasó en el IP en los años 60 que los planes no presentaron más que modificaciones parciales? ¿Cómo es posible que en el período de mayores cambios en el país, desde la década del 20, los estudios pedagógicos en el IP pudieran mantenerse sin alteraciones mayores? Señalamos

44. Ver, B. Clark, **The Higher Education System**, University of California Press, Berkeley, 1983. J.J. Brunner. **Universidad y Sociedad en América latina: un esquema de interpretación**, Cresaic, Unesco, Caracas, 1985.

45. Para una categorización sobre los movimientos de reforma universitaria en los 60-70, ver J.J. Brunner, **Universidad y Sociedad en ALatina..**, op.cit.

algunos elementos que pueden avanzarse como explicativos. El primero, más evidente, se refiere a que se está frente a un proceso "truncado", y que, si bien no hubo cambios globales en el currículum antes de 1973, bien pudiera ser que de haber continuado el proceso sí se hubieran reformado los currícula, puesto que existía un importante debate al respecto. Visto así el problema se podría pensar en un "desfase" temporal entre presiones de cambio y su realización en nuevas formas de organizar los estudios, explicable en parte por las divergencias políticas que entrabaron gran parte del proceso de reforma. Pensamos que este "desfase", se explica también, y este es el segundo elemento que queremos proponer, porque el foco del movimiento reformista en el IP se concentró en el problema de la estructura de poder existente, en tanto el problema del "saber" fue comparativamente marginal.

Nos ocuparemos a continuación de los cambios operados en la institución y en los estudios pedagógicos de los profesores secundarios, en las dos etapas distinguidas por el análisis. Trataremos por separado las características más salientes de la formación de profesores básicos.

b. Los cambios de los primeros años de la década del 60.

A principios de la década del 60 se reestructuró la Facultad de Filosofía y Educación (decreto N° 35, del 12 de enero de 1962). La nueva organización académica distinguía entre **Departamentos Centrales** (de Filosofía y Letras; Ciencias Matemáticas y Ciencias Naturales; y de Ciencias Sociales) y **Escuelas Profesionales**. Los tres Departamentos Centrales estaban encargados de impartir los denominados estudios generales, que no tenían una finalidad profesional específica, pero eran especializados en un "área de la cultura". Los **estudios generales** se realizaban al ingreso a la Facultad. Luego de culminada esta etapa los alumnos seguían los estudios profesionales en cualquiera de las escuelas o institutos profesionales de la Facultad, o seguían estudios académicos en los mismos Departamentos Centrales. En este esquema organizacional, el Instituto Pedagógico quedó definido como una escuela profesional⁴⁶.

Los Departamentos Centrales correspondían aproximadamente a lo que en la Universidad Católica se denominó los "institutos" y en la Universidad de Concepción "Institutos Centrales". Rótulos diferentes referidos a un propósito común: independizar administrativamente la producción científica de las escuelas profesionales, de modo que la ciencia pudiera desarrollarse de acuerdo a sus propios principios internos y no circunscrita a los límites definidos por la referencia a una profesión específica.

Para la formación pedagógica esta nueva estructura académica significó reeditar la separación de la formación de los profesores en dos instancias institucionales (los Departamentos Centrales y el IP) y dividir en dos etapas la formación. Una primera etapa de tres años, en la cual el alumno debía cursar el plan de su disciplina de especialización en el Departamento Central respectivo, y además, aprobar los cursos generales exigidos para obtener el título de Profesor de Estado. Estos cursos generales eran: **Introducción a la Filosofía y Psicología General**, que eran impartidos por el Departamento Central de Filosofía

46. Un detalle de la reestructuración académica de 1962 se encuentra en: Adriana Alfonso "Cursos de formación de profesores de educación y consejeros educacionales y vocacionales de la Universidad de Chile", En: Año **pedagógico** 1965 (p. 165-207).

y Letras, y **Sociología o Historia de la Cultura**, que era impartido por el Departamento Central de Ciencias Sociales. Una vez aprobada esta etapa, el alumno debía cursar el plan profesional de dos años impartido por el Instituto Pedagógico. Por ejemplo, un alumno de Pedagogía en Castellano, debía cursar el plan de tres años en Castellano, impartido por el Departamento de Filosofía y Letras, y luego integrarse al Instituto Pedagógico para cumplir el plan profesional.

De este modo, al Instituto Pedagógico confluían los alumnos de diferentes organismos de la Universidad. Podían estos provenir de los Departamentos Centrales de la Facultad de Filosofía y Educación, del Instituto de Educación Física, de la Escuela de Bellas Artes, de la Escuela de Artes Aplicadas o del Conservatorio Nacional de Música. (Cabe aclarar que nuestro análisis se restringe a la formación de profesores en lo que tradicionalmente se ha considerado el Instituto Pedagógico, es decir, la formación que se impartía entre los Departamentos Centrales y el Instituto Pedagógico).

En 1963 el plan de estudios se mantuvo en 5 años de duración, pero se volvió al régimen anual rígido (decreto N4 1.746 del 14 de mayo de 1963). Enumeramos a continuación las características principales del plan de 1963 (ver cuadro sinóptico 19).

1. Se mantiene el predominio de la Disciplina, pero aumenta el porcentaje de tiempo asignado a la FP (de un 31.3% a un 45.1%). La FP también aumentaba en número de categorías: se reincorporan en este plan los cursos electivos, y se introduce por primera vez un curso de **Orientación**.
2. Respecto a las bases teóricas de la educación se mantiene la tríada Filosofía-Psicología-Sociología. Sin embargo, se altera sustancialmente la jerarquía, ya que Psicología ocupa la primacía, y Filosofía y Sociología tienen una Importancia equivalente. Si se analizan sólo los dos años de Formación Profesional en el IP, es interesante constatar que en esta etapa sólo se incluye Psicología como base teórica de la educación.
3. En cuanto a la relación Teorías y Técnicas de la Transmisión sigue primando en 1963 la formación teórica, pero la diferencia de tiempo con la formación técnica se estrecha, alcanzando una relación de 1 a 2, en favor de la teoría, solamente presente en el plan de 1928. Nuevamente, si se considera sólo la etapa profesional, surgen diferencias importantes, ya que en el ciclo profesional el énfasis está puesto en la formación técnica por sobre la formación teórica.

Las transformaciones operadas en 1962 a nuestro juicio, son la manifestación de un cambio en las relaciones institucionales entre 'filósofos y pedagogos', que permite que se estructure un plan de estudios siguiendo una orientación "pedagoga". Hasta la década del 60 los académicos de las disciplinas ejercían un fuerte control sobre la Facultad de Filosofía, y, por ende, sobre la formación de profesores. Esta estaba orientada a entregar una sólida formación en la disciplina de la especialidad. La formación profesional era eminentemente teórica y con una base fundamentalmente filosófica. En este contexto la visión más pedagoga que valoraba la preparación en la técnica pedagógica, con una base psicologista, se expresaba sólo marginalmente y no lograba imponerse en el conjunto del plan. En los años 60, producto de la nueva organización institucional que crea las escuelas profesionales, el Instituto Pedagógico se autonomiza y asume el control de la formación profesional de los futuros profesores. El plan se estructura entonces de acuerdo a los criterios dominantes en el IP: prácticamente se equipara la FP a la D, se enfatiza la formación técnica, y la Filosofía es desplazada por la Psicología como base teórica de la educación.

A pesar de los cambios introducidos en 1962, no cesan las críticas de docentes y estudiantes relativas a las características y contenidos de la formación, y continúa el debate al respecto. Como respuesta las autoridades de la Facultad crean en 1965 una Comisión Docente para que estudie elabore un Informe sobre el problema. Esta comisión entrega en 1966 su pronunciamiento⁴. Las principales proposiciones de la Comisión son:

- a) la creación de un sistema unificado de formación controlado por la universidad.
- b) la ampliación de la formación a través de la creación de cursos electivos e Impartidos por más de un Departamento (no sólo el de Filosofía).
- c) la aplicación de un curriculum flexible.

La comisión no emitió una propuesta para modificar los contenidos de la formación, se limitó a plantear la necesidad de flexibilizar los estudios. Esta demanda era sostenida fuertemente por la organización estudiantil que desde la Convención de 1966 exige la transformación de los estudios hacia una 'formación Integral', que de cabida a los Intereses de los estudiantes⁴⁸. El 'curriculum flexible', además, fue una de las banderas reformistas sostenida por la Democracia Cristiana⁴⁹. Con esto queremos resaltar que las propuestas de la Comisión, que a primera vista aparecen como Insuficientes, están en consonancia con la forma en que se debatía entonces el problema de la formación. Consecuentemente, las transformaciones operadas en la formación en la segunda mitad de la década del 60 se limitan a la flexibilización de los estudios. A través de este mecanismo se incorporan las nuevas corrientes de pensamiento y los temas dominantes en el período.

c. Los cambios y el debate reformista entre 1967 y 1973.

A fines de 1967 se desencadena el proceso conocido propiamente como la Reforma Universitaria, en el cual como señalamos tuvo un papel central la Facultad de Filosofía y Educación. Hasta 1967 la Federación de Estudiantes (FECH) y las autoridades universitarias habían seguido una estrategia de diálogo, introduciendo cambios parciales en las estructuras académica y de poder de la Universidad. El año señalado marca el ascenso del movimiento reformista hacia la demanda por un cambio global. Habiendo consenso al respecto, el propio Rector había Impulsado la formulación de un nuevo Estatuto Universitario, el cual comienza a ser discutido en el Consejo Universitario (integrado por todos los Decanos de Facultad). Esta discusión, sin embargo, tiene un lento desarrollo. A fines de 1967 un grupo de académicos de la Facultad de Filosofía y Educación se interesa por acelerar la discusión del estatuto y por estudiar la manera de enfrentar los problemas internos de la Facultad. Esta inquietud pronto se extendió. En septiembre la Facultad de Filosofía y Educación nombró una comisión presidida por Hernán Ramírez Necochea y compuesta por siete profesores y siete estudiantes, para que estudiara el proyecto de reforma académica de la Facultad. Los

47. Proyecto de informe de la comisión que estudia el problema de la formación de profesores en la Facultad de Filosofía y Educación. En: **Actas de las jornadas de estudio sobre formación de profesores y escuela única de pedagogía**. Universidad de Concepción, 10 y 11 de octubre, 1969. Documento N° 2. Además el trabajo presentado en las mismas jornadas por Olga Poblete y Aida Parada. En: *Actas.... Informe N° 3*.

48. Felipe Agüero, op cit: 21.

49. Entrevista a Alejandro Rojas, en: Ricardo Brodsky, **Conversaciones con la FECH**, Ediciones Chile y América, CESOC, Santiago, 1988.

problemas centrales que debía abordar esta comisión eran: la estructura de poder de la Facultad que imposibilitaba la participación, y los problemas derivados de su gran crecimiento⁵⁰.

La comisión propuso suprimir el Consejo Superior de la Facultad y crear un nuevo Consejo, compuesto por el Decano, el Secretario de la Facultad, los jefes de secciones y escuelas (que debían ser elegidos); y por representantes estudiantiles (correspondientes a un cuarto del Consejo). Estos acuerdos fueron rechazados por el Decano Julio Heisse, quien renunció a su cargo. En asamblea, la Facultad eligió como decano interino a H. Ramírez Necochea, quien inició el proceso de Reforma al interior de la Facultad, sin contar con la aprobación de las autoridades centrales de la Universidad. Estas posteriormente rechazaron el proyecto de reestructuración en un punto neurálgico, la participación estudiantil, lo que provocó un quiebre entre la Facultad y el Consejo Universitario⁵¹.

El conflicto generado en torno a la participación estudiantil trasciende la Facultad, generándose un problema de poder en el conjunto de la Universidad. Volveremos más adelante sobre esto. Por el momento nos interesa resaltar que a fines de 1967 se inicia 'de hecho' un proceso de reforma al interior de la Facultad de Filosofía y Educación. Los cambios se centran en la estructura de gobierno y en la organización académica. 'Participación' y 'co-gobierno' son los principios orientadores en un caso, y la Integración docencia-investigación en una nueva estructura -los departamentos-, en el otro. En la Facultad de Filosofía se sustituyeron las autoridades unipersonales (y mayoritariamente designadas por el decano) por organismos colegiados, electivos y con representación estudiantil. En términos de la organización académica, se crearon los Departamentos, que agruparon las antiguas cátedras por áreas afines del conocimiento, integrando la investigación y la docencia. Se mantuvieron las escuelas profesionales, pero se reorganizaron los centros e institutos de investigación.

El problema central en torno al cual se desencadenó el conflicto que culminaría en la constitución de las Comisiones de Reforma Universitaria fue el co-gobierno universitario. Frente al problema de la participación estudiantil existían dos posturas opuestas: una sostenida por las autoridades de la Universidad y por la directiva de la FECH (demócrata cristiana) que postulaban la participación estudiantil con derecho a voto en los organismos colegiados, pero rechazaban su participación en la elección de las autoridades centrales. La segunda postura, esgrimida por los profesores y estudiantes comunistas, exigía el co-gobierno universitario. Inicialmente la postura de la FECH contaba con el apoyo mayoritario de los estudiantes, sin embargo una vez que se desencadena el conflicto con la Facultad de Filosofía, crecientemente el estudiantado se vuelca a favor del co-gobierno. En este giro Inciden decisivamente las demandas por el co-gobierno que en ese momento están teniendo lugar en las restantes universidades, y la disparidad de opiniones al interior de la misma Democracia Cristiana. En este giro un elemento central para el desarrollo posterior del proceso reformista Iniciado en 1967, es el liderazgo que asume la izquierda, y especialmente el Partido Comunista entre los estudiantes.

Una vez resuelto el problema a favor del co-gobierno, se crearon las Comisiones de Reforma Universitaria en cada Facultad. El trabajo de estas Comisiones debía traducir las

50. Felipe Agüero, op cit: 33.

51. Felipe Agüero, op cit: 33-35.

propuestas reformistas para formular un nuevo Estatuto Universitario. Con esto se inicia una nueva etapa donde el problema central es construir la universidad reformada. Surgen entonces los distintos programas reformistas, en torno a los cuales se conformaron las corrientes de opinión. En este proceso tienen un papel central las corrientes Ideológico-partidarias. En la Universidad entran en conflicto las corrientes que estaban en pugna en la escena política nacional en ese momento, año de elección presidencial. Hacia el año 1970 la comunidad universitaria se había polarizado en dos bloques: la Democracia Cristiana y la Izquierda. La relación entre estos bloques se ha caracterizado como un "empate", lo cual significaba que ninguno de los dos sectores tenía la hegemonía del proceso. En esta situación no hubo pactos que resolvieran el avance de los cambios y los dos grupos se estancaron en una lucha constante por el poder. Esto entrabó en forma definitiva la realización del proceso de reforma.

En este contexto mayor de lucha político-ideológica exacerbada, dentro y fuera de la Universidad, se desarrolla el debate sobre la orientación y los contenidos que debía tener la formación de profesores. Esta discusión, no sorprendentemente, no logra plasmarse en transformaciones globales de la preparación de los docentes, sino sólo en modificaciones parciales: como la Introducción de cursos que intentaban vincular la formación con problemas de la sociedad, o con la introducción de nuevas orientaciones teóricas.

En el contexto referido, los contenidos centrales de la discusión sobre la formación se referían a la necesidad de vincular ésta con el cambio social y a las modalidades de tal vinculación. Se planteaba que el objetivo debía ser formar a un profesor comprometido con su contexto social, y que fuera un activo agente de cambio. En este sentido se daba una gran importancia a los contenidos sociales de la formación. En una propuesta de la época, realizada por el Consejo de Carrera para establecer las líneas generales del plan de estudios para la formación de profesores, se señala:

"Si el profesor no debe ser un simple repetidor de textos, sino alguien que vive, experimenta y aplica sus conocimientos, la Facultad debe entregarle la más acabada formación posible en el método científico, en su sentido más amplio, en la filosofía de las ciencias, en los problemas de la historia, de antropología, sociología, psicología social, entre otras disciplinas. Todo profesional de la enseñanza debe estar en posesión de una interpretación clara de la comunidad en que va a actuar y de las implicancias que ésta tiene con la realidad continental latinoamericana y el mundo en general. Debe del mismo modo ser un activo agente de cambio y contribuir con su acción a los procesos de transformación que reclama nuestra sociedad. En resumen se trata de formar al profesor como instructor eficiente, como orientador de personalidades, como coordinador de los esfuerzos culturales de la comunidad, como un promotor de su desarrollo y como un miembro activo de su gremio profesional"⁵³.

52. El análisis comparativo de las bibliografías de las memorias de título es elocuente respecto a los cambios en las orientaciones teóricas. En las memorias de los años 1956 a 1960 el autor más citado es John Dewey. En los años 1967, 1968 y 1969, sigue siendo citado el libro de John Dewey, **Educación y Democracia**, sin embargo el autor más citado es Eric Fromm. En tanto en las memorias de 1972 y 1973 las obras más citadas son de Bogdan Suchodolski, **Teoría Marxista de la Educación**, y de Tomás Vasconi, **Educación y Cambio Social**. En las memorias de 1976 a 1978 el autor más citado es Ortega y Gasset. Ver, Francisco Quinteros, 'Trabajo de Práctica Profesional en Bibliotecología y Documentación'. Instituto Profesional de Santiago. Marzo 1987 (mimeo).

53. U, de Chile. Facultad de Filosofía y Educación. **Informe del Consejo de Carrera sobre el profesional de la enseñanza**, del 23 de octubre de 1969 (mimeo).

Se propugnó asimismo la formación simultánea en la disciplina y en pedagogía. Al respecto, como señalamos antes, no hubo una política general de la Facultad, de modo que el Departamento de Educación comenzó a dictar de hecho cursos de Iniciación a la Pedagogía a los estudiantes de primer año⁵⁴.

d. La formación de profesores básicos.

La creación de la carrera de Pedagogía Básica en la Universidad de Chile tiene como trasfondo la creación de los denominados Colegios Universitarios Regionales. Estos Colegios, que representan el comienzo de la extensión de la Universidad de Chile a provincias, inician su actividad con carreras cortas, entre ellas Pedagogía. El primer Colegio Regional se crea en 1960 en Temuco, el cual imparte un programa de Pedagogía conducente al título de Profesor de Educación Primaria, con mención en Castellano, Inglés o Matemáticas. El curso tenía dos años de duración y estaba dividido en cuatro semestres con un plan de 30 horas de trabajo semanales como promedio. El plan comprendía un área de cultura general y otra de formación profesional, siguiendo así la pauta de los planes de las Escuelas Normales.

En 1968, como resultado de la Reforma Universitaria, los Colegios Universitarios Regionales se constituyen en Sedes Universitarias, expandiéndose el rango de las carreras que ofrecen. Entretanto, se había aprobado la creación del Programa de Formación de Enseñanza Básica en la Facultad de Filosofía y Educación de Santiago, con lo cual se comenzaba a impartir la carrera de Pedagogía Básica, como una carrera más dentro de la estructura universitaria. Se aprueba entonces un plan de estudios para esta carrera, el cual debía aplicarse en todos los Colegios o Sedes Universitarias donde ésta se impartiese, incluyendo el Instituto Pedagógico de Santiago. Este plan se sancionó legalmente a fines de 1969 (decreto N° 12.635 del 19 de noviembre de 1969). Con este plan se formaron las primeras promociones de profesores básicos en la Universidad de Chile, los cuales se preparaban en ese entonces tanto en algunas de las sedes provinciales, como en el Instituto Pedagógico de Santiago, que era el que entregaba los lineamientos para el resto del país.

De acuerdo a este primer plan, los estudios de Pedagogía Básica tenían las siguientes características (ver cuadro sinóptico 20):

1. Tenían una duración de tres años, luego de los cuales se obtenía un título **con mención**, es decir especializado en una disciplina. La disciplina de especialización se cursaba en forma paralela a los estudios profesionales.
2. El mayor porcentaje de tiempo del plan se destinaba a las asignaturas de lo que hemos denominado Formación Profesional, aunque en un relativo equilibrio con Disciplina. No se incluían materias de Formación General.
3. Dentro de la FP predominaba la preparación en Técnicas de la Transmisión, especialmente la preparación metodológica. En la formación teórica la disciplina básica es Psicología.
4. Además de los cursos, en este plan se exige realizar una Práctica Profesional, de un año de duración. Y un seminario de título también de un año de duración.

54. Entrevista realizada el 28 de marzo de 1988, a don Fernando Gutiérrez, entonces académico de la Facultad de Filosofía y Educación.

Este plan presenta una serie de diferencias con el plan de los profesores secundarios que nos interesa señalar. La principal de éstas se refiere a la relación entre FP y D. En el plan secundario prima la Disciplina con un 54.9% del tiempo del plan, en el plan básico en cambio prima la FP. Esta destinación horaria más reducida a la Disciplina explica la menor extensión de los estudios de Pedagogía Básica.

Por otra parte, en la Formación Profesional de los profesores básicos prima la formación técnica, en tanto en el caso de los profesores secundarios prima la formación teórica. En ambos niveles la Psicología es la principal fuente teórica.

Por último, en cuanto a los contenidos, también se observan algunas diferencias: se excluye del plan básico **Estadística** y, por supuesto, **Problemas de la Educación Secundaria**. Se incluye **Fundamentos de la Educación**, y se reordenan de un modo diferente los cursos de Psicología (ver cuadros sinópticos 19 y 20).

**CUADRO SINOPTICO 19: PLAN DE ESTUDIO DE 1962-1963.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	-	-.-	1
II. FORMACION PROFESIONAL	23	45.1	13
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	12	23.5	
- introd. a la filos. ²	2	3.9	
- hist.de la cultura o sociologia ²	2	3.9	
- psicologia general ¹	2	3.9	
- psicologia general ²	2	3.9	
- psicol.del niño y del adolescente	2	3.9	
- estadistica	1	2.0	
- fundamentos de la educ.	2	3.9	
- prob.de la educ.secund.	1	2.0	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	6	3.7	
-didactica general	3	11.8	
-metod. Esp. y practica	3	5.9	
- Orientacion	1	2.0	
3) INVESTIGACION ³	2	3.9	
-seminario	2	3.9	
4) PRACTICA ⁴	-	-	
5) ELECTIVOS(2 cursos)	3	5.9	
III. DISCIPLINA	28	54.9	
TOTAL	51	100.0	13

Fuente:Decreto N° 1.746 (14-may-1963), instituto Pedagogico
Decreto N° 7.302(14-dic-1962),departamentos centrales

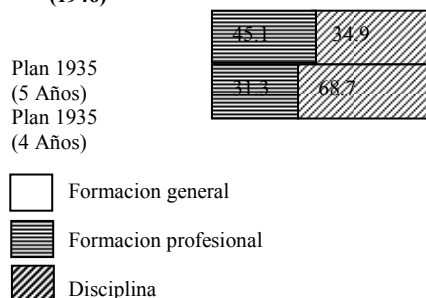
¹ Unidad: Bloque de 3 horas.

² Cursos dictados por los departamentos centrales respectivos.

³ Ademas una memoria Final

⁴ Practica integrada de 1 año.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1963,RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1946)



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1963, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1931).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
-historia de la cultura o sociologia	-sociologia
-estadistica	-elem de estadistica educacional
-fundamentos de educ	-historia y filosofia de la educacion.
	-evol.hist. y educ. de chile
-orientacion	-princ. de educacion
-electivos	

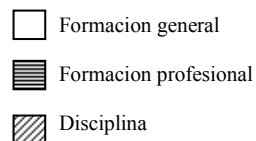
DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Castellano	27	54.0	23	46.0	50	100.0
Aleman	27	54.0	23	46.0	50	100.0
Frances	28	54.9	23	45.1	51	100.0
Ingles	28	54.9	23	45.1	51	100.0
Italiano	27	54.0	23	48.0	50	100.0
Lenguas clasicas	28	54.0	23	45.1	51	100.0
filosofia	26	53.1	23	46.9	49	100.0
Historia y geografia	32	58.2	23	41.8	55	100.0
biologia	28	54.9	23	45.1	51	100.0
fisica	32	58.2	23	41.8	55	100.0
Matematicas	31	57.4	23	45.6	54	100.0
quimica	26	53.1	23	46.9	49	100.0
		$\Sigma=340$ $X=28.3$				

**CUADRO SINOPTICO 20: PLAN DE ESTUDIO DE 1969.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	-	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	20	55.6	11
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	6	16.6	
-psicologia general	1	3.9	
-introd. a la filosofia	1	3.9	
-sociologia	1	3.9	
-psicol.evolutiva y pedagogica	2	3.9	
-fund. De la educ. y un seminario sobre el sist. Educ.de Chile, - su historia y organización	1	2.8	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	8	22.3	
-didactica general	2	5.6	
-Orientacion	1	2.8	
-metod del area de especializacion	1	2.8	
-electivos de metod o programas de la especializac. ¹	4	11.1	
3) INVESTIGACION ³	2	5.6	
-seminario de titulo	2	5.6	
4) PRACTICA ⁴	4	11.1	
-practica docente	4	11.1	
III. DISCIPLINA	16	44.4	
TOTAL	36	100.0	11

A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1969.

Plan 1969
(3 Años)



Fuente: Decreto N°12.635 del 17 de noviembre de 1969.

¹ El Area de electivos incluye los cursos de:

- Didactica de los primeros grados;
- Principios y tecnicas de la lectura y escritura;
- Principios y tecnicas de las matematicas;
- Revision de programas (en una asignatura).

7. 1974-1980.

INTERVENCION MILITAR EN LA FACULTAD DE EDUCACION.

El fin del régimen democrático y el acceso violento al poder de las Fuerzas Armadas en septiembre de 1973 significaron, como es sabido, la inmediata Intervención de las ocho universidades existentes entonces en el país. La Universidad de Chile fue puesta bajo control militar y su Facultad de Filosofía y Educación objeto de especial vigilancia político-ideológica: sus profesores de izquierda expulsados en 1973-74, los de centro en 1976; sus cursos limpiados de contenidos críticos y su biblioteca purgada. En el período 74-80 no sólo se terminan de modo traumático las Instituciones y las prácticas de participación dominantes durante los años de la reforma, sino se pone fin también al pilar del modo de vida de la universidad: la producción y circulación libre de ideas.

Con el sienciamiento provocado por la censura y la autocensura, fundados en el temor a la acción del poder, como sustrato fundamental de todas las relaciones y actividades, las nuevas autoridades del IP formulan, entre la primera y segunda ola de depuraciones, nuevas orientaciones para la formación de profesores que culminan con la aprobación de un nuevo plan de estudios en 1975 (Decreto N° 001841, del 11 de Agosto de 1975).

En el proceso de redefinición de la formación de profesores, aparte del nuevo "clima" político, intervienen dos factores:

1. La incorporación a la Universidad de una serie de profesores normalistas como consecuencia de la desarticulación de las escuelas normales, los que participaron en la elaboración del nuevo plan.

2. Las normas dictadas por el Ministerio de Educación respecto a la formación de docentes, que establecían a) la formación profesional común de los docentes de todos los niveles, b) el énfasis en una formación teórico-práctica y c) la concepción de una formación general vinculada con el rol social del educador.

De este modo, el referido plan de 1975 responde a las normas formuladas por el gobierno y, a la vez, incorpora la opinión de los profesores normalistas, ahora docentes universitarios. Este plan distingue tres niveles de formación dentro del currículum:

- 1) Una formación común para todas las carreras de pedagogía_
- 2) Una formación diferenciada de acuerdo a los niveles del sistema en que se desempeñarían los futuros profesores, parvulario - básico - medio - diferencial, y
- 3) Una formación especializada de acuerdo a las disciplinas específicas; en que enseñarían los profesores: Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.

Los contenidos de los estudios pedagógicos, en 1975, seguían las orientaciones de las nuevas autoridades respecto a la formación de profesores. Según éstas, la formación debía entregar tres herramientas fundamentales:

"1. Una sólida cultura superior, entendida como una síntesis cultural personal, conciente y dinámica que le permita a los futuros profesores enriquecerse y autoperfeccionarse continuamente, con los nuevos conocimientos y experiencias que vaya adquiriendo durante toda su vida y ejercicio profesional.

2. Una excelente orientación vocacional que sea fuente permanente de estímulos y de conciencia creciente de la naturaleza de su quehacer profesional.
3. Una buena preparación en los conocimientos y técnicas pedagógicas que le permitan afrontar la práctica diaria con solvencia y eficacia"⁵⁵.

Estas orientaciones dejan fuera el discurso social de la Reforma, en el cual se propugnaba la vinculación del profesor con el contexto y su papel como agente de cambio y desarrollo social. Ahora, en cambio, la formación se restringe a los aspectos más técnicos' del ejercicio profesional. Las referencias al contexto se excluyen y se establece una vinculación con una "cultura superior", que como se puede ver en el punto 1, recién expuesto, es definida como los conocimientos amplios a los que tendría acceso el profesor en su vida

El plan de 1975 se caracteriza por dejar un Importante porcentaje de tiempo destinado a cursos electivos, tanto en la FG como en la FP. Además se aplica un curriculum semestral flexible en el cual el alumno tiene un margen para decidir la secuencia de sus estudios y la intensidad de los mismos. Estos dos elementos sugieren que los estudios en este periodo tenían una flexibilidad mayor que en el pasado, sin embargo las opciones que los estudiantes tenían eran limitadas, ya que se estableció un complejo sistema de prerrequisitos entre los cursos, que hacía difícil alterar la secuencia de los mismos. A otro nivel, existe en este periodo el más estricto control político e ideológico sobre los cursos, lo cual por cierto limita radicalmente las perspectivas teóricas y los temas tratables. Desapareció, en consecuencia, la libertad de cátedra en general y el sistema de cátedras paralelas de los 60⁵⁶.

El plan de estudios aprobado en 1975 estuvo vigente hasta la reestructuración de la Universidad de Chile a fines de 1980. Producto de la legislación de Educación Superior aprobada a fines de ese año y comienzos de 1981, el Instituto Pedagógico es separado de la Universidad de Chile, constituyéndose la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, la que un par de años más tarde pasa a ser la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Sin embargo, un mes antes que se sancionara esta legislación, en la Facultad de Educación se había aprobado un nuevo plan de estudios (Decreto N° 0013.854, del 28 de noviembre de 1980), el cual reedita en la formación de los profesores de Enseñanza Media, la estructura en "dos bloques", uno disciplinario y otro profesional, previa a 1975. Además reintroduce los cursos generales de Filosofía, Psicología y Sociología excluidos en 1975_ El plan de 1980 aunque mantiene algunas de las características centrales del plan de 1975, es un intento por reponer la organización de los estudios anterior a 1975, y a nuestro juicio es sintomático de la fuerza al interior del IP de una cierta manera de entender la formación de

55. Universidad de Chile, Facultad de Educación, Departamento de Educación Básica. **Oficio N° 249**, del 20. de noviembre de 1974.

56. Más allá de la persecución directa a los académicos y estudiantes, el control ideológico que se ejerció fue total. Se eliminaron los cursos de marxismo y de materias que pudieran derivar en una discusión ideológica, como por ejemplo Ciencia Política. De las bibliotecas se extrajeron también los libros de marxismo y, más en general, todo material considerado 'subversivo'. Se llegó incluso a censurar los diccionarios. Se reprimió toda posibilidad de organización estudiantil y de creación de instancias de reflexión y discusión. Un dirigente estudiantil del periodo ha escrito sobre las manifestaciones cotidianas de este clima de control y represión: "Ya para ese entonces (1980) existía en el Pedagógico una extensa red de soplones y guardias... Matonescamente controlaban el acceso al Caropus impidiendo el ingreso de los líderes de los Centros de Alumnos recién conquistados..., o destruían los diarios murales de los estudiantes..., manguereaban a los estudiantes que se sentaban en los prados del Pedagógico y, en fin, desarrollaban todo tipo de actividades destinadas a amedrentar y hasta a hacer imposible la vida al interior del Campus" (R. Brodsky, **Conversaciones con la FECH**, Ediciones CESOC, Santiago, 1988).

profesores, que pudo ser alterada en 1975 sólo por el control externo ejercido durante los primeros años del gobierno militar. Una vez que este se relaja un tanto y la comunidad académica respectiva recupera parcialmente su capacidad de decidir algo, se vuelven a reeditar, en parte, las formas de organizar los estudios previas a 1975.

Nos ocuparemos a continuación de la descripción más detallada de los planes de 1975 y 1980_ Los decretos respectivos contienen nuevos planes tanto para la Pedagogía Básica, como para la Pedagogía en Enseñanza Media. Nos referiremos a las innovaciones Introducidas en los dos niveles.

a. El plan de 1975.

El plan de 1975, siguiendo las disposiciones del Ministerio de Educación sobre formación de profesores⁵⁷, establece un plan común para los profesores de los distintos niveles del sistema educacional, el cual tiene una duración de cinco semestres. Junto a esto, se establecen planes diferenciados por nivel. En el caso de los profesores de enseñanza media el plan diferenciado tiene una duración también de cinco semestres. Es decir los estudios duraban cinco años. Aparte del currículum común y diferenciado, los profesores de enseñanza media debían cursar paralelamente el currículum de especialización en una disciplina determinada. Este último se cursaba en las facultades respectivas, es decir no era Impartido por la Facultad de Educación. En el caso de los profesores básicos el plan diferenciado era de un semestre de duración, con lo cual los estudios se extendían a tres años. Si se optaba a una mención, los estudios duraban cuatro años como mínimo. La mención, como en el caso de los profesores de enseñanza media, se cursaba fuera de la Facultad de Educación, en las facultades del caso.

Este plan de estudios presenta una serie de características particulares que expresan las interrupciones de todo orden que trajo el año 1973 en los procesos internos del IP. Puntualizaremos a continuación los rasgos más salientes de los planes de estudios.

i) la formación de los profesores de enseñanza media.

1. Respecto a la relación entre nuestras categorías mayores, Formación General, Formación Profesional y Disciplina, la principal Innovación del plan de 1975 es la reincorporación de un tiempo destinado a la FG (ver cuadro sinóptico 21). Se exige en este plan la realización de tres cursos electivos en las áreas de ciencias, artes o letras, de acuerdo a los intereses de los alumnos. Por primera vez, la FG no incluye **Educación Cívica**.

El porcentaje de tiempo dedicado a la Disciplina aumenta, aunque no de modo significativo. Ambas medidas implican una disminución del tiempo asignado a la FP.

2. Dentro de la FP se Introducen una serie de cambios significativos. Se suprimen los cursos generales de Filosofía, Sociología y Psicología, Integrándose estas disciplinas en el curso de **Fundamentos de la Educación**, que en este plan es reestructurado. Desaparece el curso general de **Fundamentos** de 1963, y se incorporan dos cursos de **Fundamentos Filosóficos**

57. Decreto ley N 353, del 11 de marzo de 1974.

y **Sociales** y uno de **Fundamentos Psicobiológicos**. Esta última asociación es interesante, ya que en ella se manifiesta la influencia de los profesores normalistas en la Universidad. De hecho, para encontrar Biología Educacional en los planes de la Universidad de Chile hay que retroceder hasta los cursos electivos de 1935. En cambio, en las normales, como vimos en el estudio respectivo, ésta fue una disciplina siempre presente.

Entre las disciplinas consideradas bases teóricas de la educación, se mantiene la primacía de Psicología (ahora Psicobiología).

3. En este plan se producen además una serie de modificaciones en los contenidos de la FP, entre las que cabe destacar la incorporación de las asignaturas de **Currículo** y de **Evaluación Educacional**, expresión de nuevos temas en el campo educacional. Se destina además un tiempo importante a la realización de cursos electivos -siete cursos- dentro de la FP.

Por otra parte, se excluye la realización de Seminarios, incluso no se exige la Memoria de Título (por lo menos inicialmente), con lo cual queda fuera de la formación la preparación en Investigación educacional.

Respecto a la Práctica Profesional, ésta se acorta de un año, como exigía el plan de 1963, a un semestre. La Práctica tiene un carácter terminal, ya que debe cursarse después de haber aprobado la totalidad de las asignaturas del plan.

4. La relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión, es donde se produce el cambio más significativo del período, ya que se destina un tiempo equivalente a ambas categorías de contenidos. De este modo, la Formación Técnica, que siempre había sido menos importante que la teórica en los planes de IP, adquiere una importancia sin precedentes. Cabe señalar que este énfasis en lo técnico posterior a 1973 es común a las universidades de Chile, Católica y de Concepción, lo cual es inequívoco respecto a la priorización en el período de la aplicación por sobre la formulación y la creación, como criterio orientador respecto al saber profesional necesario.

ii) la formación de los profesores básicos.

1. El plan de 1975, como señalamos antes, otorga la posibilidad de cursarse con o sin mención (ver cuadro sinóptico 23). En ambos casos la FG y la FP tenían los mismos contenidos. En el plan con mención se agregaba la formación disciplinaria, y en la FP se exigía además un curso de metodología de la especialidad y la realización de una Práctica de la especialidad.

2. El plan de 1975 es de alguna manera un plan de transición, ya que al dar una doble opción de titulación no representa ni el tipo de formación especializada de 1969, ni la formación generalista que se impondrá en el plan siguiente, de 1980. En todo caso, como en los demás planes, en este predomina sin contrapeso la FP.

3. Dentro de la FP se introducen una serie de modificaciones. Desaparecen los cursos generales, los que son reemplazados por los cursos de Fundamentos de la Educación referidos más arriba. El énfasis de la formación sigue en las Técnicas de la Transmisión, aunque los contenidos varían sustancialmente. Desaparece el curso de **Didáctica General**, en cambio se incorporan una serie de metodologías diferenciadas por materia. Se introducen además **Currículo**, y **Organización y Desarrollo del Currículo Escolar**.

4. No se Incluye como exigencia la realización de un Seminario, ni Memoria de Título, con lo cual queda fuera del plan la preparación en investigación. La Práctica, en cambio, se extiende a tres semestres en el caso de la carrera sin mención, y a cuatro semestres en los estudios con mención. Se recupera el concepto de práctica gradual, estipulándose pasos que van desde la observación a la aplicación.

5. Respecto a la reinstaurada FG, los contenidos de ésta son sinceros. No corresponden a lo que tradicionalmente se había considerado en el IP como Formación General (especialmente Educación Cívica), ni tampoco a lo que en 1980 se considerará como tal (las asignaturas de la Enseñanza General Básica). Los contenidos de la FG en este plan son diversos como, **Historia de Chile, Métodos de Estudio y Trabajo Académico**, y un curso denominado **Curso Diagnóstico de Integración Cultural**. Se exigen además seis cursos electivos. No es claro el principio detrás de estas materias. Pensamos que se vincula fundamentalmente con la idea planteada en los fundamentos del plan de proveer al estudiante con una formación cultural definida fundamentalmente por él mismo.

6. Como último punto nos referiremos brevemente a las diferencias entre el plan básico y el plan de enseñanza media. A pesar que en 1975 se estableció una formación común para ambos tipos de profesores, las diferencias en los contenidos aumentan respecto del plan anterior, de 1969.

a. en el plan básico la FG es más extensa, incluyendo tres cursos no contemplados en el plan medio: **Historia de Chile; Métodos de Estudio y Trabajo Académico, y Curso Diagnóstico de Integración Cultural**.

b. Asimismo, en el plan básico se incluye **Psicología del Aprendizaje**, en tanto en el plan de media se incluye un curso de **Psicología del Niño y del Adolescente**.

c. En el plan básico se incluye **Introducción a la Educación y Teoría de la Función Docente**, que no se consideran en el plan medio.

d. en el plan básico se excluyen los cursos de **Orientación y Evaluación Escolar**.

e. Por último, la Práctica tiene una extensión mayor en el plan básico, y la formación metodológica es más extensa.

b. El plan de 1980.

Como referimos, antes de la separación del IP de la Universidad de Chile, se aprobó un nuevo plan de estudios, que no llegó a aplicarse. En el caso de las pedagogías en enseñanza media este plan supone una vuelta a la organización de los estudios en dos bloques, debiendo el alumno cursar primero durante tres años las asignaturas de la disciplina de especialidad, para luego cursar dos años de formación profesional. En la pedagogía del nivel básico, no se contempla la formación especializada que, como en las demás universidades, fue eliminada en 1976.

En el plan de 1980 es visible un intento por recomponer la estructura curricular previa a la del plan de 1975, aunque se mantienen elementos importantes de éste, especialmente el valor asignado a Técnicas de la Transmisión, que continúan con una dedicación equivalente a la de Teorías de la Transmisión. Psicología mantiene la primacía como fundamento teórico, aunque las diferencias de tiempo asignado respecto a Filosofía y Sociología son menores (ver cuadro sinóptico 22).

Las principales diferencias del plan de 1980, con el plan de 1975 son las siguientes:

1. No se incluye **Biología Educacional** como fundamento teórico de la educación.
2. Se reincorporan los cursos generales de Filosofía, psicología y Sociología, los cuales en el caso de las pedagogías en enseñanza media deben cursarse durante el ciclo inicial de formación disciplinaria.
3. Se reincorpora además la realización de un seminario pedagógico, con lo cual se recupera la preparación en la investigación educacional.
4. En las pedagogías en enseñanza media se excluye la asignatura de **Currículo**. En cambio, se reincorpora el curso de **Didáctica**, que ahora tiene un nuevo rótulo: **Didáctica Moderna**. Dentro de la formación en Técnicas de la Transmisión el curso de **Metodología Especial** vuelve a tener la principal destinación horaria.
5. En Pedagogía Básica la formación metodológica sigue siendo diferenciada de acuerdo a las asignaturas del plan de Educación General Básica, es decir se contemplan ocho cursos de metodología. Desaparece el curso de metodología globalizada.
6. En 1980 vuelve a excluirse del plan de los profesores de Enseñanza Media la Formación General. Lo cual redundo en un aumento del tiempo asignado a la FP. La Disciplina mantiene el porcentaje de tiempo asignado. En el plan de básica la FG se restringe a las ocho materias contempladas en el plan de la Enseñanza General Básica.

El plan de 1980 representa, especialmente en el caso de las pedagogías en enseñanza media, una vuelta sorprendente a la estructura y los contenidos de la formación previa a 1975, salvo en lo que se refiere a la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión. Este intento, aunque frustrado, nos habla de las diferencias entre el discurso pedagógico de la Universidad, por una parte y el del Ministerio de Educación y los profesores normalistas, por otra, que en 1975 intervinieron en la definición de la formación de los profesores secundarios. El plan de 1980, puede ser interpretado como el resultado de una afirmación endógena de la continuidad (una clara prueba de la autonomía de la institución, particularmente notoria vis a vis la radicalidad de los cambios ocurridos en el contexto socio-político nacional). Al mismo tiempo es la restitución de una identidad quebrada luego de un proceso de cruda intervención externa.

**CUADRO SINOPTICO 21: PLAN DE ESTUDIO DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA.UNIVERSIDAD DE CHILE.**

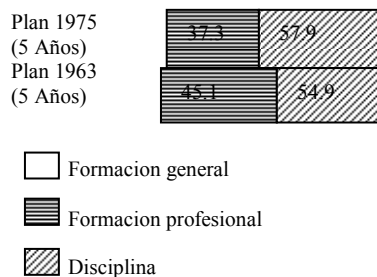
INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	21	4.8	3
-3 electivos en ciencias letras o artes	21	4.8	
II. FORMACION PROFESIONAL	165	37.3	14
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	52	11.8	
- psicol.del niño y del adolescente I y II	12	2.7	
- fund.psicobiologicos de la educacion I y II	20	2.7	
- hist.de la cultura o sociologia ²	10	3.9	
- fund.filos y sociales de la educ. II(filos)	10	2.3	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	51	11.5	
-curriculo I y II	20	4.5	
-orientacion escolar	6	1.4	
-Metod. Especial I y II	20	4.5	
-elementos de evaluacion educacional	5	1.1	
3) INVESTIGACION ³	--	--	
4) PRACTICA ⁴	30	6.8	
-practica integrada	30	6.8	
5) ELECTIVOS(2 cursos de 7 creditos Y 3 de 6)	32	7.2	
III. DISCIPLINA	256	57.9	
TOTAL	442	100.0	17

Fuente: Decreto N°001841 (11-Ago-1975).

¹ Las especialidades dobles tienen 16 creditos mas en la metodologia especial.

² No se exige Memoria ni tesis.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO SIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DICIPLINA EN EL PLAN DE 1975,RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR(1963)



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1975,RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1963).

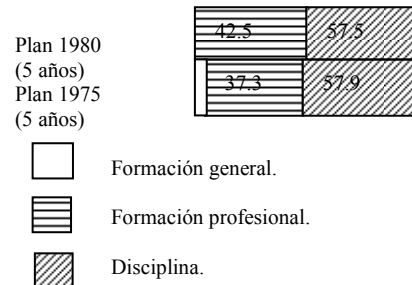
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-3 electivos en ciencias letras o arte	
FORMACION PROFESIONAL	
-fund. Filos y sociales II (filosofía)	-introd. A la filosofia
-fund. Filos y sociales I(sociologia)	-hist. De la cultura o sociologia
-fund. Psicobiologicos de la educacion	-psicologia general
	-estadistica
	-fund.de educacion
	-problemas de educ. secundaria
	-didactica general
-metodologia especial	-metod.esp y practica
-curriculo I y II	
-elem. De evaluacion educacional	
	-seminario

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Aleman	265	58.8	186	41.2	451	100.0
Castellano	262	58.5	186	41.5	448	100.0
Filosofia	257	58.0	186	42.0	443	100.0
Artes plasticas	258	57.9	186	42.1	442	100.0
Cs.nat. y biolog	235	53.8	202	46.2	437	100.0
cs.nat y fisica	242	54.5	202	45.5	444	100.0
cs.nat y quimica	250	55.3	202	44.7	452	100.0
matematicas	252	57.5	186	42.5	438	100.0
hist y geografia	252	55.5	202	44.5	454	100.0
educacion fisica	258	58.1	186	41.9	444	100.0
frances	265	58.8	186	41.2	451	100.0
ingles	265	58.8	186	41.2	451	100.0
italiano	265	58.8	186	41.2	451	100.0
		$\Sigma=3324$ $X=255.7$				

**CUADRO SINOPTICO 22: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	- -	-.-	- -
II II. FORMACION PROFESIONAL	187	42.5	17
1) TEORIA DE LA TRANSMISION	58	13.2	
-introd. a la filosofia I	6	1.4	
-psicologia general I	6	1.4	
-sociologia general I	6	1.4	
-psicologia evolutiva	8	1.8	
-psicologia del aprendiz.	8	1.8	
-filosofia de la educacion	8	1.8	
-hist. de la educ. chilena	8	1.8	
-sociologia de la educ.	8	1.8	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	56	12.7	
-didáctica moderna I y II	18	4.1	
-evaluación educativa	8	1.8	
-orientación educacional	8	1.8	
-metod. de la especialidad I y II.	2.2	5.0	
3) INVESTIGACION ³	25	5.7	
-seminario de título	25	5.7	
4) PRACTICA ⁴	30	6.8	
-practica prof. Integrada(1 semestre).	30	6.8	
5) COMPLEMENTARIOS(3 cursos)	18	4.1	
I. III. DISCIPLINA	253	57.5	
TOTAL	440	100.0	17

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINARIA EN EL PLAN DE 1980, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1975)



FUENTE: Decreto N° 0013854 (28-NOV-1980).

¹ Se cursan en el ciclo de la especialidad.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1981, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-fund. de la educación	-fundamentos
	-introd. a la psicología
	-psicol. del desarrollo
-desarrollo del curriculum	-curriculum
	-tecnología educacional
-adm. educacional	
-didáctica de la espec.	-lab. Y metod. de la enseñanza de la especialidad
	-invest. Educacional
	-seminario de titulo
	-internado pedagógico
	-electivo

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Aleman	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Frances	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Ingles	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Ataliano	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Castellano	253	57.5	187	42.5	440	100.0
Artes plasticas	230	55.2	187	44.8	417	100.0
Educacion fisica	241	56.3	187	43.7	428	100.0
Educacion musical	261	58.3	187	41.7	448	100.0
Tecnicas especiales	246	56.8	187	43.2	433	100.0
Historia y geografia	262	58.4	187	41.6	449	100.0
Filosofia	249	57.1	187	42.9	436	100.0
Biologia y cs.natur.	264	58.5	187	41.5	451	100.0
Fisica y cs nat.	256	57.8	187	42.2	443	100.0
matematicas	238	56.0	187	44.0	425	100.0
Quimica y cs.nat.	238	58.1	187	41.9	446	100.0
		$\Sigma=3799$ $X=253.3$				

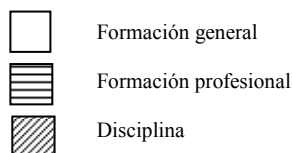
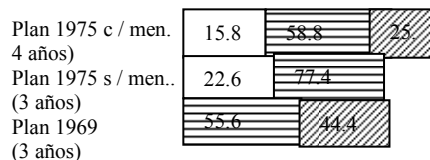
**CUADRO SINOPTICO 23: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE						
PLAN DE ESTUDIOS 1975 (con o sin mención)						
Duración de los estudios: 3 años sin mención o 4 años Con mención						
	Sinmención			Con mención		
	Credit	%	Nº cat	Credit	%	Nº cat
I. FORMACION GENERAL	61	22.6	9	61	15.8	9
-hist. De Chile	7	2.6		7	1.8	
-2 electivos (ciencias, artes ó letras	14	5.2		14	3.6	
-métod. de estudio y trabajo académico	8	3.0		8	2.1	
-curso diagnóstico integración cultural	8	3.0		8	2.1	
-4 electivos complem de integración cultural	24	8.9		24	6.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	209	77.4	23	229	58.6	25
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	58	21.5		58	14.8	
-psicol. del aprendizaje	6	2.2		6	1.5	
-fund. Psicobiológicos de la educ. I y II	20	7.4		20	5.1	
-fund. Filos. y sociales de la educación I (sociología)	10	3.7		10	2.6	
-fund. Filos y sociales de la educación II (filosofía)	10	3.7		10	2.6	
-introd. a la educación	6	2.2		6	1.5	
-teor. de la función docentes	6	2.2		6	1.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	88	32.6		100	25.6	
-currículo I y	20	7.4		20	5.1	
-org. y desarrollo currículo esc. I y II	14	5.2		14	3.6	
-dirección del aprendizaje castellano I y II	12	4.4		12	3.1	
-direc. del aprend. Matem.	8	3.0		8	2.1	
-direc. del aprend. cs. nat	6	2.2		6	1.5	
-direc. del aprend. cs. soc.	6	2.2		6	1.5	
-direc. del aprend. artes plásticas y ed. tecnológ.	8	3.0		8	2.1	
-direc. del aprend. ed. física y artes musicales	8	3.0		8	2.1	
-direc. del aprend. enseñanza globalizada	6	2.2		6	1.5	
-metod. especial	--	--		12	3.1	
3) INVESTIGACION	--	--		--	--	
4) PRACTICA	31	11.5		39	10.0	
-prác. Prof. I (observación)	4	1.5		4	1.0	
-práct. Prof. II (de particip.)	12	4.4		12	3.1	
-prác. Prof. III (integrada)	15	5.6		15	3.8	
-prác. Prof. IV (ciclo de la mención)	--	--		8	2.1	
5) ELECTIVOS (2 electivos de 7) créd. y 3 de 6 créd.)	32	11.8		32	8.2	
III. DISCIPLINA	--	--	--	100	25.6	
TOTAL	270	100.0	32	390	100.0	34

Fuente: Decreto del Rector N° 001841 del 11-ago-1975

IV. B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN ESTUDIOS DE 1975, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-historia de Chile -2 electivos (ciencias, artes o letras) -metod. de estudio y trabajo académico -curso diag. integ. cult. -4 electivos compleme. de integración cultural	
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología del aprendi. -fund. psicobiológicos de la educación -fund. filos. y sociales de la ed. (social) -fund. filos. Y sociales de la ed. (filos.) -introd. a la educación -teoría de la función docente -currículo -org. y desarrollo currículo escolar -direc.apren.castellano -direc.aprend.matemáticas -direc.apren.cs.natur. -direc.apren. cs. soc. -direc.apren. a.plástic. edic. tecnológica -direc.apren. ed. física-a. musicales -direc.apren. en la ens. Globalizada -metodología especial -práct. I (observ.) -práct. II (de partic.) -práct. III (integrada) -práct. IV ciclo mención	-psicología general -psicol. evolut. y pedag. -sociología -introd. a la filosofía -fund. de la educ. y un seminario sobre el sistema educ. de Chile -didáctica general -orientación -metod. del área de especialización -elect. de metod. o prog. especilaización -seminario de título -práctica docente

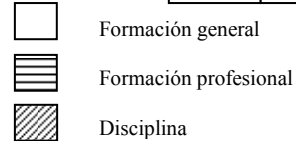
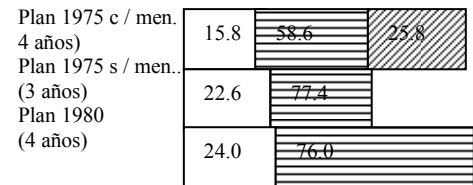
A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1975, RESPECTO AL PLAN (1969)



**CUADRO SINOPTICO 24: PLAN ESTUDIOS DE 1980.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSITARIA DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 8 semestres			
Cred % N° de			
catg.		ditos	
I. FORMACION GENERAL	88	24.0	9
-castellano I y II	16	4.4	
-elementos de cs. soc.	6	1.6	
-hist. y geograf. De Chile			
I y II	12	3.3	
-matemáticas I y II	16	4.4	
-cs. naturales I y II	12	3.3	
-expresión plástica	6	1.6	
-expresión téc. Manual	6	1.6	
-expresión musical	6	1.6	
-educ. física I y II	8	2.2	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1975



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1975	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-hist. y geog. De Chile -castellano -elementos de cs. soc. -matemáticas -ciencias naturales -expresión plásticas -expresión téc. Manual -expresión musical -educación física	-historia de Chile -2elect. (ciencias, artes o letras) -métodos de estudio y trabajo académico -curso diag. Integ. cult. -4 elect. complem. De integración cultural
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la filosofía -filos. de la educación -sociología general -sociología de la educ. -psicología general -psicología evolutiva -hist. educ. en Chile -teoría gral. del currículo -currículo escolar -problemas de aprendez. -evaluación del aprendez. -orientación en ed. bás. -metodología -metod. artes plást. -metod. Ed. Téc. Man. -metod. ed. musical -metod. ed. física -seminario de título	-fund. filos y sociales II (filosofía) -fund. filos. y sociales I (sociales) -fund. psicobiol. De educ. -introd. a la educación -teor. de la fund. docente -currículo -org. y desarrollo del currículo escolar -dirección del aprendiz. -dir. Aprend. (a. Plást.-ed. Técnico manual) -dir. Aprend. (ed. Física – artes musicales) -dir. Aprend. en la ens. global -metodología especial -práctica IV (mención)

8. CONCLUSION.

El Instituto Pedagógico fue la primera institución que formó profesores secundarios en el país, estableciendo el modelo de base sobre el cual se desarrolló la profesión. Además, hasta la década de 1950 reglamentó la totalidad de la formación de profesores secundarios en el país, ya que el reconocimiento de los títulos de las restantes universidades dependía de la aplicación por éstas de planes y programas de estudio del IP. La importancia del Instituto Pedagógico, sin embargo, no se restringe a la profesión docente. A partir del núcleo original de docentes del IP se establecieron las bases de la investigación científica y humanista del país.

Desde los inicios en el Instituto Pedagógico se implementó una modalidad especializada de formación de profesores. Los estudios estuvieron siempre constituidos por una formación pedagógica común a los profesores de las distintas especialidades, y una formación diferenciada de acuerdo a las disciplinas específicas del currículum escolar. Esta división del plan de estudios tiene una contraparte institucional. Con nombres que varían según los períodos, la formación pedagógica era entregada por los departamentos profesionales o pedagógicos, y también por el Departamento de Filosofía. En tanto la formación especializada era entregada por los departamentos académicos respectivos.

la formación de profesores está marcada por la tensión entre las dos áreas de la formación referidas. Tanto la organización curricular como institucional varía entre distintas formas de acoplamiento de estas dos áreas de conocimiento. En esta relación, la formación pedagógica y su contraparte Institucional, el departamento, sección, o facultad de educación (según la época), se encuentran siempre en una situación de subordinación. Las modalidades de formación aplicadas a lo largo de casi un siglo se caracterizan por la aparición cíclica de modos de organización curriculares e Institucionales que reconocen una mayor importancia a la preparación pedagógica, pero que no logran alterar el modelo de base que prioriza el conocimiento especializado en una disciplina académica. Los porcentajes de tiempo dedicados a la formación disciplinaria oscilan entre un 54.0% y un 68.7% del plan, siendo la situación típica la de porcentajes cercanos a los dos tercios del tiempo total los que se dedican a la Disciplina. En tanto, se destina el restante tercio de tiempo a la Formación Profesional.

En la Facultad de Filosofía y Educación, de la cual dependía el Instituto Pedagógico, el interés dominante es conseguir Implantar la profesión académica, es decir crear las condiciones para el desarrollo de la Investigación científica y humanista sin fines profesionales directos, sino dirigidas a la producción de conocimientos. Este Interés dominante no sólo se expresa en la referida subordinación de la formación pedagógica, sino que la organización misma de esta formación sigue el modelo académico. Es una formación eminentemente teórica, en donde la práctica es terminal, con un carácter de aplicación. Las disciplinas teóricas de base hasta los años 60 fueron Filosofía y Psicología. Esta última con una dedicación de tiempo un poco menor. Esta orientación académica es reforzada, por una parte, por la cercanía con los productores del conocimiento: los formadores de los profesores eran a la vez los principales investigadores nacionales en ciencias y humanidades. Y, por otra parte,

por el hecho de ser una formación destinada a profesores de un sistema de élite, como lo fue el liceo tradicional hasta mediados de la década de 1960. A partir de la década de 1950 se entrena a los profesores en estadísticas y se les prepara para la investigación a través de la realización de seminarios sobre temas tanto pedagógicos como disciplinarios. Se exige para la titulación una memoria que tiene tanto valor curricular como la práctica final. Es decir el estudiante no sólo es formado en dos direcciones: la disciplina y la profesión docente, sino que al interior de la profesión docente hay una orientación hacia la producción de conocimientos, síntoma claro de la creciente importancia de la investigación en la universidad.

En los planes de estudios del IP la Formación General es marginal: ocupa porcentajes pequeños de tiempo y está compuesta por pocas materias. La asignatura que se presenta con mayor recurrencia es Educación Cívica, que expresa la ideología laica institucional.

En 1969 se crea la carrera de Pedagogía Básica. A diferencia de lo que ocurre en las otras dos entidades universitarias cubiertas por nuestro estudio, la formación de profesores básicos en la Universidad de Chile se mantiene separada de la formación de los profesores secundarios. No existe aquí un discurso pedagógico que se haga cargo de ambas modalidades de formación, y a pesar del intento unificador implantado luego de la Intervención de 1973, en la primera oportunidad que se manifiesta la opinión interna del Pedagógico, es decir en 1980, se separan ambos tipos de formación.

Desde otro ángulo, el desarrollo del IP se destaca por la autonomía de sus procesos respecto a los contextos externos mayores. En esta perspectiva es interesante analizar el período de la reforma universitaria. Aunque el Instituto Pedagógico no estuvo ^{excluido} de la efervescencia Ideológica y cultural que caracterizó a la década del Sesenta, el influjo transformador no se logró manifestar en los planes de estudios, los cuales presentan una estabilidad asombrosa para ese período.

A lo largo de su historia la Institución experimentó dos intervenciones estatales directas: una en 1928 durante el gobierno de Ibañez, de breve duración, y la segunda con el gobierno militar en 1973, que culmina con la separación del IP de la Universidad de Chile en 1981. Este hecho marca el fin de una tradición así como del liderazgo de la institución sobre la formación de profesores secundarios en el país.

58. La cobertura del sistema secundario de educación en 1935 alcanzaba a un 4.7% del grupo de edad. En 1965 llegaba a un 17.5%. Sólo después de la década del 80 los porcentajes superan el 50% del grupo de edad. Ver, R. Echeverría, La evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981, PITE, Santiago, 1982. Y, C. Cox y C. Jara, **Datos Básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)**, CIDE -FLACSO, Santiago, 1989.

CAPITULO IV: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA.

En la Universidad Católica la formación de profesores secundarios comenzó en 1942, con la creación de la Escuela de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y letras. Esta Institución Inició la preparación sistemática de un cuerpo de profesionales de la educación orientados doctrinariamente de acuerdo a principios de la Iglesia Católica.

En la organización de los estudios de la Escuela de Pedagogía se siguieron las directrices del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, hasta la década de 1950. En 1953 se aprobaron en el país nuevas disposiciones legales por las que los estudios de las universidades particulares no requirieron más de la tutela académica de la Universidad de Chile para ser reconocidos por el Estado'. En la Universidad Católica, se Inició entonces un proceso de creciente distanciamiento de los planes de estudios de la Universidad de Chile, que se profundizó en la década de 1960. Especialmente durante la Reforma Universitaria, entre 1967 y 1973.

Durante la época de la Reforma la formación de profesores en la Universidad Católica, sufrió importantes transformaciones, entre las cuales cabe mencionar: la acción de la Escuela de Educación, conformada por los departamentos profesionales de la anterior Escuela de Pedagogía. La aplicación de nuevas orientaciones curriculares. La creación de la carrera de Pedagogía Básica, y la organización de la Escuela de Educación como un sistema unificado de formación de profesores. El período de la Reforma fue una etapa de Innovación, e Incluso de experimentación. Con posterioridad a 1973 este proceso se detuvo y se restituyeron modalidades de formación más 'tradicionales', al punto que la organización actual de los estudios, por lo menos de Pedagogía en Enseñanza Media, recuerdan la estructura aplicada en el Instituto Pedagógico, en 1935 y en 1963, a pesar que en materias pedagógicas, los temas del campo educacional abiertos en los 60 también están presentes (Evaluación, Tecnología Educacional, Currículum).

La Escuela de Educación de la Universidad Católica, a diferencia de las dos instituciones analizadas en los estudios anteriores -Escuelas Normales e Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile-, continúa hasta la actualidad formando profesores secundarios y básicos. En sus casi 50 años de trayectoria distinguimos 4 períodos:

- 1) 1942-1966. Creación y desarrollo de la Escuela de Pedagogía. Influencia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (planes de 1959 y 1966).
- 2) 1967-1973. La Reforma Universitaria: nueva organización institucional y nuevas orientaciones curriculares. (Planes de 1966, 1967, 1968, 1969, 1970-72, y 1973).
- 3) 1974-1982. Intervención de Rectoría. Énfasis en lo doctrinario. (Planes de 1974 y 1976).
- 4) 1983-1987. Redefinición de la formación de profesores en la Universidad Católica. Creación de los Ciclos Básicos (plan de 1983).

1. Estatuto del Magisterio (DFL No 280 del 5 de agosto de 1953).

1. 1942-1966.

CREACION Y DESARROLLO INICIAL DE LA ESCUELA DE PEDAGOGIA.

El casi cuarto de siglo que cubre el período 1942-1966 corresponde al momento fundacional y desarrollo inicial de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Este desarrollo se caracteriza por ser un proceso de construcción de una identidad institucional dentro de dos parámetros mayores, que son tanto discursivos como institucionales: la Iglesia Católica, por un lado, y la dependencia respecto de los planes de estudios del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, por otro. Así, durante esta etapa la Escuela de Pedagogía se consolida como institución con una identidad propia, vinculada al carácter católico de la Universidad. La organización inicial de los estudios en lo profesional y disciplinario no se diferencia mayormente de los estudios en el Instituto Pedagógico; solamente se agregan a éstos las materias correspondientes a una formación doctrinaria sistemática. A partir de la segunda mitad de la década del 50, la Escuela de Pedagogía experimenta un proceso de creciente distanciamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico, inaugurándose una etapa que podríamos caracterizar como de transición. Sin embargo, no es hasta la Reforma (1967 en adelante) que se define una organización Institucional y curricular propia de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Nos ocuparemos a continuación de los procesos bosquejados, refiriéndonos en primer término a la organización institucional y luego a la organización de los estudios.

a. Creación y desarrollo institucional entre 1942 y 1966.

La Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica se creó en 1942, en la Facultad de Filosofía y Letras. Según su ex Decano, Luis Celis, esta Escuela:

"nació como una respuesta en lo ideológico y educacional a la situación que el país presentaba. Es decir, la Universidad Católica debía preparar profesionales capacitados y doctrinariamente formados en principios cristianos"²

Hasta ese momento el profesorado era preparado masivamente en el sistema educacional fiscal, y con miras a que se desempeñara preferentemente en ese mismo sistema. Por su parte, en la educación particular, por esos años casi sinónimo de educación católica, enseñaban principalmente sacerdotes y religiosas, muchos de los cuales no tenían estudios sistemáticos de educación. Se trataba de dos mundos separados por diferencias Ideológicas de fondo. Es fácil entonces entender la creación de la Escuela de Pedagogía como una respuesta católica a la formación estatal de los profesores.

Sin embargo, cabe preguntarse por qué esta respuesta no tuvo lugar antes si ya la Universidad Católica tenía medio siglo de vida. Los antecedentes que son trasfondo de la creación de la Escuela de Pedagogía y que explican su creación dicen relación fundamentalmente con dinámica de la educación escolar católica, y de la misma Iglesia, que generaron la necesidad de reforzar al profesorado conformado por sacerdotes y religiosas de la enseñanza particular, y eventualmente sustituirlo, por profesionales de la educación.

2. Luis Celis, **Una Fisonomía de la Escuela de Educación U.C.** Documento de la Escuela de Educación de la Universidad Católica. Santiago, septiembre de 1974, p.35.

En las primeras décadas del siglo habían llegado a Chile nuevas congregaciones religiosas que orientaron su acción hacia la educación. Este hecho, sumado al crecimiento de las congregaciones ya establecidas en Chile, generó un acelerado aumento de los establecimientos escolares dependientes de la Iglesia. Sin embargo, había un alto coste implicado en el traslado y mantención de los religiosos que enseñaban en ellos³. A esta dificultad se sumaba el hecho que el Estado exigía que el 85% del profesorado de los colegios particulares tuviera estudios profesionales reconocidos por éste, condición a su vez de reconocimiento estatal de las notas de estos colegios.

De este modo, existían con anterioridad a los años 40 condiciones que apuntaban a la necesidad de formar un profesorado católico profesional.

Si visualizamos de esta manera la creación de la Escuela de Pedagogía es también más fácil entender el hecho que su organización inicial siguiera el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (su supuesta contraparte) y que Incluso varios de los fundadores de la Escuela de Pedagogía fueran docentes del Instituto Pedagógico⁴.

Una vez creada la Escuela de Pedagogía tuvo un rápido crecimiento. En su primer año de funcionamiento tuvo una matrícula de 50 alumnos que se distribuían en los departamentos de Filosofía, Castellano, Historia y Geografía, Francés e Inglés. En 1946 la matrícula alcanzaba a 300 alumnos. El año 1951 se creó el Departamento de Biología y Química, en 1953 el de Física y Matemáticas, y en 1956 el de Alemán. Posteriormente se abrieron los departamentos de Artes Plásticas y Orientación (1960)⁵.

Paralelamente la Universidad Católica reconoció y dió patrocinio a las escuelas normales católicas que funcionaban en el país. La primera escuela normal que quedó bajo el alero de la Universidad Católica, en el año 1950, fue la Escuela Normal Santa María, de Santiago, dependiente de la Congregación del Amor Misericordioso.

En 1953 la Universidad acogió a la Escuela Normal Santa Cruz de Villarrica, dependiente de la Congregación de la Santa Cruz. Posteriormente en 1959 se incorporó la Normal Maximiano Errázuriz, de Santiago, dependiente de los Hermanos Maristas. La Normal Rural Experimental Femenina, de Santiago (Macul), dependiente de la Fundación de Vida Rural se Incorporó en 1961. También en 1961 fueron Incorporados los cursos de Pedagogía de Educación Básica, dependiente de la Fundación de Fomento de Cultura Popular, de Talca, y la obra de la misma Fundación de Fomento de Cultura Popular, en Los Angeles. En 1962 fue incorporada la Normal María Inmaculada, de Concepción, de la congregación de María Inmaculada⁸.

En un primer momento la Escuela de Pedagogía se contentó con un patrocinio académico, pero a medida que las diversas Escuelas Normales se fueron adscribiendo al

3. Luis Brahm y otros, **La Educación Particular en Chile. Antecedentes y Dilemas**. CIDE, 1971, pp. 2627.

4. **Luis Celia**, op. cit., p. 35.

5. Santiago Peña y Lillo, "Un poco de historia"; y "Cuenta de los Directores de Departamentos". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1965.

8. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía de Educación Básica de la Universidad". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1967.

sistema, la Facultad de Filosofía fue valorizando su importancia. Esto se acrecentó con los estudios sobre la reforma educacional, en los años 60, los cuales ponían como punto de partida de ésta la reestructuración de la Educación Primaria⁷.

De este modo, en 1964 se crea en la Escuela de Pedagogía el Departamento de Escuelas Normales, que además de las normales mencionadas, agrupa el Curso Normal dependiente de la Escuela Universitaria de la Frontera, abierta en 1960 en Temuco⁸. Desde entonces la Escuela de Pedagogía pasa a tener un papel activo en la coordinación académica del conjunto referido de escuelas y cursos de formación de profesores primarios.

Entretanto la Importancia de la Escuela de Pedagogía había crecido al interior de la Facultad de Filosofía y Letras. Sin duda la principal actividad docente de la Facultad era la formación de profesores. Además, desde 1953 el Estado reconocía el título de profesor que entregaba la Universidad Católica, cosa que no ocurría con los grados académicos. Este conjunto de factores lleva a una reestructuración de la Facultad, que en 1956, pasa a denominarse Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

En el periodo de 1956 a 1966 la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación tiene un gran desarrollo. Se forman dos nuevas Escuelas profesionales, la de Psicología en 1957 y de Periodismo en 1961. Además, varios Institutos de Investigación: de Investigaciones Estéticas (1963) de Investigaciones Pedagógicas (1963), de Investigaciones Históricas (1961), de Investigaciones Geográficas (1962), de Investigaciones Botánicas (1963)⁹.

A fines de los años 50 las especialidades que ofrecía la Universidad Católica para titularse de profesor eran: Filosofía, Historia, Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Biología, Química, Matemáticas y Física.

Para ingresar a la carrera de Pedagogía se exigía los siguientes requisitos, que en líneas generales eran comunes a toda la Universidad Católica:

1. Tener grado de Bachiller en Humanidades o Bachiller normalista.
2. Presentar el certificado de notas del 2o. ciclo de Humanidades.
3. Presentar el certificado de antecedentes firmados por el Rector del Colegio de donde provenía el postulante.
4. Debía acompañarse la solicitud de ingreso con certificados de personas vinculadas a la Universidad o de sacerdotes que conocieran suficientemente al candidato.
5. El postulante debía sostener una entrevista personal con el Vicerrector de la Universidad.
6. Aprobar el examen de admisión¹⁰.

Aparte de las exigencias académicas, se buscaba asegurar que ingresaran a las carreras de la Universidad Católica personas que acreditaran su pertenencia a la Iglesia. Este es un elemento de identidad que en la época define a toda la Universidad. Por ésto también encontramos en los planes de estudios una dedicación especial a la formación religiosa, que sólo se excluye durante los años de la Reforma (1969-1973).

7. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

8. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

9. Santiago Peña y Lillo, op. cit., p.191.

10. Universidad Católica, **Reglamento de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y de la Escuela de Pedagogía.** (mimeo s/f).

b. Organización de los estudios.

Señalamos antes que hasta la década del 50 los estudios en la Escuela de Pedagogo se organizaron siguiendo el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Como en esa casa de estudios, la formación era especializada en una disciplina y los estudios: tenían una duración de cinco años. Los contenidos también eran similares a los aplicados en el Instituto Pedagógico, con la salvedad de que en la Universidad Católica se ponía un énfasis especial en la formación religiosa.

Como se refirió, a partir de los años cincuenta comienza un proceso de debilitamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico. Sin trabas legales, se empiezan a aplicar planes de estudios que crecientemente diferencian la formación de profesores en la Universidad Católica de su símil en la Universidad de Chile. Durante este período, que hemos caracterizado como un período de transición, hemos reunido dos planes de estudios: el plan de 1959¹¹ y el plan de 1966¹². Nos ocuparemos a continuación del análisis de sus características principales (ver cuadros sinópticos 25 y 26).

1. Un elemento característico de los planes de 1959 y 1966 es que destinan un porcentaje de tiempo importante a la formación religiosa, aunque éste disminuye en 1966

2. Tanto en el plan de 1959 como en el de 1966 existe una primacía absoluta de la Disciplina; ocupa más de dos tercios del tiempo total del plan. En el Instituto Pedagógico, la diferencia que favorecía a la Disciplina era menor; incluso, en la década del 60, tendieron a equipararse los porcentajes de tiempo asignados a la Formación Profesional y a la Disciplina. En la Universidad Católica, a pesar de esta primacía absoluta de la Disciplina, los cursos profesionales y los cursos de la especialidad se cursaban en forma paralela.

3. La FP ocupa un porcentaje de tiempo reducido (19.5% en 1959 y 23.1% en 1966) aunque incluía numerosas asignaturas (respectivamente, 12 y 10). Como en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la principal destinación horaria dentro de la FP, la tienen las Teorías de la Transmisión, las cuales en el plan de 1959 obtienen aproximadamente tres veces más tiempo que el destinado a las Técnicas de la Transmisión. También como en el Instituto Pedagógico, en los años 60 la diferencia entre estos dos tipos de conocimientos se reduce.

En relación a las disciplinas consideradas bases teóricas de la Pedagogía, en 1959, . Filosofía ocupa el mayor porcentaje de tiempo, seguida de Psicología, y luego, Sociología, aunque esta última con bastante menos tiempo que las anteriores. Luego, en 1966, Psicología pasa a tener la primacía. Este cambio también se produce en la época en el Instituto Pedagógico. La principal diferencia entre ambas Instituciones en este punto es la escasa importancia asignada a Sociología en la Universidad Católica.

4. En los contenidos de la FP también se aprecian diferencias interesantes con los planes correspondientes de la Universidad de Chile (ver cuadros sinópticos 18 y 19, planes de la

11. No logramos determinar la fecha exacta de aprobación de este plan de estudios. Nos consta que fue aplicado entre los años **1958 y 1966**, parcial o totalmente. A pesar de esta imprecisión hemos juzgado de Interés Incluirlo, ya que representa el período anterior a la Reforma, y constituye así un antecedente básico de comparación.

12. El plan de estudios de 1966 está publicado en: **Anales de la Faena de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1966.

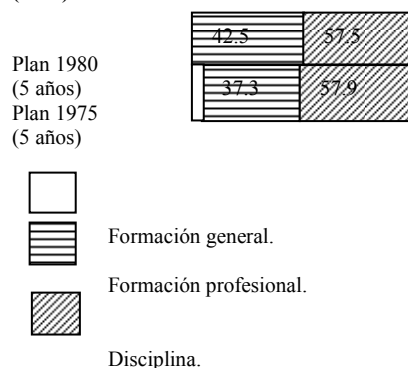
Universidad de Chile de 1946 y de 1963, respectivamente). En el plan de 1959 de la Universidad Católica se incluyen más materias que en el de la Chile, por ejemplo: **Estadística y Técnica de la Evaluación** (en el instituto Pedagógico se incluía sólo Estadística); **Legislación y Organización Escolar/Higiene Escolar**; **Orientación Vocacional**; e Introducción a la Pedagogía. Posteriormente en la Católica también se excluyen estas materias, salvo el curso de Introducción a la Pedagogía, que se mantiene como Pedagogía General, al cual se le destina el principal porcentaje de tiempo dentro de la formación teórica. La única asignatura de los planes del Instituto Pedagógico que no se incluye, ni tiene un curso equivalente en los planes de la Escuela de Pedagogía, es **Problemas de la Educación Secundaria**. Este antecedente, junto con la escasa valoración de **Sociología**, lo interpretamos como una menor valoración, en esta última institución, de "lo social" como preocupación y como fundamento de la educación.

5. Vinculada a la Importancia asignada al curso de Pedagogía General, una de las principales diferencias con los planes de la Universidad de Chile, es que dentro de la formación teórica se le asigna una mayor importancia a los cursos vinculados a pedagogía, por sobre los cursos generales. Es decir, en la Escuela de Pedagogía la principal destinación horaria la tienen Filosofía de la Educación, Psicopedagogía y Pedagogía General. En tanto, en el Instituto Pedagógico la principal destinación la tienen, en la época, Introducción a la Filosofía, Psicología General y Sociología General. Aunque estos datos son Insuficientes para extraer conclusiones mayores, nos parecen sintomáticos de la ausencia en la Universidad Católica del conflicto Institucional entre el Departamento de Filosofía y el de Pedagogía, que cruza la historia del _Instituto Pedagógico. Por otro lado, también nos parecen la expresión de una valoración mayor, en el caso de la institución Católica, de fundamentos teóricos desarrollados en vinculación con la Pedagogía.

**CUADRO SINOPTICO 22: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO-UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 5 años			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL		--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	187	42.5	17
1) TEORIAS DE LA TRANSFORMACION	58	13.2	
-introd. a la filosofía I	6	1.4	
-psicología general I	6	1.4	
-sociología general I	6	1.4	
-psicología evolutiva	8	1.8	
-psicología del aprendiz.	8	1.8	
-filosofía de la educación	8	1.8	
-hist. de la educ. chilena	8	1.8	
-sociología de la educ.	8	1.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	56	12.7	
-didáctica moderna I y II	18	4.1	
-evaluación educativa	8	1.8	
-orientación educacional	8	1.8	
-metod. de la especialidad I y II	22	5.0	
3) INVESTIGACION	25	5.7	
-seminario de título	25	5.7	
4) PRACTICA	30	6.8	
-práctica prof. Integrada (1 semestre)	30	6.8	
5) COMPLEMENTARIOS (3CURSOS)	18	4.1	
III. DISCIPLINA	253	57.5	--

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINARIA EN EL PLAN DE 1980, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1975)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1980, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1975).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	-3 electivos en ciencias letras o arte
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la filosofía -filos. de la educación -sociología general -sociología de la educ. -psicología general -psicología evolutiva -psicología del aprend. -his. Educ. en Chile -didáctica moderna -seminario	-fund. filos y sociales de la educa. (filosofía) -fund. filos y sociales de la educ. (sociolog.) -fund. psicobiológicos de -currículo I y II

FUENTE: Decreto N° 0013854 (28-NOV-1980).

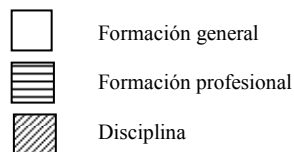
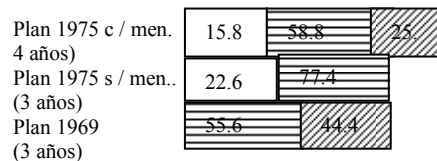
¹ Se cursan en el ciclo de la especialidad.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD				
Especialidad	D Créd.	%	FP + FG Créd.	TOTAL Créd.
Alemán	260	58.2	187	447
Francés	260	58.2	187	447
Inglés	260	58.2	187	447
italiano	260	58.2	187	447
castellano	253	57.5	187	440
artes plásticas	230	55.2	187	417
educación física	241	56.3	187	428
educación musical	261	58.3	187	448
técnicas especiales	246	56.8	187	433
hist. y geografía	262	58.4	187	449
filosofía	249	57.1	187	436
biología y cs. nat.	264	58.5	187	451
física y cs. natur	256	57.8	187	443

**CUADRO SINOPTICO 23: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1975 (con o sin mención)						
Duración de los estudios: 3 años sin mención o 4 años Con mención						
	Sin mención			Con mención		
	Cred	%	N°	Créd	%	N°
Ítem						
cat.						
I. FORMACION GENERAL						
61 15.8 9						
-his. De Chile	7	2.6		7	1.8	
-2 electivos (ciencias, artes ó letras)	14	5.2		14	3.6	
-métod. de estudio y trabajo académico	8	3.0		8	2.1	
-curso diagnóstico integración cultural	8	3.0		8	2.1	
-4 electivos complem de integración cultural	24	8.9		24	6.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	209	77.4	23	229	58.6	25

**A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL
PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A
FORMACION GENERAL, FORMACION
PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN
DE 1975, RESPECTO AL PLAN (1969)**



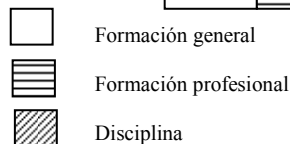
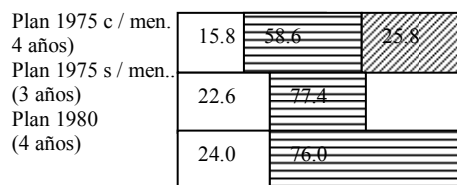
Fuente: Decreto del Rector N° 001841 del 11-ago-1975

V. B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN ESTUDIOS DE 1975, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-historia de Chile -2 electivos (ciencias, artes o letras) -metod. de estudio y trabajo académico -curso diag. integ. cult. -4 electivos compleme. de integración cultural	
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología del aprendi. -fund. psicobiológicos de la educación -fund. filos. y sociales de la ed. (social) -fund. filos. Y sociales de la ed. (filos.) -introd. a la educación -teoría de la función docente -currículo -org. y desarrollo currículo escolar -direc.apren.castellano -direc.aprend.matemáticas -direc.apren.cs.natur. -direc.apren. cs. soc. -direc..apren. a.plástic. edic. tecnológica -direc.apren. ed. física-a. musicales -direc.apren. en la ens. Globalizada -metodología especial -práct. I (observ.) -práct. II (de partic.) -práct. III (integrada) -práct. IV ciclo mención electivosa	-psicología general -psicol. evolut. y pedag. -sociología -introd. a la filosofía -fund. de la educ. y un seminario sobre el sistema educ. de Chile -didáctica general -orientación -metod. del área de especialización -elect. de metod. o prog. especilaización -seminario de título -práctica docente

**CUADRO SINOPTICO 24: PLAN ESTUDIOS DE 1980.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSITARIA DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 8 semestres	Cred	% ditos	Nº de
catg. I. FORMACION GENERAL 24.0 9		88	
-castellano I y II	16	4.4	
-elementos de cs. soc.	6	1.6	
-hist. y geograf. De Chile			
I y II	2	3.3	
-matemáticas I y II	6	4.4	
-cs. naturales I y II	2	3.3	
-expresión plástica	6	1.6	
-expresión téc. Manual	6	1.6	
-expresión musical	6	1.6	
-educ. física I y II	8	2.2	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1975



Fuente: Decreto del Rector N° 0013854 del 28 noviembre de 1980.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1975	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-hist. y geog. De Chile -castellano -elementos de cs. soc. -matemáticas -ciencias naturales -expresión plásticas -expresión téc. Manual -expresión musical -educación física	-historia de Chile -2elect. (ciencias, artes o letras) -métodos de estudio y trabajo académico -curso diag. Integ. cult. -4 elect. complem. De integración cultural
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la filosofía -filos. de la educación -sociología general -sociología de la educ. -psicología general -psicología evolutiva -hist. educ. en Chile -teoría gral. del currículo -currículo escolar -problemas de aprendez. -evaluación del aprendez. -orientación en ed. bás. -metodología -metod. artes plást. -metod. Ed. Téc. Man. -metod. ed. musical -metod. ed. física -seminario de título	-fund. filos y sociales II (filosofía) -fund. filos. y sociales I (sociales) -fund. psicobiol. De educ. -introd. a la educación -teor. de la fund. docente -currículo -org. y desarrollo del currículo escolar -dirección del aprendiz. -dir. Aprend. (a. Plást.-ed. Técnico manual) -dir. Aprend. (ed. Física – artes musicales) -dir. Aprend. en la ens. global -metodología especial -práctica IV (mención)

8. CONCLUSION.

El Instituto Pedagógico fue la primera institución que formó profesores secundarios en el país, estableciendo el modelo de base sobre el cual se desarrolló la profesión. Además, hasta la década de 1950 reglamentó la totalidad de la formación de profesores secundarios en el país, ya que el reconocimiento de los títulos de las restantes universidades dependía de la aplicación por éstas de planes y programas de estudio del IP. La importancia del Instituto Pedagógico, sin embargo, no se restringe a la profesión docente. A partir del núcleo original de docentes del IP se establecieron las bases de la investigación científica y humanista del país.

Desde los inicios en el Instituto Pedagógico se implementó una modalidad especializada de formación de profesores. Los estudios estuvieron siempre constituidos por una formación pedagógica común a los profesores de las distintas especialidades, y una formación diferenciada de acuerdo a las disciplinas específicas del currículum escolar. Esta división del plan de estudios tiene una contraparte institucional. Con nombres que varían según los períodos, la formación pedagógica era entregada por los departamentos profesionales o pedagógicos, y también por el Departamento de Filosofía. En tanto la formación especializada era entregada por los departamentos académicos respectivos.

la formación de profesores está marcada por la tensión entre las dos áreas de la formación referidas. Tanto la organización curricular como institucional varía entre distintas formas de acoplamiento de estas dos áreas de conocimiento. En esta relación, la formación pedagógica y su contraparte Institucional, el departamento, sección, o facultad de educación (según la época), se encuentran siempre en una situación de subordinación. Las modalidades de formación aplicadas a lo largo de casi un siglo se caracterizan por la aparición cíclica de modos de organización curriculares e Institucionales que reconocen una mayor importancia a la preparación pedagógica, pero que no logran alterar el modelo de base que prioriza el conocimiento especializado en una disciplina académica. Los porcentajes de tiempo dedicados a la formación disciplinaria oscilan entre un 54.0% y un 68.7% del plan, siendo la situación típica la de porcentajes cercanos a los dos tercios del tiempo total los que se dedican a la Disciplina. En tanto, se destina el restante tercio de tiempo a la Formación Profesional.

En la Facultad de Filosofía y Educación, de la cual dependía el Instituto Pedagógico, el interés dominante es conseguir Implantar la profesión académica, es decir crear las condiciones para el desarrollo de la Investigación científica y humanista sin fines profesionales directos, sino dirigidas a la producción de conocimientos. Este Interés dominante no sólo se expresa en la referida subordinación de la formación pedagógica, sino que la organización misma de esta formación sigue el modelo académico. Es una formación eminentemente teórica, en donde la práctica es terminal, con un carácter de aplicación. Las disciplinas teóricas de base hasta los años 60 fueron Filosofía y Psicología. Esta última con una dedicación de tiempo un poco menor. Esta orientación académica es reforzada, por una parte, por la cercanía con los productores del conocimiento: los formadores de los profesores eran a la vez los principales investigadores nacionales en ciencias y humanidades. Y, por otra parte,

por el hecho de ser una formación destinada a profesores de un sistema de élite, como lo fue el liceo tradicional hasta mediados de la década de 1960. A partir de la década de 1950 se entrena a los profesores en estadísticas y se les prepara para la investigación a través de la realización de seminarios sobre temas tanto pedagógicos como disciplinarios. Se exige para la titulación una memoria que tiene tanto valor curricular como la práctica final. Es decir el estudiante no sólo es formado en dos direcciones: la disciplina y la profesión docente, sino que al interior de la profesión docente hay una orientación hacia la producción de conocimientos, síntoma claro de la creciente importancia de la investigación en la universidad.

En los planes de estudios del IP la Formación General es marginal: ocupa porcentajes pequeños de tiempo y está compuesta por pocas materias. La asignatura que se presenta con mayor recurrencia es Educación Cívica, que expresa la ideología laica institucional.

En 1969 se crea la carrera de Pedagogía Básica. A diferencia de lo que ocurre en las otras dos entidades universitarias cubiertas por nuestro estudio, la formación de profesores básicos en la Universidad de Chile se mantiene separada de la formación de los profesores secundarios. No existe aquí un discurso pedagógico que se haga cargo de ambas modalidades de formación, y a pesar del intento unificador implantado luego de la Intervención de 1973, en la primera oportunidad que se manifiesta la opinión interna del Pedagógico, es decir en 1980, se separan ambos tipos de formación.

Desde otro ángulo, el desarrollo del IP se destaca por la autonomía de sus procesos respecto a los contextos externos mayores. En esta perspectiva es interesante analizar el período de la reforma universitaria. Aunque el Instituto Pedagógico no estuvo ^{excluido} de la efervescencia Ideológica y cultural que caracterizó a la década del Sesenta, el influjo transformador no se logró manifestar en los planes de estudios, los cuales presentan una estabilidad asombrosa para ese período.

A lo largo de su historia la Institución experimentó dos intervenciones estatales directas: una en 1928 durante el gobierno de Ibañez, de breve duración, y la segunda con el gobierno militar en 1973, que culmina con la separación del IP de la Universidad de Chile en 1981. Este hecho marca el fin de una tradición así como del liderazgo de la institución sobre la formación de profesores secundarios en el país.

58. La cobertura del sistema secundario de educación en 1935 alcanzaba a un 4.7% del grupo de edad. En 1965 llegaba a un 17.5%. Sólo después de la década del 80 los porcentajes superan el 50% del grupo de edad. Ver, R. Echeverría, La evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981, PITE, Santiago, 1982. Y, C. Cox y C. Jara, **Datos Básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)**, CIDE -FLACSO, Santiago, 1989.

CAPITULO IV: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA.

En la Universidad Católica la formación de profesores secundarios comenzó en 1942, con la creación de la Escuela de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y letras. Esta Institución Inició la preparación sistemática de un cuerpo de profesionales de la educación orientados doctrinariamente de acuerdo a principios de la Iglesia Católica.

En la organización de los estudios de la Escuela de Pedagogía se siguieron las directrices del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, hasta la década de 1950. En 1953 se aprobaron en el país nuevas disposiciones legales por las que los estudios de las universidades particulares no requirieron más de la tutela académica de la Universidad de Chile para ser reconocidos por el Estado'. En la Universidad Católica, se Inició entonces un proceso de creciente distanciamiento de los planes de estudios de la Universidad de Chile, que se profundizó en la década de 1960. Especialmente durante la Reforma Universitaria, entre 1967 y 1973.

Durante la época de la Reforma la formación de profesores en la Universidad Católica, sufrió importantes transformaciones, entre las cuales cabe mencionar: la acción de la Escuela de Educación, conformada por los departamentos profesionales de la anterior Escuela de Pedagogía. La aplicación de nuevas orientaciones curriculares. La creación de la carrera de Pedagogía Básica, y la organización de la Escuela de Educación como un sistema unificado de formación de profesores. El período de la Reforma fue una etapa de Innovación, e Incluso de experimentación. Con posterioridad a 1973 este proceso se detuvo y se restituyeron modalidades de formación más "tradicionales", al punto que la organización actual de los estudios, por lo menos de Pedagogía en Enseñanza Media, recuerdan la estructura aplicada en el Instituto Pedagógico, en 1935 y en 1963, a pesar que en materias pedagógicas, los temas del campo educacional abiertos en los 60 también están presentes (Evaluación, Tecnología Educacional, Currículum).

La Escuela de Educación de la Universidad Católica, a diferencia de las dos instituciones analizadas en los estudios anteriores -Escuelas Normales e Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile-, continúa hasta la actualidad formando profesores secundarios y básicos. En sus casi 50 años de trayectoria distinguimos 4 períodos:

- 1) 1942-1966. Creación y desarrollo de la Escuela de Pedagogía. Influencia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (planes de 1959 y 1966).
- 2) 1967-1973. La Reforma Universitaria: nueva organización institucional y nuevas orientaciones curriculares. (Planes de 1966, 1967, 1968, 1969, 1970-72, y 1973).
- 3) 1974-1982. Intervención de Rectoría. Énfasis en lo doctrinario. (Planes de 1974 y 1976).
- 4) 1983-1987. Redefinición de la formación de profesores en la Universidad Católica. Creación de los Ciclos Básicos (plan de 1983).

1. Estatuto del Magisterio (DFL No 280 del 5 de agosto de 1953).

1. 1942-1966.

CREACION Y DESARROLLO INICIAL DE LA ESCUELA DE PEDAGOGIA.

El casi cuarto de siglo que cubre el período 1942-1966 corresponde al momento fundacional y desarrollo Inicial de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Este desarrollo se caracteriza por ser un proceso de construcción de una identidad institucional dentro de dos parámetros mayores, que son tanto discursivos como institucionales: la Iglesia Católica, por un lado, y la dependencia respecto de los planes de estudios del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, por otro. Así, durante esta etapa la Escuela de Pedagogía se consolida como institución con una identidad propia, vinculada al carácter católico de la Universidad. La organización inicial de los estudios en lo profesional y disciplinario no se diferencia mayormente de los estudios en el Instituto Pedagógico; solamente se agregan a éstos las materias correspondientes a una formación doctrinaria sistemática. A partir de la segunda mitad de la década del 50, la Escuela de Pedagogía experimenta un proceso de creciente distanciamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico, inaugurándose una etapa que podríamos caracterizar como de transición. Sin embargo, no es hasta la Reforma (1967 en adelante) que se define una organización Institucional y curricular propia de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Nos ocuparemos a continuación de los procesos bosquejados, refiriéndonos en primer término a la organización institucional y luego a la organización de los estudios.

a. Creación y desarrollo institucional entre 1942 y 1966.

La Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica se creó en 1942, en la Facultad de Filosofía y Letras. Según su ex Decano, Luis Celis, esta Escuela:

"nació como una respuesta en lo ideológico y educacional a la situación que el país presentaba. Es decir, la Universidad Católica debía preparar profesionales capacitados y doctrinariamente formados en principios cristianos"²

Hasta ese momento el profesorado era preparado masivamente en el sistema educacional fiscal, y con miras a que se desempeñara preferentemente en ese mismo sistema. Por su parte, en la educación particular, por esos años casi sinónimo de educación católica, enseñaban principalmente sacerdotes y religiosas, muchos de los cuales no tenían estudios sistemáticos de educación. Se trataba de dos mundos separados por diferencias Ideológicas de fondo. Es fácil entonces entender la creación de la Escuela de Pedagogía como una respuesta católica a la formación estatal de los profesores.

Sin embargo, cabe preguntarse por qué esta respuesta no tuvo lugar antes si ya la Universidad Católica tenía medio siglo de vida. Los antecedentes que son trasfondo de la creación de la Escuela de Pedagogía y que explican su creación dicen relación fundamentalmente con dinámica de la educación escolar católica, y de la misma Iglesia, que generaron la necesidad de reforzar al profesorado conformado por sacerdotes y religiosas de la enseñanza particular, y eventualmente sustituirlo, por profesionales de la educación.

2. Luis Celis, **Una Fisonomía de la Escuela de Educación U.C.** Documento de la Escuela de Educación de la Universidad Católica. Santiago, septiembre de 1974, p.35.

En las primeras décadas del siglo habían llegado a Chile nuevas congregaciones religiosas que orientaron su acción hacia la educación. Este hecho, sumado al crecimiento de las congregaciones ya establecidas en Chile, generó un acelerado aumento de los establecimientos escolares dependientes de la Iglesia. Sin embargo, había un alto coste implicado en el traslado y mantención de los religiosos que enseñaban en ellos³. A esta dificultad se sumaba el hecho que el Estado exigía que el 85% del profesorado de los colegios particulares tuviera estudios profesionales reconocidos por éste, condición a su vez de reconocimiento estatal de las notas de estos colegios.

De este modo, existían con anterioridad a los años 40 condiciones que apuntaban a la necesidad de formar un profesorado católico profesional.

Si visualizamos de esta manera la creación de la Escuela de Pedagogía es también más fácil entender el hecho que su organización inicial siguiera el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (su supuesta contraparte) y que Incluso varios de los fundadores de la Escuela de Pedagogía fueran docentes del Instituto Pedagógico⁴.

Una vez creada la Escuela de Pedagogía tuvo un rápido crecimiento. En su primer año de funcionamiento tuvo una matrícula de 50 alumnos que se distribuían en los departamentos de Filosofía, Castellano, Historia y Geografía, Francés e Inglés. En 1946 la matrícula alcanzaba a 300 alumnos. El año 1951 se creó el Departamento de Biología y Química, en 1953 el de Física y Matemáticas, y en 1956 el de Alemán. Posteriormente se abrieron los departamentos de Artes Plásticas y Orientación (1960)⁵.

Paralelamente la Universidad Católica reconoció y dió patrocinio a las escuelas normales católicas que funcionaban en el país. La primera escuela normal que quedó bajo el alero de la Universidad Católica, en el año 1950, fue la Escuela Normal Santa María, de Santiago, dependiente de la Congregación del Amor Misericordioso.

En 1953 la Universidad acogió a la Escuela Normal Santa Cruz de Villarrica, dependiente de la Congregación de la Santa Cruz. Posteriormente en 1959 se incorporó la Normal Maximiano Errázuriz, de Santiago, dependiente de los Hermanos Maristas. La Normal Rural Experimental Femenina, de Santiago (Macul), dependiente de la Fundación de Vida Rural se incorporó en 1961. También en 1961 fueron incorporados los cursos de Pedagogía de Educación Básica, dependiente de la Fundación de Fomento de Cultura Popular, de Talca, y la obra de la misma Fundación de Fomento de Cultura Popular, en Los Angeles. En 1962 fue incorporada la Normal María Inmaculada, de Concepción, de la congregación de María Inmaculada⁶.

En un primer momento la Escuela de Pedagogía se contentó con un patrocinio académico, pero a medida que las diversas Escuelas Normales se fueron adscribiendo al

3. Luis Brahm y otros, **La Educación Particular en Chile. Antecedentes y Dilemas**. CIDE, 1971, pp. 2627.

4. **Luis Celia**, op. cit., p. 35.

5. Santiago Peña y Lillo, "Un poco de historia"; y "Cuenta de los Directores de Departamentos". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1965.

6. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía de Educación Básica de la Universidad". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1967.

sistema, la Facultad de Filosofía fue valorizando su importancia. Esto se acrecentó con los estudios sobre la reforma educacional, en los años 60, los cuales ponían como punto de partida de ésta la reestructuración de la Educación Primaria⁷.

De este modo, en 1964 se crea en la Escuela de Pedagogía el Departamento de Escuelas Normales, que además de las normales mencionadas, agrupa el Curso Normal dependiente de la Escuela Universitaria de la Frontera, abierta en 1960 en Temuco⁸. Desde entonces la Escuela de Pedagogía pasa a tener un papel activo en la coordinación académica del conjunto referido de escuelas y cursos de formación de profesores primarios.

Entretanto la Importancia de la Escuela de Pedagogía había crecido al interior de la Facultad de Filosofía y Letras. Sin duda la principal actividad docente de la Facultad era la formación de profesores. Además, desde 1953 el Estado reconocía el título de profesor que entregaba la Universidad Católica, cosa que no ocurría con los grados académicos. Este conjunto de factores lleva a una reestructuración de la Facultad, que en 1956, pasa a denominarse Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

En el periodo de 1956 a 1966 la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación tiene un gran desarrollo. Se forman dos nuevas Escuelas profesionales, la de Psicología en 1957 y de Periodismo en 1961. Además, varios Institutos de Investigación: de Investigaciones Estéticas (1963) de Investigaciones Pedagógicas (1963), de Investigaciones Históricas (1961), de Investigaciones Geográficas (1962), de Investigaciones Botánicas (1963)⁹.

A fines de los años 50 las especialidades que ofrecía la Universidad Católica para titularse de profesor eran: Filosofía, Historia, Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Biología, Química, Matemáticas y Física.

Para ingresar a la carrera de Pedagogía se exigía los siguientes requisitos, que en líneas generales eran comunes a toda la Universidad Católica:

1. Tener grado de Bachiller en Humanidades o Bachiller normalista.
2. Presentar el certificado de notas del 2o. ciclo de Humanidades.
3. Presentar el certificado de antecedentes firmados por el Rector del Colegio de donde provenía el postulante.
4. Debía acompañarse la solicitud de ingreso con certificados de personas vinculadas a la Universidad o de sacerdotes que conocieran suficientemente al candidato.
5. El postulante debía sostener una entrevista personal con el Vicerrector de la Universidad.
6. Aprobar el examen de admisión¹⁰.

Aparte de las exigencias académicas, se buscaba asegurar que ingresaran a las carreras de la Universidad Católica personas que acreditaran su pertenencia a la Iglesia. Este es un elemento de identidad que en la época define a toda la Universidad. Por ésto también encontramos en los planes de estudios una dedicación especial a la formación religiosa, que sólo se excluye durante los años de la Reforma (1969-1973).

7. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

8. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

9. Santiago Peña y Lillo, op. cit., p.191.

10. Universidad Católica, **Reglamento de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y de la Escuela de Pedagogía.** (mimeo s/f).

b. Organización de los estudios.

Señalamos antes que hasta la década del 50 los estudios en la Escuela de Pedagogía se organizaron siguiendo el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Como en esa casa de estudios, la formación era especializada en una disciplina y los estudios tenían una duración de cinco años. Los contenidos también eran similares a los aplicados en el Instituto Pedagógico, con la salvedad de que en la Universidad Católica se ponía un énfasis especial en la formación religiosa.

Como se refirió, a partir de los años cincuenta comienza un proceso de debilitamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico. Sin trabas legales, se empiezan a aplicar planes de estudios que crecientemente diferencian la formación de profesores en la Universidad Católica de su símil en la Universidad de Chile. Durante este período, que hemos caracterizado como un período de transición, hemos reunido dos planes de estudios: el plan de 1959¹¹ y el plan de 1966¹². Nos ocuparemos a continuación del análisis de sus características principales (ver cuadros sinópticos 25 y 26).

1. Un elemento característico de los planes de 1959 y 1966 es que destinan un porcentaje de tiempo importante a la formación religiosa, aunque éste disminuye en 1966

2. Tanto en el plan de 1959 como en el de 1966 existe una primacía absoluta de la Disciplina; ocupa más de dos tercios del tiempo total del plan. En el Instituto Pedagógico, la diferencia que favorecía a la Disciplina era menor; incluso, en la década del 60, tendieron a equipararse los porcentajes de tiempo asignados a la Formación Profesional y a la Disciplina. En la Universidad Católica, a pesar de esta primacía absoluta de la Disciplina, los cursos profesionales y los cursos de la especialidad se cursaban en forma paralela.

3. La FP ocupa un porcentaje de tiempo reducido (19.5% en 1959 y 23.1% en 1966) aunque incluía numerosas asignaturas (respectivamente, 12 y 10). Como en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la principal destinación horaria dentro de la FP, la tienen las Teorías de la Transmisión, las cuales en el plan de 1959 obtienen aproximadamente tres veces más tiempo que el destinado a las Técnicas de la Transmisión. También como en el Instituto Pedagógico, en los años 60 la diferencia entre estos dos tipos de conocimientos se reduce.

En relación a las disciplinas consideradas bases teóricas de la Pedagogía, en 1959, la Filosofía ocupa el mayor porcentaje de tiempo, seguida de Psicología, y luego, Sociología, aunque esta última con bastante menos tiempo que las anteriores. Luego, en 1966, Psicología pasa a tener la primacía. Este cambio también se produce en la época en el Instituto Pedagógico. La principal diferencia entre ambas Instituciones en este punto es la escasa importancia asignada a Sociología en la Universidad Católica.

4. En los contenidos de la FP también se aprecian diferencias interesantes con los planes correspondientes de la Universidad de Chile (ver cuadros sinópticos 18 y 19, planes de la

11. No logramos determinar la fecha exacta de aprobación de este plan de estudios. Nos consta que fue aplicado entre los años 1958 y 1966, parcial o totalmente. A pesar de esta imprecisión hemos juzgado de interés incluirlo, ya que representa el período anterior a la Reforma, y constituye así un antecedente básico de comparación.

12. El plan de estudios de 1966 está publicado en: **Anales de la Faenad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1966.

Universidad de Chile de 1946 y de 1963, respectivamente). En el plan de 1959 de la Universidad Católica se incluyen más materias que en el de la Chile, por ejemplo: **Estadística y Técnica de la Evaluación** (en el Instituto Pedagógico se incluía sólo Estadística); **Legislación y Organización Escolar/Higiene Escolar**; **Orientación Vocacional**; e Introducción a la Pedagogía. Posteriormente en la Católica también se excluyen estas materias, salvo el curso de Introducción a la Pedagogía, que se mantiene como Pedagogía General, al cual se le destina el principal porcentaje de tiempo dentro de la formación teórica. La única asignatura de los planes del Instituto Pedagógico que no se incluye, ni tiene un curso equivalente en los planes de la Escuela de Pedagogía, es **Problemas de la Educación Secundaria**. Este antecedente, junto con la escasa valoración de **Sociología**, lo interpretamos como una menor valoración, en esta última institución, de "lo social" como preocupación y como fundamento de la educación.

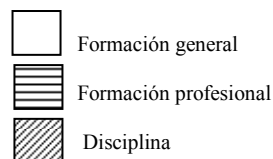
5. Vinculada a la Importancia asignada al curso de Pedagogía General, una de las principales diferencias con los planes de la Universidad de Chile, es que dentro de la formación teórica se le asigna una mayor importancia a los cursos vinculados a pedagogía, por sobre los cursos generales. Es decir, en la Escuela de Pedagogía la principal destinación horaria la tienen Filosofía de la Educación, Psicopedagogía y Pedagogía General. En tanto, en el Instituto Pedagógico la principal destinación la tienen, en la época, Introducción a la Filosofía, Psicología General y Sociología General. Aunque estos datos son Insuficientes para extraer conclusiones mayores, nos parecen sintomáticos de la ausencia en la Universidad Católica del conflicto Institucional entre el Departamento de Filosofía y el de Pedagogía, que cruza la historia del _Instituto Pedagógico. Por otro lado, también nos parecen la expresión de una valoración mayor, en el caso de la institución Católica, de fundamentos teóricos desarrollados en vinculación con la Pedagogía.

**CUADRO SINOPTICO 25: PLAN DE ESTUDIOS DE 1959.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE PEDAGOGÍA-UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS 1959 ¹			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL 3		11	8.6
-religión -	8	6.2	
-religión (moral prof.9	1	0.8	
-idoneidad profesional	2	1.6	
II. FORMACION PROFESIONAL 12		25	19.5
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION 18		18	14.0
-introd. a la filosofía		3	2.3
-psicol. general		2	1.6
-psicol. del niño y del adolescente	3	2.3	
-sociología	2	1.6	
-introd. a la pedagogía	2	1.6	
-hist. de la educación (general y de Chile)	3	2.3	
-filosofía de la educación		3	2.3
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION 5		5	3.9
-didáctica general		2	1.6
-estadística y técnica de la evaluación	1	0.8	
-león Y org. escolar / hi-			

A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1959

Plan 1959
(5 años)



DISTRIBUCIÓN HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) /					
DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. total	%	Hrs. total	%	
filosofía	91	71.7	36	28.3	127 100.0
historia	81	69.2	36	30.8	117 100.0
castellano	83	70.0	36	30.0	120 100.0
francés	84	70.0	36	30.0	120 100.0
inglés	86	70.5	36	29.5	122 100.0
alemán	87	70.7	36	29.3	123 100.0
biología y química	115	76.2	36	23.8	151 100.0
física y matemátic.	107	74.8	36	25.2	143 100.0
artes plásticas					
	Σ = 734				

¹ Sin información.

**CUADRO SINOPTICO 26: PLAN DE ESTUDIOS DE 1966.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE PEDAGOGIA-UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS 1966			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs.	%	N° de
	Total		catg.
1. FORMACION GENERAL	10	7.5	3
-cultura reliogiosa (dogmal)	5	4.5	
-cultura reliogiosa (moral)	2	1.5	
-moral profesional	2	1.5	
11. FORAMCION PROFESIONAL	31	23.1	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	17	12.7	
-introd. a la filosofía	2	1.5	
-psicología general	2	1.5	
-sociología	2	1.5	
-pedagogía general	4	3.0	
-psicopedagogía	4	3.0	
-filosofía de la educación	3	2.2	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	12	8.9	
-técnica gral. de la ens.	4	3.0	
-orientación	2	1.5	
-metod. de la espec. ¹	6	4.5	
3) INVESTIGACIONES²	2	1.5	
-seminario de pedagogía	2	1.5	
4) PRACTICA	--	--	
III. DISCIPLINA	93	69.4	--

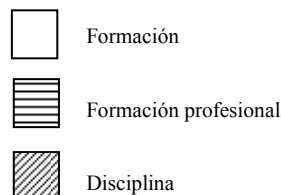
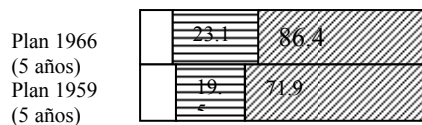
FUENTE: Anales de la facultad de filosofía y Ciencias de la Educación, 1966 (p. 351-377).

¹ Promedio de la carga horaria de Metodología. Detalle de horas-total por especialidad: Filosofía 2; Historia y Geografía 6; Artes Plásticas 7; Educación Musical 12; Castellano 3; Inglés 4; Alemán 4; Francés 6; Biología 8; Química 12.

² Se exige además Memoria y EXAMEN FINAL.

³ Práctica de 1 año, paralela al 5° año.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1966, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1959)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1966, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1959)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-cultura relig. (dogmal)	-religión
-cultura relig. (moral)	-religión (moral prof.)
-moral profesional	-idoneidad profesional
FORMACION PROFESIONAL	
-pedagogía general	-introd. a la pedagogía
-psicopedagogía	-psicol. del niño y del adolescente
-técnica gral. de la enseñanza	-hist. de la educación (general y de Chile)
	-estadística y técnica de evaluación
	-legis. Y rog. Esc / hicie ne escolar

DISTRIBUCIÓN HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) /						
DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
		D		FP + FG		TOTAL
Especialidad	Hrs.	%	Hrs.	%	Hrs.	%
	total		total		total	
filosofía	66	64.1	37	35.9	103	100.0
hist. y geografía	85	67.5	41	30.8	117	100.0
artes plásticas	105	71.4	42	28.6	147	100.0
educación musical	94	66.7	47	33.3	141	100.0
castellano	70	64.8	38	35.2	108	100.0
inglés	98	71.5	39	28.5	137	100.0
francés	90	68.7	41	31.3	131	100.0
alemán	88	69.3	39	30.7	127	100.0
física y matemátic.	144	80.4	35	19.6	179	100.0
~~biología~~	~~88~~	~~67.2~~	~~43~~	~~32.8~~	~~131~~	~~100.0~~
química	97	67.4	47	32.6	144	100.0
	Σ = 1.025					

2. 1967-1973.

LA REFORMA UNIVERSITARIA: REESTRUCTURACION DE LA ESCUELA DE EDUCACION Y APLICACION DE LOS 'AMBITOS' PEDAGOGICOS.

Para entender los cambios ocurridos en los planes de estudios entre 1968 y 1973 es necesario mirar el problema desde una perspectiva global, que los incluya como parte del proceso mayor de cambios que se experimentó en la Universidad durante el proceso conocido como la "Reforma Universitaria".

Este proceso significó la creación de una nueva estructura académica tanto a nivel de la organización de los planes de estudios y su orientación, como en la organización Institucional de la Universidad.

Los cambios ocurridos en la formación de profesores son muy significativos, y también abarcan tanto el nivel institucional como los contenidos mismos de los planes de estudios. Haciendo un breve recuento de estas transformaciones podemos mencionar:

- 1) Creación de la Escuela de Educación
- 2) Creación de la carrera de Pedagogía Básica
- 3) Organización de la Escuela de Educación como Escuela Unica de Pedagogía
- 4) Aplicación de un currículum flexible
- 5) Integración de las materias de estudio. Aplicación de los denominados "Ambitos".

Estas transformaciones no son para nada independientes, sino se interpenetran unas con otras y, con mayor fuerza, se entrelazan también con el proceso de la Reforma en la Universidad como un todo. Es necesario, por lo tanto, reseñar brevemente los principales elementos que estuvieron en juego en el período, como un modo de situar los cambios ocurridos en la Escuela de Pedagogía. Es claro, asimismo, que hacer un análisis de la Reforma excede los límites de nuestro trabajo. Nos limitaremos a dar los elementos de contexto más gruesos¹³.

a. El proceso de reforma en la Universidad Católica.

La Reforma de la Universidad Católica es originariamente una conquista del movimiento estudiantil, el cual abogaba por la democratización y modernización de la Universidad. La Implementación de la Reforma estuvo a cargo de las autoridades elegidas por el propio movimiento reformista que logró destituir a las autoridades anteriores que frenaban las demandas de cambio. En este proceso de implementación los académicos de la Universidad pasaron a constituirse en actores protagónicos apoyando e impulsando masivamente las medidas reformistas¹⁴ Esto significó implementar la Reforma con un amplio consenso.

13. Sobre el tema ver, C. Cox "La Reforma en la Universidad Católica". en: M.A. Garretón y J. Martínez (ed) **Biblioteca del movimiento estudiantil**. Tomo II. Ediciones Sur, Santiago. 1985.

14. C. Cox, "La Reforma . ". op.cit., p 33.

El movimiento reformista aspiraba a la democratización de la Universidad. Hacia su Interior, ésto significaba una demanda por una ampliación drástica de la participación en su gobierno. Hacia el exterior de la institución la demanda reformista incluía una crítica a los mecanismos de ingreso, que se consideraban discriminatorios, y a la inserción de la Universidad en la sociedad, que era vista como parte de la reproducción de las desigualdades sociales. Por otra parte, en la nueva Universidad postulada por el movimiento reformista, la ciencia debía ocupar un lugar central, y la investigación debía ser la actividad fundamental a través de la cual ésta aportaría a la resolución de los grandes problemas del país. - Consecuente con estas aspiraciones se criticaba la formación profesionalizante, que dominaba el quehacer de la Universidad, y se postulaba que la formación debía ir más allá de las exigencias de las profesiones particulares, preparando al estudiante en un conocimiento global y crítico de la sociedad y otorgándole a éste un rol general mucho más activo que el tradicional en su propia formación.

Las ideas centrales de la Universidad reformada se pueden sintetizar así en la valoración de los principios de compromiso social, investigación científica, participación y pluralismo¹⁵.

En la Universidad Católica esta visión llega gradualmente a ser la dominante entre 1960 y 1967, Iniciándose en 1968, desde las estructuras de poder centrales, los esfuerzos por transformar la institución de acuerdo a los principios aludidos. El proceso se Inició con un plan paulatino por establecer una nueva estructura académica, y con la aplicación de un currículum flexible.

i) La nueva estructura académica.

La nueva estructura académica se basó en el llamado principio de **"departamentalización"** de la Universidad. La intención era cambiar la relación entre las funciones de Investigación y de docencia, permitiendo un mayor desarrollo de la investigación que se consideraba 'ahogada' en la organización por facultades. Lo que se propone entonces es avanzar a una estructura académica que combine departamentos, institutos, escuelas y centros.

Los departamentos fueron definidos como la unidad básica de la organización académica. Eran equipos de trabajo en torno a una o más disciplinas afines. Los institutos se concebían como la agrupación de departamentos que se dedicaban a la investigación o docencia de las ciencias, las artes, la filosofía y la teología. Las escuelas eran agrupaciones de departamentos, preferentemente dedicadas a la investigación tecnológica y a la enseñanza de las profesiones. Por último, los centros eran definidos como organismos de trabajo interdisciplinario que abordarían la investigación y la docencia en un área de problemas de especial relevancia tanto científica como social¹⁶.

A principios de 1968 se propuso un plan para avanzar hacia la creación de esta nueva organización académica. El primer paso contemplado era la agrupación en áreas de los

15. Manuel Antonio Garretón, 'La intervención militar en la Universidades, 1973-1985', en: M.A. Garretón y J. Martínez (ed), **Biblioteca del Movimiento Estudiantil**. Tomo I. Ediciones Sur, Santiago, 1985.

16. J.J. Brunner y A. Flisfisch, "El marco programático de la Reforma de la Universidad Católica". en: **Los Intelectuales y las Instituciones de la cultura**, Cap. XI, FLACSO, Santiago, 1981.

departamentos al interior de las antiguas escuelas profesionales. La intención era que una Instancia de coordinación de las áreas preparara la formación de los Institutos. Como veremos con detalle más adelante, en la Escuela de Pedagogía se formaron tres áreas: una Humanística y otra Científica, que reforzarían la constitución de los Institutos respectivos, y un área Educacional que constituiría la futura Escuela de Educación.

ii) El Currículum Flexible.

Otra cambio importante que se inicia en 1968, es la aplicación de un nuevo sistema de organización de los estudios, que se denominó currículum flexible. Este, si bien varía en sus distintas aplicaciones, se caracteriza por dar oportunidades al estudiante de autodirigir sus estudios dentro ciertas orientaciones predeterminadas. La flexibilidad curricular se manifiesta en el grado de obligatoriedad de las asignaturas y de las secuencias entre ellas. Currículum flexible es aquel que le permite al alumno una cierta movilidad dentro del conjunto de las asignaturas, brindándole un número de opciones respecto a las materias que conforman su plan de estudios. Una consecuencia Inmediata de la flexibilidad curricular es la variabilidad de la intensidad y duración de los estudios, los cuales pueden extenderse o acortarse, dentro de ciertos límites, más o menos estrechos, de acuerdo a lo que el alumno decida. Al currículum flexible lo acompaña por lo general un régimen de estudios semestral, que se basa en una unidad temporal que permite mayor movilidad que el régimen anual de estudios.

En el currículum de la Reforma de la Universidad Católica se definieron tres tipos de materias: 1) obligatorias, que eran todos aquellos contenidos definidos como necesarios para obtener un determinado tipo de título o grado; 2) optativas, que eran aquellas materias opcionales, dentro del área de estudio, que complementaban la formación obligatoria, y 3) facultativas, o materias opcionales fuera del área de estudio.

Los cursos facultativos eran muy importantes porque representaban la apertura de los planes de estudios a diversas áreas del conocimiento, fuera de los límites de la profesión. Estas asignaturas el alumno las tomaba libremente de acuerdo a sus intereses. La única norma al respecto era que se debía aprobar un mínimo de un 5% de créditos facultativos del total de créditos de la carrera.

Además de las características señaladas, el sistema curricular de la Reforma aplicada en la Universidad Católica presentaba a lo menos cuatro grandes diferencias respecto del sistema anterior:

- a) La opción inicial de carrera del alumno no era definitiva. Esto significaba que una vez dentro de una carrera universitaria, éste podía optar a otra (afín), cumpliendo con ciertas exigencias requeridas para cada caso.
- b) El alumno podía desarrollar sus intereses, a través de las asignaturas optativas o facultativas.
- c) Es un sistema que se organiza de acuerdo a una gran flexibilidad horaria. De modo que el alumno puede Incluso realizar paralelamente otras actividades, por ejemplo: trabajar.
- d) La unidad de "medición" de las asignaturas es el crédito. Esta es una unidad temporal, "tiempo dedicado", pero a diferencia de la hora de clase del sistema

anterior, incorpora el trabajo práctico y el estudio personal. Además, al ser muchos de los contenidos del plan opcionales, el crédito pasa a ser un criterio de definición de las exigencias curriculares importante por sí mismo. Por ejemplo, se establece que el alumno debe cursar 5% del total de créditos de su carrera en cursos facultativos, en forma Independiente de los contenidos de estos cursos. Así, el crédito es en algún sentido un "valor de cambio". que opera como elemento adicional en las opciones curriculares.

b. La Reforma en la Escuela de Pedagogía.

Abordaremos ahora los cambios ocurridos en la Escuela de Pedagogía. Como señalamos antes, estos fueron de significación y abarcaron tanto la organización de la Escuela, como los planes de estudios. Con fines de la claridad de la exposición hemos separado estos dos planos.

i) Creación de la Escuela de Educación.

En la estructura académica que la Reforma definió, la Escuela de Pedagogía fue transformada en **Escuela de Educación**¹⁷, la que tendría a su cargo la investigación en educación y la formación profesional de los futuros profesores en lo que a preparación propiamente pedagógica se refiere. Tras el cambio de nombre hay una ampliación de objetivos; la investigación, centro de la nueva definición de la Universidad, hace su entrada en el mundo educacional.

La formación de los profesores en la disciplina que enseñarían sería impartida en los Institutos respectivos. Esto suponía el desprendimiento de la antigua Escuela de Pedagogía de sus departamentos de especialidades.

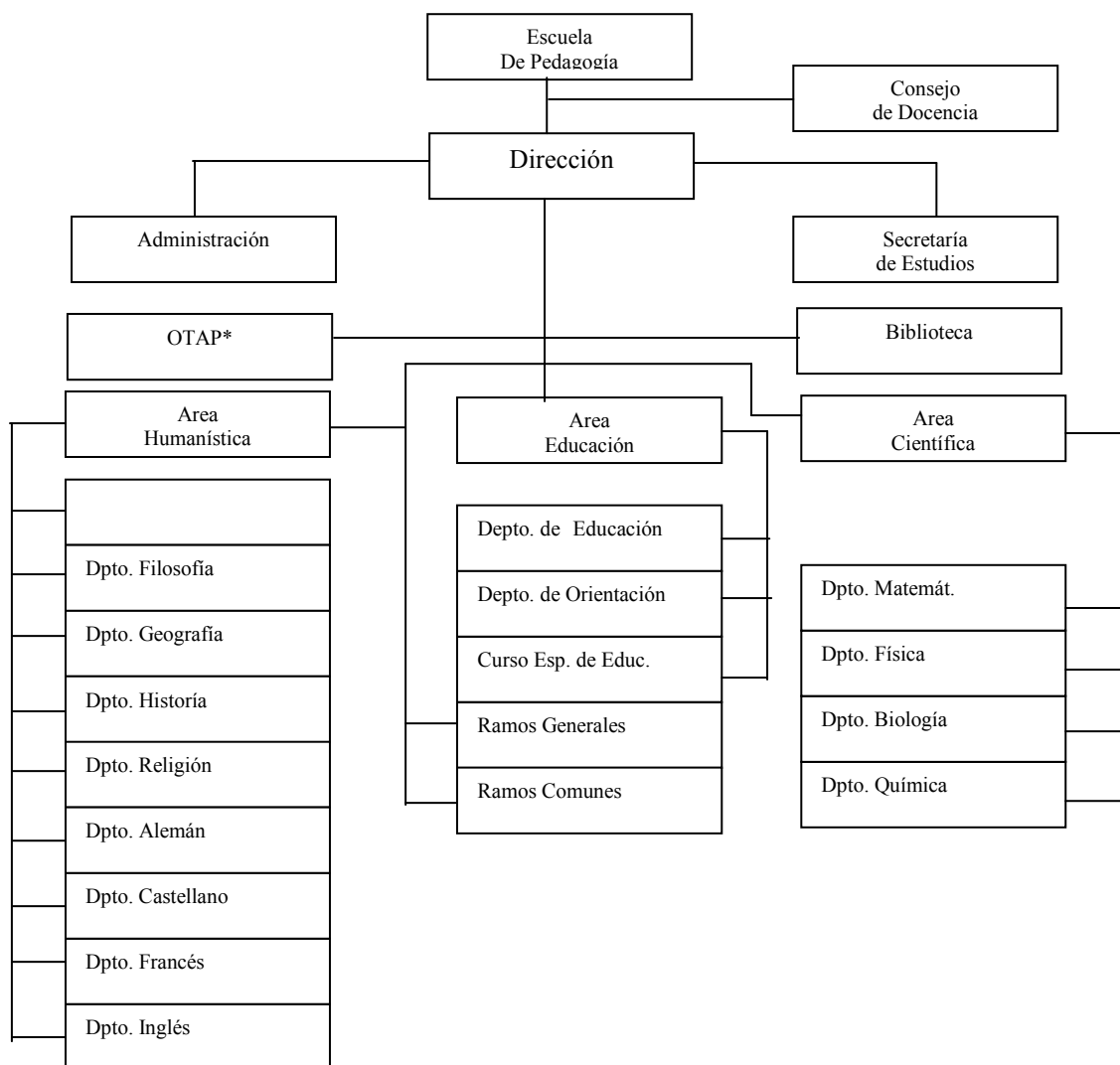
Un primer paso de las reformas, consecuente con el plan general de la Universidad, fue la creación de áreas al interior mismo de la Escuela de Pedagogía. El año 1968 comienza entonces con la organización de la Escuela de Pedagogía en tres áreas, en las cuales se agruparon los departamentos de acuerdo a la afinidad de sus preocupaciones sustantivas. Las tres áreas que se forman son la Humanística, la Científica y la de Educación. Se eligieron entonces cuatro Directores para la Escuela de Pedagogía: un Director General y uno por cada área.

El Director General y el Director de Educación se abocarían a la formación de la futura Escuela de Educación. En tanto los directores de las áreas humanística y científica debían promover la incorporación de los departamentos respectivos a los futuros Institutos de la Universidad.

En 1968, entonces, la Escuela de Educación presenta una estructura académica transitoria. Incluimos a continuación un organigrama de la Escuela de Pedagogía en 1968.

17. Eduardo Astudillo, "Breve historia de la evolución de la Escuela de Pedagogía", en: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias** de la Educación, Universidad Católica, Santiago, 1969, pp. 285-291

Diagrama 1: Organigrama de la Escuela de Pedagogía, 1968.



* OTAP: Oficina Técnica de Asesoría Pedagógica.

Fuente: Eduardo Astudillo, Breve historia de la Evolución de la Escuela de Pedagogía. En: **Anales de la Facultad de Filosofía y ciencias de la Educación. 19%**.

En 1969 se da un nuevo paso en la reestructuración de la Escuela de Pedagogía. El área de Educación, con una nueva departamentalización, pasa a constituir la Escuela de Educación. En tanto las áreas científica y humanista se separan definitivamente de la Escuela de Educación y pasan a formar parte de los Institutos respectivos, Independientes de la Escuela de Educación.

En la conformación de la nueva Escuela de Educación hay dos hechos significativos:

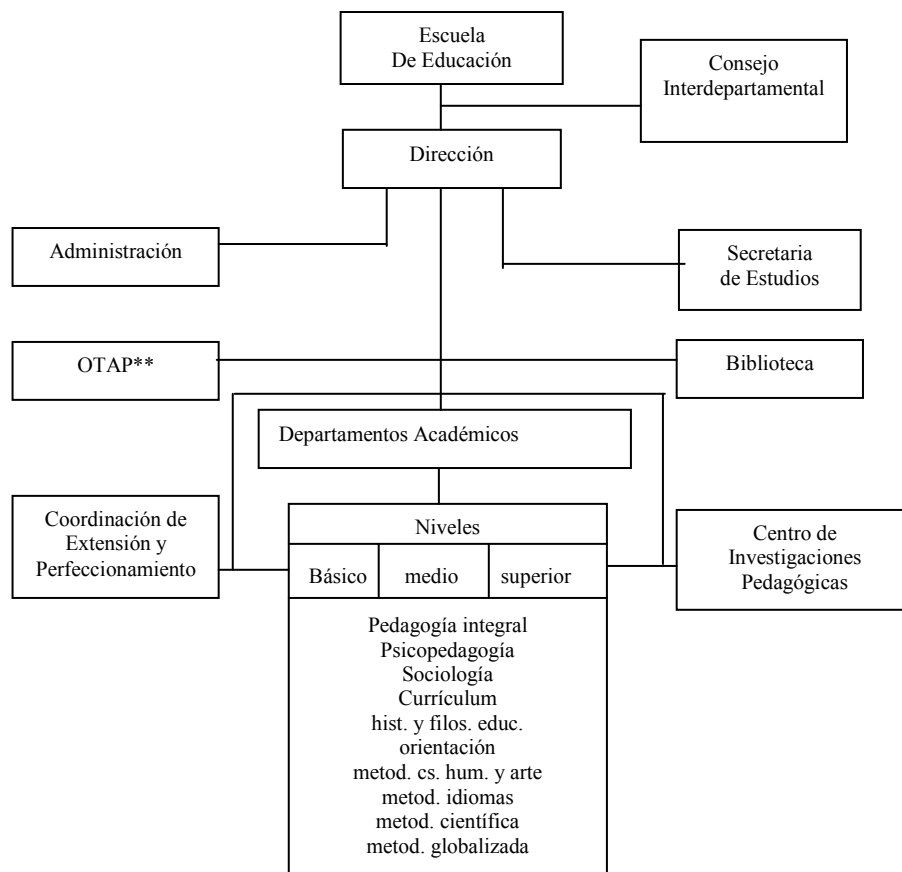
1) uno es la incorporación de los profesores de Metodología Especial y Práctica Docente al área de educación. Hasta entonces estos profesores habían sido parte de los departamentos de especialidades. Su nueva posición significa que ahora serán pedagogos los que definirán cómo se enseñan las matemáticas y no los matemáticos. El cómo se enseña una disciplina pasa a ser asunto de la Escuela de Educación, y no de los Institutos de Disciplinas. Se pensaba que los profesores y los departamentos de metodología tendrían un papel importante en la relación educación-disciplina, entre la Escuela de Educación y los Institutos organizados disciplinariamente.

2) Un segundo hecho de Importancia en la creación de la Escuela de Educación fue la incorporación en el Programa de Educación Básica de la Normal Santa María y de la Normal Maximiano Errázuriz. Con esto se inicia la formación de profesores básicos dentro de la Universidad. Este es un paso decisivo en la organización de la Escuela de Educación como un sistema unificado de formación de profesores: la formación de los docentes, a pesar de la diferencia de niveles en que se desempeñarían, pasa a ser una sola, con igual validez de status y con la misma excelencia académica. De acuerdo a los principios que orientan ésta organización de la formación, la especialización por niveles era una segunda etapa, a la cual se accedía después de que se dominaban los principios generales del fenómeno educativo.

La Escuela de Educación organizó los estudios en tres programas: uno básico, otro medio y uno superior, de estudios de post-gradó. Los dos primeros tenían un plan de estudios común en los fundamentos teóricos y un plan diferenciado en los aspectos metodológicos.

De este modo a fines de 1969 se sancionó la creación de la Escuela de Educación, que fue organizada como una Escuela Unica de Educación.

Diagrama 2:
Organigrama de la Escuela de Educación. Etapa de Formación. 1969*.



Fuente: Eduardo Astudillo, op. Cit.

** OTAP: Oficina Técnica de Asesoría Pedagógica.

Con la nueva estructura académica, articulada en dos Instancias organizativas, los departamentos de educación y los departamentos de la especialidad, comenzó a operar una separación institucional en la formación de profesores que hasta entonces no existía. En los Institutos los alumnos recibían la formación en la disciplina, en tanto en la Escuela de Educación recibían la formación profesional. Esto afectaba tanto a los profesores de Media corno de Básica, ya que entonces se daba el título de Profesor Básico con Mención en una especialidad disciplinaria.

A pesar de que esta organización académica dividía en dos la formación de los profesores, y creaba instancias que decidían por separado los contenidos de los planes de estudios, la nueva modalidad era valorada como positiva tanto por los miembros de los Institutos, como por los profesores de la Escuela de Educación. Ambas partes consideraban que esta estructura favorecía el desarrollo académico.

R. Albertini, Director del área científica de la Escuela de Pedagogía, área que pasaría a constituir parte de los Institutos de Ciencias respectivas, planteaba dos razones a favor de la nueva estructura académica:

- 1) los estudiantes obtendrían una sólida preparación científica, debido a la agrupación de profesores que antes ejercían su labor en diversas escuelas de la Universidad y que en los Institutos aunarían sus esfuerzos.
- 2) Además el alumno contaría con la concentración de materiales de trabajo, y con los laboratorios del caso. Esto significaría una mejor docencia y a la larga un mejor nivel en la formación de los profesores.

En esta organización, en todo caso, Albertini visualizaba el peligro de que los alumnos se "desviarán" de su profesión de educadores, de modo que, por ejemplo, estudiantes que habían ingresado a Pedagogía en Biología, desecharan la pedagogía y aspiraran a seguir la Licenciatura en Biología. Sin embargo, el mismo Albertini estimaba que éste no era un riesgo mayor, ya que la estrechez del mercado ocupacional académico-científico, regularía tal opción. Al contrario, pensaba que los científicos podían disputar el campo de la docencia a los educadores¹⁸.

Por su parte el Director General de la Escuela de Pedagogía, Pbro. Fernando Cifuentes, también consideraba positiva la nueva estructura académica que separaba el área de Educación de las especialidades. Para él, el modelo antiguo fallaba pues entregaba una deficiente formación del alumno como educador. Citando sus palabras:

"Su formación pedagógica quedaba desmedrada en relación con la especialidad, sobretudo en las áreas científicas. El departamento de educación se asfixiaba... al dispersarse en los doce departamentos de especialidades. Esta situación imposibilitaba la Investigación pedagógica. El profesor de educación era un profesor de especialidades que además pretendía educar, sin preparación especial ni oportunidades reales de realizarla"¹⁹.

18. Entrevista al profesor Renato Albertini, Director del área científica de la Escuela de Educación, en: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1969.

19. "Las ideas del Director General de la Escuela de Pedagogía, Pbro. Fernando Cifuentes Grez, sobre la antigua y la nueva estructura académica", en: **Ansias de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Católica**, Santiago, 1969.

ii) Aplicación de un nuevo currículum.

Los cambios institucionales descritos fueron acompañados por cambios curriculares que, al igual que los primeros, buscaron concretar en los planes y programas de estudios los principios orientadores de la Reforma de la Universidad. En los planes de estudios, se fue más allá del sistema curricular flexible tal cual era aplicado en el resto de la Universidad: se instauró un nuevo modelo curricular, organizado no entorno a los ramos tradicionales, sino que en base a lo que se denominó "Ambito". Antes de hacer un análisis de los principios que orientaron estos cambios debemos hacer algunas precisiones.

Los cambios que se operaron en la Escuela de Educación, y en general en la Universidad, fueron parte de un proceso que no fue lineal, en el sentido que un determinado marco conceptual dirigiera un curso de acción prefijado en su totalidad desde el inicio. Durante la Reforma lo que existió, más bien, fueron sentidos compartidos, una gran oportunidad de Innovar y de buscar a través de la práctica nuevas posibilidades y orientaciones. Así, acompaña a las transformaciones mismas un proceso de Intensa reflexión institucional que fue delineando y explicitando los principios que orientaron la acción de la Escuela de Educación en el período, así como explorando nuevas vías.

La Ideología que acompañó el proceso referido la hemos recuperado a partir de dos documentos claves en este sentido, ya que son elaboraciones de los actores sobre el sentido de su accionar pasado. El primer documento, **"Plan de Desarrollo de la Escuela de Educación"**, es de 1970²⁰. El segundo corresponde a los resultados de una Jornada realizada por los profesores de la Escuela de Educación en enero de 1973, vale decir, al Iniciarse el último año del período de la Reforma, y se titula **"Ideas Básicas de Planificación para la Escuela de Educación de la Universidad Católica el año 1973"**²¹.

Uno de los puntos de partida de la nueva concepción curricular fue poner al alumno al centro del proceso educativo. Este es un vuelco al cual se le atribuyen un cúmulo de significados. La cita que sigue, del Director General de la Escuela de Pedagogía en la época, Pbro. Fernando Cifuentes, nos habla de lo mucho que había comprometido en este cambio:

"El hecho de que los estudiantes quieran realizarse personalmente y hacer su propio camino dentro de la Universidad no sólo los enriquece académicamente, en cuanto a la especialidad, sino que les abre los ojos para ver el universo en forma más completa, más Integral. Todo lo que satisfaga el desarrollo de la persona humana es liberación, es abatir barreras y abrir cauces, y al ser más libre el hombre, es más espiritual, está en mejores condiciones de cumplir su finalidad sobrenatural. Esto en cuanto al universitario en general. Ahora en cuanto a los futuros profesores, éstos estarán en mejores condiciones para comprender todas las diferencias individuales de los niños y adolescentes, respetándolos y contribuyendo con ello a que el hombre futuro sea más persona. Desde este punto de vista la misión educadora tiene una enorme trascendencia, puesto que se proyecta a los niños y desde ellos a todo el nivel nacional"²².

20. Citado en Luis Celis, "Una Fisonomía...", op.cit., p.11.

21. Citado en Luis Celis, "Una Fisonomía...", op.cit., p.11.

22. "Las Ideas del Director General...", op.cit., p.312. Es clara la interpretación ética que se hace de los cambios que se estaban operando, y no una interpretación donde lo prioritario es la modernización del conocimiento.

La dimensión ética referida al compromiso social permea las ideas del período. Este sentido se expresa con fuerza desde los primeros documentos de la Escuela de Educación, donde se postula la necesidad de que la acción educativa promueva la transformación de la sociedad. Esta transformación debía tender a una forma de relación donde el desarrollo humano fuera real y posible para todos los chilenos²³.

En este contexto se definen de la siguiente manera los principios que deben orientar la acción de la Escuela de Educación:

"La Escuela de Educación debe concebir al profesor como el profesional de la educación orientado por una filosofía educacional humanística y democratizada; científico que selecciona, organiza, aplica y evalúa situaciones educativas entre seres humanos, donde quiera que se produzca el hecho educativo, comunidad escolar y/o extraescolar"²⁴.

"La Escuela dentro de la Universidad en Reforma pretende realizar el ideal de una educación que responsabiliza al alumno de su propia formación, convirtiéndolo en protagonista del aprendizaje. El estudiante no es receptor pasivo, es un sujeto cuya responsabilidad personal debe ser llevada al límite, a través de su incorporación sistemática en los procesos de educación, investigación y gobierno universitario.

Estos principios en la Escuela de Educación tenían un doble sentido. Por una parte eran los principios ordenadores al interior de las carreras pedagógicas. Y también era el "espíritu" en el cual había que preparar a los futuros profesores. Se esperaba que ellos a su vez valoraran el papel central de sus futuros alumnos y sus inquietudes en el proceso educativo. Se habla entonces que los estudiantes de pedagogía deben "vivenciar" un nuevo método pedagógico que incorpore los siguientes elementos:

- el principio activo - reflexivo
- el uso del método científico
- la relación entre teoría y práctica - la Integración del saber
- el uso de la tecnología en la educación
- el proceso de codificación y decodificación de la información.

Los referidos ámbitos fueron una anticipación de estos principios. Tal vez anticipación" no sea el término más apropiado, pero con esto queremos recalcar el hecho que los 'ámbitos' se aplicaron por primera vez en 1968, antes de que se hubiera sistematizado el pensamiento del período. Los documentos recién citados son elaboraciones posteriores a las prácticas del período de la Reforma. Nos referiremos a éstas ahora.

Los ámbitos fueron una modalidad curricular que condensó sentidos, y que fue constantemente revisada y reformulada. Este mismo proceso impulsó la reflexión y la

23. "Plan de desarrollo de la Escuela de Educación, 1970", en: Luis Celis, op.cit., p.11.

24. Citado en Luis Celis, op.cit., p.12.

25. Citado en Luis Celis, op.cit., p.13.

26. "Curriculum para la Escuela de Educación. Líneas Generales. Enfoque Metodológico". Citado en Luis Celis, op.cit., p.14.

sistematización de los principios que le dieron origen. Los ámbitos buscaban superar las separaciones del conocimiento propias a la organización tradicional de las asignaturas. Los ámbitos buscaban una integración en múltiples sentidos: la integración de conocimientos, la integración entre teoría y práctica, la integración entre lo profesional y lo social, y, por supuesto, entre los actores de este nuevo proceso educativo: los profesores y los alumnos. El ámbito también pretendía romper la tradicional relación instructiva entre profesor-alumno, transformando el aprendizaje en un proceso de investigación y de búsqueda.

El ámbito se define como:

"una estructura curricular de la integración interdisciplinaria. Es un proceso de reflexión filosófico-comunitario en que coparticipan profesores y alumnos, a fin del enfrentar con conciencia crítica, situaciones educacionales problemáticas en el contexto de la realidad nacional... Es una política educacional en acción que impulsa a los profesores a realizar, en función de docencia, investigación y extensión. Es una metodología científica que facilita la aplicación de procedimientos y técnicas al estudio de la realidad nacional. Pretende la formación conciente de un profesor en función de su papel activo como agente renovador de la educación, en una sociedad concreta en proceso de cambio... Es un sistema de desarrollo curricular que permite analizar, planificar y desarrollar el proceso pedagógico desde diversas perspectivas, con el aporte de diferentes disciplinas educacionales y en un enfrentamiento permanente con la realidad socio - educacional del país ²⁷ .

El concepto de "ámbito" condensa la ideología del período y su principio, tal cual dijéramos anteriormente, es la integración. Las múltiples dimensiones de lo que se pretendía Integrar hablan con elocuencia del carácter cultural profundo del período como uno de efervescencia social y de disolución de límites simbólicos, al menos al nivel del discurso y el deseo. Había mucho comprometido en esta nueva modalidad de estudios, y tal vez por ello los cambios no perduraron. Volveremos sobre esto en el capítulo final.

Los ámbitos se aplicaron por primera vez en el plan experimental de 1968; en adelante fueron redefinidos año a año hasta que, a fines de 1972, se decide que es conveniente reducir su aplicación. El año 1973 se aplica un nuevo plan de estudios donde se reedita ampliamente el sistema de asignaturas. A continuación nos ocuparemos de este proceso.

Como debiera resultar transparente de lo anterior, los cambios ocurridos en el período de la Reforma en la Escuela de Pedagogía, y luego en la Escuela de Educación de la Universidad Católica, implican también la consolidación de una fuerte identidad propia para la formación de profesores en esa Universidad. A esta altura son muy lejanos los años en que la Escuela de Pedagogía formaba a sus alumnos siguiendo las pautas del Instituto Pedagógico.

c. Los planes de estudios de la Reforma.

Durante los años de la Reforma existió una gran inestabilidad en los planes de estudios. Casi todos los años se introdujeron innovaciones y se experimentaron nuevas modalidades

27. "II Ámbito. Documento Definitivo". Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile, 1970. Citado en: Javier Zabalza. **"Dilemas para la Escuela de Educación**, Universidad Católica, Escuela de Educación, Documento de Estudio N° 6. Santiago, noviembre, 1973.

de formación. Los cambios se iniciaron en 1968, año en que se aplicó un plan experimental, para los alumnos que ingresaban, y planes especiales para los alumnos que ya estaban estudiando cuando se inició el proceso de Reforma. Estos planes eran una adecuación (o nueva lectura) del plan de estudios aprobado en 1966. Al año siguiente se aplicó el plan que podríamos definir como "El plan de la Reforma". Posteriormente en 1970, éste es modificado, intensificándose ciertas tendencias presentes en el plan de 1969. Por último, de las evaluaciones realizadas en 1972, surgen nuevos cambios que implican un retomo al sistema de asignaturas²⁸ y la formulación, en 1973, de un nuevo plan. De este modo en el período de la Reforma reunimos seis planes de estudios: el plan de 1966 (reformado); el de 1967 (segunda versión del plan de 1966); y los planes de 1968, 1969, 1970-72 y 1973. A partir de 1969 los planes abarcan tanto los estudios de Pedagogía Básica como de Pedagogía en Enseñanza Media. Para los alumnos provenientes de las Escuelas Normales, Incorporados a la Universidad Católica en 1969, se definió un plan especial que homologaba sus estudios anteriores al nuevo curriculum de la Universidad.

Es fácil imaginar las dificultades organizativas que implicó esta inestabilidad y diversidad. Cada nueva promoción de estudiantes se encontraba con un plan particular. Surgieron entonces complejos sistemas de equivalencias entre planes, que buscaron homogeneizar los estudios realizados, a los que se denominó 'planes de homologación'. Nuestro análisis se basa en los planes originales, aunque hay que resaltar el hecho que probablemente ningún estudiante cumplió exactamente con alguno de ellos. Incluimos además el análisis del plan de homologación de 1966 y de 1967, por ser ilustrativos de las relaciones entre los planes pre-Reforma y aquellos de la Reforma; así como de la lectura que desde la Universidad en Reforma se hizo de los planes anteriores. En lo que sigue nos ocuparemos en primer lugar de las características generales de los estudios de Pedagogía en Enseñanza Media, luego nos referiremos a los estudios de Pedagogía Básica.

i) Características de los estudios de Pedagogía en Enseñanza Media.

Los seis planes que se aprobaron durante el tiempo de la reforma presentan una estructura similar (ver cuadros sinópticos 27 a 32). En ellos prima la formación disciplinaria, que mantiene porcentajes de tiempo equivalentes a los planes pre-reforma, es decir, aproximadamente dos tercios del tiempo total de la carrera. Durante este período, producto de los cambios Institucionales antes referidos, se separa la formación en la disciplina y la formación profesional. Esto fue un problema que preocupó durante el período, sin embargo, no fue tratado sistemáticamente y no hubo variaciones al respecto. La relación entre Educación y Disciplina, que en términos Institucionales será la relación entre la Escuela de Educación y los Institutos será un problema que recobrará fuerza en la reestructuración de la Escuela en 1974. Nuestro análisis del período se concentrará en lo que, de acuerdo a nuestras categorías, es la Formación Profesional y la Formación General. Al respecto cabe mencionar que la Formación General también se entrega vía los cursos denominados facultativos, es decir de contenidos fuera del área de especialización del alumno. Se exige en el período que los estudiantes cursen un 5% del total de créditos de su carrera en créditos facultativos. Para los estudiantes de Educación estos contenidos eran cursados, por definición, fuera de la Escuela de Educación, por este motivo no forman parte del plan definido por esta Escuela, y por lo tanto, no los hemos incluido en el análisis que sigue.

28. Carlos Bravo, Cuenta del Director, período enero 1973 - junio 1974. Universidad Católica. Escuela de Educación, Santiago, 1974.

En relación a la FG se experimenta en este período una interesante transformación. En los planes anteriores a la reforma la FG, que en realidad era una formación doctrinaria, ocupaba un lugar central (recordemos que era un requisito de Ingreso el demostrar filiación 'de Iglesia'), ya que se la vinculaba directamente con la identidad católica de la Institución. Durante la Reforma estos contenidos fueron excluidos. En los planes de 1966 y de 1967 reformados, se disminuye su importancia relativa primero a la mitad, y luego a la cuarta parte, respecto del plan de 1966 no reformado. En 1968, la formación religiosa se excluye definitivamente, hasta el plan de 1974, que es parte de una nueva etapa en la formación de profesores.

Las principales transformaciones de la Reforma, no obstante, se concentran en la FP. Durante este período, tal como lo referimos, se aplicaron los denominados **ámbitos**, modalidad nueva de organización de los conocimientos transmitidos. Los ámbitos se aplicaron por primera vez en 1968, en forma parcial. Luego, en 1969, la totalidad del plan se organizó en tomo a ámbitos. Sin embargo, prontamente se introdujeron modificaciones que fueron limitando su aplicación y restituyendo el sistema tradicional de asignaturas. Volveremos sobre esto.

Los ámbitos Intentaban aplicar un principio de integración y como tal Implicaron una reducción importante del número de categorías Incluidas en la FP. Encontramos en este período entonces una reducción sistemática del número de categorías, que llega a su punto culminante en 1969, año en el cual el plan Incluye sólo seis tipos de actividades curriculares. Hay que repetir que esto no significa una reducción de contenidos en el período, sino la aplicación de una nueva modalidad de organización de los mismos.

En cuanto a los contenidos de la FP destacaremos dos elementos. El primero relativo a las disciplinas consideradas fundamentos teóricos de la educación (Filosofía-Psicología - Sociología). Al respecto se constata que, a pesar del esfuerzo de integración del período, nunca se intenta una modalidad que integre en una unidad a las tres. Siempre se mantiene la distinción entre Filosofía, por una parte, y Sociología y Psicología, por la otra. Estas últimas además se integran con el curso de Pedagogía General. La integración de Psicología, Sociología y Pedagogía, sólo se intenta en los planes de 1969 y 1970-72, es decir su unidad también es transitoria.

Analizando los planes donde estas asignaturas se mantienen independientes (1966, 1967, 1968 y 1973) se constata un interesante vuelco en el período. En los planes iniciales Psicología prima sobre Filosofía, luego en 1968 estas disciplinas se equiparan. Por el contrario, en 1973, Filosofía pasa a tener el principal porcentaje de tiempo asignado. Durante todo el período es constante el lugar secundario de Sociología.

Otra modificación del período es que se excluyen de la formación teórica los cursos generales o introductorios de las tres disciplinas referidas. Sólo se mantienen los cursos que las vinculan a la Pedagogía.

29. Porcentaje de materias organizadas en Ambitos o Asignaturas(*)

Año del plan	1966	1968	1969	1970	1973	1974	1976
Asignaturas	100.0	56.5	--	4.3	44.7	91.8	100.0
Ambitos	--	43.5	100.0	95.	55.3	8.2	--

*) No incluye los créditos de Cultura Religiosa, Optativos Generales, Seminario de Graduación e Internado Pedagógico.

Un segundo elemento a destacar dentro de la FP se refiere a la relación entre Teorías y Técnicas de la transmisión. Durante la Reforma se mantiene constante la primacía de la formación teórica por sobre la formación en técnicas de la transmisión. Esta relación se acentúa en los planes de 1970-72 y de 1973. Si a esta comparación, le agregamos además la Práctica, resulta un cuadro interesante. Analizando los seis planes del período es claro que durante estos años la categoría que cobra importancia es la Práctica. Mientras en las teorías y técnicas de la transmisión los porcentajes de tiempo tienden a mantenerse, respecto a la Práctica hay una alza significativa de su importancia entre 1968 y 1973, equiparándose a la formación en Técnicas de la Transmisión. En el período siguiente la Práctica, aunque tendrá porcentajes mayores que los asignados en 1966 y 1967, ocupará un lugar secundario respecto a las Teorías y Técnicas de la Transmisión (ver cuadro siguiente).

CUADRO 1. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A TEORIAS DE LA TRANSMISION, TECNICAS DE LA TRANSMISION Y PRACTICA, EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA EN ENSEÑANZA MEDIA ENTRE 1966 Y 1983. UNIVERSIDAD CATOLICA.

	1966	1966	1967	1968	1969	1970	1973	1974	1976	1983
TEORIAS	12.7	15.3	15.6	12.9	12.3	14.2	13.4	15.3	13.9	13.1
TECNICAS	8.9	9.6	9.8	8.3	8.5	7.6	6.7	11.3	11.2	10.7
PRACTICA	---	3.8	3.9	8.3	8.5	7.6	7.6	6.8	6.4	6.3

A continuación nos referiremos a las características específicas de los planes aplicados durante el período de la reforma Universitaria.

1) Planes de 1966 y 1967.

Para los estudiantes que ya estaban cursando la carrera de Pedagogía cuando se inició el proceso de Reforma se adecuaron los estudios que estaban cursando al nuevo sistema curricular flexible. De este modo, en 1968 el plan de 1966 fue transformado al sistema de curriculum flexible. Por una parte el plan perdió su carácter rígido (es decir, con una estructura única, prefijada, y con carácter obligatorio), pero además fue expresado en créditos. Esto implicó establecer un sistema de equivalencias, entre los cursos de 1966 expresados en horas, y los créditos. En la "traducción" del caso no se mantuvieron las mismas Importancias relativas definidas en el plan de 1966. Esto nos permite caracterizar la adecuación del plan de 1966, para los alumnos que habían ingresado en 1966, y su segunda 'versión' para los estudiantes ingresados en 1967, como planes de transición a la Reforma.

En estos planes hay una reducción creciente de la formación religiosa, la cual desaparecerá totalmente en los planes posteriores. Primero se redujo su porcentaje de tiempo a la mitad, y luego en el plan de 1967, a la cuarta parte.

Existe asimismo en estos planes una clara primacía de la formación en Teorías de la Transmisión, y una reducción creciente de los cursos teóricos generales o introductorios a las disciplinas consideradas fundamentos de la educación, los cuales tienden a desaparecer. En el plan de 1967 se elimina **Introducción a la Filosofía**. Posteriormente en 1968, también se elimina **Psicología General**.

Un último elemento que destacaremos en relación a los cambios operados al plan de 1966 se refiere a la Incorporación, en 1967, de dos temáticas pedagógicas, como son **Planeamiento Curricular y Evaluación**. Estos dos temas nos hablan de una nueva visión del problema educativo. En primer lugar son los temas de la década del 60, pero además suponen un discurso más especializado al interior mismo de la pedagogía.

2) Plan de 1968.

Los alumnos que ingresaron en 1968 se encontraron con una Universidad que comenzaba a Implementar la Reforma. Fueron éstos en realidad los primeros en tener un plan de estudios "Reformado", aunque éste se aplicó con un carácter experimental.

En el plan del año 1968 se introducen por primera vez los referidos ámbitos. Ese año se Introducen tres ámbitos en el plan:

- 1) Ambito Antropológico-Filosófico que reemplazó la asignatura de Filosofía de la Educación.
- 2) Ambito de Currículum y Orientación, que incluía las materias de Orientación, Planeamiento Curricular y Evaluación, y;
- 3) Ambito de Currículum y Metodología, que Incluía la Metodología de la Especialidad.

Se mantienen como asignaturas las materias de Psicopedagogía, Pedagogía General y Sociología de la Educación. Desaparece del plan la asignatura de Psicología General.

Los ámbitos en 1968 más que introducir nuevos contenidos, representan una nueva manera de enfocar los mismos. Las áreas del conocimiento a las cuales se orienta la formación no varían. Lo que se manifiesta es un nuevo principio de articulación de las mismas, que apunta a la integración.

Un cambio importante Introducido en 1968 se relaciona con la Práctica Profesional, la cual comienza a denominarse "Internado". Esta tiene una carga de 36 créditos. En los planes anteriores tenía un valor de 16 créditos. Hay así una nueva valoración de esta instancia de formación, la cual, junto con las Teorías de la Transmisión, pasa a ser uno de los pilares de la Formación Profesional. Esta valoración de la práctica no significa una readecuación de los tiempos dedicados a otras materias, sino que un aumento del tiempo total de la carrera.

3) Plan de 1969.

El plan de 1969 en algún sentido representa la consolidación (aunque transitoria) del proceso de Reforma. En 1969 estaban echadas las bases de la nueva Escuela de Educación y se intenta un plan único de formación de profesores básicos y medios. Ese año se aplican también en forma generalizada los ámbitos pedagógicos. Ninguna materia es tratada en forma de asignatura. Además, ya no se trata de un plan definido como experimental.

En términos de las áreas del conocimiento incluidas en el plan hay sólo una modificación respecto al plan de 1968; se trata de la exclusión de la formación religiosa. Esta, como se dijo, no volverá a incluirse hasta 1974.

El plan del año 69 se organiza en tomo a cuatro ámbitos. Los tres que ya se habían aplicado experimentalmente en 1968: Currículum y Orientación, Currículum y Metodología y el Ambito Antropológico-Filosófico, a los que ahora se agrega uno nuevo denominado Ambito Psico-socio-pedagógico, que Incluía los contenidos de Psicopedagogía, Pedagogía General y Sociología de la Educación. Este es el ámbito con mayor dedicación horaria.

En este plan visualizamos la culminación de un proceso cuyos rasgos principales son:

- 1) La exclusión de la formación religiosa.
- 2) La exclusión de la formación en cursos introductorios o generales, y la concentración en teorías aplicadas al problema educativo. El Ambito Antropológico-Filosófico, que contradice esta afirmación, en el plan siguiente es transformado en un ámbito denominado **Ambito de Reflexión Filosófica-pedagógica**.
- 3) La exclusión de asignaturas tradicionales y la aplicación generalizada de esta nueva unidad de organización de los estudios en la educación de profesores denominada "ámbito".

La noción de ámbito implicaba una mirada particular del fenómeno educativo. Hasta aquí, hemos enfatizado un análisis externo de los ámbitos, dando cuenta de como se reagruparon en ellos los contenidos de los planes anteriores. Esto en parte es así, pero en parte desvirtúa la profundidad de las diferencias que suponía la nueva organización del conocimiento a ser transmitido. Aunque no se ha realizado un estudio sistemático de los contenidos de los ámbitos, nos parece importante referir a modo de ilustración, los títulos de los contenidos del Ambito Psico-Socio-Pedagógico para el año 1969. Estos son elocuentes de los múltiples sentidos -en los que no entraremos-, de los cambios comprometidos 30:

I Semestre: Crisis de autoridad y cambio de estructuras en educación y desarrollo social

II Semestre: Comunidad escodar. Reforma Educacional. Algunas tareas del alumno y del profesor en la educación extraescolar.

- 4) Plan de 1970-1972.

En el plan aplicado para los alumnos que ingresaron entre 1970 y 1972 se mantiene el sistema de ámbitos, sin embargo, hay una reordenación importante de éstos.

- 1) El Ambito Antropológico y Filosófico cambia de nombre y pasa a denominarse Ambito de Reflexión Filosófica - Pedagógica, con la misma asignación de créditos.

- 2) El Ambito Psico-Socio-Pedagógico es sustituido por el Ambito Pedagógico, en el cual los alumnos deben cursar 32 créditos obligatorios y 12 créditos optativos. Estos últimos divididos en a lo menos tres cursos: uno en el área de sociología, otro en el área de pedagogía y otra en la de psicopedagogía.

30. Javier Zabala, "Dilemas...", op.cit.

3) El Ambito Currículum y Orientación también es redefinido. De las materias que incluía originalmente sólo sobrevive Orientación que es el único contenido que queda fuera de un ámbito, reeditándose el sistema tradicional de asignaturas.

4) El Ambito Metodológico crece en importancia, a cuatro semestres, con 24 créditos. Además, en este mismo ámbito se deben cursar cuatro créditos optativos.

5) Plan de 1973.

En 1972 el Consejo Interdepartamental de la Escuela de Educación formó una comisión de docencia para que realizara una planificación curricular. Esta comisión, sin embargo, sólo alcanzó a realizar un diagnóstico y pre-evaluación del currículum que se aplicaba entonces. De este trabajo se dedujo la necesidad de reducir la aplicación de los ámbitos y de reforzar y sistematizar la formación en los fundamentos pedagógicos (Teorías de la Transmisión).

Siguiendo esta línea, en 1973 se aplica un nuevo plan de estudios en el cual se vuelve parcialmente al sistema de asignaturas. Desde 1969 prácticamente el 100% de las materias estaban organizadas en ámbitos. En 1973 vuelve el equilibrio del plan experimental de 1968, es decir, cerca del 50% del plan está organizado en ámbitos. Esta fórmula tampoco perdurará. En 1974 un nuevo plan reducirá drásticamente la experiencia de los ámbitos, la cual desaparecerá totalmente en 1970.

La reducción de los ámbitos se produjo después de comprobar la alta deserción en los primeros años de estudio y el costo excesivo de los cursos. Aunque existían opiniones favorables sobre su aporte a la formación de profesores³².

Sin ir mucho más allá de los datos se puede decir que la aplicación de los ámbitos fue una experiencia frustrada. Más allá de las justificaciones que entonces se dieron, visualizamos algunos elementos que deben haber dificultado su aplicación y que por lo general no se señalan. Entre éstos cabe mencionar:

1) El obvio desfase entre una organización institucional de la Escuela de Educación en departamentos y una organización curricular que cruzaba distintos departamentos.

2) La tensión entre una definición del currículum en torno a problemas específicos -el aquí y ahora de la educación chilena- y una definición en torno a un conocimiento más general de fundamentos teóricos de la educación. O, lo mismo desde otra perspectiva, tensiones respecto a la conexión de los ámbitos como análisis coyuntural, con la tradición teórica constitutiva del saber educativo.

3) Toda experiencia de integración de categorías curriculares supone, para ser efectiva, un gran consenso respecto a los criterios de integración de parte del grupo que lleva a cabo la re-definición de los límites del conocimiento del caso. Los ámbitos se aplicaron

1. Ver cuadro en nota 29.

2. Javier Zabalza, "Dilemas"... , op.cit., p.61.

3. Ver al respecto, B. Bernstein, On Classification and Framing of Educational Knowledge. En: **Class, Codes and control**. Vol. 3. RKP, Londres, 1977.

cuando ~~comenzaba~~ la Reforma y tal consenso existía respecto a la necesidad de implementarla y los sentidos que estaban en juego. Cuatro años después se ha perdido la unidad inicial y distintos grupos al interior de la Universidad luchan por hegemonizar el proceso de reforma³⁴. Esto afectó seriamente la ~~unidad~~ de los profesores de la Escuela de Educación. Sin consenso sobre el tipo de formación que se quería impartir, ni sobre el tipo de orden social que su "producto" serviría, la aplicación de los ámbitos se hizo problemática y la vuelta a las tradicionales divisiones disciplinarias una necesidad.

En 1973 hay entonces un repliegue en la "búsqueda de nuevas alternativas curriculares y una vuelta a la aplicación de principios conocidos. Es interesante ver qué contenidos dejar de entregarse en la forma de ámbitos. Nos ocuparemos a continuación de esto.

En el plan de 1973 se mantiene el Ambito de Reflexión Pedagógica con la misma carga horaria. Sin embargo, los otros dos ámbitos, el Psico-Socio-Pedagógico y el Curricular-Metodológico, son reformulados. El Ambito Psico-Socio-Pedagógico que representaba la formación en teoría de la educación, es desagregado en una serie de asignaturas particulares:

- Teoría Operativa de la Educación.
- Análisis Social de la Educación.
- Aspectos Psicopedagógicos de la Interacción Educador-Educando. - Curso optativo de Psicopedagogía del Desarrollo.

Vemos entonces que se separan los contenidos que antes estaban unidos. Para paliar esta separación se introduce entonces un ámbito denominado **Ambito Interdisciplinario**, que permitía, en principio, incorporar la mirada integrada del problema educativo.

El plan de 1973, junto con restituir en parte el sistema de asignaturas, alteró la relación entre las disciplinas teóricas consideradas fundamentos de la pedagogía. Así, Filosofía recupera la primacía que tenía hasta antes de la Reforma sobre Psicología. Respecto al resto del plan no se manifiestan mayores modificaciones.

ii) Características de los estudios de Pedagogía Básica.

La formación de profesores básicos se inicia en 1969, con un plan "reformado", ya que éste fue parte de la nueva estructura académica y curricular aplicada en la Escuela de Educación de la Universidad Católica. Durante el período de 1969 a 1973 se aprobaron tres planes de estudios para los alumnos que ingresaron los años 1969; 1970 a 1972; y en 1973. Además se aprobó en 1969 el plan de homologación para los estudiantes provenientes de las escuelas normales.

Como señalamos antes, una de las principales transformaciones de la Escuela de Educación en este período fue que se organizó como una Escuela Unica de Pedagogía. En los planes esto se manifestó estableciendo una formación común para los profesores nivel_ básico y medio. (Formación común que se refería a la FP y no a la Disciplina. Esta última como se recordará, era impartida por los Institutos respectivos).

34. A partir de 1970 se constituye un nuevo campo de fuerzas al interior de la Universidad Católica de Chile, donde se distinguen cuatro actores principales: la Rectoría, los docentes Demócrata- Cristianos, los docentes de Derecha y los docentes de Izquierda. (Cfr. C. Cox, op.cit., p.85).

La única formación especializada por nivel era la metodológica. No obstante esto, la diferencia más importante entre el plan básico y medio era la relación con la especialidad. A pesar que ambos tipos de profesores eran especializados, es decir recibían una formación en una asignatura específica, la preparación disciplinaria de los profesores medios era más extensa que la de los profesores básicos. Si para los primeros la relación es de 2/3 dedicados a la Disciplina y 1/3 dedicado a la FP, en los profesores básicos es la inversa: 1/3 dedicado a la Disciplina y 2/3 dedicado a la FP.

En este período la formación de profesores básicos se concentra en su Formación Profesional y Disciplinaria. No se entrega una Formación General. Sin embargo, cabe señalar que, como resultado de la Reforma Universitaria, se habían creado los denominados Créditos Facultativos, que el estudiante debía completar fuera de su área de especialización. Los cursos a seguir para completar los créditos requeridos eran de elección del estudiante, el único requisito era que cumpliera con un porcentaje mínimo cercano al 5% del total de créditos de su carrera. Por este motivo están fuera del plan profesional, y por lo tanto, los hemos excluido del análisis.

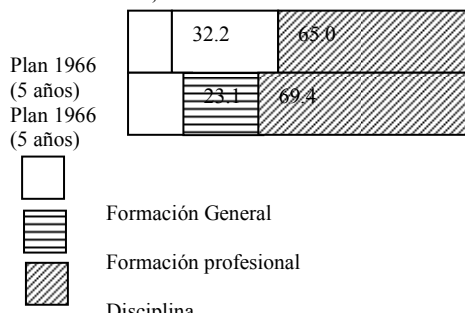
En cuanto a la Formación Profesional, a partir del plan de 1969, y como en el caso de las Pedagogías en Enseñanza Media, se aplica el concepto de Ambito Pedagógico. Puntualizaremos a continuación los rasgos más salientes de los planes del período:

1. El énfasis de la FP está puesto en las Técnicas de la Transmisión. Sin embargo, a medida que avanza el período el porcentaje de tiempo dedicado a la formación técnica prácticamente se equipara con el tiempo dedicado a la formación teórica.
2. Dentro de la formación en Técnicas de la Transmisión la materia más importante es Metodología. Es interesante notar que al profesor no se lo prepara sólo en la metodología de su especialidad, sino también en la metodología de las restantes asignaturas del programa de Enseñanza General Básica. Esto significa que los planes contemplan varios cursos de metodología, a pesar de que se aplica el concepto de globalización, y por lo tanto se integran algunas materias (ver cuadros sinópticos 33 a 36).
3. En cuanto a la formación teórica, se constata la presencia de las tres disciplinas teóricas de fase, Filosofía, Psicología y Sociología. Con la aplicación de los ámbitos las dos últimas disciplinas se integraron en un mismo Ambito, en los planes de 1969 y de 1970, por lo tanto no es pertinente en esos años establecer comparaciones. En el plan de homologación de 1969 Filosofía se equipara a Psicología, en tanto en el plan de 1973 Filosofía tenía un porcentaje de tiempo levemente superior a Psicología. En ambos planes Sociología tiene una importancia secundaria. Lo relevante de estos datos es que la primacía de Psicología en este periodo, que en las restantes universidades es clara, aquí se desdibuja, y encontramos un equilibrio con Filosofía, e incluso una tendencia a que Filosofía predomine. Constatamos que esta tendencia es paralela a la mayor importancia asignada a la formación teórica.
4. Un último punto que destacaremos se refiere a la **Práctica Pedagógica**. En términos de su extensión la Práctica tiene dos semestres de duración, los cuales se disminuyen en el plan de 1973 a sólo un semestre. La asignación de créditos, no obstante no se altera durante este período. Esto es una gran diferencia con los planes de enseñanza secundaria, en los cuales, durante este período, se tiende a relevar la formación práctica.

**CUADRO SINOPTICO 27: PLAN DE ESTUDIOS DE 1966.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE HOMOLOGACION A CREDITOS 1966			
Duración de los estudios: 5 años			
	Cré ditos	%	Nº de catg.
1. FORMACION GENERAL	16	3.8	1
-cultura religiosa	16	3.8	
II. FORMACION PROFESIONA	130	31.2	11
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	64	15.3	
-introd. A la filosofía	8	1.9	
-psicología general	8	1.9	
-pedagogía general	16	3.8	
-filosofía de la educac.	8	1.9	
-sociología de la educac.	8	1.9	
-psicopedagogía I y II	16	3.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	40	9.6	
-técnica de la enseñanza	16	3.8	
-orientación	8	1.9	
-metod. de la esp. I y II	16	3.8	
3) INVESTIGACION¹	10	2.4	
-seminario de educación	10	2.4	
4) PRACTICA	16	3.8	
-práctica ²	16	3.8	
III. DISCIPLINA	271	65.0	—
TOTAL	417	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1966, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1966)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1966, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1966)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-cultura religiosa	-cult. Religiosa (dogmal)
	-cult. Religiosa (moral)
	-moral profesional
FORMACION PROFESIONAL	

FUENTE: Escuela de Educación, Secretaría de Estudios, Boletín Información. Agosto 1970.

1 Se elimina la Memoria

2 La Práctica tiene una duración de 1 semestre.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹					
Especialidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos
alemán	248	62.9	146	37.1	394
castellano	282	65.9	146	34.1	428
francés	230	61.2	146	38.8	376
inglés	242	62.4	146	37.6	388
filosofía	250	63.1	146	36.9	396
historia	306	67.7	146	32.3	452
Hist. y geografía	366	71.5	146	28.5	512
religión	202	58.0	146	42.0	348
cs. nat. y biología	300	67.3	146	32.7	446
Matemát. física	252	63.3	146	36.7	
	$\Sigma = 2.978$				
	X = 270.7				

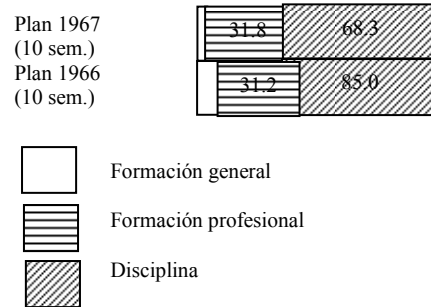
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 28: PLAN DE ESTUDIOS DE 1967.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1967			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	8	1.9	1
-cultura religiosa	8	1.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	130	31.8	11
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	64	15.6	
-psicología general	8	1.9	
-pedagogía general	16	3.9	
-psicopedagogía I y II	16	3.9	
-sociología de la educac.	8	1.9	
-filosofía de la educac.	16	3.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	40	9.8	
-planeamiento de currículum	8	1.9	
-evaluación	8	1.9	
-orientación	8	1.9	
-metod. de la esp. I y II	16	3.9	
2) INVESTIGACION	10	2.5	
-seminario de educación	10	2.5	
-práctica ¹	16	3.9	
III. DISCIPLINA	271	66.3	---
TOTAL	409	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA E EL PLAN DE 1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)



B. MATERIAS INCLUIDS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1966)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-planeamiento del currículum. -evaluación	-introd. a la filosofía -técnica de la enseñanza

FUENTE: Escuela de Educación, Secretaría de Estudios. Boletín Informativo. Agosto 1970

¹ Práctica de 1 semestre.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹					
Especilaidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos
alemán	248	62.9	146	37.1	394 100.0
castellano	282	65.9	146	34.12	428 100.0
francés	230	61.2	146	38.8	376 100.0
inglés	242	62.4	146	37.6	388 100.0
filosofía	250	63.1	146	36.9	396 100.0
historia	306	67.7	146	32.3	452 100.0
Hist. y geografía	366	71.5	146	28.5	512 100.0
religión	202	58.0	146	42.0	348 100.0
cs. nat. y biología	300	67.3	146	32.7	446 100.0
cs. nat. y química	300	67.3	146	32.7	446 100.0
Matemátit. Y física	252	63.3	146	36.7	398 100.0
	Σ = 2.978 X = 270.7				

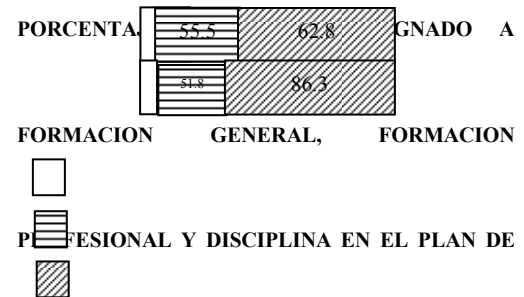
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el periodo de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta la especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 29: PLAN DE ESTUDIOS DE 1968.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1968			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	8	1.9	1
-cultura religiosa	8	1.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	154	35.5	8
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	56	12.9	
-ámbito antropológico filosófico (y aot.)	16	3.7	
-pedagogía general	16	3.7	
-psicopedagogía	16	3.7	
-sociología de la educ.	8	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	36	8.3	
-ámb. Currículum y orientación I, II y optativo	20	4.6	
-ámb. currículum metodológico I y II	16	3.7	
3) INVESTIGACION	10	2.3	
-seminario de graduación	10	2.3	
4) PRACTICA	36	8.3	
-internado ¹	36	8.3	
5) OPTATIVOS	16	3.7	
III. DISCIPLINA	271	62.6	--
TOTAL	433	100.0	9

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1967)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-ámbito antropológico filosófico	-filosofía de la educac.
	-planeamiento del currículum
	-evaluación
	-orientación
	-metod. de la especialid.
-ámbito currículum y orientación	
-ámbito currículum metodológico	
-seminario de graduación	-seminario de educación
-internado	-práctica

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹			
Especialidad ²	D	FP + FG	TOTAL
	Cré- % ditos	Cré- % ditos	Cré- % ditos
alemán	248 62.9	146 37.1	364 100.0
castellano	282 65.9	146 34.1	428 100.0
francés	230 61.2	146 38.8	376 100.0
inglés	242 62.4	146 37.6	388 100.0
filosofía	250 63.1	146 36.9	396 100.0
historia	306 67.7	146 32.3	452 100.0
Hist. y geografía	366 71.5	146 28.5	512 100.0
religión	202 58.0	146 42.0	348 100.0
cs. nat. y biología	300 67.3	146 32.7	446 100.0
cs. nat. y química	300 67.3	146 32.7	446 100.0
matemát. y física	252 63.3	146 36.7	398 100.0
	$\Sigma=2.978$ X=270.7		

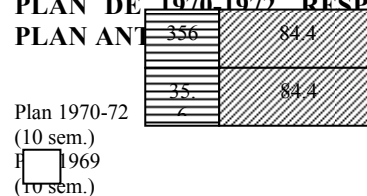
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el periodo de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970 – 1971 1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 31: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1970 - 1971 - 1972			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	150	35.6	9
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	60	14.2	
-ámbito pedagógico I y II	32	7.6	
-ámbito pedag. Opt. psicop.	4	0.9	
-ámbito pedag. Opt. social.	4	0.9	
-ámbito pedag. Opt. pedag.	4	0.9	
-ámbito reflexión filosófico-pedagógico	16	3.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	32	7.6	
-ámbito currículum y metodología I a IV y optativo	26	6.7	
-orientación: prof. jefe	4	0.9	
3) INVESTIGACION	10	2.4	
-seminario de título ¹	10	2.4	
4) PRACTICA	32	7.6	
-internado I y II ²	32	7.6	
5) OPTATIVOS	16	3.8	
III. DISCIPLINA	271	64.4	--
TOTAL	420	100.0	9

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1970-1972 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)



Plan 1970-72 (10 sem.)
Plan 1969 (10 sem.)

Formación general
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970-2, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)

MATERIAS INCLUIDAS

MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION PROFESIONAL

-ámbito de reflexión filosófico pedagógico

-ámbito pedagógico

-ámbito pedag. opt. psicol.

-ámbito pedag. opt. social.

-ámbito pedag. opt.pedag.

-ámbito antropológico-filosófico

-ámbito psico-socio-pedagógico

-orientación profesor

-ámbito currículum y orientación

FUENTE: Escuela de Educación, Secretaria de Estudios. Mayo 1971

¹ Seminario de 2 semestres

² Práctica de 2 semestres

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹			
Especialidad ²	D	FP + FG	TOTAL
	Cré- % ditos	Cré- % ditos	Cré- % ditos
alemán	248 62.9	146 37.1	394 100.0
castellano	282 65.9	146 34.1	428 100.0
francés	230 61.2	146 38.8	376 100.0
inglés	242 62.4	146 37.6	388 100.0
filosofía	250 63.1	146 36.9	396 100.0
historia	306 67.7	146 32.3	452 100.0
hist. y geografía	366 71.5	146 28.5	512 100.0
religión	202 58.0	146 42.0	348 100.0
cs. nat. y biología	300 67.3	146 32.7	446 100.0
cs. nat. y química	300 67.3	146 32.7	446 100.0
matamát. y física	252 63.3	146 36.7	398 100.0
	$\Sigma = 2.978$		
	X = 270.7		

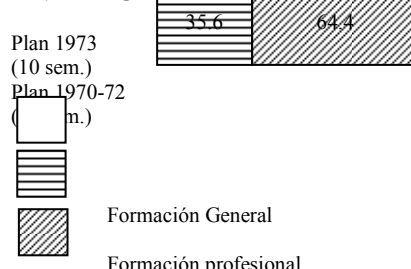
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta la especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 32: PLAN DE ESTUDIOS DE 1973
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1973			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Cré ditos	% ditos	N° de ditos
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	148	35.3	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	56	13.4	
-ámbito reflexión filosófi-			
Ca-pedagógica I y II	16	3.8	
-ámbito interdisciplinario	16	3.8	
-aspectos psicoped. de la			
Interac. Educando-educando	6	1.4	
-psicopedag. del desarro-			
llo (optativo)	6	1.4	
-análisis sociológico de la			
educación	6	1.4	
-teoría operativa de la			
educación	6	1.4	
-teoría operativa de la			
educación	6	1.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	28	6.7	
-proceso enseñanza-aprend.	4	1.0	
-ámbito curricular	8	1.9	
-ámbito metodológico	12	2.9	
-orientación prof. jefe	4	1.0	
3) INVESTIGACION	16	3.8	
-metod. y técnicas dela			
-investigación educacional	6	1.4	
-seminario de titulo	10	2.4	
4) PRACTICA	32	7.6	
-internado	32	7.6	
5) OPTATIVOS	16	3.8	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLIN EN EL PLAN DE 1973 ANTERIOR



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1973, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970-72)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL -ámbito interdisciplinario -aspectos psicoped. de la interacción educador –educando -psicop. Del desarrollo -análisis sociológico de la educación -teoría operativa de la educación -ámbito curricular -ámbito metodológico	-ámbito pedagógico -ámbito pedag. opt. psicol. -ámbito pedag. opt. social. -ámbito pedag. opt. pedag. -ámbito currículum y metodología

III DISCIPLINA	271	64.7	--
TOTAL	419	100.0	13

FUENTE: Universidad Católica, Secretaría de Estudios. Plan de Estudios 1973

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹				
Especialidad ²	D		FP + FG	
	Cré	%	Cré	%
	ditos		ditos	
alemán	248	62.9	146	37.1
castellano	282	65.9	146	34.1
francés	230	61.2	146	38.8
inglés	242	62.4	146	37.5
filosofía	250	63.1	146	36.9
historia	306	67.7	146	32.3
Hist. y geografía	366	71.5	146	28.5
religión	202	58.0	146	42.0
cs.nat. y biología	300	67.3	146	32.7
cs.nat. y química	300	67.3	146	32.7
matemát. y física	252	63.3	146	36.7
	$\Sigma = 2.978$			
	X = 270.7			

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudio del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

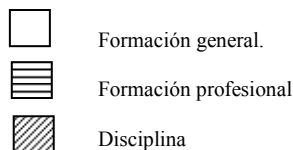
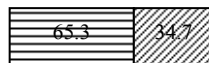
² Falta la especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 33: PLAN DE ESTUDIOS DE 1969.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO ANTERIOR A 1969			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Cré total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	186	65.3	20
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	56	19.7	
-pedagogía general	16	5.6	
-psicopedagogía I y II	16	5.6	
-sociología de la educac.	8	2.8	
-filos de la educ. y opt.	16	5.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	88	30.9	
-planeamiento del currí- culum	8	2.8	
-evaluación	8	2.8	
-orientación	8	2.8	
-organización escolar	8	2.8	
-didáctica de las matemát.	6	2.1	
-didáctica de castellano	6	2.1	
-didáctica de cs. sociales	4	1.4	
-didác. de cs. naturales	4	1.4	
-didác. de ed. téc.-man.	4	1.4	
-didáctica de ed. física	4	1.4	
-didáctica de a. plásticas	4	1.4	
-didáctica de ed. musical	4	1.4	
-optativos de didáctica globalizada	20	7.0	
3) INVESTIGACION	10	3.5	
-seminario de educación	10	3.5	
4) PRACTICA	32	11.2	
-práctica pedagógica	16	5.5	
-metodología y práctica			

**A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO
ASIGNADO A FORMACION GENERAL,
FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN
EL PLAN DE 1969**

Plan 1969
(3 años)



mencción	16	5.6	
III. DISCIPLINA	99	34.7	
TOTAL	285	100.0	20

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación, Secretaría de Estudios. Agosto 1970

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹					
Especialidad ²	D		FP +FG		TOTAL
	Cré-	%	Cré-	%	Cré- %
	ditos		ditos		Ditos
castellano	100	35.0	186	65.0	286 100.0
inglés	128	40.8	186	59.2	314 100.0
Artes plásticas	97	34.3	186	65.7	283 100.0
ciencias sociales	102	35.3	186	64.6	288 100.0
Educación física	100	35.0	186	65.0	266 100.0
Técnicas especiales	100	35.0	186	65.0	266 100.0
teología	100	35.0	186	65.0	286 100.0
ciencias naturales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
matemáticas	60	24.4	186	75.6	246 100.0
	$\Sigma = 887$				
	X = 98.5				

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

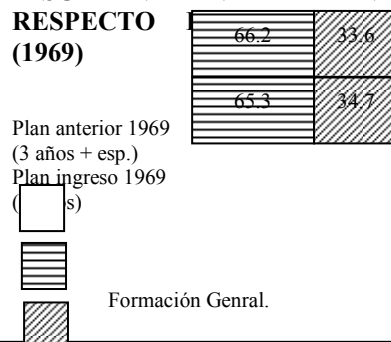
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser los únicos que documentamos.

² Faltan los planes de las menciones de: Alemán, Francés y Educación Musical.

**CUADRO SINOPTICO 34: PLAN DE ESTUDIOS DE 1969.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1969			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Créd. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	194	66.2	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	52	17.8	
-ámbito antropológico-filosófico	16	5.5	
-ámbito psico-socio-pedagógico I, II y optativo	36	12.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	88	30.0	
-ámbito currículum-orientación I y II y optativo	20	6.8	
-ámbito currículum-globalizado (castellano-matemát.)	16	5.5	
-ámbito currículum-globalizado (a. plást.-téc. Manuales)	12	4.1	
-ámbito currículum-globalizado (cs.sociales-cs. nat.)	12	4.1	
-ámbito currículum-globalizado (ed.física-ed.musical)	16	5.5	
-ámbito currículum-metodológico	12	4.1	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1969, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1969, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR.

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-ámbito antropológico-filosófico	-filosofía de la educac.
-ámbito psico-socio-pedagógico	-pedagogía general
educación	-psicopedagogía
	-sociología de la
	-planeamiento del currículum
-ámbito currí-orientación	-evaluación
	-orientación
-ámbito currí-globalizado matemát. (matemát-castellano)	-organización escolar
didác. de castellano	-didác. de las
-ámbito currí-globalizado (cs. soc.-cs.nat.)	-didác. de cs.sociales
-ámbito currí-globalizado Manuales	-didác. de cs. naturales
(téc.man.-a.plástic.)	-didác. de téc.
-ámbito currí-globalizado (ed. física-ed. music.)	-didác. de artes plástic.
	-didác. de educ. física
	-didác. De educac.

gía I y II			
3) INVESTIGACION	10	3.4	
-seminario de graduación	10	3.4	
4) PRACTICA	32	10.9	
-internado pedagógico ¹	32	10.9	
5) OPTATIVOS GENERALES²	12	4.1	
III. DISCIPLINA	99	33.8	
TOTAL	293	100.0	10

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación Secretaría de Estudios. Boletín Informativo. Agosto 1970.

¹ Práctica de dos semestres

² Se exige un determinado total de créditos optativos, pero no se especifica cuántos cursos debe tomar el alumno.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹					
Especialidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré-	%	Cré-	%	Cré- %
castellano	100	35.0	186	65.0	266 100.0
inglés	126	40.8	186	59.2	314 100.0
Artes plásticas	97	34.3	186	65.7	263 100.0
Ciencias sociales	102	35.3	186	64.6	288 100.0
Educación física	100	35.0	186	65.0	266 100.0
Técnicas especiales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
teología	100	35.0	186	65.0	266 100.0
Ciencias naturales	100	35.0	186	65.0	266 100.0
matemáticas	60	24.4	186	75.6	246 100.0
	$\Sigma = 887$				
	X = 98.5				

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser únicos que documentamos.

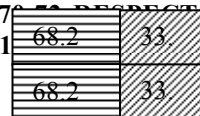
² Faltan los planes de las menciones de: Alemán, Francés y Educación Musical.

**CUADRO SINOPTICO 35: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1970 - 1972			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Cré. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	194	66.2	16
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	60	20.5	
-ámbito pedagógico I y II	32	10.9	
-ámbito pedag. opt. psicop.	4	1.4	
-ámbito pedag. opt. social	4	1.4	
-ámbito pedag. opt. pedagog.	4	1.4	
-ámbito de reflexión filosó- fica-pedag. I y II	16	5.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	84	28.7	
-ámbito curricular	8	2.7	
-ámbito metodología I y II	12	4.1	
-ámbito currículo-metod. (optativo)	4	1.4	
-ámbito metod-globalizada (castellano-matemáticas)	16	5.5	
-ámbito metod-globalizada (cs. sociales-cs. natur.)	8	2.7	
-ámbito metod-globalizada (a. plást-tec. sspec.)	12	4.1	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1970-72, RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR (1969)

Plan 1970-72
(3 años)
Plan 1969
(4 años)



Formación general
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1970-72, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)

MATERIAS INCLUIDAS EXCLUIDAS	MATERIAS
FORMACION PROFESIONAL	
-ámbito de reflexión filo- sofíco-pedagógica	-ámbito antrop.-filosófico
pedagó-	-ámbito psico-socio- gico
-ámbito pedagógico	
ámbito curricular	
ámbito metodología	
-orientación: prof. Jefe	-ámbito curríc-orientación
-org. y adm.escolar	
ámbito metodología	ámbito currículum

-ámbito metod.-globalizada			
(ed. física-ed. musical	16	5.5	
-org. y adm. escolar	4	1.4	
-orientación prof. jefe	4	1.4	
3) INVESTIGACION	10	3.4	
-seminario de título ¹	10	3.4	
4) PRACTICA	32	10.9	
-internado I y II	32	10.9	
5) OPTATIVOS GENERALES²	8	2.7	
III. DISCIPLINA	99	33.8	--
TOTAL	293	100.0	16

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección de Asuntos Estudiantiles, Plan de Estudios Experimental de Educación.

¹ Aumenta el tiempo destinado de un semestre a dos.

² No se especifica el número de cursos optativos que se debían seguir, sólo el total de créditos.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹					
Especialidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos
castellano	100	35.0	186	65.0	286 100.0
inglés	128	40.8	186	59.2	314 100.0
Artes plásticas	97	34.3	186	65.7	283 100.0
Ciencias sociales	102	35.3	186	64.6	288 100.0
Educación física	100	35.0	186	65.0	286 100.0
Técnicas especiales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
teología	100	35.0	186	65.0	286 100.0
Ciencias naturales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
matemáticas	60	24.4	186	75.6	246 100.0
	Σ = 887				
	X = 98.5				

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser los únicos que documentamos.

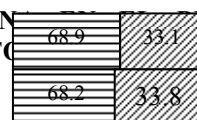
² Faltan los planes de los mencionados de: Alemán, Francés y Educación Musical.

**CUADRO SINOPTICO 36: PLAN DE ESTUDIOS DE 1973.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1973			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Créd. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	200	66.9	18
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	68	22.8	
-ámbito reflexión filosófica- Pedagógica I y II	16	5.4	
-ámbito interdiscip. I y II	16	5.4	
-aspectos psicoped. de la Interacción educador- educando	6	2.0	
-psicopedag. del desarro- llo (optativo)	6	2.0	
-análisis sociológico de -la educación	6	20	
-teoría operativa de la educación	6	20	
-ámbito pedagogico I y II	12	4.0	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	72	24.1	
-ámbito curricular	8	2.7	
-proceso enseñ. Aprendiz.	4	1.3	
-ámbito metod.-globalizado (castellano-matemáticas)	16	5.4	
-ámbito metod.-globalizado (cs. sociales-cs. natur.)	8	2.7	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINAS DE LA FORMACION PROFESIONAL, PLAN DE 1973 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970-72)

Plan 1973
(3 años)
Plan 1970-72
(3 años)



Formación general.
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS E EL PLAN DE ESTUDIOS 1973, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970-72)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION PROFESIONAL

-aspectos psicopedagógicos de la interacción educador-educando
-psicop. Del desarrollo
-análisis sociológico de la educación
-teoría operativa de la educación
-ámbito interdisciplinario
-proceso enseñ-aprendiz.

-ámbito metodología

-ámbito metod.-globalizado (a. plást.-téc. Manuales)	12	4.0	
-ámbito metod. globalizado (ed. física-ed.musical)	16	5.4	
-org. y adm. escolar	4	1.3	
-orientación: prof. jefe	4	1.3	
2) INVESTIGACION	16	5.3	
-métodos y técnicas de la investigación educacional	6	2.0	
-seminario de título ¹	10	3.3	
4) PRACTICA	32	10.7	
-internado pedagógico ²	32	10.7	
5) OPTATIVOS GENERALES ³	12	4.0	
III. DISCIPLINA	99	33.1	--
TOTAL	299	100.0	18

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección de Asuntos Estudiantiles. Agosto 1973.

¹ Se disminuye la duración de dos a un semestre.

² Se disminuye la duración de dos a un semestre.

³ No se especifica el número de cursos optativos que se debían seguir, sólo el total de créditos.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹			
Especialidad ²	D	FP + FG	TOTAL
	Cré- % ditos	Cré- % ditos	Cré- % ditos
Castellano	100 35.	186 65.0	286 100.0
Inglés	128 40.8	186 59.2	314 100.0
Artes plásticas	97 34.3	186 65.7	283 100.0
Ciencias sociales	102 35.3	186 64.6	288 100.0
Educación física	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Técnicas especiales	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Teología	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Ciencias naturales	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Matemáticas	60 24.4	186 75.6	246 100.0
	Σ = 887		
	X = 98.5		

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser los únicos que documentamos.

² Faltan los planes de las menciones de: Alemán, Francés y Educación Musical.

3. 1974-1982.
INTERVENCION DE RECTORIA: NUEVO ENFASIS EN LO
DOCTRINARIO.

Luego del cambio de gobierno en 1973, se inicia una nueva etapa en la formación de profesores en la Universidad Católica. Esta Universidad, como las restantes del país, es intervenida por el gobierno, que designa nuevas autoridades centrales. Es sabido que desde ese momento los denominados Rectores Delegados concentran la totalidad del poder y desaparece la participación de la comunidad universitaria en la conducción de sus instituciones. Se inicia una etapa de fuerte control ideológico y político y un proceso de reestructuración académica. En este contexto se aprueban en la Escuela de Educación dos nuevos planes de estudios. El primero, aprobado en noviembre de 1973, es producto de un proceso crítico al interior de la Escuela de Educación, que tiene lugar antes de septiembre de 1973. Este plan, sin embargo, también incluye elementos del nuevo escenario político e institucional. El segundo plan fue aprobado en 1976, y es la manifestación directa del proceso de reestructuración académica, tanto institucional como curricular, impulsado desde Rectoría.

a. Los cambios curriculares de 1974.

El plan de estudios aplicado en 1974, fue elaborado por una comisión de formación de profesores dependiente de la Subdirección Académica de la Escuela de Educación. Este plan fue aprobado en noviembre de 1973, y se aplicó a los alumnos que ingresaron en 1974.

A pesar de que las fechas sugieren que este plan correspondería a la política militar de formación de profesores, esto no es efectivo. Por el contrario, este plan es continuador de propuestas anteriores al gobierno militar. Es más, la relación es la inversa a la que las fechas sugieren. Es decir muchas de las ideas que están contenidas en este plan influyeron en las decisiones Iniciales del gobierno militar respecto a formación de profesores. Esto porque los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad Católica tuvieron una participación decisiva como asesores del Ministerio de Educación al comienzo del gobierno militar. Como vimos en el estudio sobre las normales, esta participación tuvo un perfil particularmente alto en la Comisión que informó sobre la situación de las escuelas normales³⁶, y que sugirió las líneas fundamentales de la política inicial de formación de profesores del gobierno³⁷. Al mismo tiempo, es necesario destacar que este plan se aprueba y se aplica en un momento en que en la Universidad como un todo se están realizando importantes cambios, que por cierto afectan a la Escuela de Educación. El período que se inicia en 1974 ha sido caracterizado como un intento de reversión del modelo de la Reforma, donde el actor decisivo, a diferencia de lo que había ocurrido históricamente, es el gobierno de la nación, que interviene directamente en las Universidades³⁸.

35. MA Garretón, "La intervención...". op.cit

36. Carlos Bravo, "Cuenta del Director.. ". op. c t.. p.93.

37. Ver informe de la Comisión en Documento N° 10.875 del CPEIP

38. MA Garretón, "La intervención...", op.cit.

De esto resulta un cuadro relativamente complejo. Por una parte los docentes de la Escuela de Educación participando ampliamente en el Ministerio de Educación, y por otra parte, defendiendo ciertos logros de los tiempos de la Reforma frente a las autoridades designadas por el mismo gobierno en la Rectoría de la Universidad, y que actúan contra algunos de ellos, sino todos. Así, el punto que surge constantemente en la lectura del plan de 1974, es la tensión entre continuidad con ciertos cambios introducidos durante la Reforma, y reversión al modelo anterior. Entendiendo que en esta reversión juegan fuerzas internas a la Escuela de Educación y de existencia anterior al cambio de gobierno, y fuerzas externas provenientes de la política militar para las universidades. Entre estas dos fuerzas que cuestionan el reciente pasado reformista no siempre hay sintonía.

El plan de 1974 continúa con uno de los grandes logros de la Reforma, cual es la organización de la Escuela de Educación como una Escuela Unica. En 1975 éste será un importante punto de disputa con las autoridades universitarias. Como veremos más adelante, la nueva estructura académica aprobada en 1976 revierte en gran medida la organización de la Escuela como un sistema unificado de formación, y en 1983, este sistema definitivamente se eliminó, estableciéndose la formación diferenciada de profesores medios y básicos.

En 1974 entonces, se definió un plan común de formación de profesores básicos, medios y parvularios (carrera creada en 1972). Y un plan diferenciado en lo que se denominó la 'especialización profesional', o el área metodológica específica. Los estudios pedagógicos se organizaron en cuatro años para los profesores medios y parvularias y en tres años para los profesores básicos.

El plan de 1974 presenta una organización de las materias bastante novedosa. Combina tres categorías de organización de la transmisión: asignaturas, núcleos y áreas. Los núcleos y las áreas son categorías ordenadoras que intentan conferirle al plan una estructura lógica. Las asignaturas en cambio tienen el carácter tradicional de ser las materias de estudio a las cuales accede el alumno. En este mismo nivel se incorpora en este plan un ámbito, que sigue los principios definidos en la Reforma.

Se distinguen en el plan cuatro áreas. Las áreas son definidas como un conjunto de actividades que permiten alcanzar un objetivo. A cada área corresponde uno o dos núcleos de asignaturas, que son conjuntos de asignaturas específicas que permiten lograr el objetivo del área. Las áreas del plan son:

1) **Propedéutica:** que tiene por objetivo "erradicar las deficiencias del alumno inicial, introducirlo al trabajo universitario y ponerlo en contacto con los principios generales de las ciencias teóricas que explican y reflexionan sobre la educación"³⁹. A esta área corresponde el núcleo denominado Fundamentos de la Educación, y que corresponde a lo que nosotros hemos caracterizado como cursos generales o introductorios a las disciplinas consideradas bases teóricas de la educación, dentro de nuestra categoría de Teorías de la Transmisión.

2) **Formación Profesional General:** que tiene por objetivo "conocer el hecho educativo a la luz de las ciencias que lo explican, las técnicas de trabajo educativo y aplicarlas

39. **Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974**, Escuela de Educación, Subdirección Académica, Universidad Católica, Santiago, diciembre, 1973.

prácticamente en terreno. A esta área corresponden dos núcleos, el de **Ciencias de la Educación** y el de **Técnicas de la Educación**.

3) **Especialización profesional:** cuyo objetivo es, "a través de actividades metodológicas y de acuerdo a su nivel de especialización, poner al alumno en contacto con el hecho educativo profesional concreto"⁴¹. Aquí el núcleo se denomina también como **Núcleo de Especialización**.

4) **Síntesis:** cuyo objetivo es precisamente hacer una síntesis de las dos áreas anteriores. Corresponden a esta área dos núcleos, el de **Internado**, o de **Práctica Pedagógica**, y el de **Investigación Educativa**.

Estas áreas se imparten en la misma secuencia que las mencionamos. Leyendo esta secuencia hay dos elementos que se destacan. Uno es el hecho mismo de establecer una secuencia. Esto contradice, en parte, uno de los cambios de la Reforma, que había sido establecer el currículo flexible, que permitía al alumno definir la secuencia y el ritmo de sus estudios, dentro de ciertas reglas. Este plan mantiene ciertos criterios de flexibilidad, principalmente en lo que a ritmo se refiere. Sin embargo, establece un intrincado sistema de prerrequisitos que limita severamente las posibilidades de alterar la secuencia establecida.

Otro punto que cabe resaltar es el tipo de secuencia que se establece. Claramente hay un orden que va de lo general a lo particular, y, a otro nivel, un orden que va de lo teórico a lo práctico. Hay que recordar que los ámbitos justamente intentaron alterar estas relaciones, presentes, por lo demás, en los planes anteriores a la Reforma. En el plan de 1974 se intenta recuperar este esfuerzo por integrar teoría y práctica, para lo cual se definen algunas actividades curriculares específicas como son: el **Ámbito Interdisciplinario** que se cursa en Ser. semestre, los cursos de **Metodología** en el quinto y sexto semestre, y el **Internado** que se realiza al final de la carrera. Estas actividades, sin embargo, tienden a ser terminales y por lo tanto no alteran mayormente la secuencia teoría-práctica.

Otro síntoma de mayor rigidez en el plan de 1974 lo representan los créditos optativos generales. En el currículo de la Reforma se incluyeron créditos facultativos y optativos, que tenían un sentido de ruptura de la especialización excesiva, dando oportunidad al alumno para que desarrollara intereses diversos fuera de su área de estudios (facultativos) o dentro del área (optativos). Había un intento de apertura. En el plan de 1974, por el contrario, a pesar de que los optativos siguen siendo de elección del alumno, se establece que deben tener un carácter de profundización y deben ofrecer al alumno líneas de especialización en las distintas disciplinas que conforman el plan. Es decir, tienen un sentido prefijado, que refuerza la especialización, en vez de fomentar la apertura a distintos temas o intereses.

En cuanto a los contenidos, el plan de 1974 presenta un conjunto de innovaciones (ver cuadros sinópticos 37 y 39):

1. Hemos mencionado ya que en este plan se vuelve al sistema de asignaturas. Se mantiene sólo el ámbito denominado **Ámbito Interdisciplinario**, que ya se había aplicado en el plan de 1973. El resto de las materias son reorganizadas en asignaturas.

40. Plan de Estudios...1974, op.cit.

41. Plan de Estudios...1974, op.cit.

2 Otro cambio en este plan es que se incorporó el curso de Ética Profesional. Introduciendo así, en parte, el discurso regulativo que había sido eliminado en tiempos de la Reforma. Cabe destacar, en todo caso, que no es la formación religiosa pre-reforma. En los planes siguientes recuperará el carácter religioso.

3. Dentro de la FP, en el caso de la Pedagogía en Enseñanza Media, se alteran las relaciones entre la formación en Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión y la Práctica. Las dos primeras tienden a aminorar sus diferencias. A pesar de que la formación teórica sigue primando, se manifiesta un nuevo énfasis en lo técnico. En cambio, se disminuye el tiempo dedicado a la práctica, la cual aunque mantiene un porcentaje de tiempo mayor al que se le destinaba previamente a la Reforma, ocupa ahora un lugar secundario. Esto refuerza lo que mencionábamos antes en el sentido que, a pesar de que el discurso de fundamentación del plan insiste en que se intenta integrar teoría y práctica, ésto no se logra, y es más, esta última tiende a desvalorizarse (ver cuadro 1). En el caso de la Pedagogía Básica lo que se enfatiza es la formación técnica, revirtiéndose la tendencia que se experimentaba en la Reforma a asignar cada vez más tiempo a las Teorías de la Transmisión. Como en el plan de Pedagogía Media, se reduce el tiempo dedicado a la Práctica Profesional.

4. Tanto en los contenidos de las Teorías de la Transmisión, como de las Técnicas de la Transmisión se introducen modificaciones. Entre éstos cabe destacar la incorporación de **Tecnología Educativa**, síntoma de la presencia de nuevas tendencias en la Escuela de Educación⁴².

Por otra parte se excluye del plan Metodología y Técnica de **la Investigación Educativa**, con lo cual se reduce el tiempo destinado a la preparación para la investigación.

5. Por último, en este plan se restituye la primacía de Psicología como fundamento teórico de la pedagogía, aunque el tiempo que se le dedica es poco superior al destinado a Filosofía.

El plan de 1974, como los planes anteriores, tuvo una corta existencia. Las nuevas autoridades universitarias, empeñadas en una revisión a fondo de la actividad de la Universidad, nombran una comisión reestructuradora de la Escuela de Educación en 1974. El trabajo de esta comisión generó un intenso debate interno en la Escuela de Educación. En este debate se tocaron tanto aspectos organizativos de la Escuela, como problemas de la formación misma de los profesores. Todo este debate culminó con la aprobación de una nueva estructura académica que se aplicó desde 1976.

b. Reestructuración de la Escuela de Educación en 1976.

i) La Comisión reestructuradora.

Los cambios introducidos en 1976 están precedidos de un extenso debate generado a partir del trabajo de la denominada Comisión de estudio de la reestructuración de la Escuela de Educación.

42. La asignatura de **Tecnología Educativa** la imparte el departamento del mismo nombre creado en 1972. Entre los objetivos que definen la acción de este departamento está "procurar instrumentos para aumentar el mayor número de alumnos que se puede atender en menos tiempo y con mayor eficiencia docente" (L Celia, op. cit., p.28).

Antes de la constitución de esta Comisión, sin embargo, ya existían por lo menos dos problemas que estaban siendo discutidos en la Escuela de Educación. Uno era la relación con los Institutos. Y el otro era la necesidad de retomar la formación religiosa de los estudiantes, la cual se consideraba imprescindible en una universidad católica.

De los dos, el problema con los Institutos era el más conflictivo, puesto que existían opiniones bastante encontradas al respecto. De parte de la Escuela de Educación la propuesta era tomar decisiones coordinadas y que los Institutos consideraran planes específicos para los estudiantes de pedagogía⁴⁴. De parte de los Institutos en cambio había una postura contraria a la Intervención de la Escuela de Educación en los planes de la especialidad. Para los Institutos habían dos ámbitos claramente definidos y autónomos: uno el de la disciplina, de competencia de los Institutos, el otro el académico - profesional, de competencia de la Escuela de Educación⁴⁵.

Estos problemas fueron abordados por la Comisión de Estudio de la Reestructuración de la Escuela de Educación, creada por disposición de la Rectoría de la Universidad en septiembre de 1974⁴⁶. Su carácter era consultivo, es decir ella debía estudiar y proponer al Rector una alternativa de reestructuración de la Escuela de Educación.

La Comisión estaba Integrada por: 1) el Secretario General de la Universidad, en representación del Rector; 2) el Decano de la Facultad de Educación; 3) el Decano de la Facultad de Filosofía, Estética y Letras; 4) un profesor de la Escuela de Educación; 5) un profesor del Instituto de Letras; 6) un representante del Vicerrector Académico; 7) un representante del Director de Estudios y Planificación; 8) el Presidente o un representante del Centro de Alumnos de la Escuela de Educación.

Los principales puntos de debate de la Comisión estuvieron referidos al sistema unificado de formación de profesores; y al curriculum de la Escuela. Respecto al sistema unificado la Rectoría, y el Decano de la Facultad de Educación se enfrentaron con posturas distintas. La Rectoría proponía una estructura académica bifurcada en Programas y Departamentos. Aunque en el discurso la Rectoría se manifestaba a favor del sistema unificado de formación, en la práctica, su propuesta, creaba instancias separadas de decisión por niveles - Programas parvulario, básico y medio-, abriendo la posibilidad de que los estudios de los distintos niveles comenzaran a diferenciarse, y el núcleo común de formación se redujera al mínimo. Cabe recordar que en la estructura aprobada en la Reforma, no existían los Programas como una instancia separada de decisión de los Departamentos, sino que al interior de cada departamento se distinguía por nivel, tratando de asegurar con esto la Integración de los distintos profesores en un plan único de formación.

43. Carlos Bravo. Cuenta del Director, op.cit., pp. 11 y 76

44. Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección Académica, **"La Relación de la Escuela de Educación con los Institutos de Especialidad"**, Documento 1/74, Santiago, 1974.

45. **"La Escuela de Educación y los Institutos de Especialidad. El problema de sus relaciones"**, Documento del Consejo de la Facultad de Filosofía, Estética y Letras. Aprobado en sesión del 27 de septiembre de 1974. (Respuesta al Documento 1/74).

46. La Información sobre el trabajo de la Comisión la hemos obtenido del documento de circulación interna titulado **"Informe del trabajo, documentos aprobados y conclusiones de la Comisión que estudió la reestructuración de la Escuela de Educación"**. (1975).

El Comité Directivo de la Escuela de Educación se opuso a la propuesta de la Rectoría, porque consideró que era una forma de atomizar la Escuela, ya que fomentaba la especialización por niveles, y conducía a que se perdiera la visión de conjunto del problema educativo⁴⁷ El Sub-Director Académico de la Escuela además defendía la necesidad de que no se entregara a decisión exclusiva de los Institutos los planes de la formación especializada de las Pedagogías en Educación Media⁴⁸

En la Comisión, no obstante, se aprobó la propuesta de Rectoría que en la práctica era menos proclive al sistema unificado de formación de profesores, estableciéndose una estructura que distinguía entre departamentos y programas⁹ y que, por lo tanto, separaba las instancias de decisión por nivel (parvulario, básico, medio). La Escuela se organizó en cinco departamentos y un pre-departamento: Teoría y Filosofía de la Educación; Psicopedagogía; Currículum y Evaluación; Sociología de la Educación; Tecnología y Metodología de la Educación; y el pre-departamento de Supervisión y Administración Educacional. Se establecen además cinco programas de pre-grado: parvularia; pedagogía básica; pedagogía media en filosofía, religión, ciencias sociales y artes; pedagogía media en castellano y en idiomas extranjeros; y, pedagogía media en ciencias matemáticas y naturales (biología, física, química). Además, se establecieron los programas de grados académicos, y de post-título en Educación Especial y en Orientación.

Respecto al currículum se sancionó como válidos los documentos **"Objetivos de la formación de Educadores"** y **"Los Principios para un currículum de Profesores"** que había aprobado la Comisión de estudio. Del segundo documento se desprende que el currículum debía contemplar los siguientes aspectos o materias en la formación:

- a) cultura religiosa;
- b) dominio escrito y oral del castellano;
- c) capacidad de comprensión de un idioma moderno,
- d) conocimiento de historia de Chile;
- e) conocimiento de geografía de Chile;
- f) psicopedagogía, personalidad, aprendizaje y desarrollo. Conocimientos específicos de la psicología diferencial, del párvulo, del niño, del adolescente, según el respectivo programa.
- g) sociología de la educación;
- h) filosofía de la educación e historia de la educación;
- i) ética general y profesional;
- j) metodología de la investigación y experimentación pedagógica;
- k) planificación curricular, evaluación y estadística educacional;
- l) tecnología y metodología general y especialización de la educación según los niveles y los programas;
- m) práctica progresiva y suficiente para adquirir y desarrollar destrezas y hábitos de conducción educativa.

47. "Nuestra Concepción de la Escuela Unica de Pedagogía", Planteamiento del Comité Directivo de la Escuela de Educación a la Comisión de Rectoría que estudia la reestructuración de la Unidad Académica, diciembre, 1974.

48. **"Respuesta de la Subdirección Académica a la Comisión de evaluación de la Escuela de Educación"**. Santiago, octubre, 1974

49. **"Informe de trabajo de la comisión..."** op.cit

En general éstas son las materias incluidas en el plan de 1976, a excepción de la contenidas en las letras b) a la e). Es decir, no obstante el discurso de intenciones que plante la importancia de ampliar la formación de los profesores a un conocimiento más general de contexto nacional, y de su lengua, así como de Idiomas extranjeros, que le permitirían u acceso más expedito a la producción intelectual de otros países, ésto no prospera y s mantiene la formación en las áreas más estrictamente profesionales. Solamente s reincorporó la formación religiosa, que se consideraba desdibujada desde la Reforma.

Respecto a la formación en la Disciplina, la comisión no llega a un acuerdo preciso, se delega el problema a los respectivos Jefes de Programas. Es importante destacar en todo caso que la posición de Rectoría era incorporar al estudiante de Educación Media a un Bachillerato de la especialidad disciplinaria (Física, Historia, Inglés, etc.) y posteriormente Educación. Es decir, "adelantaba" la organización curricular aplicada finalmente en 1983, replicaba el esquema tradicional del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, aplicad(por primera vez en 1935, y resistido permanentemente por los académicos del campo(educativo. La Comisión terminó su trabajo a fines de 1975. El año 1976 se aplicó el nuevo plan de estudios que analizaremos a continuación. Podemos desde ya destacar la permanencia de lo contenidos del plan de 1974, a pesar de toda la discusión que hubo en el Intertanto.

Con todo, hubo dos cambios fundamentales. Por una parte la nueva organización "bidimensional" de la Escuela, resistida internamente por su tendencia atomizadora; y por otra, un plan de estudios que si bien en muchos de sus contenidos no presenta diferenciar respecto al plan anterior (de 1974), se distancia de éste en que mantiene un núcleo común entre los niveles (básico, medio, parvulario) muy reducido. Ambos cambios son contrarios a principio de Escuela Unica de Educación. Otra modificación importante introducida en 1976 se refiere a la supresión de la especialización en la Pedagogía Básica, ya que por disposición del Ministerio de Educación se forman a partir de 1976 sólo profesores básicos sin mención La preparación de los profesores básicos se circunscribe sólo a la Escuela de Educación, cor lo cual estos quedan al margen del tradicional conflicto entre ésta y los Institutos.

ii) El plan de estudios de 1976.

Como señalamos, en el plan de 1976 se reduce el núcleo de formación común de profesores básicos y medios, y deben tratarse por separado ambos tipos de formación.

1) Formación de los profesores de enseñanza media.

El plan de 1976 (ver cuadro sinóptico 38) mantiene la estructura general de los plana anteriores, en los cuales se destina aproximadamente 2/3 del tiempo total a la formación en l Disciplina de especialización. La principal novedad en esta sentido es el crecimiento experimentado en la FG, debido a la reincorporación de la formación religiosa excluida er 1969. La formación religiosa sumada a la asignatura de **Ética Profesional**, reestablece la gran importancia asignada antes de la Reforma a la formación moral del profesor.

Dentro de la FP se mantiene la primacía de la formación en Teorías de la Transmisión, aunque hay un estrechamiento de la diferencia con Técnicas de la Transmisión, confirmando el foco en lo técnico, inaugurado después de 1973. La Práctica mantiene un lugar secundario en la formación, y como decíamos, se acentúa su carácter terminal.

Dentro de la formación teórica hay una reordenación de las materias, eliminándose los cursos generales de Psicología, Filosofía y Sociología. Por el contrario, se refuerza la formación en Psicopedagogía, Sociología de la Educación y Filosofía de la Educación. Entre estas disciplinas, Psicología mantiene el mayor porcentaje de tiempo destinado, seguida de Filosofía, y por último Sociología.

Una alteración importante en la formación teórica es la exclusión del curso **Introducción a la Educación**, que tradicionalmente había sido central.

2) Formación de los profesores básicos.

Sin duda la principal innovación en la formación de los profesores básicos es la eliminación de la especialización en una Disciplina (ver cuadro sinóptico 40). Esta formación especializada es sustituida por una formación generalista. En términos de nuestras categorías esto *se* traduce en la exclusión de un tiempo dedicado a D, y *el* crecimiento del tiempo asignado a FG. la Formación Profesional mantiene un porcentaje de tiempo equivalente al plan anterior, cercano a los **2/3 del** tiempo total.

La FG combina dos tipos de contenidos. Por una parte una formación moral, que como en el caso de la Pedagogía en Enseñanza Media experimenta un crecimiento por la reincorporación de la formación religiosa. Además se entrega una formación general en cada una de las ocho asignaturas que conforman el plan de la Enseñanza General Básica.

En cuanto a la formación profesional (FP) se profundiza el énfasis en lo técnico del plan de 1974. La formación teórica se concentra en la Psicología quebrándose el equilibrio que existía entre las tres disciplinas de base de la educación. Por último la Práctica adquiere mayor importancia, restituyéndose el tiempo asignado antes de 1974.

En los contenidos de la FP se presentan también una serie de modificaciones, entre éstas cabe destacar la exclusión del curso de **Tecnología Educacional**, y la inclusión de **Trastornos del Aprendizaje**. Otro cambio importante es la eliminación del concepto de globalización en la formación metodológica. Esto significa que se entrega una formación metodológica diferenciada por asignaturas, es decir se incluyen 8 cursos de metodología correspondientes a cada una de las materias del plan de la Enseñanza General Básica.

El plan de 1976 estuvo vigente por siete años, hasta 1983. Ningún plan precedente, posterior a la reforma del 66, tiene una estabilidad comparable.

**CUADRO SINOPTICO 37: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1974			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	4	1.1	1
-ética profesional	4	1.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	128	36.2	16
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	54	15.3	
-fundamentos psicológicos	6	1.7	
-fundamentos sociológicos	4	1.1	
-fundamentos filosóficos	6	1.7	
-introd. a la educación	4	1.1	
-psicop. del aprendizaje	6	1.7	
-psicop. del desarrollo	6	1.7	
-sociología educacional	6	1.7	
-filosofía educacional	8	2.3	
-ámbito interdisciplinario	8	2.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	40	11.3	
-currículum	8	2.3	
-diag. y evaluación educ.	4	1.1	
-orientación	4	1.1	
-tecnología educacional	4	1.1	
-metodol. Media I, II ¹	20	5.7	
3) INVESTIGACION	10	2.8	
-seminario de título	10	2.8	
4) PRACTICA	10	2.8	
-internado pedagógico	24	6.8	
5) OPTATIVOS²	24	6.8	
III. DISCIPLINA	222	62.7	—
TOTAL	354	100.0	17

DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS E EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-ética profesional	
FORMACION PROFESIONAL	
-fundamentos psicológicos -fundamentos sociológicos -fundamentos filosóficos	-ámbito reflexión filosófica-pedagógica
-psicoped. del aprendiz.	-aspectos psicoped. de la interac. Educador-educando
-sociología educacional	-teoría operativa educ. -análisis sociológico de la educación
-filosofía educacional -introducción a la educ.	-proceso enseñ-aprend.
-currículum -metodología media -diag. y evaluación educ. -tecnología educacional	-ámbito curricular -ámbito metodológico -metod. y técnicas de la investigación educac.

FUENTE: Escuela de Educación, Subdirección Académica. Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974.

¹ Las especialidades de Historia y Geografía, y de Matemática y Física tienen 32 créditos de Metodología, y las de Ciencias Naturales y Química, y Ciencias Naturales y Biología tienen 28 créditos.

² El número de optativos quedó a definición de los respectivos institutos.

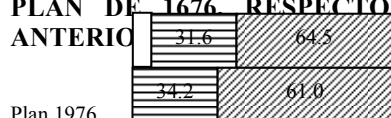
DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
alemán	200	60.2	132	39.8	332	100.0
castellano	200	60.2	132	39.8	332	100.0
francés	200	60.2	132	39.8	332	100.0
inglés	200	60.2	132	39.8	332	100.0
filosofía	200	60.2	132	39.8	332	100.0
hist. y geografía	262	64.5	144	35.5	406	100.0
artes plásticas	200	60.2	132	39.8	332	100.0
Religión	200	60.2	132	39.8	332	100.0
matemát. y física	262	64.5	144	35.5	406	100.0
cs. nat. y biología	258	64.8	140	35.2	398	100.0
cs. nat. y química	258	64.8	140	35.2	398	100.0
	Σ = 2.440					
	X 221.8					

¹ **Fuente:** Escuela de Educación, Subdirección Académica. Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974. Esta información corresponde a la definición de la Escuela de Educación de los créditos por especialidad. No obtuvimos la información de los planes específicos elaborados por los Institutos respectivos.

**CUADRO SINOPTICO 38: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS 1976			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	18	4.8	2
-formación teológica	12	3.2	
-ética profesional	6	1.6	
II. FORMACION PROFESIONAL	128	34.2	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	52	13.9	
-psicop. del desarrollo personal	8	2.1	
-psicop. del aprendizaje	8	2.1	
-sociol. de la ad. I y II	12	3.2	
-taller de psicoped. del escolar medio	8	2.1	
-filos. de la educ. I y II	16	4.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	42	11.2	
-currículum	8	2.1	
-evaluación	6	1.6	
-orientación	6	1.6	
-metodología I y II ¹	16	4.3	
-tecnología de la educación	6	1.6	
3) INVESTIGACION	10	2.7	
-seminario o memoria	10	2.7	
4) PRACTICA	24	6.4	
-internado	24	6.4	
III. DISCIPLINA	228	61.0	—
TOTAL	374	100.0	14

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1976 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR



Plan 1976
(10 sem.)

Plan 1974
(10 sem.)

 Formación general
 Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1976, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1974)

MATERIAS INCLUIDAS MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-formación teológica

FORMACION PROFESIONAL

-psicop. del desarrollo personal
-taller psicop. del escolar medio

-psicop. del desarrollo personal

-fundamentos filosóficos
-fundamentos sociológicos
-fundamentos psicológicos
-introducción a la educ.
-ámbito interdisciplinario
-diag. y evaluación educacional

-evaluación
-

Fuente: Pontificia Universidad Católica de Chile. Catálogo General 1976-1977.

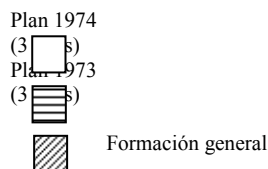
¹ Las especialidades dobles tienen 16 créditos más de Metodología de la especialidad.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
inglés	238	62.	146	38.0	384	100.0
castellano	226	60.8	146	39.2	372	100.0
alemán	244	62.6	146	37.4	390	100.0
francés	234	61.6	146	38.4	380	100.0
artes plásticas	248	62.9	146	37.1	394	100.0
hist. y geografía	310	65.7	162	34.3	472	100.0
religión	140	49.0	146	51.0	266	100.0
filosofía	208	48.8	146	41.2	354	100.0
matemát. y física	221	57.7	162	42.3	383	100.0
cs. nat. y química	207	56.1	162	43.9	369	100.0
cs. nat. y biología	233	59.0	162	41.0	395	100.0
	Σ 0 2.509					
	X = 228.0					

**CUADRO SINOPTICO 39: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1974			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Cré. total	%	N° de catg.
I. FORMACIÓN GENERAL	4	1.5	1
-ética profesional	4	1.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	168	61.7	22
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	54	19.8	
-fund.psicológicas	6	2.2	
-fund. sociológicas	4	1.5	
-fund. filosóficos	6	2.2	
-introd. a la educación	4	1.5	
-psicop. del aprendizaje	6	2.2	
-psicop. del desarrollo	6	2.2	
-sociología educacional	6	2.2	
-ámbito educacional	8	2.9	
-ámbito interdisciplinario	8	2.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	80	29.4	
-currículum	8	2.9	
-diag. y evaluación educ.	4	1.5	
-orientación	4	1.5	
-tecnología educacional	4	1.5	
-met. bás. glob. ¹ (caste- llano-matemáticas)	14	5.1	
-met. bás. glob. (ed. fi- sica-ed. musical)	12	4.4	
-met. bás. glob. (ed.téc.- artes plásticas)	14	5.1	
-met.bás.glob.(cs. so- ciales)	4	1.5	
-met.bás.glob.(cs. nat- urales)	4	1.5	
-met. bás. glob. (globali- zación)	4	1.5	
-metod. básica mención	8	2.9	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINAS RESPECTO AL PLAN DE 1974 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-ética profesional	

IV. FORMACION PROFESIONAL

-fundamentos filosofía	-ámb. reflexión filosófica-pedagógica
-filosofía educacional	-análisis sociológico de la educación
-fund. sociológicos	
-sociología educacional	-aspectos psicopedagógicos de la interacción educador-educando
-fund. psicológicos	-teoría operativa de la educación
-psicopedagogía del aprendizaje	-ámbito pedagógico
-introducción a la educ.	-ámbito curricular
-currículum	-proceso enseñ.-aprend.
-orientación	-org. y adm. Escolar
-diag. y evaluación educ.	-orientación prof. Jefe
-tecnología educacional	
-metod. básica globaliz.	-ámbito metod. globalizac.
-metod. bás. (ed. técnica-plásticas)	-ámbito metod. (a. Plástico manual)
-metod. bás. (cs. soc.)	-ámbito metod. (cs. soc-naturales)
-metod. bás. (cs. nat.)	
metod. bás. (globalización)	
-metod. bás. mención	
-práctica	-métodos y técnicas de la investigación educac.
	-internado pedagógico

3) INVESTIGACION	10	3.7	
-seminario	10	3.7	
4) PRACTICA	24	8.8	
-práctica	24	8.8	
5) OPTATIVOS ²	--	--	
III. DISCIPLINA ³	100	36.8	--
TOTAL	272	100.0	23

Fuente: Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección Académica. "Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974".

¹ En el documento fuente hay una diferencia entre el detalle de créditos asignado a cada metodología y el total de créditos de metodología, el cual es 50, no 52 como suma el detalle. Nosotros consideramos las cifras designadas.

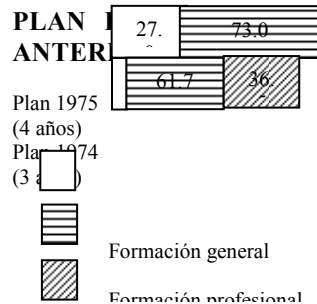
² Se incluyen cursos optativos, pero no se señala en el plan el total de créditos exigidos.

³ El total de créditos destinado a la mención lo obtuvimos del documento fuente antes referido, en este no se señala el detalle por mención.

**CUADRO SINOPTICO 40: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1976			
Duración de los estudios: 4 años			
	Cré. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL 1	74	27.0	11
-electivos de formación religiosa	12	4.4	
-ética general y profesional del docente	6	2.2	
-taller educación física	6	2.2	
-taller matemáticas	10	3.6	
-taller cs. naturales	6	2.2	
-taller educ. musical	6	2.2	
-taller técnico-manual	4	1.5	
-taller castellano	10	3.6	
-taller historia de Chile	5	1.8	
-taller geografía de Chile	5	1.8	
-taller artes plásticas	4	1.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	200	73.0	
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	52	19.0	
-psicop. del desarrollo	16	5.8	
-psicop. del aprendizaje	8	2.9	
-taller psicop. del escolar básico	8	2.9	
-sociología de la educac.			
I y II	8	2.9	
-filosofía de la educac.			
I y II	12	4.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	90	32.9	
-currículum y evaluación	14	5.1	
-currículum básico	8	2.9	
-transtornos del aprendiz.	6	2.2	
-orientación	6	2.2	
-metodología castellano	10	3.6	
-metodología matemáticas	10	3.6	
-metodología cs. naturales	6	2.2	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1976, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1974)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL -ética genral y profesional del docente -electivos de formación religiosa -taller educación física -taller matemáticas -taller cs. naturales -taller ed. musical -taller técnico-manual -taller castellano -taller historia de Chile -taller geog. de Chile -taller artes plásticas	-ética profesional
FORMACION PROFESIONAL -taller psicop. del escolar básico -currículum básico -currículum y evaluación -transtornos aprendizaje -metodología castellano -metodología matemáticas -metodología ed. física -metodología ed. musical -metodología a. plástic. -metodología téc.-manual	-fundamentos filosóficos -fundamentos psicológicos -fundamentos sociológicos -introducción a la educ. -ámbito interdisciplinario -currículum -diagnóstico y evaluación educacional -tecnología educacional -metod. básica globaliz. (castellano-matemát.) -metod. básica globaliz. (ed. física-ed. music.) -metod. básica globaliz. (ed. téc.-man.-a.plást.) -metod. básica (globalización)

-metodología cs. sociales	6	2.2	
-metodología a. plásticas	6	2.2	
-metodología téc.-manual	6	2.2	
-metodología ed. musical	6	2.2	
-metodología ed. física	6	2.2	
3) INVESTIGACION	10	3.6	
-seminario	10	3.6	
4) PRACTICA	32	11.7	
-internado pedagógico	32	11.7	
5) OPTATIVOS 2	16	5.8	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	274	100.0	30

Fuente: Pontificia Universidad Católica de Chile. Catálogo General 1976-1971.

1 Se incluyen además 16 créditos facultativos. No los consideramos para homogeneizar el tratamiento de la información.

2 No se especifica el número de cursos.

4. 1983-1987.
CICLOS BASICOS Y REDEFINICION DE LA FORMACION DE
PROFESORES.

El origen de los cambios ocurridos en 1983 no se encuentra en la Escuela de Educación, sino en los niveles de Dirección de la Universidad. Estos cambios corresponden a un reordenamiento general de las carreras universitarias, que afecta de un modo particular a las carreras de Pedagogía en Educación Media. En términos generales el cambio operado consiste en la creación de los denominados Ciclos Básicos, que son etapas Iniciales de formación comunes a varias carreras. En las Pedagogías, esto significa separar la carrera en un ciclo inicial de formación en la disciplina de especialidad y un ciclo terminal de formación en pedagogía. En lo que sigue nos ocuparemos en primer lugar de referir en líneas generales los planteamientos de las autoridades universitarias sobre esta nueva estructura académica, y luego nos detendremos en el análisis de los cambios introducidos en la formación de profesores.

a. Creación de los Ciclos Básicos.

Las autoridades de la Universidad Católica definen los cambios aplicados a partir de 1983 como una segunda etapa del proceso de reestructuración académica comenzado en septiembre de 1973⁵¹. Según lo planteado en el documento oficial "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983", el proceso de reestructuración se inició para enfrentar un estado de crisis de la Universidad. De acuerdo a las autoridades designadas, el sistema curricular flexible que se había aplicado desde la Reforma:

"no había logrado penetrar a los núcleos más importantes de la vida académica, creó, de hecho, una Imagen de desorden y permisividad en las secuencias curriculares, favoreció el seguimiento de Innumerables cursos de bajo valor académico, y servía, en cambio intenciones políticas, no sólo menas a la Universidad, sino difícilmente compatibles con su condición de católica"⁵².

Una primera etapa, entonces, en el trabajo de la Rector(a), consistió en un proceso de ordenamiento curricular. Esta etapa se extendió hasta 1979 (a esta etapa corresponde el plan de reestructuración de 1976 analizado en el capítulo precedente).

Siguiendo el documento referido ("10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983"), de esta etapa de ordenamiento surgieron a lo menos tres criterios sobre el tipo de carrera que debía Impartir la Universidad:

- 1) Se debía elevar el nivel académico de las carreras de pregrado, actualizando y aumentando los contenidos y exigencias de ellas.
- 2) Se debía tender a la creación de licenciaturas que aseguraran el dominio cabal y básico de la especialidad.

51. Universidad Católica. "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983". s/f.

52. Universidad Católica. "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983". s/f.

3) Además, se debían eliminar los grados académicos intermedios y los títulos profesionales de nivel técnico.

Una vez culminado este proceso de ordenamiento la Dirección Superior estimó que era el momento de introducir cambios mayores en la organización curricular y promovió el estudio y la aplicación del sistema de Ciclos Básicos. Este sistema modifica sustancialmente la etapa inicial del alumno en la Universidad.

Según las autoridades, para implementar esta política se tomaron en cuenta los siguientes elementos relativos al proceso de ingreso a la Universidad:

- 1) La edad del postulante al momento de la elección de la carrera y su falta de Información al respecto.
- 2) La alta valoración del acceso a la Universidad, lo que determina una alta afluencia de postulantes con un bajo grado de definición vocacional.
- 3) El hecho de que, la mayoría de los jóvenes postula basándose más en la probabilidad de Ingreso que tiene a una determinada carrera, de acuerdo al puntaje obtenido en la PAA, que en el interés que tiene por la misma.

En 1982 el Consejo Universitario acordó una nueva política universitaria bajo los siguientes principios ordenadores:

- a) "se Intenta flexibilizar la estructura de pregrado, de modo que el alumno pueda adquirir una formación profesional acorde con su vocación, Intereses y aptitudes. Para este fin se establecerán vías de Ingreso a la Universidad que sean comunes a varias carreras o disciplinas".
- b) "se desea entregarles a los alumnos una formación básica o fundamental sólida, estructurando programas que no sólo capaciten para una acción profesional, sino que se orienten a una verdadera formación científica, evitando así la proliferación de subespecialidades a nivel de pregrado. Esto debería conducir a la graduación de profesionales más bien generalistas, que especialistas, dejando la etapa de especialización y profundización para los estudios de postgrado'.
- c) "se dará especial énfasis a los cursos iniciales de las carreras, por cuanto ellos constituyen la etapa decisiva en la formación de hábitos intelectuales propios de la vida académica".
- d) "se quiere también emplear más eficientemente los recursos docentes disponibles, evitando la duplicación innecesaria de esfuerzos'.
- e) "finalmente, se vislumbra hacia el futuro la posibilidad de que al Ingresar a la Universidad, el alumno opte por los ciclos Iniciales de estudio de carácter relativamente indiferenciado, que le permitan, en el curso de sus estudios el máximo número de opciones de posibles egresos.

A partir de 1983 se establece en la Universidad Católica un tipo de acceso a través de los denominados ciclos básicos. Se crearon 12 ciclos básicos: 1) Ciencias Biológicas; 2) Química; 3) Arte; 4) Matemáticas; 5) Física; 6) Filosofía; 7) Historia y Geografía; 8) Letras en Filología Hispánica; 9) Letras en Filología Inglesa; 10) Filología Francesa; 11) Filología Alemana y 12) Teología. El ingreso a estos ciclos da opción a cursar la licenciatura o la pedagogía respectiva. El ciclo de Química da además la opción de postular al título profesional de Químico. Y el ciclo de Historia y Geografía al título de Geógrafo.

53. Universidad Católica, "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983". s/f.

Es importante señalar que el planteamiento de los Ciclos Básicos como Innovación central de la enseñanza universitaria de pre-grado, va mucho más allá de la Universidad Católica, y debe ser considerado como un problema general de la modernización de la universidad chilena. Ha sido estudiado y se intentó aplicar en la Universidad de Chile durante el rectorado del General Soto Mackeney; se ha planteado como el desarrollo deseado en la enseñanza de las ciencias en la Academia de Ciencias del Instituto de Chile; es la concepción académica de base de la nueva universidad privada *Finis Terrae*, etc⁵⁴.

Con la aplicación de los ciclos básicos se inicia una nueva etapa en la formación de profesores en la Universidad Católica. En primer lugar se establece una drástica separación entre especialidad y pedagogía. Y en segundo lugar se establece una alta valoración de los contenidos en la especialidad, por sobre la formación profesional. Vemos en este proceso la Introducción institucional de un criterio que desvaloriza las pedagogías respecto de las disciplinas.

El plan de estudios de 1983 responde entonces a modificaciones en la política general de la Universidad, pero que afectan principalmente la modalidad de formación de los profesores de enseñanza media. También se introdujeron modificaciones en la preparación de los profesores básicos, que trataremos más adelante.

b. Organización de los estudios pedagógicos. l) Formación de los profesores de enseñanza media.

A partir de 1983, la preparación de los profesores se dividió en dos etapas, un ciclo Inicial de tres años en la disciplina de la especialidad, y un ciclo terminal de dos años en pedagogía. Si bien los porcentajes de tiempo asignados a ambos tipos de formación no varían sustancialmente, se puede apreciar en el cuadro sinóptico 41 un leve aumento del tiempo dedicado a la Disciplina; y, correspondientemente, una disminución del tiempo dedicado a la Formación Profesional y a la Formación General.

En cuanto a la FP, se mantienen sin cambios mayores los porcentajes de tiempo asignados a Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión y a la formación Práctica (ver cuadro 1). Sin embargo, se operan una serie de transformaciones en los contenidos, especialmente en los contenidos de las Técnicas de la Transmisión. Se vuelve a excluir del plan **Evaluación**, que es sustituido por un curso de **Estadística Aplicada a la Educación**, es decir, por un curso no sólo referido a la medición del rendimiento, sino a la medición educacional en general. Además se excluye **Tecnología Educacional**. En cambio, se introduce por primera vez un **Taller de Elaboración de Materiales de Enseñanza**, y un curso denominado **Observación Participante**, manifestación, tal vez, de las recientes Influencias en el campo educativo de la Etnografía Educacional. Por otra parte, se vuelve a incorporar el curso de **Metodología de la Investigación Educacional**, pero se elimina el Seminario final, con lo que la preparación en investigación educacional mantiene aproximadamente el mismo porcentaje de tiempo dedicado en planes anteriores.

54. Ver, C. Cox, **La oferta de políticas en el área educación**. Actores y propuestas (1971-1907), Flacso, Santiago. 1989. H. Niemayer. 'Formación de Científicos. Atenas, Separata del N° 450, Universidad de Concepción.

En la formación teórica los cambios más relevantes se relacionan con la valorización de Filosofía, que vuelve a tener la primacía en la tríada de disciplinas básicas (Psicología. Filosofía, Sociología). Además se vuelve a incorporar un curso general de educación denominado **Teoría de la Educación**, que había sido tradicional en la Escuela de Educación Respecto a la primacía de Filosofía, sin pretender enunciar un principio que la explique, constatamos que generalmente su mayor valorización corresponde con un período de mayor importancia de la formación disciplinaria. Volveremos sobre esto en la Capítulo VI.

En 1983 también se modifica el Internado Pedagógico. Al respecto se distinguen dos tipos de prácticas: un Internado de Profesor Jefe, con 8 créditos, común a todas las especialidades, y un Internado en la Especialidad, con 18 créditos, diferenciado.

En general visualizamos una tendencia a una formación que incluye problemáticas específicas de la sala de clases; revaloriza la formación metodológica y pone énfasis y establece distinciones respecto a problemas prácticos de la pedagogía. Con todo, en este plan las Teorías de la Transmisión siguen ocupando el principal porcentaje de tiempo (14,6%), seguidas de las Técnicas de la Transmisión (10,7%) y en tercer lugar la Práctica Pedagógica (6,3%). Esto ocurre en la sección del plan que controla la Escuela de Educación. Hay que recordar, sin embargo, que el plan en su conjunto expresa un sistema curricular que privilegia la formación en la disciplina por sobre la formación profesional.

ii) Formación de los profesores básicos.

En 19113 se introducen una serie de cambios en la formación de los profesores básicos, aunque dentro de la modalidad generalista. El plan de 1983 se caracteriza por ser una gran colección de asignaturas: está conformado por 43 actividades curriculares. Ni siquiera los planes de las escuelas normales, que entregaban la formación secundaria y profesional, incluían tantas asignaturas.

En cuanto a los contenidos del plan hay una serie de modificaciones. La Formación General, que mantiene un porcentaje de tiempo similar al de 1976, Incorpora nuevas distinciones en los contenidos, especialmente en el área del lenguaje -castellano- y de la historia. Por ejemplo, en lenguaje, no sólo se incluye un curso de Castellano, sino que se incorporan los cursos de **Castellano Escrito; Gramática Española e Iniciación Literaria.**

En la FP se continúa con el énfasis en las Técnicas de la Transmisión, dentro de la cual se incorporan los cursos de **Administración Escolar, y Elaboración y Uso de Medios Audiovisuales.** En la formación metodológica se mantiene la separación por materias del plan de 1976, pero se introduce además un curso general de metodología. En la formación teórica Psicología experimenta una reducción del tiempo asignado, no obstante sigue manteniendo la primacía, lo cual es una diferencia importante respecto del plan de la Pedagogía en Enseñanza Media. En este último Filosofía tiene mayor porcentaje de tiempo dedicado.

Un último punto que cabe resaltar se refiere a la extensión de la duración de la carrera, de tres a cuatro años. Aunque nos faltan antecedentes, esta medida nos parece debe interpretarse teniendo presente el contexto referido de desvalorización de la formación pedagógica. Las Pedagogías en Enseñanza Media. que institucionalmente tienen dos referentes (los Institutos y la Escuela de Educación), fueron más vulnerables a la reestructuración académica de 1983. No así la Pedagogía Básica, que andada sólo en la

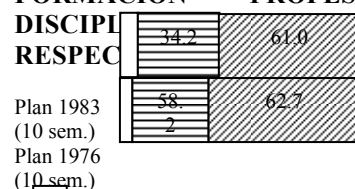
Escuela de Educación, experimenta un crecimiento, en la extensión de los estudios y en los contenidos de los mismos. Este "fortalecimiento" de la Pedagogía Básica, puede ser leído como un recurso de la Escuela de Educación para aumentar el status de las Pedagogías en un contexto de desvalorización de las mismas.

El plan de 1983 es, a fines de 1989, el que está vigente en la Universidad Católica

**CUADRO SINOPTICO 41: PLAN DE ESTUDIOS DE 1983.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS 1983			
Duración de los estudios: 10 semestres	Créditos	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	16	3.9	2
-ética profesional	6	1.5	
-formación religiosa	10	2.4	
II. FORMACION PROFESIONAL	130	31.6	14
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	54	13.1	
-filosofía de la educac.	14	3.4	
-sociología de la educac.	8	1.9	
-psicop. del aprendizaje	6	1.5	
-psicop. del adolescente	6	1.5	
-estadística aplicada a la educación	6	1.5	
-taller de educa. del adolescente	6	1.5	
-teoría de la educación	8	1.9	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINAS DE 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1976)



Plan 1983 (10 sem.)
Plan 1976 (10 sem.)

Formación general
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1976)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-formación religiosa	-formación teológica

FORMACION PROFESIONAL

-psicop. del adolescente	-psicop. del desarrollo personal -taller de psicop. del escolar medio

2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	44	10.7	
-alternativas curriculares	6	1.5	
-profesor jefe	6	1.5	
-taller elaboración material de enseñanza	6	1.5	
-observación participante	8	1.9	
-didáctica especial ¹	18	4.4	
3) INVESTIGACION ²	6	1.5	
-metodología de la investigación educacional	6	1.5	
4) PRACTICA	26	6.3	
-internado docente	26	6.3	
III. DISCIPLINA	265	64.5	--
TOTAL	411	100.0	16

Fuente: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Vicerrectoría Académica "Programa de Formación de profesores de educación media", 1983.

¹ Las especialidades dobles tienen 8 créditos más en Didáctica Especial.

² Se elimina el Seminario de título. Se exige aprobar un Examen de grado en un tema de educación y de la especialidad.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
castellano	264	64.4	146	35.6	410	100.0
filosofía	294	66.8	146	33.2	440	100.0
cs. nat. y biología	272	64.2	152	35.8	424	100.0
matemáticas	235	61.7	146	38.3	381	100.0
cs. nat. y química	278	64.7	152	35.3	430	100.0
artes plásticas	275	65.3	146	34.7	421	100.0
francés	252	63.3	146	36.7	398	100.0
alemán	252	63.3	146	36.7	398	100.0

	$\Sigma = 2.122$		
	$X = 265.3$		

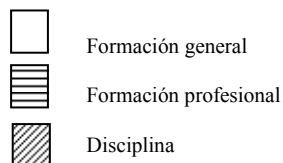
1 Faltó información de las especialidades de: Inglés; Historia y Geografía; y Religión.

**CUADRO SINOPTICO 42: PLAN DE ESTUDIOS DE 1983.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS 1983			
Duración de los estudios: 4 años			
	Créd. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	131	32.6	18
-catequesis genral	5	1.2	
-form. religiosa del esco- lar básico	5	1.2	
-formación personal	5	1.2	
-ética profesional	6	1.5	
expresión y creatividad	6	1.5	
-álgebra	8	2.0	
-geometría	8	2.0	
-castellano	8	2.0	
-gramática española	8	2.0	

**A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE
DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL,
FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL
PLAN DE 1983, RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR
(1976)**

Plan 1983 (4 años)	32.6	67.4
Plan 1976 (4 años)	27. ^	69.0



-iniciación literaria	8	2.0	
-historia I y II	16	4.0	
-geografía universal	6	1.5	
-geografía de Chile	6	1.5	
-artes plásticas	6	1.5	
cs. naturales I y II	12	3.0	
-ed. técnico-manual	6	1.5	
-educación física	6	1.5	
-educación musical	8	1.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	270	67.4	25
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	58	14.5	
-teorías de la educación	8	2.0	
-filosofía de la educación	14	3.5	
-sociología de la educ.	8	2.0	
-psicop. del aprendizaje	6	1.5	
-psicop. del esc. básico I y II	16	4.0	
-estadística aplicada a la educación	6	1.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	112	27.9	
-transformación del aprend.	8	2.0	
-alternativas curriculares	6	1.5	
-evaluación en educac., ge- neral básica	8	2.0	
-administración escolar	6	1.5	
-elab. y uso de medios audiovisuales	6	1.5	
-orientación	6	1.5	
metod. gral. de la educ. básica	12	3.0	
-metod. de las matemáticas I y II	12	3.0	
-metod. del cast. I y II	12	3.0	
-metod. de la historia y geografía	6	1.5	
-metod. artes plásticas	6	1.5	
-metod. cs. naturales	6	1.5	
-metod. ed. técnico-manual	6	1.5	
-metod. ed. física	6	1.5	
-metod. ed. musical	6	1.5	

3) INVESTIGACION	12	3.0	
-metod. de la inves. Educ.	6	1.5	
-seminario	6	1.5	
4) PRACTICA	48	12.0	
-pre-internado	16	4.0	
-internado	32	8.0	
5) OPTATIVOS (DE PROFUNDIZA) CION Y GENERALES)¹	40	10.0	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	401	100.0	43

Fuente: Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría Académica. Currículo 1983.

¹ No se especifica el número de cursos.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1976)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-catequesis general -form. religiosa del escolar básico -formación personal -ética profesional -expresión y creatividad -álgebra -geometría -castellano escrito -gramática española -iniciación literaria -historia I y II -geografía universal -geografía de Chile -artes plásticas -ciencias naturales -ed. técnico-manual -educación física -educación musical	-electivos de formación religiosa -ética general y profesional del docente -taller de matemáticas -taller de castellano -taller historia de Chile -taller geog. de Chile -taller artes plásticas -taller cs. naturales -taller técnico-manual -taller ed. física -taller ed. musical
V. FORMACION PROFESIONAL	
-teoría de la educación -psicop. del esc. básico -estadist. Aplicada a la educación -alternativa curric. -evaluación en educación general básica -administración escolar -elaboración y uso de medios audiovisuales -metod. general de la educación básica -metod. de la historia y geografía -metod. de la investig. educacional -pre-internado	-psicop. del desarrollo -taller psicop. del escolar básico -currículum básico -currículum y evaluación -metod. ciencias sociales

5. CONCLUSION.

La formación de profesores en la Universidad Católica siguió la directrices del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile hasta la década del 50, lo cual no obstó para que la preparación entregada se distinguiera, desde los comienzos y hasta la actualidad, por su especificidad doctrinaria religiosa.

A pesar que en la Universidad Católica se aplicó la misma estructura curricular que en el Instituto Pedagógico, el desarrollo de la formación de profesores en esta casa de estudios sigue un curso que le es propio. Una diferencia central entre las dos Instituciones, y que a nuestro juicio marca la especificidad de la Universidad Católica, es la distinta relación entre la Escuela de Educación y las demás Facultades, que en este caso se denominan Institutos Centrales. Puede decirse que sólo desde 1980, y especialmente desde 1983 en adelante, esta relación es equivalente a la que existió por décadas en el Instituto Pedagógico, es decir, una relación donde la pedagogía es subordinada a la disciplina. El elemento central que explica esta relación es el relativo retardo del desarrollo de la profesión académica en la Universidad Católica, con respecto de la Universidad de Chile. No obstante, una vez consolidada la profesión académica en esta Universidad la pedagogía, como en la Universidad de Chile, pasa a ocupar un lugar subordinado.

Durante la reforma universitaria de la década del sesenta se abre en la Universidad Católica un amplio espacio para innovar y trazar líneas definitorias de la identidad Institucional. En este período se crea una nueva modalidad curricular denominada ámbito pedagógico, que es un intento por hacer permeable los límites entre las distintas asignaturas del plan de estudios; entre la teoría y la práctica; y entre la universidad y el país. Esta nueva modalidad no logra tener continuidad por conflictos al interior de la Escuela de Educación. Esta, por otro lado, logra definirse en el período de la reforma como **escuela única** de educación, y dar forma a un discurso educativo propio.

Otro elemento distintivo del desarrollo de la formación de profesores en la Universidad Católica es que fue muy permeable al afuera en el tiempo de la reforma, es decir, se vivió al Interior de la Universidad la efervescencia ideológica y transformadora de la época. Pero, en el período militar fue menos permeable que las restantes universidades a la intervención externa. Su dependencia de la Iglesia Católica y la menor radicalidad de los planteamientos políticos en su Interior le permitieron mantener un grado de autonomía mayor. Ello sin duda contribuye a que, después de 1973, asuma una posición de liderazgo en el sector. Participa, como se vió en el capítulo de las Escuelas Normales, en la definición de las políticas iniciales del gobierno respecto a la formación de profesores, y ejerce una importante influencia en el campo educacional en general.

Respecto a los contenidos de la formación de los profesores secundarios, al igual que en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la mayor parte del tiempo, cerca de dos tercios del tiempo total, se destina a la formación disciplinaria. La Formación Profesional da mayor importancia a la teoría, aunque con posterioridad a 1973 también se manifiesta un énfasis en las asignaturas técnicas. No obstante, este giro hacia 'lo técnico' fue menos radical que en las otras instituciones universitarias estudiadas. Otro elemento distintivo de la Formación Profesional en la Universidad Católica, es que se constata una importancia equivalente entre Filosofía, Psicología y Sociología, en tanto en las restantes universidades predomina Psicología.

En cuanto a la formación de los profesores básicos se destaca el constatarle crecimiento del número de asignaturas de los planes, al punto de tener en la actualidad un plan con 43 asignaturas en una modalidad generalista de formación. La FP de los profesores básicos tiene un énfasis en Técnicas de la Transmisión, y la Práctica tiene una mayor importancia que en la preparación de los profesores secundarios. Se mantiene, no obstante, un núcleo de formación teórica común, para las carreras de Pedagogía Básica y Media.

La Escuela de Educación de la Universidad Católica ha mantenido el concepto de escuela única, aunque muy reducido respecto del modelo original aplicado durante la Reforma. La creación de los ciclos básicos en 1983, han ahondado la distancia entre la formación de los profesores básicos y medios.

CAPITULO V: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCION.

La Escuela de Educación de la Universidad de Concepción inició sus actividades el año 1919, junto con la fundación de la Universidad. Desde entonces, ha participado en la preparación del magisterio nacional, siendo la institución universitaria con la trayectoria más extensa en la materia, luego del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. La de Concepción, por otra parte, fue la primera universidad que entregó una formación sistemática a profesores primarios, a través del curso normal que organizó a partir de 1940.

Por su calidad de universidad particular, los estudios pedagógicos en la Universidad de Concepción tuvieron la tutela de una Institución estatal. En el caso de la formación de profesores secundarios debió seguir los lineamientos impuestos por la Universidad de Chile, hasta la década de 1950. Desde entonces la Universidad de Concepción obtuvo su autonomía curricular y pudo comenzar a definir su propia organización académica. No fue, sin embargo, hasta la década del 60, particularmente durante el proceso de Reforma Universitaria, que comenzó una reflexión propia sobre la formación de profesores, que se plasmó en nuevos planes de estudios, definidos autónomamente. Con todo, los rasgos generales impuestos por la relación originaria con la Universidad de Chile se mantuvieron. Así, la preparación de los profesores secundarios, como en las restantes universidades, es especializada, y con un fuerte énfasis en la formación disciplinaria. Otro tanto ocurrió con la formación de los profesores primarios: en el curso normal se aplicaban los planes de estudios de la Escuela Normal Superior José A. Núñez y no fue sino hasta la reforma universitaria de los años 60 que la Universidad de Concepción define planes propios.

En los aproximadamente 70 años de funcionamiento de la Escuela de Educación son distinguibles los siguientes cuatro periodos¹:

- 1) 1919-1959. Desarrollo institucional con dependencia curricular (planes de 1953 -curso normal-, y 1954 -para profesores secundarios-).
- 2) 1960-1973. La Reforma Universitaria. Aplicación de un sistema unificado de formación de profesores (planes de 1964, 1968 y 1970).
- 3) 1974-1980. Control político externo y organización de los estudios de acuerdo a los principios de la Tecnología Educativa (planes de 1974, 1977 y 1979).
- 4) 1981-1987. Nuevas orientaciones curriculares. Énfasis en lo disciplinario (planes de 1981 y 1983).

1. Cabe aclarar que hemos agrupado en un solo período inicial todo el desarrollo de la institución hasta comienzos de la década del 60. Un análisis más detallado podría, sin duda, señalar etapas y quiebres importantes durante los 40 años que van de 1919 a 1959. Sin embargo, respecto a nuestro objeto más inmediato, los planes de estudios, los cambios y continuidades se vinculan directamente con la referida dependencia con respecto a la Universidad de Chile, que durante este período tuvieron los estudios pedagógicos, por este motivo, hemos focalizado nuestro análisis en los períodos posteriores a los años 60, donde se manifiesta una modalidad particular de formación de profesores.

1. **1919-1959.**
DESARROLLO INSTITUCIONAL CON DEPENDENCIA CURRICULAR.

En sus inicios la Universidad de Concepción estuvo conformada por cuatro escuelas: Farmacia, Dentística, Química Industrial y Educación Así, la Escuela de Educación nació con la misma Universidad, el año 1919².

a. Desarrollo institucional.

La Escuela de Educación inició sus actividades con un curso de formación de profesores en Inglés. Posteriormente se abrieron los cursos de Francés (1923), Normal (1926, reabierto en 1940), Castellano (1929, reabierto en 1933), Matemáticas y Física (1931), Química (1949), Biología (1952), e Historia y Geografía, y Filosofía (1958)³

La Escuela de Educación tuvo un lento crecimiento. Incluso los desastres naturales retardaron su desarrollo. En 1934 un tornado destruyó parte de la casa donde funcionaba la Escuela, y el Laboratorio de Psicología, en el cual se concentraba la labor de Investigación. Luego de un período en que Educación funcionó albergada en la Escuela Dental se le construyó una casa, pero en 1939, luego del terremoto de Chillán (enero de 1939), debió cederla para Pabellón de Cirugía del Hospital Clínico Regional. Dentro de esta precariedad se desarrolló la Escuela de Educación.

Los principales desarrollos teóricos del período inicial se relacionaron con la investigación en Psicología, fomentada por el propio Director de entonces, don Samuel Zenteno Anaya, ex-alumno del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, quien impulsó la creación de un Laboratorio de Psicología según el modelo que existía en el Instituto Pedagógico⁴.

Como señalamos antes, los estudios de Educación fueron estructurados siguiendo el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Esta era una condición que exigía el Estado para reconocer los títulos que otorgaban las Universidades particulares. La tutela de la Universidad de Chile sobre la enseñanza universitaria fue sancionada legalmente en 1931 en el denominado Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria. En este Estatuto, entre otras medidas, se establecía que las universidades particulares que otorgasen títulos que también otorgaba la Universidad de Chile, debían aplicar los planes y programas de estudios aprobados por el Consejo Universitario de la Universidad de Chile para sus propias carreras.

Esta tutela de la Universidad de Chile se extendió hasta la década del 50. En los años 50 se dictan diversos decretos de origen gubernamental, más que universitario, que

2. la Universidad de Concepción fue fundada en 1919 por iniciativa de un grupo de destacados penquistas encabezados por Enrique Molina. La institución tiene status de Universidad privada, pero su financiamiento, al igual fue el de la Universidad Católica, es básicamente público.

3. Julio Inostroza, "**La Escuela de Educación. Fines, estructura y planes de estudios**". Publicación de la Escuela de Educación. Universidad de Concepción, 1969.

4. Corina Vargas (ex-Decano de la Facultad de Educación). **Discurso de Recepción del grado de Profesor Emérito de la U. de Concepción**. Pronunciado el 15 de Mayo de 1976. (mimeo).

paulatinamente van reconociendo algunos títulos de las universidades particulares. En el caso de las carreras de Pedagogía, que justamente son de las primeras en independizarse, se dicta en 1953 el denominado "Estatuto del Magisterio" (DFL NQ 280, 5 de agosto de 1953), que en su artículo 16 señala la equivalencia de los títulos y estudios de las universidades particulares reconocidas por el Estado respecto de los títulos de la Universidad de Chile. Este artículo se entendió como una autorización para que las universidades particulares otorgasen el título de Profesor de Estado⁵.

Se inicia entonces un proceso de distanciamiento creciente entre los estudios de la Universidad de Concepción y la Universidad de Chile. Este proceso se acelera en la década del 60, cuando la Universidad de Concepción elabora una nueva política universitaria que reforma integralmente los estudios en esa Universidad, incluidos los estudios pedagógicos. Nos ocuparemos a continuación de describir la organización de los estudios en la década de 1950.

b. La formación de los profesores secundarios en la década de 1950.

En el plan de estudios de 1954 se comienzan a manifestar diferencias, si bien menores, con la formación de profesores en la Universidad de Chile. Las materias Incluidas son las mismas que las contempladas en el plan del Instituto Pedagógico vigente en ese momento (ver en el capítulo III, lo referente al plan de 1946), aunque se introduce en la Universidad de Concepción la asignatura de Orientación, que en los planes de la Universidad de Chile no se incorporó hasta la década del 60.

Las diferencias principales entre los planes de las dos universidades se relacionan con los tiempos asignados a las distintas materias incluidas en el plan. En este sentido encontramos las siguientes modificaciones (ver cuadro sinóptico 43 de la Universidad de Concepción y 18 de la Universidad de Chile):

1) Disminuye el porcentaje de tiempo destinado a Introducción a la **Filosofía, a Psicología del Niño y del Adolescente y a Psicología General**. En tanto **Historia y Filosofía de la Educación y Sociología** mantienen el mismo porcentaje de tiempo. Esto reordena la jerarquización al Interior de la tríada que conforma lo que nosotros hemos denominado las disciplinas teóricas consideradas base de la educación. En el plan de la Universidad de Chile, a Filosofía y Psicología se les dedica la misma cantidad de tiempo, y Sociología ocupa un lugar secundario. En la Universidad de Concepción, en tanto, Filosofía tiene la primacía, seguida de Psicología y, posteriormente, Sociología. En conjunto, en la Universidad de Concepción se le asigna un porcentaje de tiempo menor a la formación teórica.

2) Otra diferencia significativa entre los planes de la Universidad de Chile y los de la Universidad de Concepción, se relaciona con las Técnicas de la Transmisión. En la Universidad de Concepción se le asigna a **Didáctica General y Metodología de la Especialidad**, una proporción de tiempo levemente inferior que el que se le dedica en el Instituto Pedagógico. Por el contrario, en la Universidad de Concepción, como se mencionó, se incluye la asignatura de Orientación, la cual no fue integrada en los planes de la

5. Universidad de Chile, "**la Universidad de Chile y las universidades particulares**". Ediciones de la Universidad de Chile, Secretaría General, 1954, (49-51).

Universidad de Chile hasta 1963. Con esto aumenta en el conjunto la proporción de tiempo asignada a Técnicas de la Transmisión.

Leyendo estas diferencias en forma general reconocemos una disminución de la importancia asignada a la formación teórica, en favor de las Técnicas de la Transmisión.

Este plan estuvo vigente por diez años, hasta 1964. El plan de 1964, no obstante, no presenta grandes innovaciones, a pesar de que desde comienzos de la década del 60 se había iniciado un proceso de reforma institucional de la Universidad, que implicó una reestructuración radical de la organización académica de la misma.

c. El Curso Normal.

De acuerdo al plan de estudios del Curso Normal de 1953, la carrera tenía las siguientes características (ver cuadro sinóptico 44):

1. Una duración de dos años, conducentes a la obtención del título de Profesor Normalista, sin mención.
2. La preparación de los profesores estaba integrada por una Formación General en materias pertenecientes exclusivamente al área técnico-artística, como por ejemplo: Educación Musical y Educación Física. La FG ocupaba aproximadamente $1/3$ del tiempo total del plan. Los otros $2/3$ del tiempo se dedicaban a la FP.
3. Dentro de la FP el tiempo se distribuía de un modo relativamente equivalente entre la formación en Teorías de la Transmisión y Técnicas de la Transmisión. Aunque a estas últimas se les dedicaba una fracción ligeramente mayor de tiempo.
4. En cuanto a la formación teórica, ésta estaba compuesta por cuatro disciplinas: Filosofía, Psicología, Sociología y Biología. Aunque Psicología tenía el doble de dedicación horaria que cada una de las otras tres disciplinas mencionadas.
5. En la formación técnica, por otra parte, sobresale la importancia asignada a Organización y **Administración Escolar**, que ocupa un porcentaje de tiempo mayor que Metodología. Esta última, en las normales era la materia que tenía la primacía.

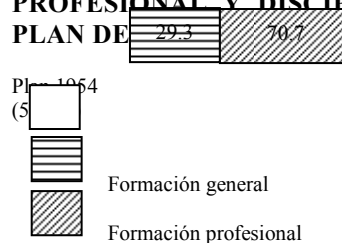
6. Un último elemento que mencionaremos se relaciona con la Práctica Pedagógica. Las actividades prácticas acompañaban los dos años que duraba el curso. El primer año se dedicaba a la observación de clases y el segundo al ejercicio docente.

La formación de los profesores primarios no se altera sustancialmente hasta la Reforma Universitaria. El plan siguiente, de 1964, no representa modificaciones mayores respecto a este plan de 1953.

**CUADRO SINOPTICO 43: PLAN DE ESTUDIOS DE 1954.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1954			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	33	29.3	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	23	20.4	
-introd. a la filosofia	3	2.7	
-psicología general	2	1.8	
-psicop. del niño y del adolescente	3	2.7	
-sociología	3	2.7	
-elementos de estadísticas	2	1.8	
-hist. y filos. de la ed.	5	4.4	
-evolución histórica y educacional de Chile	3	2.7	
problemas de la educación secundaria	2	1.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	8	7.1	
-didáctica general	4	3.5	
orientación	2	1.8	
-metod. de la espec. I	2	1.8	
3) INVESTIGACION	2	1.8	
-seminario	2	1.8	
4) PRACTICA	--	--	
III. DISCIPLINA	80	70.7	--
TOTAL	113	100.0	12

**A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE
TIEMPO ASIGNADO A FORMACION
GENERAL, FORMACION
PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL
PLAN DE**



Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Escuela. Plan

de estudios 1954.

1 Las pedagogías con doble especialidad tienen 2 horas-total más

en Metodología.

2 Se exige la realización de una Práctica de un año de duración,

paralela al 5° año de estudios.

**DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN
(FP + FG) /**

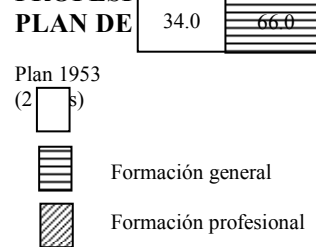
DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD

Especialidad	D	FP + FG	TOTAL
	Hrs. % total	Hrs. % total	Hrs. % total
castellano	82 71.3	33 28.7	115 100.0
francés	87 72.5	33 27.5	120 100.0
inglés	74 69.2	33 30.8	107 100.0
biología y química	83 70.3	35 29.7	118 100.0
matemát. y física	74 67.9	35 32.1	109 100.0
	$\Sigma = 400$ X = 80		

**CUADRO SINOPTICO 44: PLAN DE ESTUDIOS DE 1953.
CURSO NORMAL. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS CURSO NORMAL 1953			
Duración de los estudios: 2 años			
	Hrs. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	18	34.0	6
-educación física	4	7.5	
-música y canto	3	5.7	
-dibujo	3	5.7	
-trabajos manuales	4	7.5	
-educ. para el hogar	3	5.7	
-puericultura	1	1.9	
III. FORMACION PROFESIONAL	35	66.0	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	13	24.5	
-psicología del niño	1	1.9	
-psicología educacional	4	7.5	
-biología educacional	2	3.8	
-sociología educacional	2	3.8	
-filosofía e historia de la educación	2	3.8	
-principios de educación	2	3.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	14	26.4	
-técnica de la enseñanza	4	7.5	
-organización escolar	6	11.3	
-higiene escolar	2	3.8	
-orientación profesional	2	3.8	
3) INVESTIGACION	--	--	
4) PRACTICA	8	15.1	
-observación (1 año)	2	3.8	
-práctica (1 año)	6	11.3	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	53	100.0	18

A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACIÓN GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE



Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación. Plan de estudios 1953.

1 No obtuvimos información si se exigía como requisito de titulación una memoria.

2. **1960-1973.**
REFORMA UNIVERSITARIA Y APLICACION DE UN SISTEMA UNIFICADO DE FORMACION DE PROFESORES.

En el período que se extiende desde 1960 a 1973 se experimenta en la Universidad de Concepción un proceso de cambios profundos conocido como la Reforma Universitaria. Es común que el concepto de Reforma Universitaria se aplique más propiamente al proceso de cambios que experimentaron las universidades chilenas a partir de la segunda mitad de la década del 60, incluida, por cierto la Universidad de Concepción. Sin embargo, por las características peculiares del proceso en esta Universidad, hemos tratado el proceso de transformaciones que se inicia en 1960 hasta 1973 como un único período, a pesar de que reconocemos en tal lapso dos etapas. La primera etapa se extiende hasta 1967 y se caracteriza porque los cambios que se operan son introducidos por las autoridades centrales de la Universidad en un intento por modernizar su organización académica, dando cabida y fomentando la Investigación científica. En 1968 se inicia una segunda etapa, propiamente la Reforma Universitaria, en la que el proceso de cambios es impulsado por la comunidad universitaria en general, que busca no sólo modernizar la Universidad, sino cambiar sus estructuras de poder, transformándolas en instancias colegiadas donde participe el conjunto de la comunidad universitaria. Este es un período de fuerte debate ideológico y conflicto político.

La Escuela de Educación no estuvo al margen de este proceso de cambios. Aunque en los primeros años de la década del 60 su organización académica no experimentó cambios importantes, a partir de 1967 se inicia un proceso de reflexión y redefinición de la formación de profesores. Este proceso motiva la aplicación de un sistema unificado de formación, y la aplicación de nuevas orientaciones curriculares que ponen al centro de la formación el problema de la vinculación del pedagogo con el contexto social.

En lo que sigue nos referiremos a las transformaciones institucionales y curriculares operadas en la Universidad de Concepción y en la Escuela de Educación en el período 60-73. Cabe señalar que no pretendemos más que dar una visión general del proceso de Reforma, que contextualice los cambios operados en la Escuela de Educación y en la formación de profesores.

a. El proceso de Reforma en la Universidad de Concepción.

Las reformas académicas en la Universidad de Concepción se iniciaron a fines de los años 50, impulsadas por las autoridades centrales de la Universidad. En 1958, bajo la Rectoría de David Stichkin, se trajo a la Universidad de Concepción al consejero de la UNESCO Rudolph Atcon, para que asesorara a las autoridades universitarias en el diseño de un plan de modernización de la misma. R. Atcon propuso las bases del plan de reformas que seguiría la Universidad, las cuales, en una primera etapa, tenían por propósito 'incrementar y mejorar la enseñanza y la Investigación de las ciencias naturales y de las matemáticas.

6. Ignacio Gonzalez, "**Un ensayo de Reforma Universidad**". Universidad de Concepción, abril 1968. (p.26).

Este proceso de reestructuración se profundizó a partir de 1964, bajo el Rectorado de Ignacio González G.. Los cambios más significativos de este período consistieron en la organización de los Institutos Centrales de Humanidades y Ciencias Sociales, y en la creación de lo que se denominó el Curso General o Propedéutico. Volveremos sobre esto. Además se impulsó la creación de comisiones académicas que examinaron los planes de estudios y redefinieron la organización de los mismos al interior de cada escuela profesional. Bajo este impulso, la Escuela de Educación inició, en 1967, un proceso de análisis y reestructuración de su organización académica.

A pesar de la extensión de los cambios operados, éstos no alteraron la estructura de gobierno universitario, lo cual generó un fuerte movimiento de crítica que exigía cambios más profundos. Así, en 1968, nuevamente con David Stichkin en la Rectoría, comienza una segunda etapa en la transformación de la Universidad, la cual es conocida propiamente como la Reforma Universitaria. La necesidad de transformar la Universidad se expresó masivamente durante 1967 en Congresos, Comisiones, Asambleas, donde participaron el cuerpo directivo de la universidad, el cuerpo docente y los estudiantes. Stichkin resumió así el sentido compartido de este movimiento:

"...el actual proceso de búsqueda, es el relativo a una estructura colegiada que se busca para esta Universidad en cuanto a su gobierno o manejo, en el orden docente, académico y administrativo. Una estructura colegiada en la que tenga participación decisiva el cuerpo docente y de investigación de esta Casa de Estudios y la representación estudiantil, y una fórmula que busque la integración de esta Casa de Estudios con la comunidad regional y con los intereses generales del país"⁷.

Nos ocuparemos a continuación con mayor detalle de los cambios referidos.

i). Etapa inicial: 1960 - 1964.

Los cambios institucionales más significativos que tienen lugar el año 1960 se refieren a la constitución de los denominados Institutos Centrales⁸. Ese año se crearon cuatro Institutos Centrales de Ciencias -Química, Biología, Física y Matemáticas-, los cuales fueron organizados a partir de la fusión de las cátedras respectivas que se dictaban en las distintas carreras de la Universidad.

Los Institutos se diseñaron como una forma de centralizar los recursos humanos y materiales que posibilitarían la investigación y el estudio en profundidad de las ciencias. La creación de los Institutos significaba iniciar una sustitución del sistema de Facultades y Cátedras, por el sistema de Institutos y Escuelas.

7. David Stichkin, "**Esquema de la Reforma Orgánica de la Universidad de Concepción**", Presentación a la sesión conjunta del H. Consejo y del H. Directorio de la Universidad de Concepción, realizada el 12 de junio de 1968. (mimeo).

8. Universidad de Concepción, **Boletín Informativo**, 1966-67, parte 1 Publicación de la Universidad de Concepción, 1967.

Los Institutos tenían los siguientes objetivos:

- a) "obtener una mayor eficiencia en las actividades universitarias, gracias a una centralización de servicios docentes".
- b) "impulsar en forma sostenida y sistemática la investigación, tanto pura como aplicada, en los campos de las Ciencias Básicas -Matemáticas, Física, Química y Biología- e Influir así en el desarrollo de la Ingeniería, de la Agricultura, de la Economía y de diversas formas de la Tecnología, encauzando las vocaciones de los educandos hacia campos que son indispensables para el desenvolvimiento económico del país".
- c) "desarrollar nuevas profesiones que, sin perjudicar las carreras clásicas, como la Agronomía, Farmacia, Ingeniería, Medicina, etc., puedan, con un sistema eficiente y flexible, satisfacer las vocaciones culturales de las jóvenes generaciones. Esto permite también dar satisfacción a las demandas de las empresas industriales y de los organismos técnicos de fomento y de control, gubernamentales o no, que necesitan de profesionales cuya preparación y campos de acción son cada vez más diversificados".
- d) "permitir un mayor ingreso de los estudiantes a la Universidad"⁹.

Con los Institutos se pretendía vincular la Universidad a los problemas económicos del país, abriéndola con su aporte especializado, actual, científico y tecnológico. Se esperaba también que la Universidad se abriera al máximo de la población posible, permitiendo capacitar no sólo a una élite.

La creación de los Institutos Centrales es la manifestación de un plan mayor de modernización de la Universidad de Concepción, que buscaba redefinir su actividad Interna con vistas a tener un papel destacado en el desarrollo del país¹⁰. Como mencionamos antes, en este proyecto Influyeron decididamente las propuestas del consejero de la UNESCO, Rudolph Atcon, contenidas en su 'Informe sobre la situación de las Universidades Latinoamericanas'¹¹.

En líneas gruesas este informe contenía una fuerte crítica a la organización de la Universidad latinoamericana por su carácter profesionalizante, su estructura jerarquizada y centralizada y por el control estatal que se ejercía sobre ella.

Atcon consideraba de primera necesidad educar y capacitar a la población de América Latina a un nivel superior. La universidad debía formar personas con iniciativa, con imaginación y con conocimientos técnicos dentro de los más diversos campos del conocimiento. Para lograr este objetivo se requería transformar radicalmente el sistema universitario, fomentando el trabajo científico y la diversificación de los conocimientos, y ampliando su cobertura.

El proyecto de reestructuración de la Universidad de Concepción intentaba concretizar estas propuestas. Este proyecto fue apoyado por la UNESCO, que lo caracterizó como un

9. Universidad de Concepción, op.cit: 20.

10. Sofia Correa, las Universidades Chilenas antes de la Reforma: un esquema histórico. En: M.A Garretón y J. Martínez, **Biblioteca del Movimiento estudiantil**, tomo I. Ediciones Sur, Santiago 1986.

11. Rudolph Atcon, Report of the Mission to the Seven Universities of Chile, prepared by "The National Academy of Sciences" for the "International Cooperation Administration", Washington, 1960). Citado en: Luis Scherz, **El Camino de la Revolución Universitaria**, Editorial del Pacífico, Santiago, 1968.

proyecto piloto para el hemisferio La Implementación del proyecto contó con el financiamiento de la Fundación Ford y en menor proporción, con recursos de agencias alemanas¹².

La creación de los cuatro Institutos Centrales de Ciencias correspondió a una primera etapa en este proyecto de reestructuración. En esta etapa inicial la formación de profesores no se vió mayormente afectada. A pesar de que se realizaron intentos por modificarla. De hecho, la autoridad universitaria encargó a la reconocida figura del campo educacional, Doña Irma Salas, que realizara una propuesta al respecto¹³, sin embargo sus recomendaciones no fueron aplicadas. Más adelante veremos que los planes aplicados en 1964 (primarios y secundarios) no contenían modificaciones importantes respecto a los planes anteriores. El cambio más importante del período fue motivado por la creación de los Institutos Centrales, que significó el comienzo de la división de la formación de profesores en dos instancias académicas separadas: la Escuela de Educación, donde los futuros profesores recibirían la formación en pedagogía y los Institutos Centrales, donde se formarían en la disciplina de su especialidad.

ii) Profundización de los cambios iniciados en 1960.

Siguiendo adelante con el plan de Reforma de la Universidad de Concepción, el año 1964 se dió un nuevo paso en la reestructuración de la Universidad, que involucró tanto la organización institucional como los estudios mismos.

En el plano institucional se profundizaron los cambios iniciados en 1960. Se constituyeron cuatro nuevos Institutos Centrales, correspondientes esta vez a las ciencias sociales, las humanidades y los idiomas. Los institutos creados fueron los de Filosofía, Historia y Geografía, Sociología, y Lenguas (español, inglés, francés y alemán). Se organizó además la Escuela Universitaria General (EUG), lo cual se vincula estrechamente con el cambio en la organización de los estudios, ya que la EUG, administraba el curso básico o propedéutico¹⁴.

Este curso es la principal innovación en lo que a organización de los estudios se refiere. El curso propedéutico reemplazaba al primer año de todas las carreras que impartía la Universidad. Esta nueva estructura curricular se aplicó a partir de 1965. Desde ese año, entonces, el alumno en vez de ingresar a una carrera y una escuela específica, entra a la Escuela de Estudios Generales y cursa los estudios propedéuticos. Este sistema es común para todos los estudiantes de la Universidad.

12. Sofía Correa, op. cit.

13. **Irma Salas S.**, "Proyecto de Reestructuración de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción". Santiago, Septiembre de 1960. (mimeo). Dentro de la propuesta de Irma Salas un elemento novedoso, que no hemos encontrado en otros documentos y que pensamos importante destacar, se refiere a su proposición de introducir como puente entre la disciplina y la formación profesional, lo que ella denomina la especialidad profesionalizada. En estos cursos se examinarían las materias de la especialidad desde un punto de vista de las finalidades del Liceo, las necesidades del desarrollo de los alumnos, los programas de estudio y, en general, desde el punto de vista de su enseñanza en la escuela" (p.6).

14. Universidad de Concepción, **Boletín Informativo, 1968-67**, parte 1, op.cit.

Los estudios propedéuticos tenían un carácter de enlace entre los estudios secundarios y los universitarios. Se esperaba que en ellos el alumno pudiera completar o perfeccionar materias necesarias para sus estudios profesionales. Además este curso era entendido como una etapa preparatoria en la cual el alumno aprendería los hábitos de estudio y trabajo acordes con el sistema universitario. El año propedéutico tenía asimismo un carácter orientador, ya que se intentaba que durante estos estudios el alumno tuviera la oportunidad de analizar su vocación, descubrir sus aptitudes y capacidades, y de acuerdo a éstas y a las opciones que le ofreciese la Universidad, determinara sus estudios siguientes. También se esperaba que en el año propedéutico el alumno tuviera la oportunidad de ampliar su cultura y su comprensión del mundo y de la sociedad en la cual sería agente y promotor del progreso y del cambio.

Los estudios propedéuticos no tenían un plan fijo. Los estudiantes debían optar entre una amplia gama de asignaturas, distribuidas en cuatro áreas. Las áreas eran: Ciencias Biológicas (Biología y Química); Matemáticas (Matemáticas y Física); Ciencias Sociales (Sociología e Historia) y Artes y Letras (Filosofía, Literatura e Idiomas).

Los alumnos debían organizar sus estudios de modo de alcanzar los créditos mínimos exigidos en la carrera a la que aspiraba. En total se exigían generalmente 45 créditos, de los cuales aproximadamente dos tercios debían ser en una de las áreas y en asignaturas básicas, es decir, asignaturas que eran requisito para optar a ciertas carreras. El tercio restante el alumno lo debía completar con asignaturas electivas fuera de su área básica, y con asignaturas de un idioma instrumental.

Para que tuviera la mayor flexibilidad, el año propedéutico estaba organizado en trimestres. Se estimaba como normal que el alumno demorara tres trimestres en alcanzar los 45 créditos exigidos para ingresar a las carreras. Pero podía darse el caso que un alumno realizara sus estudios en más o en menos tiempo:

Al término de los estudios propedéuticos el alumno tenía dos opciones, una era postular a una Escuela profesional determinada y otra era permanecer en la EUG para cursar el primer grado universitario, que correspondía a estudios académicos en una disciplina. Una excepción la constituían los estudios en la Escuela de Educación. Esta Escuela, a diferencia de las otras Escuelas profesionales, no recibía a sus alumnos del curso propedéutico, sino que después que hubieran recibido el primer grado universitario. De este modo los estudios de Educación contenían tres tipos de formación: un año propedéutico, dos años de estudios en una disciplina, y dos años de estudios en educación.

Una vez terminado el Primer Grado Universitario, que daba el grado de Bachiller, el estudiante tenía tres opciones:

- a) terminar sus estudios e incorporarse al mercado laboral como Bachiller,
- b) podía también cursar dos años de Pedagogía y obtener el título de Profesor de Estado,
- c) podía además optar por continuar estudios avanzados en la disciplina, para obtener una licenciatura.

Esta última alternativa, sin embargo, estaba reservada para los alumnos destacados del primer grado.

Este proceso de reforma académica se entronca con el proceso de Reforma Universitaria, o la segunda etapa de los cambios, que comienza en 1968. Nos ocuparemos a continuación de sus rasgos más salientes,

iii) La Reforma Universitaria.

Como en las restantes universidades, el proceso de Reforma Universitaria nace impulsado por el movimiento estudiantil, que exige cambios más radicales en la estructura interna de la Universidad y en su vinculación con la realidad nacional. A las demandas de los estudiantes se suman las del cuerpo docente, e incluso de la dirección de la Universidad, que acoge las demandas de cambio. Para concretizar la reforma se formó una Comisión de Reforma Universitaria, compuesta por docentes y estudiantes, la cual operó durante 1968. Para la Comisión hablan dos cuestiones iniciales que debían ser la base sobre la cual se diseñara la reforma, éstas eran:

1. "Que se estudie la misión de la Universidad pensando en la función que ella tiene al servicio del cambio social".
2. "Que las estructuras orgánicas que se den en la Universidad aseguren que las autoridades serán la expresión democrática de la totalidad de los cuerpos docentes y estudiantiles"¹⁵.

La Comisión trabajó en tres Subcomisiones: de definición de la misión de la Universidad, de estructura académica y de estructura orgánica. Es decir, no se trabajó específicamente el problema de los planes y programas de estudio. El foco estaba en los problemas generales de definición de la función social de la universidad y de su gobierno. Respecto a los estudios el tema más importante tratado se refirió a la necesidad de reestudiar el Curso Propedéutico, que a la postre fue eliminado. En cuanto a la definición de principios de la Universidad, la Comisión definió que el propósito fundamental de ésta era ponerse al servicio del país, agilizando e impulsando el cambio social. La Universidad debía ser: democrática, pluralista, dinámica y crítica, y autónoma'⁶.

A partir de 1968, la Universidad comienza a funcionar dirigida por organismos colegiados, elegidos, y con representación académica y estudiantil. Sin embargo, a pesar del consenso inicial en la definición de los principios de la Reforma, éste se quiebra pronto, y surgen conflictos entre los diversos sectores políticos respecto de la realización de los principios de la Reforma. Esto genera un proceso de confrontación y pugna al Interior de la Universidad y, consecuentemente, una creciente dificultad para implementar los cambios diseñados. En este clima de creciente conflicto ocurre el cambio de gobierno en 1973. El cambio político a nivel nacional y la intervención militar de las universidades significarán el término del proceso de Reforma.

b. Los cambios en la Escuela de Educación.

Como dijimos, los cambios operados en la Universidad a partir de 1960, no tuvieron una repercusión inmediata en la Escuela de Educación y sus planes de estudios.

15. Comisión de Reforma Universitaria Docente Estudiantil. **Boletín** N°1. Sábado 20 de Julio de 1968.

16. Comisión de Reforma Universitaria Docente-Estudiantil. **Boletín** N° 14.31 de octubre de 1968.

Tanto en la formación de profesores secundarios como primarios, los planes

aprobados en 1964 no presentan grandes modificaciones respecto a los planes anteriores, del año 1954 y de 1953 respectivamente (ver cuadros sinópticos **45 y 48**). Los cambios principales se refieren a modificaciones en la asignación de tiempo, más que a la Introducción de nuevos contenidos. En el curso normal la principal modificación se refiere a la variación en la importancia de las disciplinas teóricas consideradas base de la educación. En el plan de 1964 Filosofía es equiparada con Psicología, que en el plan anterior (de 1953), tenía la primacía. A Biología y Sociología se les asigna un tiempo menor.

En la formación de los profesores secundarios la única innovación en los contenidos es la exclusión de la asignatura de **Evolución Histórica y Educacional de Chile**. Además se excluye el Seminario Pedagógico del plan, sin embargo, éste se mantiene como una exigencia de titulación. En cuanto a las variaciones horarias, el cambio más ^{significativo} se refiere al menor tiempo asignado a Filosofía, y simultáneamente al aumento del tiempo asignado a Psicología, lo cual significa que Psicología pasa a tener la primacía en la tríada de disciplinas base de la educación. Este cambio, según lo visto en los estudios anteriores, es común a la Universidad de Chile y a la Universidad Católica.

De este modo, en los primeros años de la década del 60, la Escuela de Educación se mantuvo sin introducir innovaciones significativas. Sin embargo, los cambios operados en la Universidad exigían que ésta iniciara un proceso de reestructuración. Hasta la creación de los Institutos Centrales la Escuela de Educación contaba con los departamentos especiales, los que dictaban las cátedras en la especialidad, y con los departamentos profesionales de Educación y Psicología. Producto de la creación de los Institutos, la Escuela de Educación se vió reducida sólo a sus departamentos profesionales.

La reestructuración de la Escuela de Educación se inició en 1967, con la realización de un Seminario donde participaron los docentes y estudiantes de Educación. Este seminario (Seminario de la Facultad de Educación, SEFADE) fue organizado por Hernán Vera Lamperein, quien había sido contratado por el Rector Ignacio González G. para que organizara una Oficina de Planificación en la Universidad. Desde tal Oficina se impulsó la reforma académica de la universidad. Además H. Vera se ocupó de la Reforma al interior de la Escuela de Educación, promoviendo la reflexión y el debate sobre su situación. En esta línea el SEFADE significó el comienzo del proceso de reestructuración de la Escuela de Educación. En este seminario se definieron los fines de la Escuela, entre los cuales se postulaba como un objetivo principal la formación y perfeccionamiento de los profesionales requeridos por el sistema educacional. Además se establecía como propósito la realización y difusión de los estudios de investigaciones educacionales¹⁷.

Luego de realizado el SEFADE, se constituyó la Comisión de Plan de Estudios, en Junio de 1967. Esta Comisión definió los planes que se aplicarían en 1968 y la nueva estructura académica de la Escuela de Educación. La estructura académica que se diseñó para lograr los objetivos antes referidos se basó en la distinción de las grandes áreas temáticas contenidas en el plan de estudios. De esta manera se crearon cinco departamentos, cuyo objetivo era Impartir la docencia y la investigación atingente a su materia. Los departamentos creados fueron los de:

1. Métodos de Investigaciones Educacionales
2. Orientación

17. **Julio Inostroza**, op cit : p.7.

3. Problemas de la Educación
4. Psicología
5. Técnicas de la Enseñanza.

La formación de los profesores también fue redefinida profundamente, ya que ésta se organizó como una Escuela Unica de Pedagogía. Y consecuentemente, se estructuraron los planes de estudios de las Pedagogías Parvularia, Básica y Media sobre la base de una formación profesional común. El propósito era que los profesores de todos los niveles fueran formados en principios comunes que les posibilitaran una visión unitaria del proceso educacional. Sobre esta base común se preveía una especialización posterior de acuerdo a los núcleos o materias en los cuales se ejercería la docencia. El programa común estaba conformado por tres áreas problema:

1. **Problemas de la educación.** En la cual se pretendía `vincular al profesor con los problemas de su tiempo, como una manera de capacitarlo para conducir en forma activa la adaptación de las nuevas generaciones a las exigencias del desarrollo económico-social y a la comprensión de una etapa del desarrollo de la humanidad caracterizada por la vertiginosidad de los cambios..." etapa
2. **Psicología.** Esta área era concebida como un pilar básico de la formación del profesor.
Se pretendía lograr a través de ella el conocimiento adecuado del alumno y del propio maestro, así como el conocimiento de las bases psicológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁹.
3. **Didáctica.** El tercer eje de la formación básica estaba conformado por el área de didáctica, en la cual se pretendía capacitar al futuro profesor en las técnicas para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez aprobado el plan de 1968, que más adelante revisaremos, el debate al interior de la Escuela de Educación continuó. En 1969, a raíz de la supresión del Curso Propedéutico producto de la Reforma Universitaria, se crea una nueva Comisión de estudios que elabora lo que se denominó un "Reajuste al plan de estudios". Este plan aplicado en 1970 Introduce algunas modificaciones al plan de 1968, aunque mantiene el sistema unificado de formación de profesores, que era un problema central en el debate al interior de la Escuela. Nos referiremos brevemente a esto.

El problema de la constitución de un sistema unificado de formación de profesores tuvo una particular importancia y desarrollo en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción. Esta convocó a dos encuentros nacionales sobre el tema, los cuales marcaron un hito en la reflexión nacional sobre la formación de profesores²¹.

18. Universidad de Concepción, Escuela de Educación. **Informe de la Comisión de Plan de Estudios de la Facultad de Educación.** Presidente: Luis Henríquez Yánez. (Documento Interno. 1967). (p.5)

19. "Informe de la Comisión..." op.cit: 6.

20. "Informe de la Comisión..." op.cit: 6.

21. Se realizaron dos encuentros nacionales sobre formación de profesores. El primero se realizó en octubre de 1969, bajo el título de "**Jornadas de estudio sobre le formación de profesores y la escuela única de pedagogía**". Los textos que se presentaron a ese encuentro fueron publicados por la

Universidad de Concepción en un documento que lleva el mismo título de las jornadas. El segundo encuentro, se realizó en 1971, y sus conclusiones es tan contenidas en: Universidad de Concepción, Escuela de Educación, **Conclusiones del Seminario Nacional sobre formación de profesores**, realizado en Concepción del 2 al 6 de noviembre de 1971. Los documentos principales de estos encuentros se reproducen en un número especial de la revista **PAIDEIA**, dedicado a la formación de profesores (N° 12, octubre 1972).

La discusión en estos encuentros revela que no existía a la fecha un consenso sobre lo que concretamente significaba un sistema unificado de formación de profesores, pero sí un conjunto de sentidos compartidos y un lenguaje común al respecto. La búsqueda principal estaba orientada a la integración de la formación de profesores a nivel nacional, en un sentido tanto institucional, como curricular. Se intentaba superar las divisiones entre los profesores de los distintos niveles del sistema (y eventualmente de distintas instituciones), creando una identidad profesional común. Este esfuerzo se vinculaba estrechamente con los intentos que se realizaban en el sistema educacional en su conjunto por establecer principios de Integración que le otorgaran cohesión social y de conocimiento al sistema educativo en su totalidad.

La discusión sobre la Escuela Unica de Pedagogía está presente en las restantes universidades y en las escuelas normales, como destacamos en los casos estudiados anteriormente. Sin embargo, en estas instituciones la discusión tuvo un carácter Interno. Es peculiar a la Universidad de Concepción el que en ella se realizara un esfuerzo sistemático por Integrar la reflexión de las distintas instituciones formadoras de profesores.

Como en otras instituciones, esta reflexión acompañó a las transformaciones académicas que se iban operando en la Universidad. De modo que **paralelamente** a la Introducción de algunos de los conceptos de formación única del profesorado en la organización académica de la Escuela de Educación, se realizaba una reflexión que iba modificando o profundizando en estos conceptos, y consecuentemente, motivando nuevas transformaciones.

Nos ocuparemos a continuación de la descripción de algunos de los rasgos salientes de los planes de 1968 y de 1970. Cabe destacar que con el plan de estudios aprobado en 1968 se inicia una nueva etapa en la preparación de los profesores primarios, ya que se crea la carrera de Pedagogía Básica y se elimina el curso normal. Este plan marca además el comienzo de la Independencia de la Universidad de Concepción de la tutela institucional que por casi 50 años ejerció la Universidad de Chile sobre los estudios de pedagogía.

c. El plan de 1968.

i) La formación de los profesores de enseñanza media.

El plan de 1968 es en cierto modo paradoja) Junto a la gran reflexión que hubo tras su generación, y a la abundancia de discurso que fundamentaba la necesidad de cambios importantes en la formación de profesores, no hay en este plan otras modificaciones respecto a los contenidos que no sean restricciones. Es decir en vez de contener nuevas materias, o modificar sustancialmente las existentes, lo que encontramos en este plan es una reducción de contenidos. Reducción que en alguna medida se aminora por la incorporación de dos cursos optativos. Sin considerar estos, el plan incluye sólo seis asignaturas profesionales (ver cuadro sinóptico 46), en tanto el plan de 1964 incluía diez. Se excluyen de este plan: **Introducción a la Filosofía, Sociología, Historia y Filosofía de la Educación**. Los cursos de **Psicología General** y de **Psicología del Niño** y del **Adolescente** se integran en un sólo curso de Psicología. La asignatura de Elementos de Estadística, se especifica n una de **Estadística Educacional**. También se integran en un solo curso de **Didáctica** las anteriores asignaturas de **Didáctica General** y **Especial**. La única materia nueva de este plan corresponde al curso de **Evaluación**. La formación se restringe a los tres núcleos básicos antes mencionados: Problemas de la Educación, Psicología y Didáctica.

No obstante lo señalado, se producen importantes transformaciones en las relaciones internas de los contenidos. En adelante será una constante de los planes de estudios de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción el que sólo contemplen Psicología como base teórica de la pedagogía, excluyendo Filosofía y Sociología.

Por otra parte, se reduce de modo significativo el tiempo dedicado a las Teorías de la Transmisión, y en cambio se aumenta el tiempo destinado a las Técnicas de la Transmisión, con lo cual estos dos tipos de conocimientos prácticamente se equiparan. En el plan de 1970 esto será reformulado, pero en el período posterior a 1973 las Técnicas de la Transmisión volverán a ser valorizadas.

Otra modificación importante, introducida en 1968, se vincula a la Práctica Profesional. Esta también aumenta en importancia y se estipula la realización de dos tipos de Práctica Pedagógica. Una Práctica docente general que continúa la línea de los cursos de Didáctica, y que implica el ejercicio docente durante un año académico. Y, una Práctica de Profesor Jefe, que continúa al curso de Orientación. Esta práctica tiene una duración mínima de un semestre, y se realiza en forma paralela a la Práctica General. Se exige también como requisito de titulación la realización de una Memoria Individual o de un Seminario de Título.

En este plan como en los anteriores no se incluyen materias de Formación General. Hay que recordar sin embargo que en 1968 funcionaba el curso propedéutico que, justamente, tenía el carácter de formación general.

ii) La formación de los profesores básicos.

Con el plan de 1968 se introduce una nueva modalidad de formación de los profesores básicos, como se dijo, se elimina el curso normal y se crea la carrera de Pedagogía Básica. Los estudios de ésta se extienden a tres años, luego de los cuales se obtiene un título con mención. Las menciones a las cuales se podía optar eran: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Español. A pesar de estos cambios el plan de estudios de alguna manera continúa con los mismos principios de la formación normalista. Puntualizaremos a continuación sus rasgos más salientes (ver cuadro sinóptico 49):

1. La modalidad de formación especializada introducida durante la Reforma significó destinar un tiempo importante de los estudios a la preparación en una asignatura específica, que corresponde según nuestras categorías a la Disciplina. A diferencia de lo que ocurre en la Universidad de Chile y en la Universidad Católica, donde la formación disciplinaria sustituye a la FG, aquí encontramos un tiempo Importante asignado a la FG, Incluso superior al tiempo asignado a la D. De modo que los estudios comprenden los tres tipos de conocimientos distinguidos por el análisis (FG, FP y D). Entre estos la principal destinación la tiene la FP.

La importancia asignada en Concepción a la FG, pensamos que puede ser leída como una prolongación de los principios de formación aplicados en el curso normal.

2. En la FG se mantienen los contenidos del área técnico-artística del curso normal.

3. En la FP se mantiene la relativa equiparidad entre Teorías y Técnicas de la transmisión, aunque esta última tiene un porcentaje mayor de tiempo. Los fundamentos teóricos se

reducen sólo a Psicología. Se excluyen de la formación Filosofía, Sociología y Biología. En la formación técnica, metodología tiene el mayor porcentaje de tiempo a diferencia del plan del curso normal donde Organización y Administración Escolar tenía la primacía.

4. Otra diferencia respecto al plan del curso normal es que en 1968 se reduce la Práctica Profesional a un semestre de práctica terminal.

En relación al plan de estudios para la Pedagogía Media existen algunas diferencias, a pesar de tener una formación común. Las más significativas son que en el plan básico se incluye un área de formación general que complementa la especialización. Además se destina un tiempo menor a la formación disciplinaria. Por último en el plan básico se excluye el curso de Elementos de Estadística Educacional.

d. Los cambios curriculares de 1970.

En 1969 nuevos cambios académicos motivaron la creación de una comisión docente que evaluaría la aplicación del plan de 1968 y propondría líneas de acción.

El cambio que motivó la creación de esta comisión fue la supresión del curso propedéutico y de la Escuela Universitaria General, que había funcionado desde 1965. Con esto nuevamente la formación de los docentes quedó constituida por la dimensión profesional, impartida por la Escuela de Educación, y la formación especializada impartida por los Institutos Centrales.

Es importante destacar que frente a este hecho la Comisión que se crea en la Escuela de Educación se aboca a la revisión de la formación de profesores en su conjunto. Aunque la revisión de la formación disciplinaria se realizó en comisiones mixtas, compuestas por docentes de la Escuela de Educación, y por docentes de los Institutos Centrales.

El plan propuesto por esta Comisión, aprobado en 1970, fue denominado 'Reajuste al plan de Estudios'. Con esto se quería enfatizar que en 1970 no se proponía una nueva modalidad de formación de profesores, sino que era una profundización de las líneas iniciadas en 1968, introduciendo las correcciones consideradas pertinentes. Se continúa entonces con la implementación de un sistema unificado de formación de profesores. Con todo, se introducen modificaciones importantes como veremos a continuación.

i) La formación de los profesores de enseñanza media.

El plan de 1970 organiza los estudios en nueve semestres y destina un décimo semestre a la realización de la práctica profesional. Durante los nueve semestres de preparación se realizan en forma paralela los cursos profesionales y especializados.

En este plan se introducen por primera vez asignaturas de Formación General (ver cuadro sinóptico 47), lo que es coherente de algún modo con la desaparición del curso propedéutico. Los contenidos de esta Formación General son diversos. Incluye los cursos de **Educación Física, Lógica y Método de las Ciencias, Idioma Instrumental, y un curso denominado Concientización.** La presencia de estas materias, y su diversidad, la

relacionamos con el concepto, recurrente en la fundamentación del plan, sobre la necesidad de entregar una "formación integral"²².

En este plan sigue siendo Psicología la disciplina sobre la cual se fundamenta el proceso educacional. Se introducen cuatro distinciones al interior del campo de la Psicología: **Introducción a la Psicología**, Psicología Evolutiva, Dinámica de Grupo y **Psicología Educacional**.

Las Teorías de la Transmisión experimentan un aumento del tiempo dedicado. Por el contrario, las Técnicas de la Transmisión son reducidas de modo significativo. Con esto se vuelve a enfatizar la formación teórica, que en 1968 se había equiparado a la formación técnica.

En este plan se introduce por primera vez un curso pedagógico general denominado **Teoría de la Educación**. Se elimina en cambio el curso de **Didáctica**, el cual es reemplazado por un curso denominado **Dirección del Aprendizaje**, que pretende integrar la formación metodológica con la formación práctica. De hecho el tercer nivel de este curso corresponde a la Práctica Profesional.

Por último en este reajuste al plan de 1968 se elimina como requisito de titulación la realización de una memoria, exigiéndose en cambio cumplir con un seminario de dos semestres de duración.

En líneas generales este plan estuvo vigente hasta 1977. En 1974 se le introducen algunas modificaciones producto del cambio de autoridades universitarias. Estos cambios en todo caso son parciales y no representan la introducción de una nueva modalidad de formación de profesores.

ii) La formación de los profesores básicos.

En 1970 se continuó con la modalidad especializada de formación, sin embargo se introdujeron una serie de modificaciones en los contenidos de los estudios (ver cuadro sinóptico 50). Se modifica sustancialmente la FG, y, dentro de la Formación Profesional, se le da una Importancia mucho mayor a la formación teórica.

A los contenidos técnico-artísticos de la FG del plan de 1968 se agregan tres nuevos cursos: **Concientización, Lógica y Método de las Ciencias e Idioma Instrumental**. Es decir, se amplían las materias hacia contenidos ideológicos y hacia materias generales destinadas a elevar el "nivel cultural" del profesor.

En los contenidos de la FP la principal innovación es la importancia asignada a las Teorías de la transmisión. Como en el caso de los profesores secundarios la formación teórica adquiere mayor importancia que la formación técnica. En el plan anterior las Técnicas de la Transmisión tenían una destinación horaria levemente superior a la destinada a la formación teórica. En este plan en cambio se le destina a las Teorías de la transmisión el doble de tiempo que a la formación técnica. Por último en este plan se introduce como requisito de titulación la realización de un seminario pedagógico de dos semestres de duración. Estas

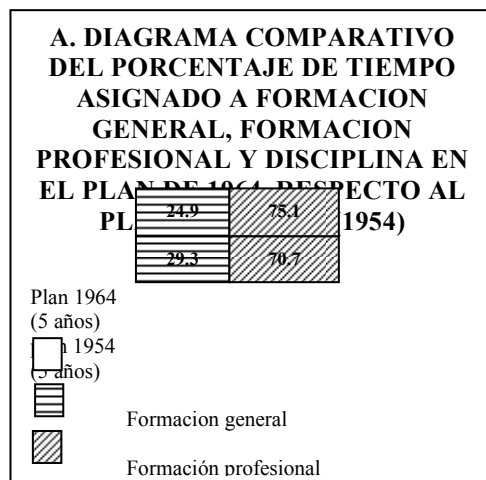
22. Universidad de Concepción, Escuela de Educación. **Reajuste al Plan de estudios**, 1970.

modificaciones, junto con los cambios introducidos en la FG resultan Indicativos de un nuevo principio de formación del profesor básico, más "despegado" de la ejecución o aplicación, y más vinculado con los principios que fundamentan tal aplicación.

Como en el caso de los profesores de enseñanza media, este plan se mantuvo vigente hasta 1977, ya que en 1974 se le introdujeron modificaciones sólo parciales.

**CUADRO SINOPTICO 45: PLAN DE ESTUDIOS DE 1964.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1964			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	58	24.9	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	42	18.0	
-introduc. a la filosofía	4	1.7	
-sociología	6	2.6	
-psicología general	8	2.6	
-psicol. del niño y del adolescente	10	4.3	
-elementos de estadística	6	2.6	
-hist. y filos. de la educ.	6	2.6	
-problemas de la educ. secuidaria	4	1.7	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	16	6.9	
-didáctica general	8	3.4	
-orientación	4	1.7	
-metodología especial de la enseñanza ¹	4	1.7	
3) INVESTIGACION ²	--	--	
4) PRACTICA ³	--	--	
III. DISCIPLINA	175	75.1	
TOTAL	233	100.0	10



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1954)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	-evolución histórica y

Fuente: Universidad de Concepción, Facultad de Filosofía y Educación.

¹ Las pedagogías con dobles especialidad tienen 4 hrs.-total más en Metodología.

² Se exige una Memoria o Seminario final.

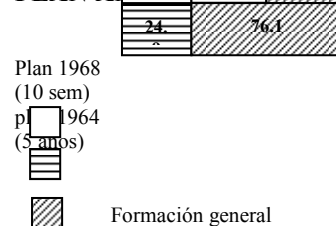
³ Práctica paralela al 5º año de 1 año de duración.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs.	%	Hrs.	%	Hrs. %
	Total		Total		Total
Castellano	166	74.1	58	25.9	224 100.0
Francés	190	76.6	58	23.4	248 100.0
Inglés	200	77.5	58	22.5	258 100.0
Hist. y geografía	192	76.2	60	23.8	252 100.0
Biología	180	75.6	58	24.4	238 100.0
Matemát. y física	171	74.0	60	26.0	231 100.0
Química	125	68.3	58	31.7	183 100.0
	$\Sigma = 1.224$				
	$X = 174.8$				

CUADRO SINOPTICO 46: PLAN DE ESTUDIOS DE 1968.
II. PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1968			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	45	28.1	--
-año propedéutico ¹	45	28.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	44	27.5	8
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	20	12.5	
-psicología	8	5.0	
-problemas de la educac.	8	5.0	
-estadística educacional	4	2.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	18	11.3	
-didáctica	10	6.3	
-evaluación	4	2.5	
-orientación	4	2.5	
3) INVESTIGACION ²	--	--	
4) PRACTICA ³	--	--	
5) ELECTIVOS (2 cursos)	6	3.7	
III. DISCIPLINA	71	44.4	--
TOTAL	160	100.0	8

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-año propedéutico	
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología	-introd. a la filosofía -sociología -psicología general -psicología del niño y del adolescente
-estadística educacional	-elementos de estadística
-problemas de la educac.	-problemas de la educac. secuenciales -hist. y filos. de la ed.
-didáctica	-didáctica general
-evaluación	-metodología especial de la enseñanza

Fuente: Julio Inostroza, "La Escuela de Educación, fines, estructura, planes de estudios".

Escuela de Educación, Universidad de Concepción, 1969.

¹ La Universidad exigía realizar un año inicial de estudios generales (45 créditos mínimo).

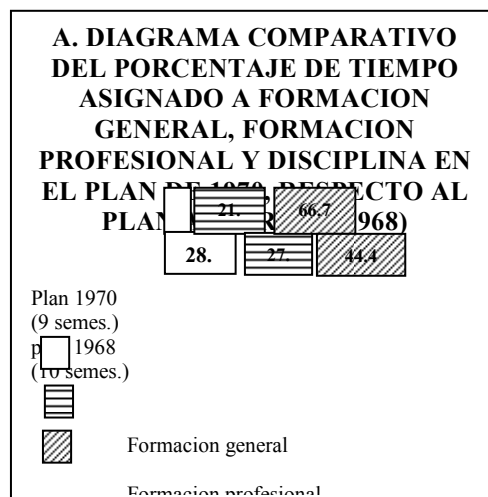
² Se exige una Memoria o Seminario final.

³ Práctica de 1 año.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD									
Especialidad	FG		D		FP		TOTAL		
	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%	
Español	45	27.5	75	45.7	44	26.8	164	100.0	
Francés	45	27.5	75	45.7	44	26.8	164	100.0	
Inglés	45	27.2	76	46.1	44	26.7	165	100.0	
Filosofía	45	30.2	60	40.3	44	29.5	149	100.0	
Historia-geografía	45	25.2	90	50.2	44	24.6	179	100.0	
Biología	45	27.5	75	45.7	44	26.8	164	100.0	
Química	45	31.7	53	37.3	44	31.0	142	100.0	
Matemática	45	34.4	59	39.9	44	29.7	148	100.0	
física	45	27.6	74	45.4	44	27.0	163	100.0	
			Σ = 637 X = 70.7						

**CUADRO SINOPTICO 47: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1970			
Duración de los estudios: 9 semestres			
	Créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	17	12.0	4
-educación física I y II	4	2.8	
-concientización I y II	4	2.8	
-lógica y método de las ciencias	3	2.1	
-idioma instrumental	6	4.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	30	21.3	8
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	15.6	
-psicol. I (introducción)	3	2.1	
-psicol. II (evolución de la niñez y adolescencia)	4	2.8	
-psicol. III (educacional)	3	2.1	
-psicol. IV (dinámica de grupo)	3	2.1	
-estadística	3	2.1	
-teoría de la educ. I y II	6	4.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	8	5.7	
-orientación	2	1.4	
-dirección del aprendizaje I y II	6	4.3	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	94	66.7	--
TOTAL	141	100.0	12



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIA EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación física -concientización -lógica y metod. de las ciencias -idioma instrumental	-año propedeútico
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología (introd.) -psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia) -psicol. III (educac.) -psicol. IV (dinámica de grupo) -estadística educac. -teoría de la educac.	-psicología -estadística educacional -problemas de la -didáctica evaluación

Fuente: Universidad de Concepción, escuela de Educación, reajuste al plan de Estudios 1970.

¹ Se exige la realización de un Seminario de 1 semestre.

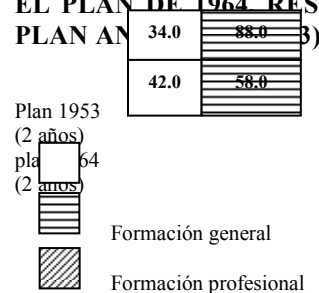
2 La Práctica se denomina Dirección del Aprendizaje III., se exigen 100 horas de práctica terminal.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%
Español	84	64.1	47	35.9	131	100.0
Frances	114	70.8	47	29.2	161	100.0
inglés	125	72.7	47	27.3	172	100.0
Filosofía	81	63.3	47	36.7	128	100.0
Hist. geog. y cs sociales	114	70.8	47	29.2	161	100.0
Biología y cs. nat.	87	64.9	47	35.1	134	100.0
Química y cs. nat.	84	64.1	47	35.9	131	100.0
Física y cs. nat.	84	64.1	47	35.9	131	100.0
Mateáticas	69	59.5	47	40.5	116	100.0
	$\Sigma = 842$					
	$X = 93.5$					

CUADRO SINOPTICO 48: PLAN DE ESTUDIOS DE 1964.
CURSO NORMAL. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS CURSO NORMAL 1964			
Duración de los estudios: 2 años			
	Hrs. total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	21	42.0	6
-educación física	6	12.0	
-música y canto	4	8.0	
-dibujo	4	8.0	
-trabajos manuales	4	8.0	
-educación para el hogar	2	4.0	
-puericultura	1	2.0	
II. FORMACION PROFESIONAL	29	58.0	9
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	14	28.0	
-biología educacional	2	4.0	
-psicología educacional	4	8.0	
-sociología educacional	2	4.0	
-filos. e hist. de la educ.	4	8.0	
-principios de educación	2	4.0	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	15	30.0	
-técnica de la enseñanza	4	8.0	
-org. y adm. escolares	6	12.0	
-higiene escolar	3	6.0	
-orientación profesional	2	4.0	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA	--	--	
-observación (1 año) ²	--	--	
-práct. Docent. (1 año) ²	--	--	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	50	100.0	15

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1964 RESPECTO AL PLAN AN



Fuente: Universidad de Concepción, Facultad de Filosofía y Educación. Plan de estudios 1964.

¹ No obtuvimos información si se exige como requisito de titulación una memoria.

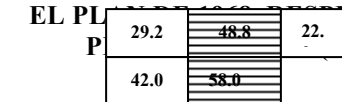
² No se especifica el número de horas de práctica exigidas.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1953)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-org. y adm. escolares	-psicología del niño -organización escolar

CUADRO SINOPTICO 49: PLAN DE ESTUDIOS DE 1968.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1968			
Duración de los estudios: 3 años			
	Crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	24	29.2	4
-educación musical	6	7.3	
-educación física	6	7.3	
-artes plásticas	6	7.3	
-artes manuales	6	7.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	40	48.8	6
1) TEORIA DE LA TRANSMISION	16	19.6	
-psicología	8	9.8	
-problemas de la educación	8	9.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	18	21.9	
-evaluación	4	4.9	
-orientación	4	4.9	
-didáctica	10	12.1	
3) INVESTIGACIÓN ¹	--	--	
4) PRACTICA	6	7.3	
-práctica docente (1 sem.)	6	7.3	
III. DISCIPLINA	18	22.0	
TOTAL	82	100.0	10

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964).



Plan 1968
(3 años)
pla (2)

Formación general
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)

MATERIAS INCLUIDAS **MATERIAS EXLUIDAS**

FORMACION GENERAL

-educación musical	-canto y música
-artes plásticas	-dibujo
-artes manuales	-trabajos manuales
	-educación para el hogar
	-puericultura

FORMACION PROFESIONAL

-psicología	-biología educacional
	-psicología educacional
	-sociología educacional
	-filos. e hist. de la educ.
-problemas de la educ	-técnica de la enseñanza
-didáctica	-org. y adm. escolar
	-higiene escolar
-evaluación	
-orientación	-orientación profesional

Fuente: Julio Inostroza, "La Escuela de Educación. Fines-Estructura-Planes

De estudios". Universidad de Concepción, Escuela de Educación, 1969.

1 No se especifica si se exige una memoria.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR MENCIÓN						
Mención	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré dito	%	Cré dito	%	Cré dito	%
Matemáticas	12	15.8	64	84.2	76	100.0
Ciencias naturales	12	15.8	64	84.2	76	100.0
Ciencias sociales	30	31.9	64	68.1	94	100.0
español	18	22.0	64	78.0	82	100.0
	$\Sigma = 72$ $X = 18$					

**CUADRO SINOPTICO 50: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

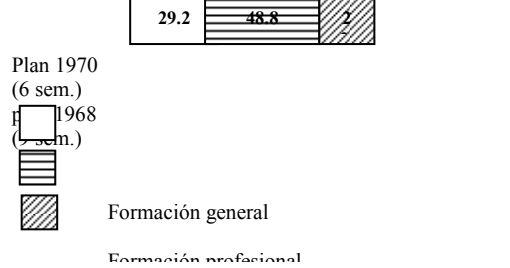
ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1970			
Duración de los estudios: 6 semestres			
	crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	28	33.0	5
-educ. fisica I y II	6	7.1	
-ed. por el arte I, II y III	9	10.6	
-concientación I y II	4	4.7	
-lógica y método de las ciencias	3	3.5	
-idioma instrumental I y II	6	7.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	33	38.8	9
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	25.9	
-psicología I (introd)	3	3.5	
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)	4	4.7	
-psicol. III (educacional)	3	3.5	
-psicol IV (dinámica de grupo)	3	3.5	
-estadística	3	3.5	
-teoría de la educ. I y II	6	7.1	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	11	12.9	
-eudc. Para la salud	3	3.5	
-orientación	2	2.3	
-direc. del aprendizaje I y II	6	7.1	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	24	28.2	--
TOTAL	85	100.0	14

Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación .
Reajuste al plan de estudios 1970.

1 Se exige un seminario de 2 semestre.

2 Práctica terminal de semestre (160 hora). Se denomina Dirección del aprendizaje III.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)

MATERIAS INCLUIDAS		MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL		
-educ. por el arte		-artes plásticas -artes manuales -educación musical
-concientización		
-lógica y método de las ciencias		
-idioma instrumental		
FORMACION PROFESIONAL		
-psicol. I (introducción)		-psicología
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)		
-psicol. III (educacio.)		
-psicol. IV (dinámica de grupo)		
-estadística		
-teoría de la educación		
-direc. del aprendizaje		-problema de la educac. -didáctica
-educ. para la salud		

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR MENCION					
mención	D		FP + FG		TOTAL
	Cré dito	%	Cré dito	%	Cré dito
Ciencias naturales	24	28.2	61	71.8	85
matemáticas	24	28.2	61	71.8	85
	$\Sigma = 48$ $X = 24$				

3. 1974-1980.

CONTROL POLITICO EXTERNO Y ORGANIZACION DE LOS ESTUDIOS DE ACUERDO A LOS PRINCIPIOS DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA.

El cambio de gobierno que se produjo en el país en 1973, y la intervención militar de las universidades trajo consecuencias inmediatas en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, especialmente en lo que dice relación con el gobierno universitario. Se acaban las instancias de decisión colegiadas y las nuevas autoridades son designadas. A nivel de los planes de estudios el Impacto mayor se vinculó a la restricción y control de ciertas corrientes ideológicas que fueron proscritas, y a la exclusión de áreas del conocimiento consideradas conflictivas por las nuevas autoridades, especialmente en las ciencias sociales. Esta etapa inicial, que se caracteriza por ser un período fundamentalmente de control político e ideológico, se extiende hasta 1976.

En 1976 comienza una segunda etapa, encabezada por nuevas autoridades universitarias. Enrique Rochna V. ocupa la Rectoría, Guillermo Clericus E., el cargo entonces creado de Prorector y Reinaldo Gleisner asume como Vicerrector. El cambio de autoridades centrales repercute en la Escuela de Educación, ya que el entonces Director, Carlos Haquin, fue exonerado, y asume en su lugar Mario González O., profesor de Orientación de la Universidad Católica de Santiago de Chile, quien fue contratado por Rectoría. Este cambio de autoridades ha sido interpretado como una pérdida del control de la Universidad por grupos vinculados a la masonería, a favor de grupos vinculados al gremialismo de la Universidad Católica de Santiago.

El nuevo Director de la Educación, Mario González, lidera la introducción en la Escuela de Educación del modelo pedagógico basado en los principios de la Tecnología Educativa. Sin embargo, como veremos, los cambios introducidos en 1977 son prontamente reformulados: en 1979 se aprueba un nuevo plan de estudios que si bien mantiene en gran medida los conceptos introducidos en 1977, se aparta de tal plan. Lo mismo ocurre en 1980. El plan de 1980 tampoco tuvo continuidad, ya que en 1981 se aprueba un nuevo plan, que es la manifestación de una intención de agregar un matiz humanista al modelo tecnológico operante. Este cambio representa, desde nuestra perspectiva, el comienzo de un nuevo período en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción.

En lo que sigue nos ocuparemos de analizar los cambios Introducidos entre 1974 y 1980. Hemos separado el análisis del plan de 1974, porque, como ya señalamos, las transformaciones que se realizan apuntan a restricciones de lo existente hasta 1973 y no son la introducción de una nueva orientación pedagógica, al contrario de los cambios operados a partir de 1977.

a. Las modificaciones al plan de 1973.

En noviembre de 1973, consecuente con el cambio político que se experimenta en el país y, por supuesto, en la Universidad, se decidieron algunas transformaciones del plan de

23. Comunicación personal de Reginaldo Zurita, ex-docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción.

estudios vigente (plan de 1970), las que comenzarían a aplicarse a partir de Marzo de 1974.

En términos generales se mantiene la estructura del plan de 1970, con reducción de algunas asignaturas, inclusión de otras y reordenamiento de las jerarquías entre las materias (ver cuadros sinópticos 51 y 55).

Claramente el cambio más significativo, expresión directa del momento político, se refiere a la reducción de las materias de Formación General. Se excluye, por cierto, el curso rotulado **Concientización**, y también la asignatura de **Lógica y Método de las Ciencias**, se mantienen en cambio las materias de **Educación Física e Idioma Instrumental**. Es decir se eliminan las materias con mayor contenido ideológico. En la Pedagogía Básica además de estas restricciones se elimina el curso de Educación por el Arte y se reincorporan las asignaturas de **Artes Plásticas, Educación Musical y Educación Técnico-manual**. Se Incluye además un curso de **Español**.

Respecto a la FP, no se hacen modificaciones significativas. Se Introduce el curso de **Técnicas de Evaluación en Educación**, lo que significa que el porcentaje de tiempo asignado a la formación en Técnicas de la Transmisión crece levemente. La dedicación de tiempo a estos conocimientos se mantiene, en todo caso, muy por debajo de la formación en las Teorías de la Transmisión.

En la Pedagogía Media se agrega una alternativa más al Seminario de Título, pudiéndose realizar en vez de este Seminario, una Memoria o un curso de **Metodología de la Investigación Educacional**. La Práctica se mantiene en un semestre de duración.

b. La incorporación de la Tecnología Educacional.

El plan de estudios que se aplica en 1977 es la expresión directa de la Introducción de los principios de la Tecnología Educativa en la formación de los profesores en la Universidad de Concepción. Este cambio es Impulsado por el nuevo Director de la Escuela, Mario González, a quien ya nos hemos referido.

Bajo la dirección de M. González la política de la Escuela estuvo dirigida por un nuevo concepto de administración: 'administración, no es hacer filosofía educacional', según se señala en la Cuenta Anual de la Dirección²⁴. Según este mismo documento, el trabajo de la Escuela en ese año -1976-1977- contempló tres áreas:

"La primera medida fue definir operacionalmente el 'producto'. La segunda medida, crear un sistema de producción.. La tercera medida consistirá en crear un buen sistema de control de calidad"²⁵.

El "producto", es decir el profesional de la educación que se debía formar, era entendido como:

"(un) Profesional capacitado para programar aprendizajes de variados contenidos de cualquier persona, en cualquier circunstancia, medirlos, optimizados "²⁶.

24. Universidad de Concepción. rea de Educación. **Cuenta Anual**. 20 de Mayo de 1977. (Documento Interno).

25. "Cuenta Anual..." op. cit.

26. "Cuenta Anual..." op. cit.

Este profesional debía manejar cuatro tipos de conocimientos:

1. La metodología de la Investigación, "para plantearse problemas, definirlos, programarlos, analizarlos, optimizarlos". Se postula que la formación en la metodología científica marca la diferencia entre los estudios universitarios y los no-universitarios, o entre los estudios profesionales y no-profesionales.
2. Los "contenidos". Que se refiere al dominio de la disciplina o disciplinas que el profesor va a enseñar.
3. El "cliente", es decir, el conocimiento del alumno, el cual debe aportar centralmente la Psicología.
4. La "circunstancia". Referida al dominio de la situación de aprendizaje. Este dominio debe ser entregado por el manejo de la tecnología educacional, que reemplaza las "antiguas" didácticas.

El "sistema de producción", es decir el proceso de formación estaba constituido por lo que se denominaba el **Core Currículum**, o "plan mínimo para la formación mínima (en cantidad) en pedagogía"²⁸. Este Plan Mínimo se consideraba compuesto de:

"un flujo metodológico y de otro psicológico que confluyen en la "simulación" y en la "práctica" o investigación experimental final"²⁹.

Más allá del cambio de terminología ("cliente", "sistema de producción", etc.), y la analogía que se establece entre el proceso educativo y un proceso de producción material, esta perspectiva introduce una concepción de la formación de profesores totalmente distinta de la que tradicionalmente se había aplicado. Antes de analizar el impacto que esta orientación tuvo en los estudios de pedagogía de la Escuela de Educación, puntualizaremos dos aspectos conceptuales que pensamos contribuyen a clarificar un poco más los principios de esta perspectiva, sin pretender por cierto agotar el problema.

1. Un punto importante es la definición que se manejaba de Tecnología Educativa. Según lo planteado por Mario González:

"Tecnología Educativa para nosotros, en Concepción, es una 'ciencia pedagógica que operacionaliza la teoría pura y la teoría práctica educacional'. Aquí se producen 'medios', no por el medio en sí mismo..., sino como investigación y realimentación de la teoría educacional. Todo profesional de la educación, trabaje en micro o macro sistema, debe saber 'producir sus propios medios' de enseñar, única manera de ser un profesional 'sujeto' o 'liberal' en el correcto sentido de 'libre' de sus empleadores, y de poder entender los otros medios que los otros colegas lanzan al campo profesional "³⁰.

27. "Cuenta Anual..." op.cit

28. "Cuenta Anual..." op.ct

29. "Cuenta Anual..." op.cit

30. Universidad de Concepción. Área de Educación. Escuela de Educación. **Tecnología Educativa y Administración Universitaria**". Conferencia dictada por Mario González Ortega, en el Seminario de Tecnología Educativa para los Docentes de la Universidad de Chile de Valparaíso. Valparaíso, enero 1979. (mimeo).

2. Desde esta perspectiva el problema clave es la administración, ya que no basta, según se plantea, el conocimiento científico para garantizar el desarrollo, sino que se debe saber además manejar un conjunto de recursos o medios escasos. La administración supone tomar decisiones. Por lo tanto si lo que se busca es que el profesor administre el proceso educativo, se lo debe capacitar para que tome decisiones en ese campo. las nuevas orientaciones definen un concepto de profesionalización que rompe con el ethos del campo educativo, tradicionalmente humanista.

"La profesionalización o no del profesor y el nivel o status de la Educación, dependen no de su definición moral, filosófica, ideológica o pdkica. Eso no se traduce en demanda y status, sino en discursos y condecoraciones morales y muchos se contentan con esto. Son románticos. Ella depende de su reconocida capacidad tecnológica: profesionales competentes que saben hacer su trabajo (no "hablar" sobre lo que debería ser su trabajo), solucionan problemas de aprendizaje a nivel individual, Intermedio o nacional"³¹.

El profesor debe ser capaz de crear curriculum.

"dado los siguientes elementos: un programa de asignatura, un grupo de alumnos iniciales y una circunstancia de tiempo y recursos definidos todo profesor debe ser capaz de crear currículum, es decir, programarse sistemáticamente en esos parámetros, midiendo y optimizando continuamente los aprendizajes programados, como exige una sana formación universitaria"³².

Consecuente con este propósito los estudios debían enfatizar la formación en métodos de investigación y en técnicas educativas no dirigidas a la transmisión, sino orientadas a 'replantearse el problema de la enseñanza' °.

Las consecuencias que esta visión, radicalmente nueva de la formación de profesores, tuvo en los contenidos de los planes aplicados entre 1977 y 1980 son decisivas. Caracterizaremos a continuación los rasgos comunes más salientes de los planes aplicados en este período.

i) La formación de los profesores de enseñanza media.

1. Un primer rasgo común en los planes de 1977, 1979 y 1980 (ver cuadros sinópticos 52, 53 y 54) es que se eliminan los contenidos de Formación General: la formación se restringe a contenidos de Formación Profesional y de la Disciplina de la especialidad. Entre estas dos la proporción de tiempo se mantiene sin grandes variaciones, destinándose aproximadamente dos tercios del tiempo total a la Disciplina y un tercio a la Formación Profesional.

2. La cantidad de asignaturas contempladas en la FP experimenta un crecimiento importante (14 categorías en 1977, y 13 en 1979 y 1980). Este aumento se revierte en el plan de 1981 (7 categorías).

31. "Tecnología Educativa..." op.cit:9.

32. Mario González, "Presentación y Fundamentos del Area Pedagógica". Mimeo, agosto de 1976. Citado en: Reginaldo Zurita, "**Diez años de formación de profesores**", Universidad de Concepción, 1979.

33. Mario González, "Presentación..." , op. cit: 44.

3. El cambio más significativo que experimenta la FP, es la alteración de la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión. Tradicionalmente se había destinado mayor dedicación de tiempo a la formación teórica, en este período en cambio la relación se invierte y pasa a ser más importante la formación técnica, como ilustra el cuadro adjunto. Esta relación se mantiene en el período siguiente. Pero este no es el único cambio; en los planes de 1977 y 1979 se dedica más tiempo a la preparación en investigación educacional, que a las Técnicas de la Transmisión. Lo que es una manifestación directa de los principios que orientaron el período. La importancia asignada a la investigación es de corta duración; ya en el plan de 1980 baja su perfil, como se aprecia en el cuadro que sigue.

CUADRO 1. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A TEORIAS DE LA TRANSMISION, TECNICAS DE LA TRANSMISION, INVESTIGACION Y PRACTICA, EN LOS PLANES DE 1970 A 1983. PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION.

	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
TEORIAS	15.6	15.4	6.9	7.5	8.5	6.2	7.7
TECNICAS	5.7	7.7	9.8	10.6	11.3	16.6	18.1
INVESTIG.	*	4.2	11.0	11.9	6.8	--	3.9
PRACTICA	*		4.7	5.0	4.5	*	6.4

* Requisito de titulación, no incluido en el plan.

4. Otras Innovaciones del período se vinculan con cambios en los contenidos de la formación. Las principales modificaciones se refieren a los contenidos de la formación técnica. En 1977 se elimina el tradicional curso de Metodología de la Especialidad, y se incluye en cambio un curso de Tecnología Educacional. En 1980, sin embargo reaparece la metodología, bajo la denominación de **Laboratorio y Metodología de la Enseñanza de la Especialidad**. Otro elemento importante es que en 1977 se intenta una suerte de integración en algunas materias técnicas: Currículum con Tecnología Educacional, y Currículum con Profesor Jefe. Esta integración, sin embargo, fracasa luego, ya que en el plan de 1979 estas materias se vuelven a dar por separado.

5. En este período la formación teórica sigue basada en la Psicología. La misma, sin embargo, consecuente con el aumento de importancia de la formación técnica y de la Investigación, pierde importancia, y el porcentaje de tiempo dedicado a Psicología se reduce prácticamente a la mitad. Los contenidos también se alteran: se excluye el curso introductorio y el curso de dinámica grupal, se introduce en cambio un curso de Psicología Diferencial.

6. Una última característica que es de destacar en los planes del período se refiere a la variabilidad en la definición de los tiempos de duración mínimos de la carrera de pedagogía. Estos varían entre especialidades y de un plan a otro. La duración de los estudios en 1977 oscilaba entre 8 y 10 semestres, dependiendo de la especialidad. Este hecho puede

relacionarse con la generación misma del plan. A diferencia de los planes anteriores, que son resultado de una instancia reguladora única y una medida legislativa, en 1977 existen una serie de decretos que sancionan un nuevo plan de estudios. Es decir, no existe una disposición única que reúna e integre las distintas especialidades y los distintos niveles de formación de profesores. El plan, que comentamos, se sancionó primero para la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Física y luego se fue aplicando a otras carreras.

También se manifiesta variación de un plan a otro. Por ejemplo, la carrera de Pedagogía en Inglés, en 1977 y 1979 dura 8 semestres, en cambio en 1980 se extiende a 10 semestres.

Claramente la orientación Introducida en 1977 representa un giro radical. El énfasis se pone en la preparación para la investigación (métodos de investigación y seminario) y en la técnica educacional. Esta última, sin embargo, es redefinida: no se trata ya de la técnica de la transmisión (metodología), sino de la tecnología para administrar el proceso educativo. Con esto se altera la definición tradicional del rol del profesor en torno a la enseñanza. Aquí el profesor también enseña, pero para tal propósito debe saber manejar un conjunto de recursos que le permitan tomar decisiones efectivas: pasa a ser un 'manager', administrador-planificador de recursos. En este cuadro la Práctica Pedagógica, Inesquívamente una acción de transmisión de difícil traducción a la nomenclatura administrativa, no tiene justificación y pierde importancia en el plan. Es redefinida, como una "simulación", donde el alumno demuestra lo aprendido resolviendo un problema de aprendizaje concreto.

Estos cambios, predeciblemente, no tuvieron continuidad. A pesar de que, como señalamos, se mantiene en los planes siguientes el énfasis en lo técnico. Sin embargo en el plan de 1980 se reintegra la práctica tradicional y el curso de metodología. Además la Investigación vuelve a ocupar la destinación secundaria que había tenido antes de 1977.

ii) La formación de los profesores básicos.

El plan de 1977 extiende la formación de los profesores básicos a cuatro años y elimina la formación especializada. Como en las restantes universidades se prepara un profesor básico sin mención. La principal particularidad de este plan es que combina la visión tecnológica Introducida en el periodo con la modalidad generalista de formación de profesores. Esto explica la presencia de una amplia proporción de tiempo dedicada a la FG, en circunstancias que, como vimos antes, la visión tecnológica valora la preparación en la administración del proceso educativo y en los métodos de investigación, por sobre la preparación en contenidos y metodologías de la transmisión.

En el plan de 1977 se introducen una serie de nuevos contenidos y se alteran sustancialmente las relaciones entre los mismos (ver cuadro sinóptico 56). Se destaca en primer lugar el aumento de asignaturas; se pasa de un plan con 16 materias a un plan con 35 asignaturas diferentes.

La FG aumenta levemente el porcentaje de tiempo dedicado, aunque cambia de carácter. En este plan la FG está compuesta por las 8 asignaturas del plan de la Enseñanza General Básica, más una preparación en un instrumento musical.

34. "Cuanta anual... " op.dt. 4.

En la FP también se introducen una serie de modificaciones. La más importante es la inversión de la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión. En este plan las técnicas triplican el porcentaje de tiempo asignado a la formación teórica. Otra inversión se da en la relación entre la Práctica Pedagógica y la Investigación. Tradicionalmente esta última, cuando se Incluía como requisito era marginal. En este plan, en cambio, la Investigación es más importante que la Práctica. Estos cambios son la manifestación directa de la introducción de la visión tecnológica antes señalada.

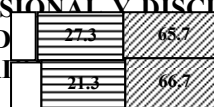
Un último elemento que destacaremos se refiere a la introducción de seis cursos de currículum diferenciados de acuerdo a las asignaturas de la Enseñanza General Básica y la inclusión de sólo dos cursos de Metodología: uno de **Metodología Globalizada** y otro de **Metodología de la Lectura y Escritura**. Comparando con las otras dos universidades cubiertas por nuestro estudio, esta es una particularidad de la Universidad de Concepción, que no podemos dejar de vincular con la introducción de la tecnología educativa. En las otras universidades, en la modalidad generalista se incluyen cursos de metodología correspondientes a cada asignatura del plan de la enseñanza básica, aquí en cambio se Introducen cursos de currículum. Esto es consecuente con una concepción del profesor que, en el lenguaje del plan, se desplaza de la transmisión a la administración de situaciones de aprendizaje.

**CUADRO SINOPTICO 51: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1979			
Duración de los estudios: 9 semestre			
	Créditos	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	10	7.0	2
-idioma instrum. I y II	6	4.2	
-educ. física I y II	4	2.8	
II. FORMACION PROFESIONAL	39	27.3	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	15.4	
-psicol. I (introduc.)	3	2.1	
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)	4	2.8	
-psicol. III (educ.)	3	2.1	
-psicol. IV (dinámica de grupo)	3	2.1	
-estadística	3	4.2	
-teoría de la educ. I y II	6	7.7	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	11	1.4	
-introd. a la orientación	2	2.1	
-técnicas de evolución en educación	3	4.2	
-dirección del aprendizaje	6	4.2	
3) INVESTIGACION	6	4.2	
-memoria, seminario o curso	6	4.2	
de met. Invest.			
4) PRACTICA ¹	--	--	
III. DISCIPLINA	94	65.7	--
TOTAL	143	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACIÓN GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)

Plan 1974
(9 semes.)
Plan 1970
(9 semes.)



Formación general
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	-concientización -lógica y metodología de las ciencias
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la orientac. -técnica de evaluación	-orientación

Fuente: Reginaldo Zurita. Diez años de formación de profesores. Universidad de concepción, Escuela de Educación, 1979.
¹ Terminal, 1 semestre.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%
Español	84	93.2	49	36.8	133	100.0
Francés	114	69.9	49	30.1	163	100.0
Inglés	125	71.8	49	28.2	174	100.0
Filosofía	81	62.3	49	37.7	130	100.0
Hist. y Geografía	114	69.9	49	30.1	163	100.0
Biol. Y cs. nat.	87	64.0	49	36.0	136	100.0
Química y cs. nat.	84	63.2	49	36.8	133	100.0
Física y cs. nat	84	63.2	49	36.8	133	100.0
Matemáticas	69	58.5	49	41.5	118	100.0
	$\Sigma = 842$ $X = 93.5$					

¹ No obtuvimos información sobre los cambios en la formación disciplinaria.

**CUADRO SINOPTICO 52: PLAN DE ESTUDIOS DE 1977.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

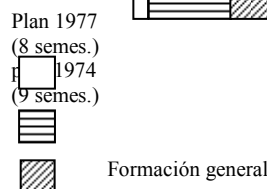
ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1979			
Duración de los estudios: 8 semestre ¹			
	créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	56	35.0	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	7.5	
-introd. del aprendizaje	3	1.9	
-psicol. de desarrollo	3	1.9	
-psicol. diferencial	3	1.9	
-fundamentos de la educ.	3	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	17	10.6	
-curriculum	3	1.9	
-tecnología educacional	3	1.9	
-profesor jefe	3	1.9	
-evaluación educacional	4	2.5	
-orientación	4	2.5	
3) INVESTIGACION	19	11.9	
-metodolog. De la inves. Educ. I y II	7	4.4	
-sem. de metod. de la enseñ. de la espec.	6	3.8	
-seminario de título	6	3.8	
4) PRACTICA	8	5.0	
-práctica ²	8	5.0	
III. DISCIPLINA	104	65.0	--
TOTAL	160	100.0	13

Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación. Planes de Estudios 1977.

¹ Las especialidades de: Educación Física; Hist. y Geografía; Música; Biología y Química duran 9 semestres. Y Español y Filosofía; Inglés y Francés 10 semestres.

² Práctica de 1 semestre en último semestre.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACIÓN GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1977, RESPECTO AL PLAN AN



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1977, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1974)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	-idiomas instrumental -educación física
FORMACION PROFESIONAL	
-psicol. del desarrollo	-psicol. I (introduc.) -psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)
-psicol. diferencial	-teoría de la educación
-fund. de la educación	-introd. a la orientación
-orientación	-técnicas de evaluación en educación
-evaluación	-dirección del aprendiz.
-tecnología educac. y curriculum I	-estadística
-curriculum II y profesor jefe	-memoria, seminario ó curso de metodología de la investigación
-metod. de la investgación y estadística	
-seminario I y II	

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Crédito	%	Crédito	%	Crédito	%
Educación física	109	62.6	65	37.4	174	100.0
Alemán	102	61.1	65	38.9	167	100.0
Español	103	61.3	65	38.7	168	100.0
Español y filos.	149	69.6	65	30.4	214	100.0
Filosofía	93	58.9	65	41.1	158	100.0
Francés	105	61.8	65	38.2	170	100.0
Inglés	104	61.5	65	38.5	169	100.0
Inglés y francés	144	68.9	65	31.1	209	100.0
Hist. y Geografía	130	66.7	65	33.3	195	100.0
Artes plásticas	93	58.9	65	41.1	158	100.0
Música	81	55.5	65	44.5	146	100.0
Biología y química	116	64.1	65	35.9	181	100.0
Matemát. y física	71	52.2	65	47.8	136	100.0
	Σ = 1.404 X = 108					

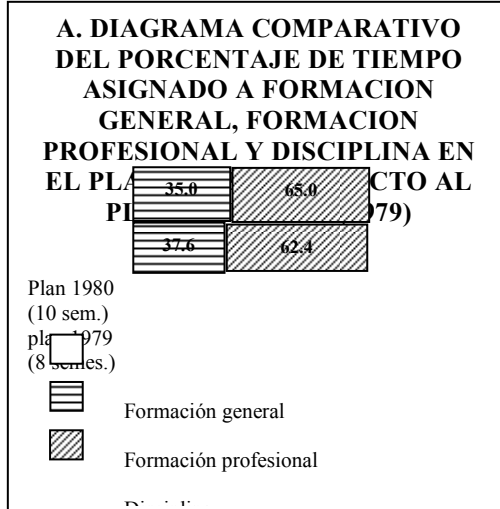
**CUADRO SINOPTICO 53: PLAN DE ESTUDIOS DE 1979.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1979			
Duración de los estudios: 8 semestre ¹			
	créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	56	35.0	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	7.5	
-introd. del aprendizaje	3	1.9	
-psicol. de desarrollo	3	1.9	
-psicol. diferencial	3	1.9	
-fundamentos de la educ.	3	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	17	10.6	
-curriculum	3	1.9	
-tecnología educacional	3	1.9	
-profesor jefe	3	1.9	
-evaluación educacional	4	2.5	
-orientación	4	2.5	
3) INVESTIGACION	19	11.9	
-metodolog. De la inves. Educ. I y II	7	4.4	
-sem. de metod. de la enseñ. de la espec.	6	3.8	
-seminario de título	6	3.8	
4) PRACTICA	8	5.0	
-práctica ²	8	5.0	
III. DISCIPLINA	104	65.0	--
TOTAL	160	100.0	13

Fuente: Universidad de Concepción, escuela de Educación. Plan de Estudios (1979 y años anteriores).

1 Solo obtuvimos información de la especialidad de inglés.

2 Práctica de 1 semestre a realizarse durante el último semestre



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1979, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1977)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-currículum -tecnología educacional -profesor jefe -metod. de la invest. investigación educacional -seminario de metod. de la enseñanza de la especialidad	-tecnología educacional y currículum I -currículum II y profesor jefe -metod. de la y estadística -seminario I y II

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
inglés	104	65.0	56	35.0	160	100.0
	$\Sigma = 104$ X = 104					

1 Sólo obtuvimos información para la especialidad de inglés.

CUADRO SINOPTICO 54: PLAN DE ESTUDIOS DE 1980.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 10 semestre ¹			
	Créditos	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	58	32.8	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	15	8.5	
-introd. a la psicología	3	1.7	
-psicol. del desarrollo	3	1.7	
-psicología educacional	3	1.7	
-fundamentos I y II	6	3.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	20	11.3	
-curriculum	3	1.7	
-tecnología educacional	3	1.7	
-evaluación I y II	3	1.7	
-orientación I y II	6	3.4	
-lab. Y metod. de la educ. de la especialidad	5	2.8	
3) INVESTIGACION	12	6.8	
-invest. Educ. I y II	6	3.4	
-semin. de título I y II	6	3.4	
4) PRACTICA	8	4.5	
-internado pedagógico ²	8	4.5	
5) ELECTIVO (1 de 3 créd.)	3	1.7	
III. DISCIPLINA	119	67.2	--
TOTAL	177	100.0	13

Fuente: Universidad de Concepción, escuela de Educación. Plan de Estudios (1980).

1 Soloobtuvimos información de la especialidad sw inglés.

2 Práctica de 1 semestre, durante en 10° semestre.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN A



Plan 1980
(10 sem.)
plan 1979
(8 semes.)

Formación general

Formación profesional

Disciplina

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)

MATERIAS INCLUIDAS MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION PROFESIONAL

-introd. a la psicología	
-psicol. educacional	-psicol. del
aprendizaje	
	-psicol.
diferencial	
-fundamentos	-
fundamentos de la educ.	-profesor
jefe	

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
inglés	119	67.2	58	32.8	177	100.0
	$\Sigma = 119$ X = 119					

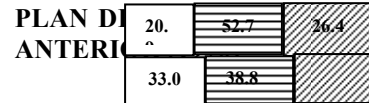
1 Sólo obtuvimos información para la especialidad de inglés.

CUADRO SINOPTICO 55: PLAN DE ESTUDIOS DE 1977.

PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION PLAN DE ESTUDIOS 1974			
Duración de los estudios: 6 semestres			
	Crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	19	20.9	5
-educación física I y II	4	4.4	
-español	6	6.6	
-artes plásticas	3	3.3	
-educación musical	3	3.3	
-educación técnico-manual	3	3.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	48	52.7	11
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	24.2	
-psicol. I (introducción)	3	3.3	
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)	4	4.4	
-psicol. III (educacional)	3	3.3	
-psicol. IV (dinámica de grupo)	3	3.3	
-estadística	3	3.3	
-teoría de la educ. I y II	6	6.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	20	21.9	
-ed. para la salud I y II	6	6.6	
-introd. a la orientac.	2	2.2	
-direc. del aprendizaje I, II y III	9	9.9	
-técnicas de la evaluación en educación	3	3.3	
3) INVESTIGACIÓN	6	6.6	
-seminario o memoria	6	6.6	
4) PRACTICA ¹	--	--	
III. DISCIPLINA	24	26.4	--
TOTAL	91	100.0	16

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)



Plan 1974
(6 sem.)
1970
(m)
Formación general

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-artes plásticas -educación musical -educación técnico-manual	-educación por el arte -concientización -lógica y metod. de las ciencias -idioma instrumental
-español	
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la orientación -técnicas de evaluación en educación	-orientación

Fuentes: Reginaldo Zurita. Die años de formación de profesores.Universidad de Concepción, Escuela de Educación,

1979.

1 Se restituye la práctica de profesor jefe integrada a la

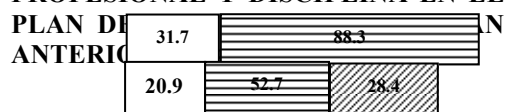
práctica docente. No se especifica la duración de la misma.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Mención	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- dito	%	Cré- dito	%	Cré- dito	%
Ciencias naturales	24	26.4	67	73.6	91	100.0
matemáticas	24	26.4	67	73.6	91	100.0
	$\Sigma = 48$ X = 24					

CUADRO SINOPTICO 56: PLAN DE ESTUDIOS DE 1977.
II. PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION PLAN DE ESTUDIOS 1977			
Duración de los estudios: 8 semestres			
	Crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	49	31.7	9
-español I y II	4	2.6	
-cs. naturales I y II	6	3.9	
-cs. sociales I y II	6	3.9	
-matemática básica I y II	6	3.9	
-educ. física I y II	6	3.9	
-teoría literaria I y II	6	3.9	
-educ. musical I y II	6	3.9	
-instrumento	1	0.6	
-artes plást. y ed. técni.co-manual I y II	8	5.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	106	68.3	26
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	15	9.5	
-psicol. del desarrollo	3	1.9	
-psicol. del aprendizaje	3	1.9	
-psicología diferencial	3	1.9	
-comunicación social y dinámica grupal	3	1.9	
-fund. de la educación	3	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	51	32.9	
-transtornos del aprend.	3	1.9	
-tecnología educ. y currículum I	4	2.6	
-currículum II y profesor jefe	6	3.9	
-orientación	4	2.6	
-evaluación educacional	3	1.9	
-salud y primeros auxilios	3	1.9	
-org. y adm. escolar	3	1.9	
-curric. esp. español	3	1.9	
-curric. esp. cs. natural.	3	1.9	
-curric. esp. cs. sociales	3	1.9	
-curric. esp. matemáticas	3	1.9	
-curric. de la ed. musical	3	1.9	
-curric. de las a. plást. y de la ed. téc-manual	4	2.6	
-metod. de la lectura y escritura	3	1.9	
-metod. de la globalizac.	3	1.9	
3) INVESTIGACION	19	12.4	
-metod. de la investigac. y estadística I y II	7	4.6	
-seminario	12	7.7	
4) PRACTICA	12	7.7	
-práctica (2 semestres)	12	7.7	
5) ELECTIVOS (3 de 3 credit cada uno)	9	5.8	
III. DISCIPLINA	--	--	--

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ANTERIORES



Plan 1977

(8 sem.)

plan 1974

(6 sem.)



Formación general

TOTAL	155	100.0	35

Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación,
Planes de Estudios 1977.

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-artes plásticas y ed. técnico manual	-artes plásticas
-ciencias naturales	-ed. técnico-manual
-ciencias sociales	
-matemática básica	
-teoría literaria	
-instrumento	
FORMACION PROFESIONAL	
-psicol. del desarrollo	-psicología (introduc.)
-psicol.del aprendiz.	-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)
-psicol. diferencial	-psicol. III (educac.)
-comunicación social y dinamica grupal	-psicol. IV (dinámica)
-fund. de la educación	-teoría de la educación
-transt. del aprend.	
-tecnol. ed. y curric.	
-currí. y prof.jefe	
-orientación	-introd. a la orientación
-evaluación educ.	-técnicas de evaluac. ed.
-salud y primeros aux.	-ed. para la salud
-org. y adm. escolar	-direc. Del aprendizaje
-currí. esp.español	
-currí. esp. cs. nat.	
-currí. esp. cs.soc.	
-currí. esp. matemát.	
-currí. de la ed. music.	
-currí. de las a. plást. y de la ed. téc.-man.	
-metod.lectura-escrit.	
-metod. globalización	
-metod. de la investigación y estadística	-estadística
-electivos	

MATERIAS EXCLUIDAS

-artes plásticas y ed. técnico manual	-artes plásticas -ed. técnico-manual
-ciencias naturales	
-ciencias sociales	
-matemática básica	
-teoría literaria	
-instrumento	

-psicol. del desarrollo	-psicología (introduc.)
-psicol.del aprendiz.	-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)
-psicol. diferencial	-psicol. III (educac.)
-comunicación social y dinamica grupal	-psicol. IV (dinámica)
-fund. de la educación	-teoría de la educación
-transt. del aprend.	
-tecnol. ed. y curric.	
-currí. y prof.jefe	
-orientación	-introd. a la orientación
-evaluación educ.	-técnicas de evaluac. ed.
-salud y primeros aux.	-ed. para la salud
-org. y adm. escolar	
	-direc. Del aprendizaje
-currí. esp.español	
-currí. esp. cs. nat.	
-currí. esp. cs.soc.	
-currí. esp. matemát.	
-currí. de la ed. music.	
-currí. de las a. plást.	
y de la ed. téc.-man.	
-metod.lectura-escrit.	
-metod. globalización	
-metod. de la investigación	-estadística
y estadística	
-electivos	

4. **1981-1987.** **NUEVAS ORIENTACIONES CURRICULARES.**

En 1981 se aprueba un nuevo plan de estudios para la Escuela de Educación. Este plan representa la introducción de nuevos principios en la formación de profesores, que tienden a desplazar la visión tecnológica que se había aplicado desde 1977. Los cambios se aplican en un momento en que dos hechos habían modificado el escenario institucional. Por una parte, se produce un cambio importante de autoridades tanto en la Universidad como en la Escuela de Educación. En 1979 asume Guillermo Clericus como Rector de la Universidad. Clericus exoneró, entre otras personas, al Vicerrector Académico Reinaldo Gleisner, y a Mario González, Director de Educación y responsable de la introducción de la Tecnología Educacional. Aunque carecemos de detalles, no nos parece descabellado relacionar el referido debilitamiento del discurso tecnológico en el plan de 1980 con la salida de González de la Escuela de Educación. En un período de bloqueo de las instancias de participación y ejercicio Indiscriminado del poder por parte de las autoridades designadas, la entrada o salida de escena de determinados actores en posiciones claves tiene las mayores consecuencias. El dominio en Concepción de la 'tecnología educativa' es inseparable del Director González; su ocaso se relaciona directamente con su salida.

Por otra parte, a fines de 1980 y comienzos de 1981 se aprueba una nueva legislación universitaria que, como es sabido, autorizó a un nuevo tipo de Institución superior, los Institutos Profesionales, para formar profesores. Las consecuencias de esta legislación se manifiestan principalmente en el plan de 1983, que modifica el sistema de titulación para los profesores de enseñanza media, y en el cierre del ingreso a la carrera de Pedagogía Básica en la sede central de la Universidad, en Concepción.

De este modo los cambios que se operan en el período 1981-1987 se ubican en un escenario institucional modificado en términos de las autoridades y las orientaciones dominantes, y en términos de la ubicación de las pedagogías en el contexto universitario. Nos ocuparemos a continuación de los cambios introducidos en este período. En esta etapa se aprueban dos planes de estudios, uno en 1981 y otro en 1983. Cabe señalar que respecto de la formación de los profesores básicos sólo incluimos el plan de 1981.

a. El plan de 1981.

El plan que se aprueba en 1981 se fundamenta en nuevos principios pedagógicos, que desplazan, en algún sentido, la visión tecnológica dominante en el período 1977-1980. Según se señala en la fundamentación del plan, éste se estructura siguiendo los conceptos teóricos de Daniel C. Jordan y su equipo, de la Universidad de Massachusetts Amherst. Esta nueva referencia teórica agrega un matiz humanista a los principios tecnológicos predominantes en los planes anteriores. Se plantea que en educación es necesario buscar enfoques integrados que permitan conciliar una perspectiva que valore al ser humano y sus potencialidades de

35. Ver: J.J. Brunner, **Informe sobre la Educación Superior...**, FLACSO, Santiago, 1986.

36. Universidad de Concepción. Escuela de Educación. **Planes y Programas de las Carreras de Pedagogía en Educación Malla 1981.**

desarrollo, con perspectivas que puedan desarrollar estas potencialidades organizada y sistemáticamente.

Paralelamente a este cambio en la línea teórica de la Escuela de Educación, se modifica la relación de ésta con los Institutos Centrales, lo cual afecta la formación de los profesores de enseñanza media. Se disocia la formación especializada de la formación pedagógica y se establece una estructura doble de los estudios. Desde 1981, el alumno ingresa a la especialidad. Allí cursa tres años de estudios luego de los cuales pasa a estudiar el plan pedagógico, de un año de duración, en la Escuela de Educación. Luego de estos cuatro años de estudios realiza una práctica profesional que lo conduce al título de profesor.

Esto significa una reducción bastante importante del tiempo asignado a la formación profesional (ver cuadro sinóptico 57), la cual sólo alcanza a un 22.8% del tiempo total del plan (este porcentaje no incluye la Práctica, que se exige como requisito de titulación, luego de haber terminado todos los cursos del plan). Respecto del plan anterior, del año 80, no sólo reduce el porcentaje de tiempo dedicado a la Formación Profesional, sino que disminuye de modo importante el número de asignaturas contempladas en el plan (de 13 a 7).

En la FP se mantiene la primacía de la formación en Técnicas de la Transmisión, dentro de la cual la metodología vuelve a ocupar la principal destinación horaria. Se modifican además los contenidos de la formación técnica, excluyéndose Tecnología Educacional. En cambio se incluye un curso de Administración Educacional. Se elimina la formación en Investigación, y tampoco se exige el Seminario para la titulación.

Los contenidos de la formación teórica también son modificados. Aunque se mantiene como disciplina básica sólo Psicología, ésta se restringe a la Psicología Educacional, eliminándose el curso introductorio y el curso de Psicología del Desarrollo. El porcentaje de tiempo asignado a la formación teórica es reducido a favor del tiempo dedicado a la formación técnica.

En el plan para los profesores básicos también se introducen algunas modificaciones (ver cuadro sinóptico 59). Lo más sobresaliente es la gran importancia asignada a la formación en Técnicas de la Transmisión, la cual alcanza a la mitad del tiempo del total del plan. Dentro de la formación técnica, Metodología recupera la primacía que tenía antes de 1977. Otro cambio importante es la exclusión del Seminario **Pedagógico** y por lo tanto la preparación en Investigación. Otro cambio de este período es la reincorporación de Biología **Educacional**, que reinserta la Biología -excluida desde 1968- como una de las disciplinas teóricas de base de la educación.

b. 0 plan de 1983.

El plan de estudios aprobado en 1983, es una modificación parcial del plan de 1981 (ver cuadro sinóptico 58). Lo más importante de este plan es que introduce una nueva modalidad de titulación. Este cambio se relaciona directamente con la legislación de educación superior aprobada en 1980-81, que permite otorgar el título profesional de profesor a los Institutos

Profesionales, (los grados académicos en cambio son exclusivos de las universidades³⁷) De 37 J.J. Brunner. **Informe sobre la Educación Sup.Nor..., op cit**

acuerdo a esta disposición, en la Escuela de Educación se decide entregar dos tipos de título, un grado académico y otro profesional, marcando una distinción con los estudios pedagógicos impartidos en instituciones no universitarias. Para esto se establece una etapa inicial, sin práctica ni memoria, que conduce al grado de Licenciado en Educación Media. Una vez realizada la práctica y una memoria o tesis, se obtiene el título profesional de Profesor.

Considerando el plan en su totalidad, hay un aumento del tiempo dedicado a la formación profesional (de un 22.8% a un 36.1%), que se vincula principalmente con la inclusión de la Práctica y de la Memoria en el plan. Cabe destacar que se vuelve a incorporar la exigencia de una memoria final, la cual se había eliminado en 1981.

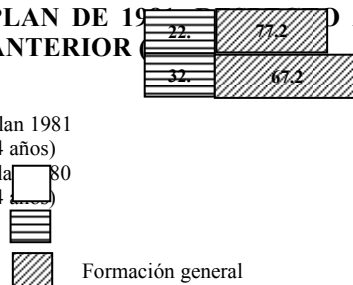
En cuanto a los contenidos de la Formación Profesional, no hay modificaciones importantes respecto al plan de 1981. Se incluye un curso denominado **Evaluación Educacional Aplicada**, que refuerza el curso de Evaluación **Educacional**. Otra modificación es que aumenta el porcentaje de tiempo asignado al curso de **Fundamentos de la Educación**, con lo cual este se equipara en tiempo a **Psicología Educacional**. Es decir, la formación teórica queda constituida por este curso y por Psicología.

**CUADRO SINOPTICO 57: PLAN DE ESTUDIOS DE 1981.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION PLAN DE ESTUDIOS 1981			
Duración de los estudios: 4 años			
	Créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFECIONAL	33	22.8	7
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	9	6.2	
-fundam. de la educación	3	2.1	
-psicol. educac. I y II	6	4.1	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	24	16.6	
-desarrollo del currículum I y II	6	4.1	
-evaluación educacional	6	4.1	
-orientación educacional	3	2.1	
-adm. educacional	3	2.1	
-didáctica de la especialidad I y II	6	4.1	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	112	77.2	--
TOTAL	145	100.0	7

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1981 AL PLAN ANTERIOR

Plan 1981
(4 años)
plan anterior
(4 años)



Formación general

Fuente: Universidad de concepción, Escuela de Educación, plan de estudios 1981.

¹ No se exige Memoria o Tesis

² Práctica teminal de 1 semestre.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1981, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-fund. de la educación	-fundamentos
	-introd. a la psicología
	-psicol. del desarrollo
-desarrollo del curriculum	-curriculum
	-tecnología educacional
-adm. educacional	
-didáctica de la espec.	-lab. Y metod. de la enseñanza de la especialidad
	-invest. Educacional
	-seminario de título
	-internado pedagógico
	-electivo

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos %
Inglés	115	77.7	33	22.3	148 100.0
Filosofía	110	76.9	33	23.1	143 100.0
Educación física	116	77.9	33	22.1	149 100.0
Matemat. Y física	106	75.2	35	24.8	141 100.0
	$\Sigma = 447$				
	$X = 111.7$				

¹ No obtuvimos información para las restantes especialidades.

**CUADRO SINOPTICO 58: PLAN DE ESTUDIOS DE 1983.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1983 ¹			
Duración de los estudios: 9 semestres ²			
	Créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	56	36.1	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	7.7	
-fundamentos de la educ.	6	3.9	
-psicol, educacional	6	3.9	
2) RECNICAS DE LA TRANSMISION	28	18.1	
-curriculum	6	3.9	
-evaluación educacional	4	2.6	
-evaluación educ. aplicada	3	1.9	
-orientación educacional	4	2.6	
-administración educac.	3	1.9	
-metod. de la enseñanza de la especialidad	8	5.2	
3) INVESTIGACION	6	3.9	
-memoria o tesis	6	3.9	
4) PRACTICA ³	10	6.4	
-práctica	10	6.4	
III. DISCIPLINA	99	63.9	
TOTAL	155	100.0	10

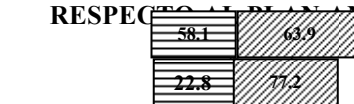
Fuente: Universidad de Concepción.

1 Al egreso de 4º año se recibe el titulo de Licenciado en educación. Con la Práctica y la Memoria, que se realizan después del egreso, se obtiene el titulo de PROFESOR.

2 Sólo obtuvimos información de la especialidad de Inglés.

3 Práctica terminal de 1 semestre.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR



Plan 1983

(P.m.)

Plan 1981

(P.m.)



(P.m.)



Formación general

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR

(1981)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-curriculum	-desarrollo del curriculum
-evaluación educacional aplicada	
-didáctica de la espec.	-metod. de la enseñanza de la especialidad
-memoria o tesis	
-práctica	

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos %
inglés	99	63.9	56	36.1	155 100.0
	$\Sigma = 99$				
	$X = 99$				

¹ Sólo obtuvimos información de la especialidad de inglés

**CUADRO SINOPTICO 59: PLAN DE ESTUDIOS DE 1981.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1981			
Duración de los estudios: 3 años			
	Crédito	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	39	33.3	8
-elem. De aritmética y geometría	6	5.1	
-elem. De física y química	4	3.4	
-estudios sociales I y II	8	6.9	
-educación ambiental	4	3.4	
-educación musical	5	4.3	
-educación técnico-manual	4	3.4	
-educación física	4	3.4	
-artes plásticas	4	3.4	
II. FORMACION PROFESIONAL	78	66.7	17
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	13	11.1	
-bases biológicas del desarrollo	4	3.4	
-psicol. educ. I y II	6	5.1	
-fund. De la educación	3	2.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	65	55.6	
-lenguaje y comunicación en la educación básica	4	3.4	
-iniciación a las matemáticas en la enseñanza básica	4	3.4	
-literatura y composición en la enseñanza básica	4	3.4	
-enseñ. de la lecto-escri.	4	3.4	
-desarrollo del currículum	3	2.6	
-orientación	3	2.6	
-evaluación educ. I y II	6	5.1	
-planificación curríc. en la enseñanza Básica	4	3.4	
-rol del profesor en la enseñanza Básica	4	3.4	
-trastornos del aprend.	4	3.4	
-higiene escolar	4	3.4	
-didáctica (expresión manual y artística)	8	6.9	
-didáctica (idioma patrio, estudios Soc. y cs. naturales.)	10	8.6	
-adm. educacional	3	2.6	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	117	100.0	25

Fuente: Universidad de Concepción, Facultad de Educación,
planes y programas de las carreras de educación. 1981.
1 Se elimina como requisito de titulación.
2 Se exige una práctica terminal de 1 semestre.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1981, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1977)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-elem. de aritmética y geometria -elem. de física y química -educación ambiental -estudios sociales -artes plásticas -ed. técnico-manual	-español -matemática básica -ciencias naturales -ciencias sociales -teoría literaria -instrumento -artes plásticas y educ. -técnico-manual
FORMACION PROFESIONAL	
-bases biológicas del desarrollo -psicología educacional -lenguaje y comun. En EB -iniciación matern. EB -literatura y comp. EB -enseñ. de la lecto-escri. -desarrollo del curríc. -planificación curricular -rol del prof. En EB -higiene escolar -administración educ.	-psicol. del desarrollo -psicol. del aprendizaje -psicología diferencial -comunicación social y Dinamica grupal -metod. de la lecto-escri. -tecnol. Ed. y curríc. I -curr. II y Profesor jefe -salud y primeros aux. -org. y adm. escolar -curríc. esp. español -curríc. esp. Cs. natur. -curríc. esp. Cs. soc. -curríc. esp. matemática -curríc. de la ed. music. -curríc. de las artes Plásticas y de la educ. -técnico-manual -metod. de la globalizac.
-didáct. (idioma patrio est.soc. y cs. natur.) -didáct. (expresión manual y artística)	

5.

CONCLUSION.

Al analizar el desarrollo de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción destaca, por una parte, su larga trayectoria, pero a la vez su permanente vulnerabilidad. La estructura institucional y curricular copia la organización del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, pero se realiza en un contexto inicial de gran precariedad material. Junto con la debilidad que marca los comienzos de la institución, ésta es, entre las estudiadas, la entidad más permeable al contexto macro-social y a las modas teóricas del propio campo educacional.

Durante la Reforma Universitaria se crea en la Universidad de Concepción, como en la Universidad Católica, un espacio de innovación y búsqueda de una identidad particular. Este proceso culminó con la implementación de una nueva organización curricular e institucional que aplicaba el concepto de escuela única de educación. Este proceso se inicia con un amplio consenso, que sin embargo es de breve duración. A poco andar de la reforma se generó un ambiente de fuerte confrontación política e Ideológica. De las universidades cubiertas por el estudio, la de Concepción, es la única donde se expresa explícitamente en los planes de estudios este momento político, a través del curso de 'Concientización'.

De las universidades examinadas, la de Concepción también es donde se experimentó con mayor fuerza la intervención militar. Esta fue directa y masiva, ejerciéndose una amplia persecución política. Después de 1973 con un cuerpo académico muy reducido y controlado, la autoridad designada no es contrarrestada por ninguna tradición endógena, capaz de contravenir los marcados vaivenes en la conducción que caracterizan el período.

La falta de autonomía Institucional se manifiesta claramente en la base de conocimientos en los cuales se entrena a los profesores. A pesar que hay en la formación ciertos elementos constantes, es clara la carencia de una identidad que le de continuidad tanto a nivel de la ideología institucional, como en el discurso profesional.

En la Formación General, expresiva en las otras dos universidades estudiadas de la ideología institucional, encontramos una diversidad de materias, como Educación Física, Inglés Instrumental, y durante la Reforma, Concientización. Esta formación intenta entregar más que la visión institucional de la sociedad, una suerte de formación integral, cuya importancia y contenidos es zigzagueante de acuerdo a quienes controlen el proceso de formación y a los climas políticos imperantes.

La Formación Profesional entregada se distingue porque desde 1968 la única disciplina teórica de base incluida en los planes de estudios es Psicología. No se Integra en la formación ni Filosofía, ni Sociología. La formación tiene un fuerte énfasis técnico, el cual es creciente, al igual que en el resto de las universidades. En los planes de estudios de los profesores medios, el área de conocimientos que domina es la disciplinaria, que ocupa porcentajes cercanos a los dos tercios del tiempo total del plan.

Como se dijo, la formación ha tenido bruscos cambios de dirección, y ha sido muy permeable a las modas del campo educacional. Al respecto cabe destacar la incorporación de la asignatura de Orientación, expresiva de las teorías americanas que dominaban el campo educacional en la época, en la década de 1950, una década antes que el resto de las universidades.

El giro más drástico, sin embargo, se experimentó con la aplicación en 1976 de un plan enteramente estructurado de acuerdo a los conceptos de la Tecnología Educativa. Plan que como vimos detalladamente en el trabajo, vulnera los principios básicos que había tenido la formación en el país, como por ejemplo, la importancia de la preparación metodológica del profesor. Luego del fracaso de este plan, y junto con un cambio de autoridades, la formación giró en su orientación de base hacia otras teorías del campo educativo.

Respecto a la formación de los profesores básicos se destaca aquí también una larga tradición. En Concepción existió un Curso Normal Superior desde los años 40, el cual se incorporó como carrera de Pedagogía Básica durante la Reforma. La formación de los profesores básicos en Concepción tiene elementos distintivos relacionados a nuestro juicio con este curso normal. Mantuvo una Formación General Incluso cuando se aplicó la modalidad especializada, y entre las Teorías de la Transmisión incluye en algunos planes Biología Educativa. Independiente de estas especificidades, como en las demás universidades, el foco de la formación es técnico y la teoría de base es Psicología. A pesar de su larga tradición en la preparación de profesores para el nivel primario del sistema escolar, con posterioridad a la ley de educación superior de 1981, la Universidad de Concepción cerró el Ingreso a la carrera de Pedagogía Básica en su sede central, manteniéndolo sólo en las sedes provinciales.

CAPITULO VI: SABER, INSTITUCIONES E IDENTIDAD: EVOLUCION DE LA FORMACION DEL PROFESORADO.

En este capítulo intentamos formular una interpretación general del desarrollo de la formación de profesores en nuestro país, reuniendo el conjunto de los elementos históricos relativos a las Instituciones formadoras estudiadas, en un marco Interpretativo común que aborda las dimensiones de saber, institucionales, y de contexto, definitorias de la profesión docente.

Ordenamos la exposición en tres secciones. La primera aborda la pregunta sobre las formas institucionales que han enmarcado la formación de profesores. La segunda aborda el problema del saber. los patrones históricos, Institucionales y por nivel que son discernibles en la evolución de las grandes áreas de conocimiento en la formación del profesorado; y los componentes de conocimiento de lo que, a lo largo del trabajo, hemos categorizado como Formación Profesional. A partir del análisis de la evolución de los componentes de saber aludidos se postula la existencia de tres tipos de identidad profesional entre los profesores. En la sección final, vinculamos el análisis de la evolución en el saber de la profesión con la evolución de su posición social. Intentamos así integrar las distintas hebras del análisis en una Interpretación que pone en el centro la noción de la Identidad profesional como resultante tanto de la apropiación de un determinado saber, como del valor social, o de distinción, de ese saber.

1. DESARROLLO INSTITUCIONAL.

Lo primero a constatar en esta dimensión a lo largo de este siglo, es el ensanchamiento, y división en varios sectores, de las bases institucionales de la formación de profesores, procesos por los que se multiplican las instituciones, así como varían los contextos organizacionales mayores en que éstas se ubican. El desarrollo Institucional puede dividirse gruesamente en tres etapas, una primera etapa que se extiende hasta fines de la década del 1950, en la cual existen dos instituciones líderes que orientan la formación de la totalidad de los profesores, las escuelas normales estatales en el caso de la formación de los profesores primarios, y el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, para la formación de los profesores secundarios. En la década de 1960 comienza una segunda etapa que se caracteriza por el acercamiento institucional de la formación de profesores básicos y medios, pero a la vez por la multiplicación de programas de formación de profesores para ambos niveles, ya que nuevas entidades imparten- carreras de pedagogía, y el Instituto Pedagógico y las escuelas normales pierden legal y socialmente el rol tutelar sobre el sector. Finalmente, en 1981 se transforma drásticamente la totalidad del sistema a partir de la legislación universitaria de 1981, que trae la expulsión del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la formación de dos 'universidades pedagógicas' (Metropolitana y Playa Ancha), y, lo más importante, la definición de la carrera como no exclusivamente universitaria. Esta pasa así a

ser impartida, no sólo por algunas universidades sino también por el nuevo nivel de instituciones de Educación Superior los Institutos Profesionales. la casi totalidad de los cuales hoy en día son privados'

Nuestro análisis institucional, sin embargo no ha tenido por objeto estos procesos de redefinición política de los límites del sistema de educación superior y sus efectos sobre las instituciones formadoras de profesores. sino algunas de sus instituciones componentes. y al interior de éstas, las relaciones entre la evolución de las bases de saber de la formación y la evolución de sus marcos institucionales. Desde esta perspectiva nos interesa destacar un patrón de desarrollo observable en las tres instituciones universitarias, manifestación organizacional de disputas por el control de la formación, y los intereses de conocimiento divergentes, de los grupos docentes sostenedores de los estudios pedagógicos, por una parte, y los estudios disciplinarios, por otra.

Si se observa la dimensión de los cambios organizativos que acompañan la evolución de los planes de estudios en las tres instituciones universitarias estudiadas, surge con nitidez un patrón evolutivo cuyas etapas, que se cumplen en momentos diferentes según sea la

Institución del caso, son las siguientes:

I) El momento fundacional se caracteriza por una situación organizativa en que diferentes docentes otorgan un conjunto de cursos, sin que se dé una diferenciación Institucional entre los responsables de los cursos pedagógicos y los responsables de los cursos disciplinarios. Esta situación se prolonga, en el caso del Instituto Pedagógico, por ejemplo, desde 1889 hasta 1924.

ii) Una segunda etapa se abre cuando, fruto del crecimiento de las bases de conocimiento respectivas, los 'cursos' y sus catedráticos, dan paso a una organización en departamentos. La organización en departamentos coincide, en el caso de la institución paradigmática, el IP de la Universidad de Chile, con la expansión de la enseñanza a 'las humanidades superiores', no conectadas directamente con fines profesionales, sino con la investigación y la profesión académica. Este paso, que se da en 1924, equivale a la explicitación institucional de la división entre departamentos pedagógicos y departamentos disciplinarios. Ambos departamentos tienen bases de conocimiento diferentes y objetivos también distintos, lo que define una lucha por el control del Instituto Pedagógico entre 'pedagogos' y 'filósofos' o académicos de las disciplinas; disputa que está tras cada uno de los diferentes planes de estudios y formas organizacionales que se instauran entre la década de los años Veinte y la de los Sesenta. Los departamentos disciplinarios, orientados hacia el desarrollo de un área de saber, luchan por su autonomía y 'desconexión' de las preocupaciones profesionales de los educadores; estos procuran conservar la totalidad de los componentes de la formación bajo su control. En 1935, en el caso de la Universidad de Chile, los 'disciplinarios' logran reunir sus departamentos en un Instituto aparte del "Pedagógico", el **Instituto Superior de Humanidades**. En 1946, éste es disuelto y el Instituto Pedagógico vuelve a reunir sus diferentes componentes en conflicto. Pero las tendencias centrifugas son profundas.

iii) La tercera etapa es identificable con el momento en que la formación disciplinaria de los profesores es impartida por institutos Independientes por completo de la escuela de

1 Sobre la legislación universitaria de 1981 y sus efectos J.J.Brunner Informe sobre **la Educación Superior**. Flacso. Santiago. 1986. Sobre los Institutos Profesionales C Cox **Informe sobre los Institutos** Profesionales. Doc de Trab. Flacso, Santiago. 1989.

educación del caso. 'Institutos Centrales' en la Universidad de Concepción, 'Institutos' en la Universidad de Chile y Católica. Se trata de instancias de organización de unidades operativas centradas en la Investigación y el desarrollo disciplinario, en forma independiente del horizonte tradicional de las profesiones. En las tres universidades esto tiene lugar en la década de los años Sesenta, cuando se define a la **investigación** como tarea central de la Universidad y se constituyen las bases institucionales para ello en forma sistemática.

El curso histórico reseñado es describible entonces en términos de una evolución que va de **cursos** en un marco institucional que amalgama las áreas profesional y de las disciplinas; a **departamentos** que sancionan institucionalmente la separación de tales componentes pero al interior de una unidad organizativa centrada en la formación de profesores; y finalmente a Institutos Independientes, centrados en sus respectivas áreas de saber. El factor de dinamismo es la expansión del conocimiento. La especialización que acompaña tal expansión tiene Intrínsecas consecuencias centrífugas sobre las organizaciones: cada área busca tener control sobre su marco organizativo. El crecimiento de la investigación en las disciplinas define la constitución de nuevos marcos Institucionales propios, cada vez más distantes del foco de la institución original.

Los profesores que hoy se forman en la Universidad Católica y en la Universidad de Concepción. como aquellos que lo hicieron en la Universidad de Chile hasta el año 80, reciben dos tercios de sus cursos -aquellos de la especialidad-, fuera de su respectiva escuela de educación, en departamentos dedicados a la producción de conocimiento, y compartiendo por tanto con profesores-Investigadores y con alumnos de las disciplinas respectivas orientados a la Investigación. Esta cercanía de la formación de los docentes con la frontera productiva de una disciplina, hoy en día no tiene bases institucionales para Nevarse a cabo sino en las Universidades con Investigación. En el resto, así como en los Institutos Profesionales, la situación es equivalente a la de hace cuatro o cinco décadas. atrás en las Instituciones de nuestro estudio, cuando la disciplina de la especialidad se aprendía en departamentos reproductores, no productores de conocimiento.

Nada de lo anterior es aplicable, por cierto, a las Escuelas Normales, que no tienen en su Interior el principio esencialmente 'centrifugó en términos organizacionales y de conocimiento, de la Investigación. El dinamismo Institucional en esta modalidad de entrenamiento de profesores va por el lado del ascenso de la formación en los distintos niveles del sistema educacional: de er una modalidad de estudios post-primarios en un comienzo, a secundarios luego; y de este nivel al terciario en los 60'.

2. AREAS MAYORES DE SABER: PATRONES HISTORICOS, INSTITUCIONALES Y POR NIVEL.

Nuestros resultados muestran que la definición de las competencias profesionales, o la definición del saber específico del profesorado, ha variado histórica e institucionalmente en torno a tres tipos fundamentales de formación que han dado origen a otras tantas identidades profesionales: la de los profesores 'normalistas', la de los 'básicos', y la de los 'secundarios'. Identidades que se distinguen en un sentido intrínseco por las diferencias en el saber específico que las constituyen, y en un sentido extrínseco por la desigual posición y valoración social de tal saber.

Si se consideran los planes de estudios de acuerdo a las tres áreas mayores de conocimiento definidas (FG, FP y D), y se examinan los pesos relativos de cada una en términos del tiempo que cada una representa en el tiempo total de la formación, surge con claridad la diferente base de conocimiento de los tres tipos de profesor referidos. En el caso de los **normalistas** predomina sin contrapeso la Formación General; en el de los profesores básicos la Formación Profesional; y en la formación de los **secundarios** la Disciplina. Contra este cuadro de base, que el diagrama 1 busca representar, se dan variaciones históricas e institucionales importantes que ordenaremos en torno a los tres tipos de formación e identidad profesional referidos hasta aquí.

Diagrama 1.
Tipos de formación y áreas de saber.

		Nivel Primario	
		Normalistas	Básicos
Formación General	+	+	+
Formación Profesional	+	+	+
Disciplina	+		+

a. Normalistas

En el caso del tipo de formación de mayor tradición la primera constatación que permiten los datos sobre la ordenación temporal de los planes de estudios (Cuadro 1) es que históricamente la formación normalista se centró en un proceso de aculturación de carácter no especializado cuyo centro era el conjunto de disciplinas del currículo del liceo. Si se examina la categoría **Formación General (FG)**, vemos que ésta ocupa la mayor parte del tiempo en las Escuelas Normales y que es la última categoría en los demás casos, salvo en algunos años excepcionales. La Formación General es en este caso sinónimo de acceso a un

determinado nivel cultural definido por la amplitud y profundidad del último año de la enseñanza secundaria: el 'sexto año de humanidades' del liceo chileno. Hasta mediados de la década del cuarenta de este siglo el 80% del tiempo del plan está asignado a los ramos que corresponden a la Formación General. La caída de la FG a partir de entonces, gradual en los planes de 1944 y 1964 con respecto al pasado (de hecho en 1964 es más importante que en 1944), y radical en el plan de 1967, es síntoma de que tal 'nivel cultural' se estaba adquiriendo por otras vías. Básicamente a través del ingreso a las escuelas normales de egresados de segundo o sexto año de humanidades, que parcial o totalmente ya habían estado en contacto con los contenidos que transmitían los ramos de la FG.

El segundo componente 'macro' de la formación normalista, la **Formación Profesional**, ocupó, desde el siglo XIX hasta 1964, una posición subordinada, aunque creciente (pasa de un 10% a un 21.8% del tiempo entre 1890 y 1964, habiendo alcanzando un 38.7% del total del plan en 1944), situación que varió en 1967, al definir la Reforma Educacional Frei a la formación normalista como de nivel post-secundario. En ese momento, el plan de estudios de las escuelas normales se homologa de hecho al de las escuelas universitarias de profesores básicos, pasando a ocupar la FP, como en éstas, el lugar central en el proceso de formación.

Por otra parte, si se consideran los tiempos asignados a los ramos que confortan la Formación General (ver cuadro 8), el conjunto de las disciplinas **técnico-artísticas** es hasta 1913 de importancia comparable al de las **humanidades**; desde el plan de 1928 hasta el de 1964, es el área **más** importante del plan. En 1964 pierde su primacía en favor del área Humanidades pero sigue siendo más importante que el conjunto de las disciplinas científicas. En el plan de 1967 desaparece completamente. La investigación de las implicancias culturales de una formación que otorgaba importancia central al área técnico-artística está por hacerse. En principio ello habla de una educación primaria centrada en el disciplinamiento de la expresividad y la socialización en determinados rituales (de ahí el lugar central del 'canto') más que en la inculcación de unos saberes que operan como 'llaves' para acceder a otros niveles de conocimiento. Por otra parte, desde esta perspectiva no escapará a nadie que lo fundamental acaecido a la formación normalista en 1967 y los años siguientes tiene que ver tanto con su ascenso institucional al nivel post-secundario, como con la redefinición radical del saber que por cerca de un siglo la definió.

b. Básicos

El eje de la formación de los profesores del nivel primario entrenados en las universidades es la **Formación Profesional**, que tal cual lo exhiben los cuadros 2, 3 y 4, ocupa entre la mitad y el 70% del tiempo del plan. Respecto a este eje central, los otros dos componentes tienden a variar de manera alternativa (en concreto, si se destaca uno tiende a desaparecer el otro) en los casos tanto de la Universidad de Chile como de la Universidad Católica. No así en la Universidad de Concepción cuyos planes combinan equitativamente las tres áreas mayores. En las dos universidades de Santiago hay un componente de 'contenidos' externos a las asignaturas del área pedagógica respecto a los cuales hay grandes cambios de dirección: estos pueden ser especializados, como en el caso de la Disciplina durante los años en que la formación básica incluía una especialización o **mención**, o no-especializados, de 'nivelación-enriquecimiento' cultural, como ocurre cuando desaparece la mención y crece pronunciadamente la FG (en especial en los planes de la segunda mitad de los años setenta). Estas fuertes variaciones tanto históricas como entre

instituciones respecto a los paires del saber de los profesores básicos, sugieren una débil o aún no consolidada base institucional y discursiva de su identidad profesional. Volveremos sobre este punto.

c. Secundarios

La formación de los profesores secundarios se centra, a lo largo de una historia que parte en 1889, en las asignaturas de la especialidad o Disciplina, que ocupa entre la mitad y los dos tercios del tiempo total del plan de estudios (Ver cuadros 5, 6 y 7). La FP ocupa una posición que varía entre un quinto y un tercio del tiempo de formación y es, por tanto, siempre secundarla aunque importante. La FG es el componente que en este tipo tiene un 'peso' temporal claramente menor y que varía en forma más pronunciada, tanto históricamente como entre instituciones.

De los tres componentes señalados, el último es el más directamente ligable a coyunturas históricas y especificidades institucionales. Nuestros datos sugieren que la FG tiene una relación con momentos de afirmación de proyectos político-culturales determinados, así como con la especificidad cultural o ideológica de la Institución formadora de que se trate. En el caso de la formación de profesores secundarios en la Universidad de Chile (Cuadro 5) la FG tiene un peso relativo mayor al momento de fundarse el Instituto Pedagógico (proyecto cultural liberal-positivista, 1890), en 1928 (momento de drástica redefinición en la educación escolar del país en un contexto social y político de transición), y en 1975 (momento de afirmación del proyecto autoritario). Algo similar puede sugerirse respecto a la Universidad de Concepción, en particular para los años 1970 y 1974 (cuadro 7)². Sin embargo, el principio no siempre opera y hay períodos de cambio y agitación política y social que no afectan a las categorías mayores de los planes de estudios. Es el caso de la Universidad de Chile, que entre 1965 y 1973, período de proyectos Integrales de transformación educativa y socio-cultural, no exhibe ni cambios en sus planes de estudios, ni presencia de asignaturas del tipo Formación General. Un interesante caso de autonomía³. Por otra parte, en el caso de la Universidad Católica (cuadro 6), la categoría FG no es asociable a un momento de afirmación de un proyecto educativo-cultural específico, sino a la especialidad Ideológica-doctrinaria de la Institución formadora. Las asignaturas de la FG refieren aquí a formación religiosa, las que desaparecen del plan sólo durante el período de la "reforma", entre los años 1969 y 1973.

A partir de las diferencias señaladas entre los tres tipos de formación queremos concluir esta sección señalando algunos elementos sobre las categorías 'macro' del saber comunicado por los planes de estudios, que **cruzan** nuestros tipos.

2 En 1968 la FG figura con el mayor peso relativo, pero se trata de un curso propedéutico que obedecía a otros principios que los que estamos destacando.

3 Parte de la explicación tiene que ver con el hecho de que en el período 1967-73, el foco del proceso reformista fue el gobierno de la facultad y de la universidad, y la relación de ésta con su medio externo. La lucha no resuelta por el poder en el período 67-73, y su interrupción violenta entonces, impidieron que se alterara el plan de estudios, aunque de hecho se introdujeron nuevas asignaturas y orientaciones teóricas. Por otra parte, lo señalado revela los límites de una Investigación que se circunscribe a los planes de estudios: como se vió en el estudio sobre la Universidad de Chile, hay muchos cambios posibles en el proceso de formación de profesores (vía cátedras paralelas, modificaciones en los programas o, incluso, en las bibliografías) que no tocan a los planes.

Las tres áreas del saber que articulan los planes de estudios tienen una gnesis social distinta y un diferente status epistemológico. Una diferencia fundamental entre estas áreas es que tienen su origen en campos de generación diferentes. Dos de los tres componentes distinguidos en el currículum de la formación de profesores -Formación General y Disciplina- corresponden a saberes producidos en un sentido importante fuera del campo de la educación. (De hecho, también dentro de la Formación Profesional hay un componente que corresponde a asignaturas de **fuera** del campo de la educación: nos referimos a disciplinas como Filosofía, Psicología, Sociología). Tanto la Formación General como las Disciplinas refieren a campos de **producción** cultural de diferentes grados de especialización -las humanidades, las ciencias, las artes, determinadas doctrinas socio-políticas, etc. generadores de **contenidos** que las instituciones de formación recontextualizan de acuerdo a sus necesidades y circunstancias⁴. El componente restante, en cambio, -la Formación Profesional- corresponde a discursos generados en el **interior** del propio campo educacional y su objeto fundamental es el proceso de transmisión, es decir, unos procedimientos a seguir para la transmisión de lo que ha de ser reproducido. Visto desde otra perspectiva, FG y D refieren a **contenidos** y FP a **formas o procedimientos**; las primeras al qué de la transmisión cultural, la última al cómo de su realización. A lo largo de la historia de las instituciones de formación de profesores la tensión constitutiva es la disputa por el peso de uno u otro componente en la definición de la identidad del profesorado. Históricamente la FP ha sido el componente subordinado de la formación, con la excepción de los profesores básicos en las últimas dos décadas. Tanto en la formación de los normalistas como de los profesores secundarios el énfasis ha estado puesto en los contenidos que transmite el profesor, más que en los procedimientos de la transmisión. La subordinación histórica de la FP no está desconectada de una subordinación epistemológica:

"el discurso pedagógico es un discurso sin un discurso específico. No tiene discurso propio. Es un principio que se apropia y pone en relación otros discursos para su transmisión y adquisición selectiva"⁵.

Desde esta perspectiva los discursos que son recontextualizados son anteriores y jerárquicamente superiores al saber recontextualizador (expresado en el discurso pedagógico). Al mismo tiempo lo que es transmitido en la práctica en las escuelas depende de este último. Lo cual plantea que la asimetría de poder entre ambos discursos al interior del campo educativo no es total ni unívoca.

La identidad profesional del profesorado está marcada por esta escisión en su saber específico; escisión genérica que se ha realizado históricamente en Chile en formas definidas por el conjunto variable de relaciones de poder y saber que han enmarcado a la formación y a la profesión. Para dar cuenta de tal historización necesitamos por tanto expandir el foco del análisis desde el saber a los marcos institucionales y macrosociales de su organización y transmisión. Nos ocuparemos más adelante de esta expansión, antes nos referiremos con mayor detalle a los contenidos de la Formación Profesional.

4 Sobre el concepto de recontextualización, cfr. B. Bernstein, 'On Pedagogic Discourse', en J. Richardson (editor), **Handbook of Theory and Research in the sociology of Education**, Greenwood Press. Westport, Conn. 1985.

5 B. Bernstein, op.cit., p.25.

CUADRO 1. ESCUELAS NORMALES. FORMACION DE PROFESORES PRIMARIOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación)**.						
	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
FORMACION GENERAL*	90.0 (17)	84.5 (14)	71.1 (16)	80.0 (14)	58.8 (16)	72.6 (22)	13.7 (6)
FORMACION PROFESIONAL*	10.0 (2)	15.5 (1)	28.9 (7)	20.0 (12)	38.7 (10)	21.8 (14)	70.6 (13)
DISCIPLINA					2.5	5.6	15.7
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica; número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) Los planes anteriores a 1890, aprobados los años 1842, 1860, y 1883 no especifican el tiempo dedicado a cada asignatura, por eso no han sido incluidos en el cuadro.

CUADRO 2. UNIVERSIDAD DE CHILE. INSTITUTO PEDAGOGICO. FORMACION DE PROFESORES BASICOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).			
	1969	1975 c/rn	1975 s/rn	1980
FORMACION GENERAL*		15.8 (9)	22.6 (9)	24.0 (9)
FORMACION PROFESIONAL*	55.6 (11)	58.6 (25)	77.4 (23)	76.0 (29)
DISCIPLINA	44.4	25.6		
TOTAL	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

CUADRO 3. UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE. ESCUELA DE EDUCACION. FORMACION DE PROFESORES BASICOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).						
	1969**	1969	1970	1973	1974	1976	1983
FORMACION GENERAL*					1.5 (1)	27.0 (11)	32.6 (18)
FORMACION PROFESIONAL*	65.3 (20)	66.2 (10)	66.2 (16)	66.9 (18)	61.7 (22)	73.0 (19)	67.4 (25)
DISCIPLINA	34.7	33.8	33.8	33.1	36.8		
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) Plan de homologación para los alumnos provenientes de las escuelas normales incorporados en 1969 a la Universidad.

CUADRO 4. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION. ESCUELA DE EDUCACION. FORMACION DE PROFESORES BASICOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).						
	1953**	1964**	1968	1970	1974	1977	1981
FORMACION GENERAL*	34.0 (6)	42.0 (6)	29.2 (4)	33.0 (5)	20.9 (5)	31.7 (9)	33.3 (8)
FORMACION PROFESIONAL*	66.0 (12)	58.0 (9)	48.8 (6)	38.8 (9)	52.7 (11)	68.3 (26)	66.7 (17)
DISCIPLINA			22.0	28.2	26.4		
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) Planes de estudios del curso norma.

CUADRO 5. UNIVERSIDAD DE CHILE. INSTITUTO PEDAGOGICO.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE
SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).										
	1890	1924	1927	1928	1929	1931	1935	1946	1963	1975	1980
FORMACION GENERAL*	24.7 (3)	9.5 (1)	8.8 (1)	26.5 (4)	32 (1)		12 (1)			4.8 (3)	
FORMACION PROFESIONAL*	20.5 (2)	36.5 (5)	30.9 (5)	22.0 (7)	323 (6)	34.4 (12)	34.1 (15)	31.3 (10)	45.1 (13)	37.3 (14)	42.5 (17)
DISCIPLINA	54.8	54.01	60.3	51.5	64.5	65.6	64.7	68.7	54.9	57.9	57.5
TOTAL	100%		110 0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entra paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

CUADRO 6. UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE. ESCUELA DE EDUCACION.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE
SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).										
	1959	'966	1966'	1967	1968	1969	1970	1973	1974	1976	1983
FORMACION GENERAL*	8.6 (3)	7.5 (3)	3.8 (1)	1.9 (1)	1.9 (1)				1.1 (1)	4.8 (2)	3.9 (2)
FORMACION PROFESIONAL*	19.5 (12)	23.1 (10)	31.2 (11)	31.8 (11)	35.5 (8)	35.6 (6)	35.6 (9)	35.3 (13)	36.2 (16)	34.2 (12)	31.6 (14)
DISCIPLINA	71.9	69.4	65.0	66.3	62.6	64.4	64.4	64.7	62.7	610	64.5
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría. (1) Homologación del plan de 1966 al sistema de créditos.

CUADRO 7. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION. ESCUELA DE EDUCACION.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO ALAS AREAS MAYORES DE
SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación)									
	1954	1964	1968	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
FORMACION GENERAL*			28.1 **	12.0 (4)	7.0 (2)					
FORMACION PROFESIONAL*	29.3 (12)	24.9 (10)	27.5 (8)	21.3 (8)	27.3 (10)	37.6 (14)	35.0 (13)	32.8 (13)	22.8 (7)	36.1 (10)
DISCIPLINA	7.07	75.1	44.4	66.7	65.7	62.4	65.0	67.2	77.2	63.9
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) En 1968 el plan incluía un año propedeútico exigido por la Universidad.

CUADRO 8: ESCUELAS NORMALES.
COMPONENTES DE LA FORMACION GENERAL
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS DISTINTAS
AREAS DE CONOCIMIENTOS GENERALES.

	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
I. RELIGION Y ETICA	5.8	3.9	1.5	2.4	1.3	0.9	
II. HUMANIDADES	32.9	29.6	22.3	25.1	17.9	27.9	8.9
	15.2	11.6	6.7	8.1	7.1	6.9	1.5
	5.2	7.1	5.9	9.7	4.6	11.8	2.0
-Cs. Sociales	12.5	10.9	9.7	7.3	5.4	7.4	5.4
	--	--	--	--	0.8	1.8	-
III. CIENCIAS	21.4	21.3	14.9	14.6	14.6	16.2	4.8
-Matemát. y Física	11.0	9.0	6.7	7.3	7.1	8.1	2.4
-Cs. Naturales	10.4	12.3	8.2	7.3	7.5	8.1	2.4
IV. TECNICO-ARTISTICOS	29.7	29.7	32.5	37.8	25.0	18.9	
-Artes Plast.-Caligrafia	8.9	7.1	6.6	6.4	5.0	4.3	
-Música	10.4	5.2	5.2	11.3	5.8	4.7	
-Educación Física	5.2	9.7	7.4	8.0	6.7	3.7	
-Técnicas Manuales	5.2	6.4	7.4	7.3	7.5	6.2	
-Agricultura		1.3	5.9	4.8			
V. ACT. COMPLEMENTARIAS	-	-	-	-	-	8.4	-
TOTALES (**)	89.8	84.5	71.2	79.9	58.8	72.3	13.7

(*) Se agruparon las asignaturas por áreas del conocimiento. Por ejemplo, incluimos en Ciencias Sociales asignaturas como Historia Universal y de Chile; Educación Cívica y otras.

(**) Los totales no coinciden exactamente con aquellos de los cuadros sinópticos por diferencias de redondeo.

3. FORMACION PROFESIONAL: CARACTERISTICAS DEL SABER DISTINTIVO DE LA PROFESION DOCENTE.

A pesar de la subordinación histórica y epistemológica de la Formación Profesional a la cual aludimos antes, la FP representa el núcleo de conocimientos distintivos de la profesión docente. Independiente de que la identidad profesional se construya complejamente en el entrecruzamiento de los saberes constitutivos de la formación y en la valoración social de esos saberes, el núcleo que define a la profesión docente es el dominio de unas competencias en la transmisión de conocimientos, y por esto, los contenidos de la FP son cruciales en la definición de los dominios que comprende la profesión docente y en el tipo de desempeño que se espera tenga el profesor.

Una primera lectura de las variaciones históricas, institucionales y por nivel de la FP destaca que a pesar de las diferencias en la importancia relativa de la Formación Profesional para los distintos tipos de formación, el número de asignaturas constitutivas de esta categoría experimenta una expansión considerable en todas las instituciones (más asignaturas de "educación" con el avanzar del tiempo), lo cual habla de un crecimiento del campo educacional al interior de las instituciones de formación, y una mayor especialización de la formación profesional. Crecimiento y especialización que son independientes de coyunturas políticas, ánimos culturales y contextos institucionales. Se trata de una de las invariantes más fuertes encontradas. El único período en que al interior del área Formación Profesional hay reducción en el número de categorías que contempla el plan es el correspondiente a los años de 'La Reforma' (1968 -1973), tanto en la Universidad Católica como en la Universidad de Concepción. En ambas se dieron procesos de **integración de asignaturas** o de flexibilización. Importante de los límites constitutivos de las diferentes categorías. El fin del período reformista coincide con la recuperación de la tendencia histórica a incluir un número creciente de ramos en la Formación Profesional.

Donde se presentan mayores diferencias tanto históricas, como institucionales y por nivel es en los tipos de conocimiento privilegiados en la Formación Profesional. Nos referiremos en primer término al énfasis teórico o técnico de ésta. En segundo lugar, al componente 'disciplinas teóricas de base'. Por último, abordaremos el análisis de las técnicas pedagógicas y su evolución.

a. Teorías y Técnicas de la Transmisión.

El énfasis teórico o técnico-práctico de los distintos planes de estudios informa sobre una dimensión de crítica importancia para la problemática de las competencias del profesorado: el **tipo de relación** con el quehacer docente que se espera del futuro profesor o profesora. Simplificando en extremo, una formación que enfatiza la teoría se asocia con un intento de inculcar **principios** sobre las prácticas, o descripciones-evaluaciones que son **generativas**, en el sentido de contemplar realizaciones diferentes de acuerdo a tiempos y contextos. Una Formación Profesional que privilegia la teoría define entonces una relación con la práctica que es, en principio, menos fácilmente controlable desde afuera y más abierta a la innovación que una formación que no la privilegia. Sin embargo, simultáneamente puede ser una preparación con menor 'certeza pedagógica', es decir con una mayor ambigüedad en las recetas prácticas, las cuales están constantemente sujetas a revisión o son simplemente desvalorizadas como foco de atención. Alternativamente, una Formación Profesional que

enfatisa su dimensión técnica es asociable con un intento de inculcar procedimientos sobre las prácticas, o un conjunto, que puede ser más o menos amplio, de operaciones cuyos principios permanecen Ignorados. Desde esta modalidad, la relación con la práctica es más fácilmente controlable desde fuera y menos abierta a la innovación, si bien puede tender a ser más segura y calculable en sus resultados.

Esta caracterización no agota de modo alguno las implicancias de la relación teoría/técnica, pero aporta una hipótesis general de interpretación de las diferencias encontradas en los planes estudiado⁶

La constación más gruesa que permiten los datos es que existen diferencias claras en la importancia asignada a la teoría o a la técnica de la transmisión por niveles, y en distintos períodos históricos. La más visible se refiere a la diferente importancia asignada a la teoría y a la técnica por nivel de formación, es decir encontramos énfasis diferentes en la formación de los profesores primarios -normalistas y básicos- y secundarios. La técnica predomina en los primeros, en tanto la teoría predomina en los planes de estudios de los segundos. Los únicos casos que atentan contra esta regla pertenecen a la Universidad de Concepción. Los planes de profesores secundarios de 1977 a 1983 asignan más tiempo a los ramos técnicos que a las Teorías de la Transmisión; a la Inversa, los planes de profesores básicos de 1970 y de 1974, enfatizan la teoría y no la técnica.

Los años en que se dan los casos de excepción respecto al patrón recién referido hacen preguntarse por la relación entre tiempo histórico -es decir, circunstancias socio-políticas y culturales determinadas- y el énfasis en uno u otro tipo de Formación Profesional. Al respecto, nuestros datos revelan que en 'tiempos calientes', de efervescencia socio-política y cultural y redefinición de los límites de lo posible, tiende a darse un énfasis mayor que el histórico a la teoría. Esto se manifiesta, en el caso de los profesores secundarios, en los planes de la Universidad de Chile en la década del 20, de la Universidad Católica entre los años 70 y 73 y de la Universidad de Concepción en 1970, cuando la diferencia de tiempo asignado a Teorías y a Técnicas se acrecienta al máximo, en favor de las primeras. Inversamente, en 'tiempos de enfriamiento' socio-político y cultural, de drástica reducción de los límites de lo posible, tiende a acentuarse el peso de los ramos técnicos. Esto es claro en los cambios operados después de 1973, donde es posible observar que es común a todas las Instituciones una alza significativa de las 'técnicas', las que llegan prácticamente a Igualar la Importancia de las asignaturas teóricas -Universidad de Chile y Universidad Católicay, en el caso ya mencionado de la Universidad de Concepción, a sobrepasarla (años 1977 a 1983).

El mismo principio, aunque con variaciones Institucionales, parece operar en el caso de la formación de los profesores normalistas y básicos. La teoría sube su peso relativo en los planes normalistas de la década dei 20 y del 60; en la Universidad de Concepción los ramos técnicos acrecientan su peso a partir dei 77. Tanto en la Universidad de Chile como en la Universidad Católica aunque se manifiesta un mayor tiempo asignado a las técnicas, las variaciones son menores que en el caso de la Universidad de Concepción.

6 Véanse los cuadros 9 y 10. Estos organizan la distinta carga horaria que los planes asignan a las asignaturas que nosotros hemos categorizado como 'Teorías de la Transmisión' y como 'Técnicas de la Transmisión'. Ejemplos de las primeras son: Historia y Filosofía de la Educación; Problemas de la Educación Secundaria; Elementos de estadística Educacional; Psicología. Ejemplos de las segundas son Didáctica General: Metodología especial (plan de profesores secundarios, Universidad de Chile. 1946)

CUADRO 9: PLANES DE ESTUDIOS. FORMACIÓN DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS TEORIAS Y TÉCNICAS
DE LA TRANSMISIÓN.

A. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1890	1924	1927	1928	1929	1931	1935	1946	1963	1975	1980
TEORIAS	16.4	28.5	23.5	14.7	27.5	18.8	19.5	24.5	2.5	11.8	13.2
TECNICAS	4.1	8.0	7.4	7.3	4.8	7.8	7.3	6.8	11.8	11.5	12.7

B. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1959	1966	1966 ¹	1967	1968	1969	1970 1972	1973	1974	1976	1983
TEORIAS	14.0	12.7	15.3	15.6	12.9	12.3	14.2	13.4	15.3	13.9	13.1
TECNICAS	3.9	8.9	9.6	9.8	8.3	8.5	7.6	6.7	11.3	11.2	10.7

C. UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

	1954	1964	1968	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
TEORIAS	20.4	18.0	12.5	15.6	15.4	6.9	7.5	8.5	6.2	7.7
TECNICAS	7.1	6.9	11.3	5.7	7.7	9.8	10.6	11.3	16.6	18.1

¹ Plan de homologación al sistema de créditos.

CUADRO 10 PLANES DE ESTUDIOS FORMACION DE PROFESORES DE ENSEÑANZA

BASICA. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS TEORIAS Y
TECNICAS DE LA TRANSMISIÓN

A. ESCUELAS NORMALES

	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
TEORIAS	1 6		8.8	92	8 3	5 6	1 5 7
TECNICAS	8 4	1 5 5	148	6 4	158	9.4	21 6

B. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1969	1975 cm	1975 sm ²	1980
TEORIAS	16 6	14 8	21.5	16.4
TECNICAS	22 3	25.6	32.6	28 3

C. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1969 ³	1969	1970	1973	1974	1976	1983
TEORIAS	19 7	17.8	20.5	22.8	19 8	19.0	14.5
TECNICAS	30.9	30.0	28.7	24.1	29 4	32.9	27 9

D. UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

	1953	1964	1968	1970	1974	1977	1981
TEORIAS	24.5	28.0	19.6	25.9	24 2	9.5	11 1
TECNICAS	26.4	30.0	21 9	12.9	21 9	32 9	55 6

- 1 El plan de 1929 es "anómalo", porque no integra la practica a la asignatura de metodología
- 2 "Con mención" y "Sin mención"
- 3 Plan de homologación para los alumnos provenientes de las escuelas normales incorporados en 1969 a la Universidad

Al observar los cambios operados en la relación entre teorías y técnicas de la transmisión durante el período militar, resulta evidente la celebración en este período de los procedimientos, por sobre el aprendizaje de teorías orientadoras, que abran a sus portadores a la reflexión sobre los principios subyacentes a sus prácticas pedagógicas. El énfasis en la técnica del período militar, coherente con un clima cultural restrictivo, se refuerza al Interior del campo educacional por el predominio de visiones pedagógicas tecnocráticas, que buscan la estandarización y el manejo programado del proceso educacional.

Las relaciones mencionadas pueden también ser miradas desde la perspectiva de la autonomía de las instituciones respecto a su medio político-cultural. Al respecto, los datos sugieren que la Universidad de Concepción es la menos autónoma de las Instituciones examinadas. Exhibe las más fuertes variaciones asociables al cambio político de las últimas dos décadas. Le siguen las Escuelas Normales, que tanto en la década de los 20 como en 1967 exhiben los mayores cambios. Por el contrario, tanto la Universidad de Chile como la Universidad Católica, si bien no inmunes a su entorno, experimentan cambios comparativamente menores, lo cual es coherente con su mayor tradición y capacidad de re-contextualizar demandas externas.

b. Disciplinas teóricas de base.

Todos los planes (desde fines del siglo pasado) incluyen una formación teórica que, como hemos analizado en el punto anterior, varía su importancia relativa históricamente, Institucional mente y por nivel. Independiente de estas variaciones consideramos importante el análisis de la composición de la formación teórica, ya que ésta es indicativa de las orientaciones conceptuales que fundan el plan de estudios. Desde la perspectiva del saber que define las competencias de los profesores este núcleo teórico reviste la mayor importancia ya que se espera que a partir de él los profesores conformarán sus criterios de base; tanto de organización como de interpretación de sus futuras prácticas. Puesto de otro modo, el identificar tal núcleo fundamental o generativo es equivalente a la especificación del principio educativo que cruza el plan de estudios o la Institución de que se trate. La búsqueda de tal principio no puede contentarse con la evidencia que aquí presentamos, pero ésta nos parece iluminadora respecto a los caracteres más gruesos del problema.

Distinguimos dos tipos de componentes en la formación teórica. Por una parte, encontramos un conjunto de asignaturas que desde dentro del campo de la educación buscan entregar una visión conceptual general del fenómeno educativo. Incluimos aquí asignaturas como: Principios de la Educación, Historia de la Educación, Pedagogía General, etc. Por otra parte, encontramos un conjunto de asignaturas que pretenden entregar al profesor herramientas conceptuales generadas en campos externos al de la pedagogía en un sentido amplio, y que constituyen las "teorías de base" desde las cuales se organiza e interpreta el fenómeno educativo. Históricamente han sido tres las disciplinas consideradas: Filosofía, Psicología, y Sociología. Simplificando en extremo, la Filosofía, cuyo foco es el conocimiento y las preguntas de base, conecta a la educación fundamentalmente con teorías sobre el saber, como la lógica, y con teorías sobre la ética, la Psicología, cuyo foco son los procesos mentales y emocionales individuales, entrega teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo individual de los actores del proceso educativo, y la Sociología, cuyo foco son las relaciones sociales, y las estructuraciones que producen, conecta a la educación con los

bases sociales de su realización⁷. En el análisis que sigue nos ocuparemos de las variaciones en las relaciones de estas disciplinas teóricas de base observables en los planes de estudios.

Hasta la década de 1940 las disciplinas teóricas de base en la formación de los profesores, tanto secundarios como del nivel primario, fueron Filosofía y Psicología. A partir de entonces se agrega Sociología, que ocupa un espacio menor que éstas. En el caso de las escuelas normales Sociología fue considerada en el plan de 1928, pero en el plan del año siguiente fue excluida y no re-aparece hasta el plan de 1944. En las escuelas normales se enseñaba además Biología Educacional, pero en varios planes se integra con Psicología, de modo que las hemos considerado como una unidad en el análisis. Las disciplinas teóricas se imparten en cursos introductorios generales o en cursos donde las disciplinas se aplican a la educación, como en los casos de Filosofía de la Educación, Psicopedagogía, o Sociología de la Educación.

La jerarquía entre los componentes de la tríada referida experimenta una evolución a lo largo del siglo que es necesario destacar, porque ella es indicativa de cambios en los focos del saber a la base de la profesión docente.

En términos simples, la Psicología es la disciplina dominante en la formación teórica de los profesores normalistas a partir de 1928, y en la de los básicos en toda su comparativamente breve historia; la Filosofía en cambio es la disciplina hegemónica en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile hasta la década de los 60, lo cual significa que también lo es -por razones legales- en el resto de las instituciones formadoras de profesores secundarios hasta mediados de la década de 1950. Hasta ese período se tiene entonces una formación 'filosóficamente' orientada en el caso del nivel secundario; y una formación 'psicológicamente' orientada en el caso del profesorado primario. A partir de los 60, la Psicología pasa a ser la disciplina hegemónica en ambos tipos de formación. Necesitamos matizar lo señalado respecto a los planes de formación de los profesores secundarios antes de los años Sesenta.

Si se examinan los Cuadros 11 y 12, se verá que con anterioridad a los años Sesenta, en el caso de las tres Universidades la situación es de predominio de la Filosofía pero con una siempre importante presencia de la Psicología, que a veces interrumpe la hegemonía de la primera. La formación de los profesores secundarios en la Universidad de Chile exhibe variaciones que retratan un cierto equilibrio entre las dos disciplinas: como se dijo, Filosofía predomina en los planes hasta antes de la década del 60, pero hay varias excepciones, como en los años 20, o en 1931 (donde no hay prácticamente diferencia en la importancia de ambas áreas) y también en el plan de estudios de 1946. Psicología es el ramo teórico principal, en cambio, en todos los planes posteriores a 1963. En el caso de la formación de profesores secundarios de la Universidad Católica, hasta 1959 hay predominio de la Filosofía, y luego hay hegemonía de la Psicología, pero con 'interrupciones' de parte de la Filosofía, incluso con posterioridad a los años 60, como en los planes de 1959, 1973, y 1983. El caso de Concepción es distinto; una vez abandonada la tutela de la Universidad de Chile, los planes enfatizan Psicología, y a partir de la Reforma abandonan la preparación en Filosofía por completo.

El predominio de la Filosofía se remonta al origen del Instituto Pedagógico y la concepción de maestro secundario (es decir, en la época, un profesor para un nivel de élite)

7 Existen trabajos sobre el desarrollo en Chile de dos de las tres disciplinas de nuestra triada: en el caso de la Filosofía ver Ljaksic, **Academic Rebels In Chile**. The role of Philosophy In **Higher Education and Politics**, State University of New York Press, N.York, 1989; en el caso de la Sociología. J.J.Brunner, **El caso de la Sociología en Chile. Formación de una Disciplina**, FLACSO, Santiago, 1988.

que trajeron los profesores alemanes; un profesional prioritariamente orientado al conocimiento. La presencia de la Psicología como cátedra aparte, a partir de la década de los años 20, coincide con el proceso de sustitución de la influencia alemana por la norteamericana. A partir de la década de los Sesenta, cuando esta última influencia es completa y hay una gradual erosión del carácter elitario de la educación secundaria, se puede hablar de un cambio de las 'humanidades' y el conocimiento, a las "ciencias sociales" y las necesidades del niño y el joven, como tradiciones conceptuales y focos de atención, respectivamente, a la base de la formación profesional del profesorado.

Es de notar que respecto al análisis de la sección precedente, sobre la dimensión 'teoría/técnica' en la Formación Profesional, siempre que el plan tiene una orientación técnica la disciplina dominante es la Psicología (normales y básicos), en cambio cuando la orientación del plan es más teórica (secundarios) encontramos hasta los 60 dominio de la Filosofía, y con posterioridad, subordinación de ésta, en el tiempo del plan de estudios, a la Psicología. Como vimos, sólo en la Universidad de Concepción la Filosofía es eliminada de la formación por completo. Una formación ligada a los procedimientos entrega elementos conceptuales ligados más directamente con la transmisión. Una formación más ligada a los principios puede orientarse hacia teorías que trasciendan el fenómeno educativo. En este sentido, los planes de la Universidad Católica, que nunca dejan de otorgar peso a la Filosofía - y en el plan hoy vigente ésta es la disciplina con mayor tiempo-, reflejan una concepción del rol docente más teóricamente orientada que el resto de las instituciones⁸. Lo cual es vinculable tanto con el carácter de elite de la educación secundaria a la que mayoritariamente sirven los docentes formados en esta universidad, como a su orientación doctrinaria, que valora una formación filosófica.

Sociología, el último componente, tanto histórica como funcionalmente, de la tríada que constituye la formación teórica de base, hace su aparición en los planes de todas las instituciones a partir de la segunda mitad de la década de los 40, ocupando siempre un tiempo bastante menor que Psicología, y también que Filosofía, salvo en algunos períodos, como en la década de los 60. En el plan de estudios de las Normales del año 1967 sobrepasa a Filosofía; en los planes del período de la Reforma en la Universidad Católica, tanto de los profesores secundarios como básicos, Sociología es refundida con Psicología, constituyendo ambas una sola categoría teórica que combina contenidos y miradas de ambas disciplinas. La Sociología es adoptada en los planes de estudios más como un complemento de cultura general que una disciplina de base para entender la educación, en su adopción. Influye el desarrollo de la sociología en el campo académico internacional⁹. Por otra parte, si se consideran los años de Inserción de Sociología en los planes, parece claro que esta disciplina cobra importancia en tiempos percibidos como de crisis o cambio social acelerado. No otra cosa indica su valoración por el movimiento de los profesores primarios en 1928, o su importancia relativa en los planes de las Normales y de la U.Católica a mediados de la década de 1960. Nunca parece haber sido concebida, en cambio, como disciplina fundamental para una conceptualización de las bases socio-culturales y no sólo Inter-personales de la educación. En ello de seguro influyó la pobreza de lo que Brunner llama la "sociología de cátedra", propia a una etapa pre-profesional de la disciplina en Chile¹⁰.

8 Teórica o "doctrinariamente" orientada, si se quiere. Para los efectos de nuestro argumento los contenidos de la filosofía que se enseñe no son relevantes.

9 Al respecto, ver J.J.Brunner, **El caso de la sociología en Chile**. ..op.cit., en particular el Capítulo V, "La sociología de Cátedra".

10 J.J.Brunner, **El caso de la Sociología**...op.cit.

CUADRO 11 PLANES DE ESTUDIOS. FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS
PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A LAS DISCIPLINAS TEORICAS
DE BASE: FILOSOFIA, PSICOLOGIA Y SOCIOLOGIA.

A. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1890	1924	1927	1928	1929	1931	1935	1946	1963	1975	1980
FILOSOFIA	8.2	9.5	8.8		9.7	6.3	9.6	8.2'	3.9	2.3	3.2
PSICOLOGIA		9.5	5.9	4.4	6.5	6.2	7.4	8.2	7.8	7.2	5.0
SOCIOLOGIA								2.7	3.9	2.3	3.2

B. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1959	1966	1966 ²	1967	1968	1969	1970 1972	1973	1974	1976	1983
FILOSOFIA	4.6 ¹	3.7	3.8	3.9	3.7	3.8	3.8	3.8	4.0	4.3	3.4
PSICOLOGIA	3.9	4.5	5.7	5.8	3.7	8.5	10.3	2.8	5.1	6.3	3.0
SOCIOLOGIA	16	1.5	19	1.9	1.9			1.4	2.8	3.2	1.9

C. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

	1954	1964	1968	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
FILOSOFIA	7.1 ¹	4.3 ¹								
PSICOLOGIA	4.5	6.9	5.0	9.1	9.1	5.1	5.7	5.1	4.1	3.9
SOCIOLOGIA	2.7	2.6								

1 Integra en una asignatura Filosofía e Historia de la Educación.

2 Plan de homologación al sistema de créditos.

CUADRO 12: PLANES DE ESTUDIOS. FORMACIÓN DE PROFESORES BÁSICOS.
 PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS DISCIPLINAS
 TEORIAS DE BASE: FILOSOFIA. PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA.

A. ESCUELAS NORMALES

	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
FILOSOFIA	--	--	0.7	1.6	2.5 ¹	1.8 ¹	3.4
PSICOLOGIA ²	--	--	7.4	4.8	3.4	2.6	6.9
SOCIOLOGIA	--	--	0.7		0.8	1.3	5.4

B. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1969	1975 CM	1975 SM ³	1980
FILOSOFIA	2.8	3.7	2.6	3.8
PSICOLOGIA	8.4	9.6 ²	6.6 ²	6.0
SOCIOLOGIA	2.8	3.7	2.6	3.2

C. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1969 ⁴	1969	1970	1973	1974	1976	1983
FILOSOFIA	5.6	5.5	5.5	5.4	5.1	4.4	3.5
PSICOLOGIA	5.6	12.3	15.0	8.0	6.6	11.6	5.5
SOCIOLOGIA	2.8			2.0	3.7	2.9	2.0

III. D. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

	1953	1964	1968	1970	1974	1977	1981
FILOSOFIA	3.8 ¹	8.0 ¹					
PSICOLOGIA	13.2 ²	12.0 ²	9.8	15.2	14.3	7.6	8.5 ²
SOCIOLOGIA	3.8	4.0					

1 Integra en una asignatura Filosofía e Historia de la educación.

2 Integra en una asignatura Psicología y Biología educacional.

3 'con mención' y 'sin mención'.

4 Plan para los normalistas incorporados en 1969 a la Universidad.

c. Las técnicas pedagógicas y su evolución.

Dentro del conjunto de los ramos 'pedagógicos', lo que nosotros hemos categorizado como técnicas son las asignaturas de los planes que guardan una relación instrumental directa respecto a los procedimientos del proceso educativo. Abordaremos aquí, en sus dimensiones y en la dirección de su evolución, el conjunto de las asignaturas que constituyen el núcleo del 'saber pedagógico': Didáctica o Pedagogía, Metodología, Currículum, Orientación, Evaluación, y similares.

Como ya se ha comentado, la constante más clara en la evolución de la Formación Profesional es el aumento de sus categorías. El curso de la historia respecto a las técnicas pedagógicas es también uno de especialización. El primer plan de estudios de la 'Escuela Normal de Preceptores' contempla como única asignatura pedagógica el "Conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea". Esto da luego lugar a distinciones entre 'Pedagogía Teórica' y 'Pedagogía Práctica', y entre las metodologías de acuerdo a las distintas disciplinas. Más tarde, en los años 20, se agrega 'Organización e higiene escolar', tanto en las escuelas normales como en el Instituto Pedagógico. Desde mediados de los 50 en adelante hay nuevas expansiones; se incluyen disciplinas referidas a áreas de saber previamente no tratadas o Incluidas como ítems de los programas del curso de Pedagogía, como Currículum y Evaluación. Hoy en día, el plan de estudios de los profesores secundarios de la Universidad Católica contempla 5 asignaturas y el de los profesores básicos 15 (los primeros tienen un curso de Metodología; los segundos tienen un curso de Metodología por cada disciplina del currículum escolar). Más allá de constatar estos hitos gruesos de crecimiento y especialización, nos interesa destacar la dirección de estos procesos; el momento a partir del cual estos se aceleran en todas las instituciones estudiadas; y sus implicancias en términos de cambios en las competencias del profesorado. Para ello necesitamos introducir categorías teóricas sobre el discurso pedagógico.

De acuerdo a Bernstein, la lógica profunda de cualquier relación pedagógica comprende un discurso doble, que Inserta un **discurso Instruccional** en un **discurso regulativo**¹¹. El primero se refiere al discurso que crea competencias o habilidades especializadas, como el silabario, la crítica filosófica, la física, o trabajos manuales. El segundo es el discurso que crea orden social, y se refiere en su acepción más abstracta al 'orden', en los contextos, las relaciones y la Identidad. Lo propio del discurso pedagógico es que siempre Inserta las competencias 'instrumentales' (la materia que se intenta comunicar) en un discurso moral. No hay conocimiento que no se Inserte en una conciencia.

Cualquier práctica pedagógica -sea escolarizada o no- desde esta perspectiva es el resultado de unas **reglas de jerarquía**, que determinan la forma que adquieren las relaciones de poder y control entre profesores y alumnos, y unas **reglas discursivas** que determinan las características de la transmisión-adquisición de aquello que es comunicado. Las reglas que modelan los discursos de la transmisión-adquisición educativa son cuatro: 1) reglas de **selección**, 2) reglas de **secuencia**, 3) reglas de ritmo, 4) reglas de criterio. Las reglas de selección determinan el 'qué' de la comunicación pedagógica; las de secuencia, el orden de su progresión temporal; las de ritmo definen la tasa a que se espera se dé la adquisición de lo transmitido; las reglas de criterio definen aquella comunicación, relación social o proposición

¹¹ 'Discurso' refiere aquí a prácticas simbólicas o comunicativas en general.

de conocimiento, que cuenta como legítima o ilegítima. Los 'estilos pedagógicos' no son sino diferentes realizaciones de estas reglas. Esquemáticamente, el Discurso Pedagógico resulta entonces de las relaciones entre las siguientes reglas¹²:

DISCURSO PEDAGOGICO.
REGLAS DE JERARQUIA (DISCURSO REGULATIVO) REGLAS DISCURSIVAS
(DISCURSO INSTRUCCIONAL)

- reglas de selección
- reglas de secuencia.
- reglas de ritmo.
- reglas de criterio.

Desde el ángulo que proveen estas distinciones teóricas ¿en qué ha consistido históricamente la preparación de nuestros pedagogos y cuál es la evolución que exhiben los planes de estudios al respecto?

Históricamente -desde fines del siglo XIX hasta mediados de la década de 1950- las asignaturas 'técnicas' fueron Pedagogía (o Didáctica) y Metodología. Ambas se refieren fundamentalmente a los problemas de **secuencia y ritmo** de la transmisión educativa, o de otro modo, a la ordenación de la progresión temporal y modulación de unos determinados contenidos. El problema de qué contenidos para qué niños y jóvenes, así como el área de los **criterios** respecto a los principios profundos que se trata de inculcar y, por tanto evaluar, no tienen asignaturas en los planes de estudios. Esto no quiere necesariamente decir que en los ramos de Pedagogía y Metodología no hubiesen referencias e incluso respuestas de procedimiento a estas preguntas. Lo que sí es claro es que estos problemas no fueron objeto de atención especial, ni de acumulación académica como para constituir un curso aparte, hasta hace poco. Esto debe ser relacionado, nos parece, con el carácter altamente centralizado del sistema escolar. Rasgo constitutivo que implica que en términos de la transmisión cultural que lleva a cabo el sistema, las definiciones sobre el qué de esa transmisión, así como sobre los criterios de evaluación de la adquisición de ese qué, no pertenecieron nunca a los profesores, sino al aparato ministerial central. Los profesores de hecho hasta hoy se encuentran con que las definiciones sobre el saber a ser transmitido, así como sobre los criterios más de base que subyacen a la transmisión de diferentes unidades de enseñanza-aprendizaje, se encuentran en los programas oficiales de estudio, así como en las guías que acompañan a estos. Dicho entonces sin mayores matices, a lo largo de la historia analizada, un área crucial de las prácticas pedagógicas, correspondientes a las **reglas de selección y de criterio**, no perteneció, en los hechos de la organización del sistema

12 Para un modelo teórico de análisis del Discurso Pedagógico, ver, B. Bernstein, 'On Pedagogic Discourse', en J. Richardson (ed.), **Handbook of Theory and Research In the Sociology Education**, op.cit.; B. Bernstein, M. Diez, 'Towards a Theory of Pedagogic Discourse', en *Collected Original Resources In Education* (Microficha), Vol. 8 (3), Oxford, 1984; B. Bernstein, **Poder, Educación y Conciencia, Sociología de la Transmisión Cultural**, C.Cox (editor), GDE, Santiago, 1988.

escolar. a los profesores Esto tiene su correlato en la formación que se centra en la pedagogía y en la metodología. es decir en las reglas de secuencia y ritmo de las prácticas pedagógicas.

La evolución que exhiben las disciplinas pedagógicas a partir de mediados de la década de 1950 en adelante consiste justamente en la expansión de la formación hacia las áreas de las prácticas pedagógicas tradicionalmente definidas por el Ministerio de Educación, o, si se quiere, de dominio de los programas oficiales, como Currículum y Evaluación. La inclusión de ambas disciplinas no tiene que ver, como se sabe, con proceso alguno de descentralización del currículum, que sigue siendo definido, hasta la década presente, en forma altamente centralizada y específica, sino con desarrollos autónomos del campo académico de la educación. Es el desarrollo propio e internamente referido de las 'ciencias de la educación' en los departamentos universitarios del caso, con sus relaciones con el campo educacional internacional y sus preocupaciones de desarrollo del saber disciplinario, el que funda las expansiones aludidas. Y que Incluyen además, más áreas que las cubiertas -o 'expropiadas'- por el propio Ministerio de Educación a través de sus definiciones de planes y programas de estudios del sistema escolar, como es el caso de la disciplina 'Orientación'.

El Cuadro siguiente ordena los años en que en cada Institución formadora fueron agregadas las nuevas categorías de saber a que nos referimos, además de 'Métodos de Investigación', que tocamos más adelante.

CUADRO13: ORDEN TEMPORAL DE INCLUSION DE NUEVAS DISCIPLINAS PEDAGOGICAS EN LOS PLANES DE LAS CUATRO INSTITUCIONES FORMADORAS.

	CURRI- CULUM	EVALUA- CION	ORIENTA- CION	ESTADIS- TICA	RET. DE INVESTIG
NORMALES	--	1964	1964	1964	1964
U.DE CHILE	1975	1975	1963	1946	-
U.CATOLICA	1968	1959	1959	1959	1983
U.DE CONCEP.	1977	1968	1954	1954	1977

El cuadro permite visualizar con claridad que el crecimiento y especialización de las disciplinas de la educación es relativamente reciente. Por más de un siglo las asignaturas son 'Pedagogía' y 'Metodología'; es sólo en las últimas tres décadas que se produce una expansión considerable del foco y una especialización de los contenidos en lo que hemos llamado el núcleo del saber profesional de las profesoras y profesores.

La especialización puede ser entendida como siguiendo dos direcciones: una corresponde a la línea estrictamente disciplinaria. es decir. de ciencias de la educación, y

aquí vemos a las disciplinas 'Currículum, Evaluación, Orientación'; la otra se relaciona con la entrada de la investigación al campo educativo y ahí ubicamos a las restantes dos asignaturas consideradas en el Cuadro 13, 'Estadística' y 'Métodos de Investigación'. Sobre las primeras ya hemos avanzado en parte nuestra interpretación. Su inclusión tiene que ver estrictamente con desarrollos del propio campo educativo y no de transformaciones en el sistema escolar, y representan en principio una expansión sustancial del saber y del control de los profesores respecto a las reglas constitutivas de las prácticas pedagógicas: el curso de la evolución aquí es de un conocimiento restringido al orden y modulación temporal de los mensajes (reglas de secuencias y ritmo), a conocimientos relativos a la selección de lo que se transmite, y los criterios profundos que se quieren lograr con tal transmisión (reglas de selección y de criterio). No hemos tocado el caso de la asignatura 'Orientación', que representa la sistematización y explicitación del saber del campo educativo sobre lo que definimos como las **reglas de jerarquía**. La 'Orientación' como área disciplinaria responde a los problemas del 'orden', o de las condiciones sociales y personales de la comunicación pedagógica. Típicamente, los programas aquí se refieren a los problemas de la motivación, inculcación de hábitos y valores, orientación vocacional y manejo grupal. Más abstractamente, 'relaciones sociales y discurso moral'. La inclusión de un área como ésta a mediados y fines de los años 50 (en Concepción y la U. Católica), y a comienzos de los 60 (en las Normales y la U. de Chile), pre-anuncia el giro copernicano que tienen los estilos pedagógicos legítimos -es decir valorados en los centros formadores, (otra cosa son las prácticas)- en la década de los 60, cuando éstos pasan desde un foco casi exclusivamente didáctico a uno centrado en el alumno y el aprendizaje, y desde unas modalidades de control característicamente posicionales a unas personalizadas¹³.

La entrada de la 'Investigación' al campo de la formación de profesores -a través de la asignatura 'Métodos de la Investigación' y 'Estadística'- representa el ideal formador de unos profesionales capaces de tener una relación de productor de conocimiento respecto a sus prácticas. Relación activa que sin duda abre a concepciones más abiertas e historizadas sobre el conocimiento, antídoto contra la reificación típicamente escolar del saber en general. Junto a esta dimensión estrictamente de conocimiento, sin embargo, nos parece que hay que tener presente aspectos de poder. Desde esta perspectiva, la inclusión de investigación nos parece que también tiene mucho que ver con la creciente tensión de los departamentos de educación por permanecer dentro de las pautas universitarias de competición académica, las que gradualmente en los 50, y en forma cada vez más acentuada luego de la Reforma de fines de los 60, sitúan las actividades de investigación como las fundamentales de todo departamento, e inseparables de los procesos de formación de toda profesión de nivel universitario. Habrían fuertes motivaciones "credencialistas" entonces tras el desarrollo mencionado, lo cual por cierto no significa que la nueva asignatura no ejerza efectos sobre las competencias de los profesores en la dirección sugerida recién, de relación activa con el conocimiento y conceptualización de éste como intrínsecamente histórico y, por tanto, abierto.

13 Los tipos de control **posicional** y **personalizado** se fundan en criterios diferentes. El control posicional se centra en el status y rol formal de las personas (profesor/alumno ; niño/niña ; adulto/menor) y por tanto en atributos generales de los actores y no en su 'unicidad'. El control de tipo posicional produce un fuerte sentimiento de Identidad social al costo de autonomía. A la inversa, el control personalizado opera sobre la base de las características de las personas y no de los roles; apela por tanto menos a definiciones formales de las posiciones 'niño', 'profesor', etc, y más a los aspectos 'únicos' de cada persona. Tiende a producir autonomía al costo de una débil identidad social. Intrínseca a la modalidad de control posicional es la definición de límites rígidos ; intrínseca a la modalidad personalizada es la definición de límites flexibles o permeables, en constante proceso de negociación interpersonal. Ver, B. Bernstein, **Class, Codes and Control**, Vol.3. Routledge, Kegan Paul, Segunda Edición, Londres, 1977.

La Práctica ocupa un lugar central en la Formación Profesional durante casi un siglo. Tanto los centros formadores de profesores primarios como de los liceos cuentan en su primera época con 'escuelas de aplicación'. Los cursos de metodología se entretajan con prácticas observadas, y que se ubican a lo largo de la carrera. Esto cambia a partir de los planes de estudios de la década de 1930, aproximadamente, cuando la Práctica pasa a ser re-ubicada al final de la carrera y a disminuir el tiempo asignado a ella. A la larga la Práctica pierde terreno como uno de los ejes de la formación.

En suma, la historia de los planes de estudios revela una evolución que es Inequivoca respecto al núcleo de disciplinas articuladoras del saber pedagógico que hemos caracterizado como 'técnico': por cerca de un siglo hay una completa estabilidad respecto a las asignaturas que cubren este saber, tanto en el caso de los profesores normalistas como en el de los secundarios¹⁴. A partir de la década de 1950 se inician procesos de expansión y especialización, fruto del desarrollo de las ciencias de la educación. En cada década a partir de entonces, y en todas las Instituciones, nuevas áreas de saber técnico se agregan a los planes, con lo que resulta que asignaturas específicas y con asignaciones de tiempo relevantes, cubren cada una de las reglas que, de acuerdo a nuestra conceptualización, dan cuenta de las prácticas pedagógicas. Hasta entonces, aspectos cruciales de tales prácticas, -en nuestro concepto, las reglas de jerarquía, las de selección y las de criterio-, no eran objeto de distinciones específicas en los procesos de formación. Puede entonces hablarse aquí de un incremento en la profesionalización, en el sentido básico de mayores bases de saber orientadas al control de mayores dimensiones de un determinado dominio de prácticas.

14 Estabilidad en el sentido de que no hay variaciones en las categorías de conocimiento relevantes: siempre es trate de las asignaturas de 'Pedagogía' (o Didáctica) y 'Metodología'. Esto por supuesto no implica para nada que no hayan habido cambios en los contenidos de esas categorías, es decir, en los programas de estudio del caso. Las variaciones a este nivel, de gran importancia en sí, pero que escapan a nuestro objeto de estudio, pueden ser sugeridas en términos de los tres autores que han dominado las distintas escuelas de pensamiento pedagógico que se han sucedido en este siglo en nuestro país: el filósofo idealista alemán, **J.F. Herbert**, de decisiva influencia hasta los años 20; el filósofo pragmático norteamericano **John Dewey**, referencia de prácticamente todo lo que hay en innovación pedagógica entre mediados de los 20 y fines de los 50; y el psicólogo de la Universidad de Chicago, **Benjamin Bloom**, referencia fundamental de prácticamente todo el campo educativo nacional a partir de la Reforma del sistema escolar a mediados de los años Sesenta.

4. SABER Y POSICION SOCIAL DE LA PROFESION.

El análisis de las categorías fundamentales de los planes de estudios, desarrollado en la segunda sección de este capítulo, reveló tres tipos de formación en la historia del profesorado: la de los profesores primarios (normalistas), la de los profesores secundarios, y la de los profesores básicos. En esta sección final intentaremos caracterizar la relaciones que a juicio nuestro son más determinantes de cada una de las identidades asociadas a los tipos mencionados, con la mirada puesta más en el objetivo de establecer una tipología que en la de proveer una exacta descripción histórica. Organizaremos la caracterización de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) **Distinción:** o grado de selección social y cultural de cada uno de los tipos referidos.
- b) **Institución:** o características Internas y posicionales fundamentales dei tipo de Institución formadora, es decir, modalidad de proceso educativo que establece y ubicación del tipo de institución en el sistema educativo nacional.
- c) **Discurso:** o clases de conocimiento, y de relación con el conocimiento, base de la identidad profesional de cada uno de los tipos.

A. Normalistas.

Referirse a los 'normalistas' es abordar el pasado. Las escuelas normales fueron disueltas en 1974, pero ya antes, en 1967, como hemos dicho, habían experimentado un cambio de carácter radical, al definirse sus planes de estudios como de nivel post-secundario. Al mismo tiempo, se trata de un pasado actuante en nuestro sistema escolar del modo más concreto Imaginable: hoy en día un 36% del profesorado del nivel primario titulado es de origen normalista (poco más de 25 mil profesoras y profesores)¹⁵.

a) Distinción.

A lo largo del siglo, y en forma cada vez más acentuada mientras más se retrocede en el tiempo, los normalistas constituyeron un grupo altamente seleccionado. Hasta mediados de la década del 40 a las escuelas normales accedían los mejores alumnos de las escuelas primarias rurales y urbanas del país, representando una vía de ascenso social clásica para los grupos manuales. Los normalistas eran '**los elegidos**' del sistema escolar público. Si se tiene presente que en 1915, por ejemplo, sólo un 1.7% de los matriculados en el primer año de primaria (este conjunto, a su vez, aproximadamente sólo un 40% del grupo de edad) llegaba a sexto año de ese nivel, y que entre éstos, los mejores eran los elegidos por el estado para seguir la carrera de profesor, entonces se tiene una idea aproximada de la altísima selectividad social y cultural en juego respecto al mundo popular en el origen dei ethos normalista.

15 Mineduc, Subsecretaría de Educación, **La educación chilena**, Ario 1, No,2, Santiago, Marzo 1986.

En contextos en que la mayoría de la población es analfabeta o con una escolarización rudimentaria, la figura del profesor primario cobra un carisma difícil de evaluar desde el presente. Su capital cultural es comparativamente inmenso y su función de alfabetizador colinda con significados del dominio de lo sagrado¹⁶.

El proceso de expansión del sistema educativo, de las tasas de escolarización de la mayoría de la población, y por consiguiente, del capital cultural de la sociedad como un todo, avanza junto con el siglo y significa la disminución gradual de esta distinción, pero hasta avanzada la década de los años cuarenta y por tanto por cerca de un siglo, una de las relaciones fundamentales y fundantes de la Identidad de la experiencia de formación y desempeño normalista es la alta distinción señalada¹⁷.

Lo argumentado está muy lejos de una romantización espúrea del pasado normalista y no se contradice con el discurso gremialista del profesorado primario de la década de los veinte, por ejemplo, que protestaba contra su condición de "parias" del sistema educacional de la época. Tampoco contradice la Imagen del sentido común sobre la posición social y cultural subordinada, y el escaso valor económico asignado a la función de los profesores primarios. Se trata de dimensiones diferentes de la identidad de los normalistas, que se actualizan dependiendo de los contextos de que se trate. En contextos de lucha gremial, relaciones con las autoridades del Ministerio, acción política y comparaciones con grupos profesionales, las relaciones relevantes subrayan la subordinación del profesorado y no es sorprendente entonces que su discurso como actor colectivo releve tales aspectos. Por el contrario, en los contextos del desempeño profesional, -en las salas de clases y la escuela- la dimensión de la identidad que nos parece decisiva es justamente la distinción cultural objetiva, que acarrea distinción social también objetiva, respecto a la mayoría inmensa de sus educandos. Un análisis que escamotee esta dimensión se priva de uno de los componentes esenciales de la relación de transmisión que este tipo de profesores establece con su alumnado, así como de su autoestima e Identidad profesional.

b) Institución.

Destacaremos algunos rasgos de las escuelas normales que nos parecen de decisiva Importancia en la producción del tipo profesional y socio-cultural que nos ocupa.

a) Su ubicación en el nivel secundario del sistema educacional y su dependencia del Ministerio de Educación sitúan a la educación normal en un marco Institucional que se orienta de todo a la reproducción cultural, por un lado, y cuyos procesos están organizados de acuerdo a los requerimientos de predecibilidad y 'cierre' propios del orden burocrático estatal, por otro.

16 R. Parra, en un trabajo sobre el profesorado colombiano sostiene que en la década de los setenta, 7 de cada 10 maestros expresaron (en un survey) concepciones de su rol que tienden a una visión 'sagrada del mismo (vocación docente como una función altruista de servicio que se desempeña como una misión total). Ver, R. Parra y colab., **La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia**, Ficha No. 16, Proyecto DEALC.

17 Los datos sobre tasas de escolarización del pasado en J.J. Brunner, 'Cultura y crisis de hegemonía', en J.J. & unner, (3. Catalán, **Cinco estudios sobre cultura y sociedad**, FLACSO, Santiago, 1985, p.23; C. Cox, 'Continuity, conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity Governments', Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, 1984, en **Collected Original Resources In Education**, CORE, Vol.10, No.2, Oxford, 1986, Cuadro 2.2.

b) Su régimen típico es el internado con todas las implicancias de inculcación profunda propias a la 'institución total': **'esprit de corp'**, seguridad y homogeneidad en términos de Identidades, y entrenamiento en una organización del trabajo sostenida e Intensa, con mayor cercanía a la práctica y ejercitación que a la indagación teórica¹⁸.

c) Al finalizar los estudios el régimen normalista aseguraba y demandaba una inserción laboral, lo cual coronaba el cierre ya mencionado de la 'institución total'. Los **'elegidos'** por su capacidad a los 13 o 14 años por el sistema público de educación primaria, y educados y financiados por los seis años de la formación, terminaban trabajando y haciendo su carrera en el marco del sistema que los había seleccionado y moldeado.

c) Discurso

Nuestra hipótesis a este nivel es que en forma estrechamente ligada a los aspectos estructurales y especialmente Institucionales referidos, la formación normalista típicamente **otorgaba:**

a) **Seguridad cultural**, al entregar el saber amplio de las diez o más disciplinas del curriculum de la educación secundaria que conducía al bachillerato.

b) **Certeza pedagógica**. Este aspecto lo vemos estrechamente relacionado con la sujeción Ministerial y no universitaria de las instituciones, lo cual Implica, entre otros aspectos, desconexión con lo que podría concebirse como el campo Intelectual de la educación, con Intereses más teóricos, pugnas entre escuelas de pensamiento y consiguiente ambigüedad. Certeza fundada, por otra parte, en una concentración en las demandas pedagógicas de la lecto-escritura así como también en el simple efecto de confianza en lo archiprobadamente resultante de la estabilidad de los planes y programas, que entre 1890 y 1964 sufren alteraciones graduales aproximadamente cada dos décadas.

Lo señalado debe examinarse en relación a la aparente paradoja de que, comparativamente con los demás tipos de formación, la de los normalistas asignaba menos tiempo a la Formación Profesional, es decir a las teorías y técnicas pedagógicas. ¿Por qué mayor certeza si el plan de estudios contempla menor preparación en las técnicas del caso? La paradoja se desvanece si se tiene presente que este menor tiempo era utilizado en forma distinta: primero, otorgándole gran y permanente importancia a la práctica durante el proceso de formación y, segundo, no había dudas, discusión, ni "escuelas de pensamiento", en la transmisión de los procedimientos del caso. El entrenamiento en pedagogía era el aprendizaje del 'curso normal de la lección', patrón de procedimientos estándar y altamente específico que enmarcaba los distintos pasos a seguir en la enseñanza.

c) Respecto a las dimensiones regulativas o morales de la transmisión cultural, la formación normalista inculcaba principios de control marcadamente **'posicionales'**. No es la articulación personal de motivos el terreno sobre el que se argumenta y ejecuta el disciplinamiento y el control, sino el de la aplicación de normas y organización de rituales que no necesitan ser explicados: los mecanismos del control están inscritos en las posiciones y los límites que las constituyen. Caben pocas negociaciones del propio rol. Están aún por Investigarse en este

¹⁸ Ver nota 11 en el capítulo 11 sobre las Escuelas Normales.

terreno los supuestos y las implicancias de que el área más importante del currículum, por largas décadas, como señaláramos en la sección precedente, fuese la técnico-artística. La veta a explorar aquí sería la Importancia del ritual en el control y disciplinamiento de la escuela manejada por normalistas.

B. Básicos.

Los profesores básicos se forman en el nivel terciario del sistema educacional: en las universidades desde mediados de la década de los años sesenta¹⁹, y también en los Institutos Profesionales a partir de 1982. Comparativamente constituyen entonces una figura relativamente reciente en el campo educativo.

a) Distinción

La expansión del sistema educativo y los cambios consiguientes en la extensión y complejidad de los campos de producción y consumo cultural, singularmente pronunciados a partir de la década de los sesenta, conllevan un cambio claro en la posición del profesorado del primer nivel. Su grado de selección - distinción es cualitativamente menor; su capital cultural específico experimenta, por comparación al pasado de los normalistas, una desvalorización, pese a ser intrínsecamente mayor. El ascenso institucional de la formación, y un mayor capital cultural son acompañados en este caso por un valor de distinción menor. Y esto porque los parámetros de comparación relevantes ya no son los de un campo cultural restringido y los de comunidades -urbanas y rurales- con bajos niveles de escolarización, sino los grupos medios y profesionales de las ciudades, y los contextos de un mercado cultural de masas diversificado y complejo²⁰.

El cuadro puede pintarse con trazos aún más fuertes. Ha habido un cambio sustancial respecto al tipo anterior: los básicos no son los elegidos del sistema primario sino una de las últimas posiciones del nivel terciario. Esto puede verse en relación al proceso de selección: los más bajos puntajes de la Prueba de Aptitud Académica entran a pedagogía básica, cuyas carreras, además, tienden a estar entre las últimas opciones de los estudiantes. Adicionalmente, los puntajes en la PAA y el contexto universitario, establecen de por sí que los parámetros de comparación son con el resto de las profesiones. Al mismo tiempo, probablemente el estudiantado proviene en menor proporción que en el caso de las normales de los grupos manuales, y es más altamente femenino

19 La Universidad de Concepción impartió un curso Normal desde la década del 40.

20 Para una caracterización de las etapas del desarrollo de los campos de producción y consumo cultural en Chile desde el siglo XIX a esta parte, cfr. J.J. Brunner, 'Cultura y crisis de hegemonía*', en Brunner y Catalán, **Cinco estudios sobre cultura y sociedad**. op.cit. Sobre las mismas relaciones en la década del 80', ver J.J. Brunner, A. Barrios, C. Catalán, **Chile: Transformaciones Culturales y Modernidad**, FLACSO, Santiago, 1989.

21 Entre los años 1956 y 1987, el porcentaje de mujeres sobre el total del profesorado primario o básico, creció del 53.8 % al 73.4%. J. Gysling, J. Flip, 'Procesos de Formación y Femenización de la Profesión Docente ', mimeo CIDE, Santiago, Oct. 1989, Cuadro 1.

b) Institución

La Institución en este segundo tipo, como ya se dijo, es la Universidad, lo cual en relación a las normales y su sujeción al Ministerio de Educación significa apertura, conexión con el campo intelectual y la diversidad de sus disputas. Sigue una orientación más teórica, y como resultante de éste y otros rasgos propios a la cultura del discurso, distante de las prácticas y sus demandas urgentes, tiene una **mayor ambigüedad**. Estamos muy lejos del '**cierre**' propio a una cultura funcionaria responsable del sistema escolar primario y por tanto, presionado por la práctica.

No hay régimen de internado ni obligaciones laborales post-estudios. Tampoco hay tradición. Son marcos institucionales nuevos, tanteando formas y acoplamientos, sea con la institución mayor, la universidad, como con el afuera representado por un sistema escolar drásticamente expandido y en permanentes procesos de reforma.

c) Discurso

El paso al nivel terciario de la formación de los profesores del primer nivel significó una redefinición de la posición de la Formación General en el plan de estudios, la cual vió disminuida drásticamente su importancia. La FG se suponía ya obtenida en la educación secundaria. Con ello, se disolvió en gran parte lo que, de acuerdo a nuestra interpretación, constituyó por cerca de un siglo la base de la distinción y seguridad cultural de los normalistas. En el presente la posición hegemónica en el plan de estudios la ocupa la Formación Profesional (ver Diagrama 1) que, como recalcáramos, corresponde a un discurso que ha sido históricamente subordinado en el campo educacional, y que guarda una relación lógica con las demás áreas del saber de los profesores también de subordinación.

Esto cobra aún mayor relieve a partir del fin de la formación básica **con** mención, que implicaba la adquisición de una especialidad disciplinaria y por tanto una base de identidad profesional más segura en términos de conocimiento y con mayor valor de distinción.

Un segundo aspecto a tener en cuenta en relación al conocimiento, y la relación con el conocimiento, que se establece en este tipo de formación, se relaciona con el carácter universitario de ésta. Dicho sin matices, si la formación normalista inculcaba certeza metodológica, la formación de los básicos inculca **ambigüedad metodológica**²². Ambigüedad que bien puede estar reproduciendo un **estado** particular de las ciencias de la educación, en especial a partir de los años Sesenta, más que la **condición**²³ de éstas, pero respecto a las cuales las evidencias de campo son inequívocas, tanto en Chile como en otros países de América Latina²⁴. La formación no tiene la precisión de foco (la lecto-escritura) de

22 J.C. Tedesco, 'Caracterización de la estructura del sistema educativo latinoamericano'; G.W. Rama, 'Resumen, conclusiones y bases para políticas', ambos en, G.W. Rama, (Coordinador) **Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe**, 2 vols., Copal, Unesco, Pnud, Kapelusz, Buenos Aires, 1987.

23 Sobre cambios en los paradigmas y en los 'ánimos' del campo de la investigación en educación, y, por tanto, de uno de los insumos claves en las orientaciones teóricas de la formación de profesores, ver., J.E. García Huidobro, **Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales**, Doc. de Trab. CIDE, Santiago, Sept. 88.

24 Para el caso de Latinoamérica, ver los trabajos de G. Rama, J.C.Tedesco y R. Parra citados. En Chile, evidencias surgidas de la investigación en curso de V. Espínola, sobre el impacto de las políticas del régimen militar en la transmisión cultural de las escuelas básicas populares. Ver, **Las reformas educacionales del gobierno militar y su Impacto sobre la calidad de la educación**, CIDE, Proyecto IDRC, 1987-1988.

las escuelas normales, ni la estabilidad y consiguiente afinamiento práctico de las prácticas probadas por décadas. Foco amplio, modas cambiantes, tenues vinculaciones con la práctica durante la formación. El 'ánimo' es universitario y esto en el contexto significa orientación teórica, es decir, lecturas del campo intelectual, que no van acompañadas por prácticas²⁵.

A los profesores básicos no se les entrega un instrumental, un saber hacer cuyo norte sea el que los niños de los grupos mayoritarios aprendan. Más bien, se les asigna una responsabilidad, la educación de los niños de Chile, y unas "lecturas" que el campo intelectual de la educación juzga necesarias, la mayor parte de las veces referidas a contextos históricos y nacionales en los que imperan condiciones marcadamente diferentes a las nuestras.

Por último, parece asimismo claro que la formación de los profesores básicos respecto a disciplina y control, es también muy diferente a la del tipo anterior. Los principios Inculcados tienden a ser aquellos caracterizados por Bernstein como **personalizados**. Es decir, aquellos según los cuales el orden se genera más a través de negociaciones entre personas que por imposición de normas Intrínsecas a las diferentes categorías de agentes y sus posiciones en la escuela. Modalidad de control donde el ritual ocupa un lugar subordinado en relación a la verbalización individual de motivos y sentimientos²⁶. De acuerdo a esto, hipotéticamente los alumnos de un profesor básico tenderían a tener un mayor espacio de expresión que los de un normalista; la disciplina y el orden serían menos problemáticos en el caso de este último, sin embargo. No hay, empero, evidencias de investigación sobre estas probables diferencias de estilo fundadas en la formación.

C. Secundarios

La formación de profesores secundarios en la universidad data de 1889, con la fundación del Instituto Pedagógico en la Universidad de Chile. Su formación duraba cinco años de cursos determinados por la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Estos rigieron para el resto de las escuelas universitarias de educación del país hasta mediados de la década del 50, cuando las demás universidades comienzan a aplicar sus propios planes luego de cambios en la legislación al respecto. Cambios notorios en la posición y formación del profesorado secundario ocurren con la expansión drástica del nivel correspondiente del sistema escolar a partir de la reforma Frei, y luego de la reforma del sistema de educación superior del año 81.

a) Distinción

En 1935 la matrícula secundaria correspondía al 4.7% del grupo de edad del caso. Veinte años después alcanzaba al 10.9%, es decir, la tasa que hoy en día corresponde al sistema universitario²⁷. El nivel secundario fue altamente selectivo hasta los 70, y su profesorado, concordantemente seleccionado. El capital cultural de éste se comparaba

25 Para G. Vial, el principal defecto de la formación actual de profesores es su **irrealidad**, su falta de contacto con lo que hoy en día es ser maestro básico de niños chilenos. Ver, G. Vial, 'La educación

básica. Pilar para una democracia estable', en **Renovación**, No.14, Santiago, 1985.

26 Ver evidencias al respecto en, J. Flip, C. Cardemil, V. Espinola, Disciplina, **control social y cambio: estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela popular** básica. CIDE. Doc de trabajo, Santiago 1987.

27 R. Echeverría, **Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981**, PITE. Santiago. Nov 1982.

formalmente con el de las profesiones liberales (de ahí los cinco años) y, al menos en el caso de la Universidad de Chile, siempre hubo contacto directo con los campos de producción de conocimiento. Esta situación cambia objetivamente con el crecimiento y complejización del campo cultural y, en general, con el crecimiento del capital educacional de vastos grupos. La distinción cultural del 'profesor de estado decrece por los mismos factores estructurales aducidos para el caso de los profesores del primer nivel del sistema. No hay sin embargo un crecimiento de la proporción de mujeres. Al contrario, ésta decrece en las últimas tres décadas, desde un 63.0% en 1956 a un 54.5% en 1987²⁸, dato que obliga a complejizar el análisis de las relaciones entre status de la profesión docente **vis a vis** el de otras profesiones, y sus asociaciones con clase y sexo, tarea que va más allá de nuestro propósito actual.

b) Institución

La historia del marco institucional de la formación de los profesores secundarios en la U. de Chile -institución 'madre' hasta los años 50- es la historia del conflicto entre la Facultad de Filosofía y el Instituto Pedagógico; o entre el cultivo de las disciplinas y una orientación por tanto hacia la **producción** de conocimiento, y el cultivo de la pedagogía o de las ciencias de la educación, y una orientación por tanto al problema de la **transmisión y reproducción** del conocimiento. Los nombres de las instancias institucionales que encaman uno y otro término varían a lo largo del período post-1920, pero la tensión está siempre y es, si se quiere, 'constituyente'. La dirección de la evolución en este caso es hacia el progresivo distanciamiento entre los dos polos de la formación secundaria. Distanciamiento en el que están comprometidas dinámicas de crecimiento del campo de investigación de cada disciplina y sus correlatos institucionales. El cultivo organizado de la física, de la historia, de la psicología, etc, tuvieron su origen en Chile en los departamentos respectivos de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile y era llevado a cabo por los docentes que formaban a los profesores secundarios. Esta cercanía a las 'fuentes' simplemente no tiene base Institucional en todas las instituciones formadoras que no pertenecen a universidades con investigación. Pero aún en este último caso, ha habido un debilitamiento de tal "cercanía". El factor decisivo al respecto nos parece que es el desarrollo del campo académico como sistema de investigación, y ya no sólo como un apéndice de las escuelas profesionales .

La legislación del año 81, que no incluyó a las pedagogías entre las doce carreras de monopolio universitario, ha acelerado y sancionado institucionalmente el proceso referido. Las medidas implican relegación formal de la carrera de profesor secundario a un status inferior al de las carreras universitarias con las que históricamente se había comparado, y desconexión completa de la formación disciplinaria de los campos de la investigación en aquellas instituciones -como las 'universidades' exclusivamente pedagógicas, que carecen de investigación y todos los Institutos Profesionales- que son solamente docentes.

c) Discurso

Central a la identidad de los secundarios es el predominio de la **disciplina** en su saber específico. Predominio que en el marco institucional referido significa contacto más o menos

28 J. Gysling, J. Flip, op.cit. Cuadro 1

29 Sobre la relación entre los formadores de profesores y la constitución del campo académico. ver J.J. Brunner y A Flisfich "**Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura**", FLACSO. Santiago, 1983.

directo y permanente con el campo de la producción de conocimiento tal cual éste se fue desarrollando en las universidades del caso. Esto constituyó siempre una fuerte base de identidad y de distinción con respecto a los profesores primarios, así como de autoestima y autonomía. El cambio más claro en este sentido, ocurrido a partir de los años 70, es la igualación de su Formación Profesional con la de los profesores básicos. Las consecuencias del distanciamiento institucional de la formación disciplinaria con respecto a los campos de producción de conocimiento están por verse, pero no es aventurado suponer que ello va a traer deterioros objetivos y altamente diferenciados, ya que las instituciones con investigación podrán efectivamente aprovechar otra base de conocimiento en la formación de sus profesores que las instituciones que carecen de tal "base pesada". Subjetivamente, tal distanciamiento nos parece que debe tener consecuencias sobre la autoestima y la identidad profesional de los egresados del presente; su relación con la producción de conocimiento, y los significados del estar en contacto con tal frontera, ya no existen o están seriamente debilitados.

La base de conocimiento de la formación del profesorado ha crecido en forma continua, y el marco institucional responsable de su realización se ha diversificado de manera radical. Al mismo tiempo, el status de la profesión docente ha decrecido. Estas tres constataciones resumen las dimensiones de cambio más importantes observables en el desarrollo histórico de la formación de profesores en nuestro país, tal cual surge del estudio de las cuatro Instituciones formadoras consideradas, del conocimiento procesado por ellas, y de los contextos socio-culturales de su desempeño.

La estructura básica de la formación, independiente de tiempos, instituciones y doctrinas, combina contenidos de la cultura con un saber especializado en su transmisión. En términos de las categorías de análisis utilizadas a lo largo del estudio, la estructura invariante de la formación incluye la Formación Profesional y uno o más componentes adicionales, que en sus términos más abstractos siempre refieren a contenidos de saber de la cultura. Estos pueden ser de carácter general (Formación General), o especializado (Disciplinas). Entre los componentes de la formación -el saber especializado sobre los procedimientos de la transmisión y el aprendizaje, y las disciplinas del currículum escolar-, ha existido una tensión permanente, que se ha realizado históricamente de variadas formas. A juicio nuestro esta estructura representa el núcleo Irreducible de conocimientos distintivos de la identidad profesional docente. Sobre ella juega la historia, cuyo factor de dinamismo de mayor importancia ha sido la expansión y transformación constante del conocimiento, y con ello, de la cultura que la escuela busca comunicar. El desarrollo de la formación de profesores ha seguido una pauta definida en su nivel más profundo, por cambios en las magnitudes, orientaciones y distribución social del saber o el capital cultural de la sociedad. Al interior del cauce definido por estos cambios se han realizado los juegos de las diferencias entre instituciones y los efectos de los conflictos del campo político-gubernamental.

Nuestro examen de la historia del saber, de las instituciones y de los contextos de la formación de profesores, revela la existencia de tres grandes transformaciones en la base de conocimiento de la profesión docente. La primera corresponde a las relaciones entre nivel cultural de la sociedad como un todo y la formación del profesorado primario y tiene como foco lo que hemos conceptualizado como Formación General. La segunda refiere a las relaciones del campo académico universitario con la formación del profesorado secundario y tiene como foco la formación Disciplinaria. Por último, un tercer eje de cambio afecta al campo de las ciencias de la educación propiamente y tiene por foco la Formación Profesional. Por otra parte, un cuarto eje de cambio no tiene al saber como foco sino se refiere al marco institucional de la formación de profesores. En torno a estas cuatro dimensiones ordenaremos los rasgos fundamentales de la evolución experimentada por la formación de profesores a lo largo del presente siglo.

I.

La primera gran transformación es la que afecta a la formación del profesorado primario, que en un proceso gradual que se inicia a fines de la década de 1940 y culmina a mediados de

los años 60', pasa de ser un proceso de "formación cultural" a uno centrado en los ramos pedagógicos o profesionales. El cambio se funda en último término en el ascenso del capital cultural global de la sociedad, lo que define un punto de inicio sustantivamente más alto del proceso de la formación, y se manifiesta institucionalmente en el ascenso de la formación normalista, del nivel secundario al terciario. Esta, como es sabido, desaparece poco más tarde (1974), y es reemplazada por la formación universitaria de profesores básicos, modalidad con la que co-existió por cerca de una década. En la dimensión de saber esta transformación se expresa en el desdibujamiento de la Formación General en la educación del profesorado del primer nivel del sistema escolar. Por cerca de un siglo tal educación consistió en un proceso de aculturación de jóvenes provenientes en forma mayoritaria de los grupos manuales, en el que el centro de su educación era la Formación General, es decir, la apropiación de un saber comparable al articulado por el currículum del liceo tradicional de élite. Tal proceso de aculturación no es más necesario cuando el crecimiento cultural general, en sí un resultado de la expansión del sistema educativo, hace que ingresen a la carrera estudiantes que ya poseen el nivel cultural de base requerido.

El fin de la Formación General como componente central de la formación de las profesoras y profesores primarios es sinónimo de una redefinición sustantiva de la distinción cultural de este tipo de profesores. En términos elementales, lo que por cerca de un siglo y algunas décadas fue fruto de un entrenamiento especial provisto por instituciones estatales que seleccionaban a una élite entre los grupos medios bajos y manuales de la sociedad tanto urbana como rural, pasó con el tiempo a ser provisto por el sistema escolar a grupos cada vez más amplios. La pérdida de status de la formación normalista puede en este sentido verse como un desarrollo paralelo y divergente a la expansión de la enseñanza media: el crecimiento cuantitativo de esta última trae el desdibujamiento de la distinción de los saberes que la enseñanza normal procesa. Cuando el nivel secundario finalmente se masifica en la década de los años Sesenta, la enseñanza normalista asciende al nivel post-secundario y experimenta una crisis de identidad que no se despliega, porque antes el régimen militar decide ponerle término.

La formación universitaria de profesores básicos, modalidad sucesora de la normalista, también expresa la transformación aludida: en ella la Formación General es una categoría subordinada que ocupa entre un quinto y un tercio del tiempo, y cuyos contenidos varían junto a coyunturas políticas y climas culturales en forma que sugiere el carácter incierto que este saber tiene en la formación. A diferencia del caso de los normalistas, donde tal saber era base de identidad profesional y distinción cultural, aquí no es ni lo uno ni lo otro.

En suma, al crecer el capital cultural de la sociedad como un todo, la formación del profesorado primario experimenta cambios paradójales: se ensancha de hecho su base de conocimiento y son ascendidas sus instituciones, que pasan del nivel secundario al terciario en la estructura del sistema educacional. Al mismo tiempo, su distinción disminuye, al tener vastos grupos acceso a niveles de conocimiento que eran privilegio de minorías. Por otro lado, el componente de la formación que conceptualizamos como "contenidos" ve desdibujada su posición, su significado y potencia cultural, al desaparecer la "mención", es decir la formación disciplinarla, en los estudios de los profesores básicos, y al carecer la disminuida Formación General de una dirección clara.

La segunda gran transformación se refiere a la formación de los profesores secundarios y el componente de conocimiento que la define: la Disciplina de cada especialidad.

El núcleo del cambio es aquí el gradual distanciamiento de las Instancias Institucionales y procesos de **producción** de conocimiento al interior de cada disciplina, de las Instancias de **reproducción** del mismo a través de la formación de profesores. La Institución paradigmática aquí, por historia y definición jurídica, es el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, cuyos planes son los del resto de las Instituciones hasta mediados de la década del 50. En el Instituto Pedagógico, el profesorado secundario se formó a lo largo de la primera mitad del presente siglo al interior de un entramado Institucional que, como señalamos repetidamente a lo largo del análisis, se caracterizó por una tensión permanente entre sus departamentos disciplinarios y sus departamentos pedagógicos, ambos bajo el alero de una misma Facultad. Tensión que es Indicativa de lo central de la segunda gran transformación: por una parte, la cercanía, por aproximadamente siete décadas, de la formación disciplinaria de los profesores secundarios a unos maestros y unos departamentos que fundaron las bases de la Investigación científica, humanística y de las ciencias sociales en Chile. Cercanía por tanto a practicantes de las ciencias y el ethos de la producción de conocimiento que tiene Implicancias Importantes, que aquí no corresponde repetir, sobre la identidad y el status de los profesores secundarios. Y probablemente también sobre la relación con el conocimiento de los profesores: hipotetizamos que la cercanía a las prácticas de producción del conocimiento puede haber favorecido, una visión más histórica y abierta que la convencional de la cultura escolar; menos proclive a la reificación de un momento de la cultura, o una parcela de conocimiento, o determinados textos. Simultáneamente, la tensión expresa los caminos crecientemente divergentes de grupos cada vez más centrados en el desarrollo de una disciplina y que se distancian por tanto de la referencia al sistema escolar y sus requisitos de transmisión, por una parte, y los educadores, centrados justamente en el problema de la transmisión y con el sistema escolar y la formación de los jóvenes como referencia fundamental, por otra. Una vez establecidas las bases Institucionales de la Investigación científica -hace unas tres décadas-, la tensión aludida tiende a resolverse por la separación clara entre producción y reproducción de conocimiento. Esto, que tiene su origen y principio de dinamismo en la lógica de crecimiento del conocimiento, tiene implicancias Institucionales claras: el desarrollo de las diferentes disciplinas tiene lugar en departamentos crecientemente autónomos, y luego en Institutos y facultades aparte de la de Filosofía y Educación.

La última fase del desarrollo bosquejado adquiere nuevas dimensiones cuando el gobierno establece que la carrera de profesor deja de ser monopolio del nivel universitario de Instituciones de educación superior, en 1981. La legislación de educación superior de ese año abre las puertas a un proceso de acelerada diferenciación del sector, que institucionaliza clivajes hasta entonces inexistentes entre los centros formadores de profesores, una de cuyas dimensiones centrales es la referida cercanía o distancia de la formación de los profesores secundarios, de unidades universitarias (institutos, departamentos) productoras de conocimiento. Al respecto, es posible distinguir en la actualidad tres tipos de instituciones: los centros formadores que pertenecen a universidades con investigación en otras disciplinas que educación, categoría a la que pertenecen hoy en día sólo dos de las instituciones estudiadas, la Escuela de Educación de la Universidad Católica, y su congénere de la Universidad de Concepción; las "universidades pedagógicas" (Metropolitana y Playa Ancha), que no tienen Investigación en otras disciplinas que educación; y los Institutos Profesionales, de estricta orientación profesional y sin actividades de investigación. Sólo en los primeros centros formadores

mencionados existen hoy en día las bases institucionales de una cierta cercanía de la formación disciplinaria con unidades de investigación productoras de conocimiento, (los "Institutos centrales" que imparten la enseñanza en las diferentes disciplinas de especialización), y esto parece ser la base más clara de una jerarquización del sector.

Lo apuntado debe ser visto también desde la perspectiva de las relaciones de distinción de los profesores secundarios. Al inicio, como se vió, se trató de una educación de élite para servir a un nivel del sistema -el secundario- claramente de élite. La masificación del nivel al que están destinados los profesores secundarios coincide con el aludido distanciamiento de su formación disciplinaria con respecto a los procesos de producción de conocimiento. Así, la pérdida del espíritu 'frontera' de la disciplina que de alguna manera influía en la formación, y que se manifestaba en la fuerte orientación académica de la misma, se sumó a su pérdida de distinción por efecto de la expansión en los números del caso. Desde ambos polos entonces, pérdida de status.

iii.

El tercer gran eje de transformaciones toca a la base de conocimiento específico de la profesión: **la Formación Profesional**. Los cambios en este caso apuntan en múltiples direcciones. En primer término, la posición histórica de esta área de la formación varía, de una situación de subordinación a una de hegemonía en el caso de los profesores del primer nivel del sistema escolar. Por otro lado, se modifican los **componentes** de la Formación Profesional, cuyo número se expande drásticamente, al especializarse y constituirse como disciplinas aparte, viejas y nuevas distinciones del saber educativo. Por último, varía asimismo el énfasis originalmente práctico de la Formación Profesional, hacia uno de carácter más teórico.

La Formación Profesional, dominio de los educadores y no de los 'asignaturistas', núcleo del saber específico de la profesión y foco de nuestro análisis de los planes de estudios, a lo largo del siglo y medio de desarrollo analizado, tuvo una posición de subordinación con respecto a la Formación General, en el caso de las escuelas normales, y también con respecto a la formación en una Disciplina, en las Instituciones formadoras del profesorado del nivel secundario. Subordinación que se expresa en una menor asignación del tiempo en los planes de estudios, y en la subordinación de hecho de los departamentos de educación respecto a los de las disciplinas, o de las escuelas y facultades de educación respecto a otras escuelas profesionales o facultades en las universidades. Esta situación es revertida en el caso de la formación de los profesores básicos, centrada, como anotamos recién, en la Formación Profesional. El predominio de ésta tiene que ver con el desarrollo que experimentan las ciencias de la educación en la década de los 60', así como con el hecho estructural anotado en el primer punto, de que al ascender el nivel cultural general, la Formación General tradicional perdió su sentido y en su reemplazo no surge una alternativa tan clara como la selección cultural contenida en el currículum del liceo, que era el camino que recorrían los normalistas.

Los componentes de saber de la Formación Profesional exhiben, por cerca de un siglo, la más completa estabilidad respecto a las asignaturas consideradas necesarias, que son Pedagogía (o Didáctica) y Metodología. A partir de la década de 1950 se inician procesos de expansión y especialización. A mediados de los 60', cinco nuevas disciplinas han terminado por sumarse a las tradicionales mencionadas: Currículum, Evaluación, Orientación, Estadística, y Metodología de la Investigación. Como argumentamos en el último capítulo, Currículum y

Evaluación corresponden a una especialización clave del proceso de formación, el que pasa a entrenar a los futuros profesores en dos dimensiones del fenómeno educativo hasta entonces no consideradas como problemas en sí y de hecho abandonadas a la responsabilidad del sistema, es decir del currículum y la normativa oficial del Ministerio de Educación. Estas dos dimensiones se refieren a las preguntas educativas claves de qué contenidos educativos para qué niños y jóvenes, y qué **criterios** respecto a los principios profundos que se trata de inculcar. Históricamente ambas Interrogantes no fueron responsabilidad práctica de los profesores ni formaron entonces parte de su repertorio de saber profesional. El cambio aquí proviene, como se argumentó, del crecimiento y desarrollo del campo de las ciencias de la educación y no de modificaciones en el centralismo del sistema escolar. Orientación, a su vez, responde a la necesidad de la formación de adaptarse al gran giro que experimenta gradualmente la pedagogía oficial desde fines de los 50 y aceleradamente durante los 60', desde un foco casi exclusivamente didáctico a uno centrado en el alumno, sus necesidades y sus relaciones. Por último, tanto Estadística, (que por un tiempo se la enseña en forma estrechamente ligada al ramo de Evaluación), como Metodología de la Investigación, responden a la búsqueda de una nueva relación de los profesores con sus prácticas: la de una relación activa, propia de productores, con el conocimiento; más que la tradicional de transmisores-reproductores.

Por otra parte, la Práctica Profesional históricamente ocupó un lugar central y decisivo en la Formación Profesional. Desde luego en las Escuelas Normales, las que en los Inicios tenían una escuela primaria anexa, donde los estudiantes aplicaban conocimientos, observaban a profesores y se desempeñaban a su vez como tales, observados por sus maestros. Es muy claro aquí un concepto del desempeño profesional como arte o como oficio, imposible de aprender sin pasar por procesos de mimesis de las prácticas del caso en salas de clases. Esto, patente en la formación normalista, no fue menos claro en los Inicios de la formación de los profesores secundarios, los que junto al Instituto Pedagógico tenían un 'Liceo de Aplicación'. El valor de la Práctica se redefine con el pasar de las décadas, dejando de ser central: en los planes de estudios de la década del 40' en adelante, la práctica ha disminuido su peso y ya no acompaña los cursos de metodología a lo largo de la carrera, o parte importante de ella, sino se la ubica al final de la misma. A la larga la práctica profesional pierde terreno como uno de los ejes de la formación. La subordinación de la importancia de la Práctica, supone un cierto alejamiento de la formación de los profesores de las salas de clases, tal vez una cierta pérdida de lo que caracterizamos como 'certeza pedagógica', y también un debilitamiento de la identidad Profesional del profesorado como expertos en transmisión educativa, al orientarse sus instituciones madres - al Interior del sistema universitario- según arquetipos de producción más que de transmisión de conocimientos. Es ilustrativo de lo que señalamos el que el liderazgo profesional en el campo educacional lo ocupe hoy en día más claramente la figura del investigador en educación, que la del maestro de maestros, actor e inspirador de procesos educativos más que su observador o analista '.

IV.

La gran transformación en el marco institucional de la formación de profesores es el paso de una Institucionalidad altamente centralizada, compuesta por unas pocas Instituciones, y

1 Está más allá de los límites de nuestra Investigación y de las posibilidades de interpretación de nuestros datos el enjuiciar lo señalado, Estos si nos muestran que ha habido un cambio mayor. La evaluación de sus consecuencias

sobre la calidad de la educación es un problema abierto.

homogénea en sus currícula, a una sin dirección centralizada, compuesta por múltiples Instituciones y crecientemente diversificada en sus procesos de formación. Por aproximadamente un siglo - hasta mediados de los años Cincuenta- la formación de profesores del país la controló el Ministerio de Educación (profesores primarios) y la Universidad de Chile (profesores secundarios). Este cuadro se modifica gradualmente desde entonces y experimenta un salto cualitativo a partir de la legislación sobre educación superior de 1981, que levanta los controles estatales sobre la creación de Instituciones de educación de tercer nivel y pone fin al monopolio universitario sobre la formación de profesores, permitiendo que ésta sea impartida por un nuevo tipo de instituciones, los Institutos Profesionales. El cuadro institucional vigente al finalizar la década de 1980, con varias decenas de instituciones formadoras, tanto universitarias como del tipo Institutos Profesionales, de muy distinto nivel, no ha sido sin embargo parte de nuestro objeto. En cambio, corresponde referirse aquí a dos aspectos del desarrollo Institucional de los centros formadoras universitarios estudiados.

El primero corresponde a aspectos Intra-institucionales y se refiere a la dirección del proceso de especialización al Interior de las Facultades de Educación de las áreas Disciplina y Formación Profesional. Como se destacó en el análisis, en términos organizacionales la línea evolutiva de las relaciones entre los dos elementos constitutivos de la estructura de la formación sigue una secuencia que parte en **cátedras** Impartidas al Interior de una organización que no distingue entre 'asignaturistas' y 'educadores'. En una segunda fase -que toma más de tres décadas en el caso del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile- la organización distingue entre **departamentos**, o sus equivalentes, al interior de una misma Facultad, que típicamente compiten por el control del currículum de la formación. La última fase es de fines de los 60' en adelante, y corresponde, en las tres universidades estudiadas, a la separación de la formación disciplinaria de los profesores secundarios de la Escuela o Facultad de Educación del caso, la que es dada en institutos de cada disciplina que atienden a toda la universidad. La secuencia 'cátedras, departamentos, Institutos' es la cara organizacional del crecimiento y la especialización del conocimiento. Su efecto mayor sobre la formación es el distanciamiento de ésta de las Instancias Institucionales, actores y procesos de la producción de conocimiento.^a

En términos Inter-institucionales la transformación mayor es fruto directo de la Intervención de la educación superior por el gobierno militar, que por razones políticas desprende al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1981. La medida pone fin a poco menos de un siglo de liderazgo del IP en la formación de profesores secundarios. Su lugar lo pasa a ocupar la Universidad Católica, cuya Escuela de Educación es menos tocada por la Intervención externa que la de la Universidad de Concepción. Antes, en 1974, la Intervención militar se había manifestado en el fin de las escuelas normales. Por último, la legislación de 1981 abre el sector a los procesos de creación Institucional y competencia aludidos, Inaugurando una nueva institucionalidad para la formación de profesores en el país.

Al considerar el desarrollo de la formación de profesores desde una perspectiva histórica se revela que lo que se percibe como crisis actual de la profesión docente tiene que ver con cambios profundos en los contextos, instituciones y saber que la constituyen. Cambios que van más allá de la intervención del régimen autoritario y que definen las condiciones de desarrollo actual de la profesión.

Nuestro análisis ha destacado las transformaciones mayores ocurridas en las últimas décadas en las bases sociales y culturales de la distinción del profesorado como grupo profesional. Todo apunta hacia el deterioro de tal distinción. El crecimiento drástico en el

volumen global del capital cultura; de la sociedad, junto al crecimiento también sustantivo, y creciente complejización, de la división social del trabajo en el campo cultural, **relacionalmente**

definen la figura del profesor en términos muy diferentes hoy que en la década de los años 50, (para no mencionar períodos anteriores, en que las diferencias son cada vez mayores). Incluso si no hubiese ocurrido ninguna de las transformaciones que hemos referido en las dimensiones del saber y de las Instituciones formadoras, tal pérdida de distinción hubiese operado con similar fuerza objetiva. La profesión está ubicada en un terreno distinto, donde proliferan posiciones similares y que antes no existían (piénsese en la complejización y crecimiento de los mundos de los servicios sociales y de consejería y, sobre todo, de los medios de comunicación de masas y, en general, la "industria cultural"), y donde además la totalidad de la estructura social, repetimos, ha ascendido en términos de su capital cultural. Desde este punto de vista, los discursos gremiales y políticos sobre el "restablecimiento de la dignidad de la profesión docente" tal vez debieran considerar más las condiciones estructurales del presente de la profesión. Y no agotarse en vez en la denuncia de la persecución autoritaria y la celebración de un pasado considerado mejor -y aquí las circunstancias del "año 28", o de mediados de los 50', ocupan el lugar central para muchos- que, justamente, fue posible porque otras eran las condicionantes sobre las que los actores aplicaron sus voluntades y proyectos.

Las nuevas bases de un fortalecimiento de la identidad y distinción cultural de la profesión docente no pueden pasar en el presente sino por una **readecuación de su** saber específico. Este es inseparable de la función de transmisión cultural por el sistema escolar de los recursos simbólicos **pesados** de la cultura, aquellos que, como la industria pesada en la producción material, son los que permiten la generación de todo el resto². En torno a esta especificidad, insustituible por ahora, de los sistemas escolares, y enfrentando el desafío permanente, pero particularmente agudo al fin del período autoritario, de cambiar la calidad de tales herramientas culturales de base, así como de lograr una distribución más igualitaria de ellas, el campo educacional debe imaginar los cambios en el capital cultural del profesorado que hagan más efectivo su desempeño y mayor su valoración social.

2 La metáfora sobre los recursos simbólicos que procesa y transmite el sistema escolar como pesados, y los que procesa y transmiten los medios de comunicación de masas como livianos, en J.J. Brunner, Cultura y educación en el horizonte del año 2000, Doc. de Trabajo Flacso, Santiago, Abril 1988.

BIBLIOGRAFIA

Agüero, Felipe, "La reforma en la Universidad de Chile". En: M.A. Garretón y J. Martínez, *Biblioteca del Movimiento Estudiantil*, Tomo III, Ediciones SUR, Santiago, 1986.

Albertini, Renato, Entrevista, en: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1969.

Alfonso, Adriana y otros, *Historia de las ideas pedagógicas en Chile (1889-1932)*, Seminario-Memoria para optar al título de profesor de Estado, Instituto Pedagógico, Universidad de Chile, Santiago, 1964.

Alfonso, Adriana, 'Cursos de formación de profesores de educación y consejeros educacionales y vocacionales de la Universidad de Chile'. En: *Año Pedagógico*, 1965, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, (p. 165-207).

Año Pedagógico, 1961. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile.

Archer, Margaret, "Theorizing about the expansion of educational systems". En: Archer, Margaret (ed), *The sociology of educational expansion*, Sage, USA, 1982.

Astudillo, Eduardo, "Breve historia de la evolución de la Escuela de Pedagogía". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1969, (285-291).

Atcon, Rudolph, "Report of the Mission to the Seven Universities of Chile", prepared by The National Academy of Sciences for the International Cooperation Administration, Washington, 1960. Citado en: Luis Scherz, *El Camino de la Revolución Universitaria*, Editorial del Pacífico, Santiago, 1968.

Bernstein, Basil, "On Classification and Framing of Educational Knowledge". En: *Class, Codes and Control*. Vol.3, RKP, Londres, 1977.

Bernstein, Basil, *Class, codes and control*, Vol.III, Londres, Segunda Edición, 1977.

Bernstein, Basil, "On Pedagogic Discourse", en J.Richardson (editor), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, Greenwood Press, Westport, Conn, 1985.

Bernstein, Basil, *On Pedagogic Discourse*, edición revisada, Doc. de Trabajo, University of London, Institute of Education, Londres, 1987.

Bernstein, B. y Diaz, M., "Towards a Theory of Pedagogic Discourse". En *Collected Original Resources in Education* (Microficha), Vol.8 (3), Oxford, 1984.

Bernstein, Basil, *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*, C.Cox (editor), CIDE, Santiago, 1988.

Bisquert, Luis, "La Educación Física y Manual en la Enseñanza". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias conmemorativas de su primer centenario 1843-1943*. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

Bourdieu, Pierre, "Condition de classe et position de classe". En: *Archives Europeenes de Sociologie*, Vol VII, 1966.

Bourdieu, Pierre, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1977,

Bourdieu, Pierre, *La Distinction*, Minuit, Paris, 1979.

Bourdieu, Pierre, "Les trols états du capital cultural". En: *Act es de la Recherche en Sciences Sociales*, NQ 30, Nov, 1979.

Bourdieu, Pierre, *Questions de Sociologie*, Minuit, Paris, 1980.

Bourdieu, Pierre, "Epreuve Scolaire et Consecration Soclale". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. NQ 39, Sep, 1981.

Bourdieu, Pierre, *Choses Dites*, Minuit, Paris, 1987.

Brahm, Luis y otros, *La Educación Particular en Chile. Antecedentes y Dilemas*. CIDE, Santiago, 1971.

Bravo, Carlos, *Cuenta del Director, período enero 1973 - junio 1974*. Universidad Católica, Escuela de Educación, Santiago, 1974.

Bravo, Alfonso, en: C. Cox (ed.), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*. Publicaciones CIDE, Santiago, 1985.

Brodsky, Ricardo, *Conversaciones con la FECH*, Ediciones CESOC, Santiago, 1988.

Brunner, José Joaquín, *Educación y Hegemonía en Chile: seis proposiciones*. FLACSO, Documento de trabajo NQ 9, Stgo, 1981.

Brunner, J.J. y Flisfisch, A, "El marco programático de la Reforma de la Universidad Católica". En: *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Cap. XI, FLACSO, Santiago, 1983.

Brunner, J.J. y Flisfisch, A., *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Ediciones FLACSO, Santiago, 1983.

Brunner, José Joaquín, *Universidad y Sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*, Cresalc, Unesco, Caracas, 1985.

Brunner, José Joaquín, "Cultura y crisis de hegemonía", en: Brunner, J.J. y Catalán, G., *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*, FLACSO, Santiago, 1985.

Brunner, José Joaquín, *Informe sobre la Educación Superior en Chile*. FLACSO, Santiago,

1986.

Brunner, José Joaquín, *El caso de la Sociología en Chile. Formación de una Disciplina*, FLACSO, Santiago, 1988.

Brunner, José Joaquín, *Cultura y educación en el horizonte del año 2000*, Documento de Trabajo, FLACSO, Santiago, abril 1988.

Brunner, J.J., Barrios, A., Catalán, C., *Chile: Transformaciones culturales y modernidad*, FLACSO, Santiago, 1989.

Campos Harriet, Fernando, *Desarrollo Educacional 1810-1960*. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1960.

Cells Luis, *Una Fisonomía de la Escuela de Educación U.C.*, Documento de la Escuela de Educación de la Universidad Católica, Santiago, septiembre de 1974.

Cells, Luis, "Evolución de la Carrera de pedagogía en el país. Visión histórico-social". En: *Cuadernos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*, NQ 25, julio, 1985, (pp 1-24).

Cox, Cristián, *Continuity, Conflict and Change in state education in Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity governments*. Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984.

Cox, Cristián, "La Reforma en la Universidad Católica". En: M.A. Garretón y J. Martínez (ed), *Biblioteca del movimiento estudiantil*, Tomo II, Ediciones Sur, Santiago, 1985.

Cox, Cristián (ed), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*, Publicaciones CIDE, Santiago, 1985.

Cox, Cristián, *Políticas Educacionales y Principios Culturales. Chile 1965-1985*. Documento CIDE, N° 17, Santiago, 1987.

Cox, Cristián, *La oferta de políticas en el área educación. Actores y propuestas (1979-1987)*, FLACSO, Santiago, 1989.

Cox, Cristián, *Informe sobre los Institutos Profesionales*, Documento de Trabajo, FLACSO, Santiago, 1989.

Cox, Cristián y Jara, Cecilia, *Datos básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)*, CIDE - FLACSO, Santiago, 1989.

Clark, B., *The higher educational system*, University of California Press, USA, 1983.

Colegio de Profesores de Chile A.G., Memorandum del Directorio Nacional del Colegio de Profesores de Chile A.G. al Sr. Sergio Gaete Rojas, Ministro de Educación, Santiago, abril 1986.

Conferencia Episcopal de Chile, *La reforma educacional*, Santiago, mayo 1981.

Correa, Sofia, 'Las Universidades Chilenas antes de la Reforma: un esquema histórico'. En: M.A. Garretón y J. Martínez, *Biblioteca del Movimiento estudiantil*, Tomo I, Ediciones Sur, Santiago, 1986.

Cuadernos del Consejo de Rectores, NQ 25, jul-dic, Santiago, 1985.

Diccionario de Pedagogía Labor. Ed. Labor. España s/f.

Donoso, Ricardo, *Recopilación de leyes, decretos y reglamentos*, Talleres de Imprenta de la Dirección General de Prisiones, Santiago, 1937.

Durkheim, E. y Mauss, M., "De quelques formes primitives de classification - contribution á l'étude des représentations collectives-", *Année Sociologique*, 6, (1903). En M.Mauss, *Essais de Sociologie*, Editions du Minuit, Paris, 1968-69.

Durkheim, Emile, *The evolution of educational thought*, RKP, London, 1979.

Echeverría, Rafael, *Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981*, PITE, Santiago, 1982.

Encina, Francisco A., *Nuestra Inferioridad Económica*, Santiago, 1913.

Escuela Normal N° 1, *1854-1954 Cien años de la Escuela Normal N° 1*, Editorial Roma, Santiago, 1955.

Espinola, Viola, *Las reformas educacionales del gobierno militar y su impacto sobre la calidad de la educación*, Proyecto IDRC, CIDE, Santiago, 1987-1988.

Etzioni, Amitai (ed), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*, The Free Press, New York, 1969.

Fogg, Stephen L, *Positivism In Chile and its impact on education development and economic thought 1870-1891*, Ph.D.Thesis, New York University, febrero 1978.

Formación del profesor primario, (síntesis de las conclusiones aprobadas por las Asambleas de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales - marzo 1940), Imprenta R. Quevedo, Santiago, 1940.

Foucault, Micho, *Vigilar y Castigar*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1984.

Fip, J., Cardemí, C., Espinola, V., *Disciplina, control social y cambio: estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela popular básica*, CIDE, Documento de trabajo, Santiago, 1987.

García Huidobro, Juan Eduardo, *Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales*, Documento de Trabajo, CIDE, Santiago, sep. 1988.

Garretón, Manuel Antonio, "La intervención militar en la Universidades, 1973-1985". En: M.A.Garretón y J. Martínez (ed), *Biblioteca del Movimiento Estudiantil*, Tomo I, Ediciones Sur, Santiago, 1985.

Goffman, Erving, *Internados*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1972.

González, Ignacio, "*Un ensayo de Reforma Universitaria*", Universidad de Concepción, abril 1963.

González, Mario, "Presentación y Fundamentos del Area Pedagógica", mimeo, agosto de 1976. Citado en: Reginaldo Zurita, *Diez años de formación de profesores*, Universidad de Concepción, 1979.

Hunneus, Carlos, *La Reforma en la Universidad de Chile*, CPU, Santiago, 1973.

Inostroza, Julio, *La Escuela de Educación. Fines, estructura y planes de estudio*, Publicación de la Escuela de Educación, Universidad de Concepción, 1969.

Jaksic, Iván, *Academic rebels in Chile. The role of Philosophy in higher education and politics*, State University of New York Press, USA, 1989.

Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago, 1939.

"La creación del Instituto Pedagógico Técnico". En: *Revista de Educación*, NQ 21. Mayo de 1944.

"La Reforma: una nueva etapa en el futuro de la Universidad de Chile" (Cronología Informativa sobre el proceso de Reforma Universitaria en la Universidad de Chile). En: *Boletín de la Universidad de Chile*, NQ 89-90, noviembre-diciembre, 1968.

Letelier, Valentín, *El Instituto Pedagógico, Misceláneas de Estudios Pedagógicos*, Instituto Cultural Germano Chileno, Editorial Nascimento, Santiago, 1940 (original de 1892).

Leteller, Valentín, "Teoría de la enseñanza universitaria", extractado de: *La Filosofía de la Educación*, Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, Santiago, 1957.

Ministerio de Educación, *Programa de desarrollo de la enseñanza normal*, (mimeo), Santiago, diciembre 1967.

Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, *Informe General sobre la Enseñanza Normal en Chile*, Documento interno NQ 10.875, Santiago, 1974.

Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, *La educación chilena*, Año 1, NQ 2, Santiago, marzo 1986.

Ministerio de Educación, CPEIP, OEA, *Jornadas de análisis de la formación y el perfeccionamiento de educadores, informe final*, Lo Barnechea, 5 al 6 de diciembre, 1985.

Montecinos, R. y Vera, H., *El pensamiento pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento y Miguel Luis Amunátegui*. Tesis para optar al título de Profesor de Estado en Educación, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1965.

Morandé, Pedro, "El tipo ideal de la universidad alemana". En: Dooner, P. y Lavados, I., *La Universidad Latino Americana. Visión de una década*, CPU, Santiago, 1979.

Munizaga, Roberto, "La Facultad de Filosofía y la evolución pedagógica en Chile".
En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su
Primer Centenario 1843-1943*. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

Muñoz, Gertrudis, "El desarrollo de las escuelas normales en Chile". En: *Revista de Educación* N° 8, 1942.

Niemayer, Hermann, "Formación de Científicos", *Atenea*, Separata del N° 450, Universidad de Concepción.

"Nuevo plan de estudios de la enseñanza normal. Sus fundamentos". En: *Revista de Educación* N° 26, noviembre 1944, (399-404).

Núñez, José Abelardo, Mida alemana. Las Escuelas en Sajonia'. El Ferrocarril, Mayo 15. 1882. Citado en: W. Sywak, *Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910*, Ph.D.Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

Núñez, José Abelardo, *La organización de las escuelas normales*, Imprenta de la Librería Americana, Santiago, 1883.

Núñez, Iván, *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931*, SEREC, Servicio de Extensión de Cultura Chilena, 1978.

Núñez, Iván, *El Magisterio Chileno, organización e ideología. Un enfoque histórico. Informe de avance. 1900-1936*, CLACSO, Santiago, Diciembre, 1980.

Núñez, Iván, *Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973*. Documento PITE, Santiago, 1982.

Núñez, Iván. En: C. Cox (ed), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*, Publicaciones CIDE, Santiago, 1985.

Núñez, Iván, *Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia. 1900-1970*, Ediciones PITE, Santiago, 1986.

Núñez, Iván, *Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile*, Documento PITE, Santiago, 1989.

OEA, Departamento de Asuntos Educativos, *Planes y programas de las escuelas normales latinoamericanas*, Documento OEA, Santiago, 1963.

Parra y colab., *La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia*, Ficha N° 16, Proyecto DEALC, Bs. Aires, 1981.

Peña y LMío, Santiago, "Un poco de historia". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1965.

Pino, Volando, Decano de la Facultad de Filosofía y Educación, "Discurso en la velada Inaugural de la conmemoración del primer centenario de la Facultad". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su Primer*

Centenario 1843-1943. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

"Primer Congreso de Enseñanza Normal". En: *Revista de Educación* N° 24, septiembre 1944, (335-338).

"Primer Congreso Nacional de Educación. Formación, Perfeccionamiento y Escalafón del personal de la Educación Nacional". (Tesis aprobada por el Congreso). En: *Revista de Educación* N° 28, mayo 1945.

Quer, Santiago, "Las escuelas de pedagogía de Educación Básica de la Universidad". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1967.

Rama, Germán W., "Resumen, conclusiones y bases para políticas". En: G.W. Rama (Coordinador), *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, 2 vols., Cepaj, Unesco, Pnud, Kapelusz, Buenos Aires, 1987.

"Reseña histórica del movimiento reformista". En: *Revista Vértice*, Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, N° 3, 1945.

Rioseco, Marilú, *La formación de profesores. Conferencia curricular*, Universidad de Concepción, Concepción, 1987.

Rojas, Alejandro, entrevista en: Ricardo Brodsky, *Conversaciones con la FECH*, Ediciones Chile y América, CESOC, Santiago, 1988.

Rossetti, Josefina, "La educación de las mujeres en Chile Contemporáneo". En: *Mundo de Mujer: Continuidades y Cambios*, CEM, Santiago, 1988.

Salas S., Irma, *Proyecto de Reestructuración de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción*, Santiago, Septiembre de 1960, (mimeo).

Salazar, Gabriel, "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?". En: *Proposiciones*, Ediciones Sur N° 15, 1988, (pp 84-109).

Samuel, Raúl, "Balance de la Reforma". En: *Revista Vértice* N° 3, 1945, p.19-25.

Sarfatti Larson, Magali, *The rise of professionalism, a sociological analysis*, University of California Press, Berkeley, 1977.

Sarmiento, Domingo Faustino, Artículo publicado en "El Mercurio", el 18 de junio de 1842. Reproducido en: *Revista de Educación*, N° 8, 1942.

Schlefelbein, Ernesto, *Los profesores: formación, perfeccionamiento y ocupación* (versión preliminar), en CPEIP, Serie de Estudios N° 28, Lo Barnechea, febrero 1982.

Stitchkin, David, '*Esquema de la Reforma Orgánica de la Universidad de Concepción*', Presentación a la sesión conjunta del H. Consejo y del H. Directorio de la Universidad de Concepción, realizada el 12 de junio de 1968, (mimeo).

Sywak, William, *Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910*. Ph.D. Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

Tedesco, Juan Carlos, "Caracterización de la estructura del sistema educativo latinoamericano".
En: G.W. Rama (Coordinador), *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, 2 vols.,
Cepaj. Unesco, Pnud, Kapelusz, Buenos Aires, 1987.

Universidad Católica, Escuela de Pedagogía, "Cuenta de los Directores de Departamentos". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1965.

Universidad Católica, Escuela de Pedagogía, "Las ideas dei Director General de la Escuela de Pedagogía, Pbro. Fernando Cffuentes Grez, sobre la antigua y la nueva estructura académica". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1969.

Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección Académica, *La Relación de la Escuela de Educación con los Institutos de Especialidad*, Documento 1/74, Santiago, 1974.

Universidad Católica, Consejo de la Facultad de Filosofía, Estética y Letras, *La Escuela de Educación y los Institutos de Especialidad. El problema de sus relaciones*, documento aprobado en sesión dei 27 de septiembre de 1974. (Respuesta al Documento 1/74).

Universidad Católica, Escuela de Educación, *Respuesta de la Subdlrección Académica a la Comisión de evaluación de la Escuela de Educación*, Santiago, octubre 1974.

Universidad Católica, Comité Directivo de la Escuela de Educación, *Nuestra Concepción de la Escuela Unica de Pedagogía*, Santiago, diciembre 1974.

Universidad Católica, Comisión de reestructuración de la Escuela de Educación, *Informe del trabajo, documentos aprobados y conclusiones de la Comisión que estudió la reestructuración de la Escuela de Educación*, documento de circulación interna, Santiago, 1975.

Universidad Católica, *10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983*. Santiago, s/f.

Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su primer centenario 1843-1943*. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

Universidad de Chile, *La Universidad de Chile y las universidades particulares*, Ediciones de la Universidad de Chile, Secretaría General, 1954, (49-51).

Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Informe del Consejo de Carrera sobre el profesional de la enseñanza*, del 23 de octubre de 1969, (mimeo).

Universidad de Chile, Centro de Estudios y Desarrollo Docentes, G. Calderón y R. Sepúlveda, *La formación general en los currículos de la Universidad de Chile, Informaciones Pedagógicas Universitarias*, Ng 9, Santiago, 1974.

Universidad de Chile, Facultad de Educación, Comisión de Docencia, *Proposiciones generales de la Facultad de Educación de la Universidad de Chile para la elaboración de planes de estudio para la formación de educadores*, Documento de trabajo, 1980.

Universidad de Concepción. *Boletín Informativo*, 1966-67, parte 1. Publicación de la Universidad

de Concepción, 1967.

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Informe de la Comisión de Plan de Estudios de la Facultad de Educación*. Presidente: Luis Henríquez Yáñez. (Documento Interno. 1967).

Universidad de Concepción, Comisión de Reforma Universitaria Docente Estudiantil, *Boletín* N° 1, Sábado 20 de Julio de 1968.

Universidad de Concepción, Comisión de Reforma Universitaria Docente-Estudiantil, *Boletín* N° 14, 31 de octubre de 1968.

Universidad de Concepción, *Jornadas de estudio sobre la formación de profesores y la escuela única de pedagogía*. Publicación Universidad de Concepción, octubre, 1969.

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Actas de las jornadas de estudio sobre formación de profesores y escuela única de pedagogía*. Universidad de Concepción, 10 y 11 de octubre, 1969.

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Conclusiones del Seminario Nacional sobre formación de profesores*, realizado en Concepción del 2 al 6 de noviembre de 1971.

Universidad de Concepción, Revista *PAIDEIA*, NQ 12, octubre 1972.

Universidad de Concepción, Área de Educación, *Cuenta Anual*, 20 de mayo de 1977, (Documento Interno).

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Tecnología Educativa y Administración Universitaria*, conferencia dictada por Marlo González Ortega, en el Seminario de Tecnología Educativa para los Docentes de la Universidad de Chile de Valparaíso. Valparaíso, enero 1979, (mimeo).

Valenzuela, Eduardo y Weinstein, José, *La Fech en los años 20. Un movimiento estudiantil con historia*. Documento Sur N° 15, Santiago, Diciembre 1982.

Vargas, Corroa, *Discurso de Recepción del grado de Profesor Emérito de la Universidad de Concepción*. Pronunciado el 15 de Mayo de 1976, (mimeo).

Vasconi, Tomás y Reca, Inés, "Universidad y Poder". En: Revista *Latinoamericana de Ciencias Sociales*, N° 4, Diciembre, 1972, (167-212).

Vial, Gonzalo, *Historia de Chile (1891-1973)*, Tomo I, Editorial Santillana, Santiago, 1984.

Vial, Gonzalo, "La educación básica. Pilar para una democracia estable". En: *Renovación* NQ 14, Santiago, 1985.

Yáñez, Parmenio, "Los estudios biológicos y la Facultad de Filosofía y Educación". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su primer centenario 1843-1943*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1944, (135-142).

Zabalza, Javier, *Dilemas para la Escuela de Educación*, Universidad Católica, Escuela de

Zemelman, Myriam, "Estudio cuantitativo de algunas variables de las carreras de educación de las universidades chilenas 1967- 1975". Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Servicio de Desarrollo Docente, *Informaciones Pedagógicas Universitarias* N° 14, 1977.

Zuñiga, Regina, *Para una historia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile*, Memoria para optar al título de profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de Chile, 1961.

Zurita, Reginaldo, *Análisis generales de los planes de estudio para la formación de profesores de Enseñanza Media en Historia y Geografía*. Primer Congreso de Directores y Docentes de Historia de las Universidades Chilenas, Universidad de Concepción, 1-3 de diciembre, 1977.

Zurita, Reginaldo *Diez años de formación de profesores*, Documento de Trabajo, Universidad de Concepción, Concepción, 1979.

DOCUMENTOS LEGALES.

Escuelas Normales.

- Decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptores. 18 de enero de 1842.
- Decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptoras. 5 de enero de 1854
- Ley Orgánica de Educación primaria de 1860.
- Ley de educación primaria y normal de 1883.
- Decreto Supremo N° 2.923, 2 de mayo de 1913. Plan de estudios de las escuelas normales.
- Decreto con Fuerza de Ley NO 7.500. 10 de diciembre de 1927. Reforma del sistema educacional.
- Decreto N° 257. 2 de febrero de 1928. Reforma de la enseñanza normal. Plan de estudios.
- Decreto N° 332. 14 de febrero de 1928. Reglamento de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 5.280. 29 de octubre de 1928. Reorganización de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 276. 6 de febrero de 1929. Reglamento de admisión de alumnos a las Escuelas Normales.
- Decreto N° 693. 11 de febrero de 1929. Reglamento de Promoción y graduación de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 5.100, 13 de noviembre de 1929. Ley de Enseñanza Normal.

- Decreto N° 5.103, 13 de noviembre de 1929. Sobre la organización y dependencia de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 6.396, 31 de diciembre de 1929. Plan de estudios de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 4.589, 22 de agosto de 1930. Escuelas Normales pasan a depender del Ministerio de Educación.
- Decreto N° 1.679, 2 de junio de 1933. Aprueba plan de organización de la Escuela Normal "José Abelardo Núñez"
- Circular N° 13, 14 de marzo de 1936. Plan de estudios para la enseñanza normal de aplicación experimental.
- Decreto N° 6.636, 20 de octubre de 1944. Plan de estudios para las Escuelas Normales.
- Decreto con Fuerza de Ley N° 280, 5 de agosto de 1953. Estatuto del Magisterio.
- Decreto N° 104, 8 de enero de 1964. Reforma de las Escuelas Normales y plan de estudios.
- Decreto N° 3.908, 10 de junio de 1967. Aprueba plan de estudios para la formación de profesores de Educación General Básica en las Escuelas Normales.
- Decreto Ley N° 353, 11 de marzo de 1974. Normas sobre la formación de profesores.
- Ministerio de Educación, Ordinario N° 1.009, 13 de agosto de 1974. Para una política de formación docente.
- Decreto Ley N° 678, 16 de octubre de 1974. Crea Colegio de Profesores de Chile A.G.

Universidad de Chile. Instituto Pedagógico.

- Decreto del 3 de julio de 1890. Plan de estudios del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.
- Decreto N° 3.226, 13 de agosto de 1924. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 92, 10 de enero de 1927. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 1.225, 18 de abril de 1928. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 321, 11 de febrero de 1929. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 462, 31 de marzo de 1931. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.

- Decreto N° 435, 29 de julio de 1935. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 124, 24 de abril de 1934. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 927, 31 de julio de 1946. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 1.746, 14 de mayo de 1963. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 7.302, 14 de diciembre de 1962. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 12.635, del 17 de noviembre de 1969. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 001841, 11 de agosto de 1975. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 0013854, 28 de noviembre de 1980. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.

Nota: Los documentos de la Universidad Católica de Chile y de la Universidad de Concepción tienen otro carácter jurídico, por lo que no los hemos incluido en este listado. Las fuentes utilizadas en estos casos se señalan en nota al pie de los cuadros sinópticos.

ANEXO METODOLOGICO: PARA LEER LOS CUADROS SINOPTICOS.

El conjunto de planes comprendidos por la investigación presenta una gran diversidad de características que dificultan su análisis y comparación. En este anexo nos ocupamos de detallar los pasos dados para traducir la diversidad señalada en categorías relevantes, sin reducir la particularidad de cada plan. Además de dar cuenta de la metodología de la Investigación, esta sección pretende facilitar la lectura de los cuadros sinópticos, que como su nombre lo indica, presentan una visión general, aunque condensada, de los distintos planes.

Nos referiremos en primer lugar al tratamiento de la Información contenida en los planes de estudios en relación a nuestras cuatro categorías de análisis: 1) dimensión del conjunto, tanto en términos de la extensión temporal de los estudios, como respecto a los contenidos incluidos en los planes; 2) jerarquía; 3) límites; y 4) secuencia

Para dar cuenta de estas categorías distinguimos dos tipos de información en los planes: una se refiere a los contenidos del plan, expresados en las materias, asignaturas o actividades Incluidas. Tomando en cuenta sólo esta fuente de información podemos dar cuenta de: a) la dimensión del conjunto, en lo que respecta al número de actividades contenidas en el plan y al tipo de categorías que incluye. Por comparación también podemos dar cuenta de las categorías que se excluyen. Y, b) límites, que se refieren al tipo de divisiones entre las categorías.

Un segundo tipo de información contenida en los planes se refiere al tiempo, tanto el tiempo que se le asigna al total de los estudios, como el que se le asigna a cada actividad. El tiempo total de los estudios da cuenta de lo que nosotros denominamos como 'dimensión del conjunto'. Este tiempo aunque no siempre está definido en su extensión máxima, si lo está en su extensión mínima. Este valor es el que consideramos en nuestro análisis, en términos absolutos.

Por otra parte, el tiempo asignado a cada categoría (sea una actividad del plan, o una de nuestras categorías construidas), es de importancia central en nuestro análisis de las jerarquías internas al plan de estudios. El tratamiento del tiempo en este sentido es especialmente dificultoso, ya que no todos los planes están expresados en la misma unidad temporal, y más aún no todos los planes expresan la distribución temporal de los contenidos. En los planes que nosotros hemos reunido podemos distinguir, en líneas generales, tres tipos que han existido en forma secuencial en el tiempo. Un tipo de plan lo constituyen los planes de las escuelas normales hasta 1890. Estos planes eran unos listados de materias, pero no se expresaba en ellos ni los tiempos dedicados a cada una de ellas, ni las secuencias entre las materias. Incluso el tiempo total de los estudios podía variar de acuerdo a las necesidades del caso. En este tipo de plan la estructura definitiva de los estudios dependía de la definición que sobre la marcha hacían los encargados del proceso de formación.

En un período posterior que abarca desde 1890 hasta la década del 60, encontramos planes donde se delimitan claramente los tiempos asignados a cada materia, las secuencias entre las mismas y el tiempo total de los estudios. La unidad temporal en que se expresa la

dedicación de tiempo exigida para cada materia son las **horas de clase a la semana durante un año lectivo**.

A partir de la década del 60, producto de la Reforma Universitaria, se aplica un nuevo tipo de plan de estudios, en algún sentido flexible como los planes iniciales, pero a la vez muy distintos de estos. En estos planes no se disponen secuencias (por lo menos como parte del plan), y los tiempos totales, tanto en lo que se refiere a la dedicación semanal que cada alumno debe dedicarle a los estudios, como la duración de la carrera, son variables de acuerdo al ritmo con que el alumno curse las materias exigidas. En este caso es el alumno el que define estos tiempos, no los administradores del plan, como en el caso de las normales a mediados del siglo pasado. Los encargados de la administración de la formación ponen en este caso sólo ciertos requisitos mínimos que orientan las decisiones del alumno. La unidad temporal en que se expresa el tiempo de dedicación es el crédito. Los créditos contemplan no sólo el tiempo de "clases" sino que también consideran el tiempo de trabajo personal o estudio que se supone que estas materias le demandan al estudiante. Este tipo de plan, que se aplicó durante la reforma, se ha ido rigidizando cada vez más, estrechándose las opciones de los estudiantes. Sin embargo, en las universidades estudiadas, hoy en día se aplica una especie de híbrido entre este tipo de plan y el plan fijo previo a la Reforma.

De acuerdo a lo expuesto es claro que no es posible comparar en términos absolutos entre planes con distintas unidades temporales. Incluso la conversión a una unidad común no es posible, ya que supondría conocer el tiempo efectivamente dedicado, y esta información no está contenida en los planes. Por esta razón, y dado que nuestro interés se localiza en los conocimientos incluidos en los planes, y las relaciones entre los mismos, nuestro análisis no considera los tiempos absolutos dedicados a cada categoría, sino que considera el tiempo relativo asignado a cada una de ellas. Es decir, nuestro análisis se basa en los porcentajes de tiempo asignados a cada categoría, como proporción de la extensión total de cada plan. Los tiempos relativos dan cuenta de la importancia o el "énfasis" otorgado a las distintas materias, y un análisis comparativo de tales tiempos permite determinar el orden jerárquico que organiza el saber transmitido en la formación. Estas jerarquías, a su vez, pueden ser comparadas entre distintos planes independientemente del tiempo absoluto dedicado a los contenidos en cuestión.

La construcción de estos tiempos relativos varió de acuerdo al tipo de plan que se tratase. En el caso de los planes normales iniciales, por carecer estos de una distribución horaria explícita, no fue posible hacer la conversión, de modo que fueron excluidos respecto de esta dimensión del análisis. Respecto a los planes que estructuran los estudios por unidades semanales- anuales, es decir horas lectivas en una semana durante el año, lo que hicimos fue sumar las horas dedicadas a lo largo de los estudios, obteniendo un total de horas asignadas. Este total, que denominamos **horas-total**, es la sumatoria de las horas semanales- anuales asignadas a una materia durante el total de los estudios. Por ejemplo, en el plan de estudios de 1924 del Instituto Pedagógico, durante los tres primeros años los alumnos tenían dos horas de Educación Cívica a la semana, sumando los tres años tenían 6 horas-total (por referencia a la carrera) de Educación Cívica. Este total agregado a las horas-total de las restantes asignaturas del plan da el conjunto de horas-total del plan. Por último, en el caso de los planes expresados en créditos, el porcentaje lo obtuvimos en relación al total de créditos de la carrera expresado en el plan.

La distribución temporal permite, además, el análisis de la secuencia, es decir, el análisis del orden de las materias en la duración de la carrera. Sin embargo, como señalamos

en nuestra caracterización de los tres tipos de planes estudiados, no todos ellos son homogéneos respecto a esta dimensión. Ni los planes iniciales de las normales, ni los planes posteriores a la Reforma de los 60 establecen la secuencia entre los contenidos. Lo que sí establecen son ordenamientos gruesos, respecto a la simultaneidad o secuencialidad de la Formación Profesional, la Formación General y la Disciplinaria. Por esta razón nuestro análisis en esta dimensión se basa en nuestras categorías construidas y no en las distribuciones de los planes mismos. Salvo en el caso de la Práctica Profesional, que por su importancia, y por ser una actividad de un carácter diferente a las restantes actividades curriculares, es incluida en los cuadros y en el análisis.

Cuadros Sinópticos.

Por último nos referiremos a los **Cuadros Sinópticos**. Estos cuadros, como señalamos, pretenden entregar una visión general de los planes, ordenados de acuerdo a nuestras categorías de análisis. Cada cuadro sinóptico está compuesto por varios sub-cuadros que es necesario caracterizar.

El primer sub-cuadro corresponde al plan de estudios en cuestión ordenado de acuerdo a nuestras categorías de FG, FP y D. Incluimos en cada uno de estos sub-cuadros el detalle de todas las actividades curriculares contempladas en el plan, y al pie del plan señalamos las características de la Práctica. Señalamos en estos cuadros el número de horas-total dedicadas a cada asignatura, el porcentaje de tiempo y el número de categorías o asignaturas en la Formación General y en la Formación Profesional. No señalamos el número de categorías de la Disciplina, puesto que los contenidos de ésta no han sido parte del análisis.

En el caso de los planes de estudios de formación de profesores secundarios o básicos con mención, se incluye además un sub-cuadro que detalla la carga horaria de la Disciplina o asignaturas de la especialidad. En un mismo plan no se le dedica el mismo tiempo a la formación en las distintas especialidades, por lo tanto el valor que nosotros consideramos en nuestra categoría de Disciplina corresponde al promedio de la carga horaria de las distintas especialidades.

En el caso de los planes normalistas se incluyen también dos cuadros comparativos con el detalle de las diferencias entre los planes de las normales masculinas y femeninas y entre las normales urbanas y rurales. Estos cuadros comparativos señalan sólo las diferencias.

Incluimos también, en cada cuadro sinóptico, un diagrama que grafica los porcentajes de tiempo asignados a las categorías mayores del conocimiento (FG, FP y D), proporcionalmente de acuerdo a la extensión de los estudios. Este cuadro permite ver las variaciones en los tiempos asignados a estas categorías de un plan a otro.

Finalmente, cada cuadro sinóptico incluye entre sus componentes un cuadro de Inclusiones y exclusiones de materias, que permite visualizar las variaciones en los contenidos de un plan a otro.

**LA FORMACION
DEL
PROFESORADO
EN CHILE
1842 - 1987**

**Cristian Cox D.
Jacqueline Gysling C.**

**1990
Cide**

Esta publicación forma parte del Programa de investigación del CIDE, cuyo desarrollo ha sido posible gracias a los generosos aportes de:

Ford Fundation

SAREC(Swedish Agency for Research Co-operation with Developing Countries)

IDRC (International Development Research Center).

Primera Edición 1990

© Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

Cristián Cox

Jacqueline Gysling'

Registro N° 76.670 - año 1990

Santiago de Chile

Derechos Reservados

Producción : José Luis Moncada

Diseño de Portada : Miguel Marfán

Diagramación : Fernando Gatica y Andrés González

Corrección : Jacqueline Gysling

Impreso en el CIDE

Erasmó Escala 1825, Santiago, Chile

AGRADECIMIENTOS

La información sobre la cual se funda nuestra investigación proviene en su mayor parte de archivos cuyo acceso y ordenamiento son azarosos y, a veces, al parecer dispuestos más bien para bloquear que favorecer el uso público de la información. Tras esto probablemente operen rasgos profundos de la cultura institucional de nuestro país, como la no valoración de la conservación y uso sistemático de la memoria acumulada, y la desconfianza de la mayoría de las instituciones frente a la 'mirada externa'. Estos rasgos, seculares al parecer, se vieron ciertamente agudizados durante el régimen militar: los muros fueron más altos, las desconfianzas mayores, la destrucción o abandono de documentos del pasado, quizás por primera vez, explícita. Un cuadro general que poco alienta el trabajo de una comunidad de Investigación. Nuestra deuda es, entonces, particularmente Importante con todos aquellos que "contra ja corriente" nos ayudaron a pasar barreras, abrir puertas y conseguir lo buscado, convencidos de que la actividad de investigar sobre Instituciones claves de la sociedad no es un asunto privado, ni en su proceso ni en sus resultados, sino parte de una empresa colectiva de auto-reflexión. Muchas de estas personas son anónimas: funcionarios de oficinas de partes que confían, documentalistas esmeradas, bibliotecarias responsables que ayudan. En el nombre de Marta Zeballos, documentalista del CIDE, quien dió un apoyo decisivo a nuestro trabajo, queremos agradecerles a todos ellos.

También recibimos un apoyo importantísimo en datos e interpretaciones de Emilio Ginouvés, académico de la Universidad de Concepción; Reginaldo Zurita, académico de la Universidad de Concepción en el período de la Reforma; Juan Ruz, académico durante el proceso de Reforma de la Escuela de Educación de la Universidad Católica; Fernando Gutiérrez, académico de la Universidad de Chile, también durante la Reforma de los años Sesenta; Alicia Jofré, que nos entregó valiosos antecedentes sobre las Escuelas Normales y la formación de profesores básicos en la Universidad de Chile; y don Yolando Pino, ex-decano de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile y testigo clave de la historia del Instituto Pedagógico.

Francisco Quinteros nos colaboró recopilando las tesis de grado de los egresados del Instituto Pedagógico durante el período 1960-1973. María Victoria Castillo cooperó eficientemente en tareas de secretaría.

Discusiones de nuestros hallazgos en el grupo de investigación del CIDE, a lo largo de las sucesivas etapas del estudio, nos ayudaron a aclararnos sobre lo que buscábamos, afinar categorías y reorientar el esfuerzo.

Viola Espinola, Juan Eduardo García-Huidobro, Erika Himmel y Patricio Carlola hicieron numerosas correcciones y sugerencias a una versión anterior del trabajo.

Nuestra deuda con Basil Bernstein, Karl Mannheim Professor de Sociología de la Educación de la Universidad de Londres, es doble. De su obra derivamos los conceptos centrales de nuestro análisis de los planes de estudios del profesorado. Por otro lado, de visita en el CIDE en 1988, fue generoso con su tiempo para familiarizarse con nuestro estudio y aportar luego distinciones adicionales, crítica de fondo y contextualización teórica a nuestro problema.

Lo que hemos hecho con todos los aportes mencionados, tanto en términos de construcción de datos como de su interpretación, es por supuesto de nuestra exclusiva responsabilidad.

Agradecemos finalmente, al International Development Research Centre (IDRC), de Canadá y a la Swedish Agency for Research Cooperation with Developing Countries (SAREC), que aportaron los fondos que nos permitieron llevar a cabo este estudio.

INDICE

INTRODUCCION	13
CAPITULO I: SABER, INSTITUCIONES Y CONTEXTOS: CATEGORIAS PARA UNA SOCIOLOGIA DE LA FORMACION DE PROFESORES	17
1 Formación	17
2 Planes de estudios	20
3 Instituciones, contextos y campos	26
4 Periodización	29
CAPITULO II: LAS ESCUELAS NORMALES	33
1 1842-1880. Constitución del sistema de enseñanza normal	34
2 1881-1927. Influencia pedagógica alemana y extensión del sistema de enseñanza normal	48
3 La Interrupción de 1928: la voz del profesorado primario organizado 62	
4 1929-1939. Especialización del sistema en enseñanza normal urbana y rural	69
5 1940-1963. Equiparación del sistema de enseñanza normal al nivel secundario de educación	75
6 1964-1974. Ascenso del sistema de enseñanza normal a nivel post-secundario	83
7 Conclusión	93
CAPITULO III: EL INSTITUTO PEDAGOGICO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE	95
1 1889-1923. Creación del Instituto Pedagógico y ejercicio de la influencia pedagógica alemana	97
2 1924-1927. Gestación de las nuevas bases institucionales para la autonomización de "la academia"	106
3 Intervención del Instituto Pedagógico: La Reforma de 1928.	115
4 1929-1944. Creación del Instituto Superior de Humanidades.	120
5 1945-1960. Restauración de la unidad institucional del Instituto Pedagógico	133
6 1961-1973. La Reforma Universitaria en la Facultad de Filosofía y Educación	137
7 1974-1980. Intervención militar en la Facultad de Educación	148
8 Conclusión	158

CAPITULO IV: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE	161
1 1942-1966. Creación y desarrollo inicial de la Escuela de Pedagogía	162
2 1967-1973. La Reforma Universitaria: reestructuración de la Escuela de Educación y aplicación de los 'Ambitos' pedagógicos	169
3 1974-1982. Intervención de Rectoría: nuevo énfasis en lo doctrinario	197
4 1983-1987. Ciclos Básicos: redefinición de la formación de profesores	209
5 Conclusión	216
CAPITULO V: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCION	219
1 1919-1959. Desarrollo Institucional con dependencia curricular	220
2 1960-1973. Reforma Universitaria. Aplicación de un sistema unificado de formación de profesores	225
3 1974-1980. Control político externo y organización de los estudios de acuerdo a los principios de la Tecnología Educativa	244
4 1981-1987. Nuevas orientaciones curriculares	257
5 Conclusión	263
CAPITULO VI: SABER, INSTITUCIONES E IDENTIDAD: EVOLUCION DE LA FORMACION DEL PROFESORADO	265
1 Desarrollo institucional	265
2 Areas mayores de saber: patrones históricos institucionales y por nivel	268
3 Formación Profesional: características del saber distintivo de la profesión docente	277
4 Saber y posición social de la profesión	291
CONCLUSIONES	299
BIBLIOGRAFIA	307
ANEXO: Para leer los cuadros sinópticos	319

INDICE DE CUADROS Y DIAGRAMAS.

CUADROS SINOPTICOS:

1.	Plan de estudios de 1842. Escuela Normal de Preceptores.	46
	Plan de estudios de 1854. Escuela Normal de Preceptoras.	46
2.	Plan de estudios de 1860. Escuelas Normales	47
3.	Plan de estudios de 1883. Escuelas Normales	59
4.	Plan de estudios de 1890. Escuelas Normales	60
5.	Plan de estudios de 1913. Escuelas Normales	61
6.	Pian de estudios de 1928. Escuelas Normales	68
7.	Plan de estudios de 1929. Escuelas Normales	74
8.	Plan de estudios de 1944. Escuelas Normales	82
9.	Plan de estudios de 1964. Escuelas Normales	91
10.	Plan de estudios de 1967. Escuelas Normales	92
11.	Plan de estudios de 1890. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	105
12.	Plan de estudios de 1924. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	113
13.	Plan de estudios de 1927. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	114
14.	Pian de estudios de 1928. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	119
15.	Plan de estudios de 1929. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	130
16.	Plan de estudios de 1931. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	131
17.	Plan de estudios de 1934-1935. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	139
18.	Plan de estudios de 1946. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	136
19.	Plan de estudios de 1962-1963. Profesores Secundarios. Universidad de Chile	146
20.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Chile	147
21.	Plan de estudios de 1975. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Chile	154
22.	Plan de estudios de 1980. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Chile	155
23.	Plan de estudios de 1975. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Chile	156
24.	Plan de estudios de 1980. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Chile	157
25.	Plan de estudios de 1959. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	167
26.	Plan de estudios de 1966. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	168
27.	Plan de estudios de 1966. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	187
28.	Plan de estudios de 1967. Profesores Secundarios. Universidad de Católica de Chile	188
29.	Plan de estudios de 1968. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	189
30.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	190
31.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	191
32.	Plan de estudios de 1973. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	192
33.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	193

34.	Plan de estudios de 1969. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	194
35.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	195
36.	Plan de estudios de 1973. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	196
37.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	205
38.	Plan de estudios de 1976. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	206
39.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	207
40.	Plan de estudios de 1976. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	208
41.	Plan de estudios de 1983. Profesores de Enseñanza Media. Universidad Católica de Chile	214
42.	Plan de estudios de 1983. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad Católica de Chile	215
43.	Plan de estudios de 1954. Profesores de Secundarios. Universidad de Concepción	223
44.	Plan de estudios de 1953. Curso Normal. Universidad de Concepción	224
45.	Plan de estudios de 1964. Profesores de Secundarios. Universidad de Concepción	238
46.	Plan de estudios de 1968. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	239
47.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	240
48.	Plan de estudios de 1964. Curso Normal. Universidad de Concepción	241
49.	Plan de estudios de 1968. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	242
50.	Plan de estudios de 1970. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	243
51.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	251
52.	Plan de estudios de 1977. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	252
53.	Plan de estudios de 1979. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	253
54.	Plan de estudios de 1980. Profesores de Enseñanza Media. Universidad de Concepción	254
55.	Plan de estudios de 1974. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	255
56.	Plan de estudios de 1977. Profesores de Enseñanza Básica. Universidad de Concepción	256
57.	Plan de estudios de 1981. Profesores de Enseñanza Media.	

Universidad de Concepción	260
58. Plan de estudios de 1983. Profesores de Enseñanza Media.	
Universidad de Concepción	261
59. Plan de estudios de 1981. Profesores de Enseñanza Básica.	
Universidad de Concepción	262

DIAGRAMAS:

Capítulo 1. Diadrama 1.	Año de fundación (y cierre) de las instituciones formadoras del país y ubicación temporal de los planes de estudios aplicados en las cuatro instituciones Investigadas	23
Capítulo 4. Diagrama 1.	Organigrama de la Escuela de Pedagogía, 1968	173
Capítulo 4. Diagrama 2.	Organigrama de la Escuela de Educación. Etapa de formación, 1969	174
Capítulo 6. Diagrama 1.	Tipos de Formación y áreas de saber	268

CUADROS:

Capítulo 1. Cuadro 1.	Períodos en la historia de las instituciones de formación Investigadas, 1842 - 1987	30
Capítulo 4. Cuadro 1.	Porcentaje de tiempo asignado a: Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión y Práctica, en los planes de estudios de Pedagogía en Enseñanza Media de 1966 a 1983. Universidad Católica de Chile	181
Capítulo 5. Cuadro 1.	Porcentaje de tiempo asignado a Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión, Investigación y Práctica, en los planes de Pedagogía en Enseñanza Media de 1970 a 1983. Universidad de Concepción	248
Capítulo 6. Cuadro 1.	Escuelas Normales. Formación de Profesores Primarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	272
Capítulo 6. Cuadro 2.	Universidad de Chile. Instituto Pedagógico. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	272
Capítulo 6. Cuadro 3.	Universidad Católica de Chile: Escuela de Educación. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	273
Capítulo 6. Cuadro 4.	Universidad de Concepción. Escuela de Educación. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	273
Capítulo 6. Cuadro 5.	Universidad de Chile. Instituto Pedagógico. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	274
Capítulo 6. Cuadro 6.	Universidad Católica de Chile. Escuela de Educación. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	274
Capítulo 6. Cuadro 7.	Universidad de Concepción. Escuela de Educación. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las áreas mayores de saber	275
Capítulo 6. Cuadro 8.	Planes de estudios de las Escuelas Normales. Componentes de la Formación General. Porcentaje de tiempo asignado a las distintas áreas de conocimientos generales	276

Capitulo 6. Cuadro 9.	Planes de estudios. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las Teorías y Técnicas de la Transmisión	279
Capitulo 6. Cuadro 10.	Planes de estudios. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las Teorías y Técnicas de la Transmisión	280
Capitulo 6. Cuadro 11.	Planes de estudios. Formación de profesores secundarios. Porcentaje de tiempo asignado a las Disciplinas teóricas de base: Filosofía, Psicología y Sociología	284
Capitulo 6. Cuadro 12.	Planes de estudios. Formación de profesores básicos. Porcentaje de tiempo asignado a las Disciplinas teóricas de base: Filosofía, Psicología y Sociología	285
Capitulo 6. Cuadro 13.	Orden temporal de inclusión de nuevas disciplinas pedagógicas en los planes de las cuatro Instituciones formadoras	288

INTRODUCCION

El sentido común y el del campo educacional coinciden en ver al profesorado y sus competencias como uno de los factores decisivos, sino el más, del éxito o fracaso de la transmisión cultural que intenta la institución escolar. La compleja y vasta construcción social e Institucional Implicada en un sistema nacional de educación concluye y se juega de modo crucial en unas interacciones cuyo sentido y control descansan prioritariamente en los agentes especializados en la transmisión que son los profesores. Paradojalmente, pese a que la formación sistemática de profesores data en nuestro país desde 1842, cuando se estableció la primera Escuela Normal, la acumulación de conocimiento sobre los procesos de definición e inculcación de las competencias que constituyen su saber específico es escasa, parcial y no se ha beneficiado de la mirada histórica. De hecho, no sabemos de un solo estudio que haya abordado el problema mencionado considerando más de una Institución, y en un período prolongado. El Interés primario de la investigación sobre la que este libro da cuenta ha sido contribuir a reparar tal vacío. Pensamos que con nuestro trabajo aportamos una reconstrucción histórica y una Interpretación sociológica de la formación de profesores en nuestro país, hasta ahora no realizada. Creemos que la conjunción de estas dos disciplinas, historia y sociología, ofrece las mejores herramientas para los procesos de reflexión social que debieran tener lugar sobre Instituciones culturales tan decisivas como son las que entrenan al profesorado.

Nuestro estudio lo concebimos como un intento de trazar un mapa del conocimiento transmitido a los profesores en su proceso de formación profesional. En esto nos guió el Interés de conocer el componente central de tal proceso formativo, es decir, los contenidos transmitidos. El supuesto a la base de este interés es que la naturaleza y calidad de las competencias profesionales del profesorado constituyen uno de los factores decisivos de la calidad de nuestra educación pública, y que, por tanto, Investigar los componentes y procesos de transmisión de tales competencias es un punto de partida necesario en la perspectiva de su mejora sustantiva. Nuestro foco fue entonces el conocimiento Impartido oficialmente en las Instituciones de formación de profesores. Sin embargo, a medida que fuimos descubriendo las dificultades de separar los componentes de conocimiento del proceso de formación, de aquellos referidos a las Instituciones y a los contextos macro-sociales en que éste tenía lugar, la investigación gradualmente se fue ampliando para Incluir estas dimensiones, consideradas como cruciales en nuestra conceptualización sobre la génesis de los esquemas de saber que eran objeto principal del análisis.

En los términos concretos del desarrollo de la investigación, comenzamos estudiando los planes de estudios, es decir, las listas de materias de los cursos constitutivos de la carrera de profesor, en las cuatro instituciones formadoras de profesores de mayor tradición en el país, a lo largo de la historia de éstas; luego de terminada la Investigación sobre los planes Intentamos un levantamiento de los rasgos fundamentales de la historia de las instituciones cuyos planes habíamos analizado; el tercer movimiento fue Incluir antecedentes sobre los contextos macro-sociales en que se desarrollaron las instituciones, y tiene lugar la transmisión del saber organizada en los planes de estudios. El objeto de este libro está constituido entonces por los planes de estudios, las características Institucionales, y los contextos históricos, de los cuatro centros más importantes de formación de profesores en nuestro país. Ellos son, en su orden de aparición histórica, las Escuelas Normales (1842-1973),

el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1980), la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción (1919-1987), y la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile (1942-1987). No se trata sólo de las instituciones de mayor tradición e influencia. Durante, más de un siglo, dos de estas instituciones de hecho y de derecho rigieron la formación de profesores de todo el país. En efecto, hasta la década de 1950, decir sistema de formación de profesores era decir Escuelas Normales en el caso de los profesores primarios, e Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en el caso de los profesores secundarios. A pesar de que ya en esa época estaban abiertas las Escuelas de Educación de la Universidad de Concepción (1919) y de la Universidad Católica (1942), estas instituciones, por disposiciones legales, debían aplicar los planes de estudios aprobados para la Universidad de Chile. Algo similar ocurría con las Normales privadas, cuyos planes de estudios debían ceñirse a los de la Escuela Normal José Aberiardo Nuñez, también hasta mediados de los años 50 de este siglo.

La diversificación del sistema de formación de profesores que tiene lugar a partir de los cambios en la educación superior de 1981, y que se traduce en que en el presente la carrera de pedagogía se imparta en más de una veintena de instituciones, tanto del nivel universitario como de los Institutos profesionales, y el cuestionamiento político sobre el lugar que en el sistema de educación superior debe ocupar la formación de profesores, nos parece otorgan un valor adicional al estudio del núcleo original de instituciones formadoras.

La investigación realizada es primordialmente de naturaleza histórica. La base de datos y la Interpretación construidas se dirigen al pasado. Tras esto está el convencimiento de lo intrínsecamente fecundo en términos de conocimiento de la comparación de series históricas 'largas'. Más aún cuando se trata de un continente inexplorado, y que desde la Investigación educacional predominante que se realiza es recorrido sólo parcialmente, ya que ésta tiende a no mirar más allá de "los años 60", especie de barrera mágica que acota su horizonte de interés histórico. En verdad, nosotros hemos ido más atrás que 'los Sesenta' del siglo anterior.

Por otro lado, la novedad que hemos buscado producir también se funda en nuestra perspectiva de análisis de los materiales históricos. Ella es la de una sociología del conocimiento que conceptualiza las relaciones de saber, o el dominio del discurso, en términos de su interpenetración con relaciones de poder, o el dominio de las relaciones sociales. Interpenetración que no equivale a 'determinación' de un dominio por otro; sino a las caras relativamente autónomas, es decir con sus propias y específicas capacidades de definición de los fenómenos, de una misma construcción social. Lo simbólico concebido simultáneamente como resultado y como regulador de la estructura de relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el currículum, como construcción discursiva, debe ser explicado no sólo por desarrollos internos de ese dominio de discurso, es decir, el pensamiento sobre formación de profesores y las competencias que tal proceso debe inculcar, sino también por los complejos de relaciones de poder que estructuran los intereses y las visiones operantes en la selección y re-organización discursiva del caso.

Nuestros resultados consisten en la especificación de relaciones entre la evolución de la historia mayor, es decir, de las relaciones de poder y de significado en nuestra sociedad como un todo, y la evolución de las definiciones de las competencias juzgadas como necesarias para ser profesor o profesora, de las distintas instituciones estudiadas. Relaciones dentro de las cuales es posible identificar, por un lado, el peso sobre las definiciones de la formación de profesores de todas las instituciones estudiadas, de los cambiantes 'climas

culturales', proyectos políticos, y relaciones entre las clases. Y por otro, la especificidad con que cada institución formadora procesa las presiones y demandas de su contexto externo.

Visualizamos esta investigación como la construcción de una base de evidencias e interpretación que debiera influir en la redefinición del carácter de las conversaciones que existen sobre la formación de profesores en el campo educacional. La literatura disponible al respecto proveniente del campo de las propias instituciones formadoras realiza un recorte peculiarmente normativo del problema: su objeto es el "deber ser" de la formación, el perfil del profesor ideal, que muchas veces no pasa de ser un juego proyectivo cuya desconexión con la historia de las instituciones y los procesos reales en cuestión inválida, a nuestro juicio en forma grave, sus pretensiones prácticas¹.

En lo que sigue, nosotros no hemos pretendido explicar la evolución de la formación de profesores en Chile. Sólo describirla mejor. En esto, las categorías sociológicas que utilizamos, aunque insuficientes porque selectivas e incapaces de dar cuenta de la totalidad, proveen una visión que la reconstitución histórica simple está lejos de facilitar. Por otro lado, la preocupación por incorporar una visión temporal extensa se ha fundado en la intuición de la evidencia única que proveen las secuencias temporales. Creemos que la mirada sociológica e histórica otorga la mejor base para continuar la exploración de un dominio sobre el que ahora conocemos sólo sus contornos.

Hemos organizado el texto en seis capítulos. En el primer capítulo presentamos y discutimos las categorías que organizan nuestras preguntas, el orden de las descripciones y el análisis. Los cuatro capítulos siguientes corresponden, cada uno, a estudios de caso de las instituciones investigadas. Por último, el capítulo final incluye un análisis comparado de instituciones y períodos, que intenta unificar los resultados mayores de la investigación en términos de una sociología que se entreteje con la historia que nuestros datos primarios permitieron construir.

¹ Ver, CPEIP, OEA, **Jornadas de análisis de la formación y el perfeccionamiento de educadores, informe final, 5-6 de Dic.**, 1985, Santiago. M. Rioseco, **La formación de profesores. Conferencia Curricular**. Universidad de Concepción, Concepción, 1987. Ver, en especial, el conjunto de artículos reunidos en **Cuadernos del Consejo de Rectores**, No.25, Julio-Dic. 1985, Santiago.

CAPITULO 1.
SABER, INSTITUCIONES Y CONTEXTOS:
CATEGORIAS PARA UNA SOCIOLOGIA DE LA FORMACION DE PROFESORES.

A lo largo de su historia, la formación de profesores en Chile ha visto variar considerablemente los conocimientos que se han juzgado necesarios para formar a los profesionales de la educación. Ayer su saber pedagógico específico se ordenaba en torno a la Filosofía, hoy en día tal papel articulador lo juega la Psicología. En una universidad la Religión aparece otorgando los fundamentos morales de la formación, en otra, similar rol le es asignado a la Educación Cívica. Durante los años Sesenta -en este siglo- era relevada la Teoría, en los 70, en cambio, la Tecnología Educativa invade el campo de la formación. ¿Qué hay tras estos cambios? ¿Qué tipo de instituciones, actores y procesos están en juego en el modelamiento de la experiencia de formación y, por tanto, de las competencias del profesorado? Es común que se atribuyan variaciones como las observadas al desarrollo de las ciencias de la educación y del conocimiento en general, sin preguntarse por las bases sociales que fundan la producción y reproducción de tales conocimientos. Dicho sin matices, cambios referidos al saber son explicados por dinámicas que afectan a los dominios del saber.

La perspectiva mayor que orienta este trabajo se establece sobre un punto de vista distinto: la de una sociología del conocimiento según la cual la definición de los recursos simbólicos que deben manejar los profesores no sólo responde a relaciones de "saber", sino que también a relaciones de "poder". Desde este punto de vista las preguntas por los contenidos de la formación de profesores -o dominio del saber-, son Indisociables de preguntas por las instituciones y relaciones sociales que organizan y hacen posible su transmisión -es decir, el dominio del poder-. Lo que es transmitido es la resultante de procesos complejos de poder y control sobre los límites de "lo legítimo", lo necesario y lo innecesario de conocer. En este proceso está en juego el componente central de la Identidad profesional del profesorado -es decir, su saber específico-. Identidad profesional entendida, por tanto, en estrecha conexión con un cuerpo de saberes distintivos, pero además Identidad social, es decir, estrechamente ligada a una posición social que define expectativas y nociones sobre lo posible o adecuado para "gente como uno", nociones que se organizan en relación a otras posiciones de la división social del trabajo.

En este capítulo intentaremos presentar y discutir los principales conceptos que especifican la perspectiva anunciada, y que organizan la descripción y el análisis en los estudios de caso.

1. FORMACION.

Por **formación** entenderemos el proceso de inculcación-apropiación de un saber específico y estandarizado, que tiene lugar en instituciones especializadas para el efecto, durante un lapso explícitamente regulado de tiempo, y que es evaluado y certificado bajo la forma de competencias adquiridas o no por los alumnos. En términos de la problemática que queremos establecer, el conjunto de recursos sobre los que operan los procesos de inculcación-apropiación, el saber específico referido, no se agota en determinados contenidos

de conocimiento sino incluye también habilidades y modos de ser; al mismo tiempo, al decir saber, abarcamos no sólo el nivel de superficie de las dos dimensiones mencionadas -que todo proceso educativo explícitamente examina, evalúa, y certifica-, sino también su nivel profundo. Por éste entendemos las clasificaciones de base respecto al conocimiento¹, raramente explicitadas en los procesos educativos, y las disposiciones inscritas corporalmente que operan como principios generativos del 'saber hacer' y el 'moverse en el mundo'.

Por **saber** entendemos un conjunto de recursos simbólicos que operan en la práctica como capital cultural, es decir, recursos producidos, acumulados e intercambiados como "riqueza" en los mercados de producción y consumo de símbolos, campos donde se disputa permanentemente su valor. Desde esta perspectiva resultan clarificadoras las distinciones que hace Bourdieu sobre las diversas formas de existencia del capital cultural². Estas nos serán de ayuda para identificar los límites de nuestra investigación, así como los procesos macro-sociales en que se ubican las Instituciones y los procesos de formación de profesores.

Bourdieu distingue tres formas bajo las cuales se presenta el capital cultural: como capital Incorporado, como capital objetivado y, finalmente, como capital Institucionalizado³. El proceso de formación condensa relaciones y procesos que refieren a estas tres formas de existencia social de los bienes simbólicos, que describimos minimamente.

El capital cultural **incorporado** existe bajo la forma de disposiciones durables del organismo. Se trata de un capital personal, adquirido a través de un proceso de inculcación y asimilación, que no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación del actor. El capital cultural en este sentido es una parte Integrante de la persona, conforma lo que Bourdieu denomina el *habitus*, es decir un sistema de disposiciones profundas que actúan como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones⁴.

El capital cultural **objetivado**, existe bajo la forma de bienes culturales: libros, cuadros, diccionarios, instrumentos, máquinas, monumentos. Es un capital objetivado en una materialidad. Los bienes culturales objetivados pueden ser apropiados materialmente, lo que supone un determinado capital económico, o simbólicamente, lo que requiere un determinado capital cultural. El capital cultural objetivado se presenta bajo la apariencia de un universo autónomo y coherente que, a pesar de ser producto de la acción histórica, tiene sus propias leyes y es Irreductible a lo que cada agente puede apropiarse como capital cultural incorporado.

El capital cultural **institucionalizado** existe bajo la forma objetivada de los "títulos". La institucionalización refiere a formas de certificación social de los capitales culturales Incorporados, que permiten a su portador relacionarse con ciertos valores convencionales, constantes y jurídicamente garantizados, con respecto a la cultura. El capital cultural

1 Nos referimos al concepto de clasificación en la sección siguiente, sobre los planes de estudios.

2 Ver, P. Bourdieu, **La Distinction**, Minuit, Paris, 1979.

3 P. Bourdieu. 'Les trois états du capital culturel', en: **Actas de la Recherche en Sciences Sociales**, No 30, nov. 1979 p.3-6.

4 Bourdieu define **habitus** como 'un sistema de disposiciones durable, traspasable, estructuras estructuradas dispuestas a actuar como estructuras estructurantes, esto es como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones'. P. Bourdieu, **Outline of a Theory of Practice**, Cambridge University Press, Cambridge, 1977, p.72

Institucionalizado, a decir de Bourdieu, es una "frontera mágica", impuesta y sostenida por la creencia colectiva de que esa frontera reconoce el capital cultural incorporado de un actor particular. El capital cultural Institucionalizado posee una relación de autonomía relativa con su portador y también en relación al capital cultural que éste efectivamente ha incorporado.

Las agencias, agentes y procesos que constituyen el fenómeno de la formación de profesores participan de, y se ven determinados por, las tres formas de existencia de lo simbólico mencionadas. En primer término, la formación es primordialmente un proceso que se constituye sobre un saber con existencia objetiva a ser inculcado; es decir, un conjunto de recursos simbólicos definidos y organizados en forma estándar, objetivado en los planes de estudios, los programas, las bibliografías, la biblioteca, los medios de transmisión, la arquitectura que define los contextos de esta última, etc. En segundo término, el núcleo mismo de la formación tiene que ver con la dialéctica que se logra o no se logra establecer entre el saber objetivado -un 'afuera' desde la perspectiva Individual- y el saber Incorporado -el 'adentro' individual-: su núcleo entonces es, por supuesto, el proceso de transmisión-apropiación que se establece en las salas de clase, bibliotecas, prácticas en terreno y laboratorios del caso; el arreglo de las interacciones y tareas de aprendizaje, la organización temporal de la experiencia, la 'micro-física' del aprendizaje. Por último, es dimensión constitutiva de la formación, las relaciones y los procesos de certificación, o de acreditación social formalizada de que la apropiación o incorporación cultural requerida, ha tenido lugar.

Las tres dimensiones distinguidas se interrelacionan íntimamente en la práctica. Así, por ejemplo, dinámicas de inflación del valor social de los certificados pueden motivar cambios en la determinación del saber definido como necesario para ser profesor, -extendiéndolo o "modernizándolo"- y esto a su vez acarrear cambios en los procesos de transmisión-adquisición de los nuevos saberes.

El resultado de la formación es una determinada **identidad profesional**, constituida tanto por el conjunto de competencias adquiridas, como por los efectos del posicionamiento social de la profesión docente y sus Instituciones de entrenamiento. Esta doble cara de la identidad profesional remite a la doble cara de la formación en general. Por un lado, caracterizable en términos de saber; de las relaciones entre los capitales objetivados y los capitales Incorporados; es decir, caracterizable en términos de las propiedades **Intrínsecas** de las competencias en juego. Por otro lado, las instituciones, procesos y resultados de la formación, son caracterizables en términos de poder; de las relaciones sociales que simultáneamente constituyen y son resultado de diferencias de poder para definir lo que es necesario y lo que es contingente, lo que vale y lo que no vale; configuraciones de relaciones que definen propiedades **extrínsecas, posicionales**, de las competencias en juego en la formación.

Hemos intentado 'abrir' la problemática de la formación a sus dimensiones más sociológicas. Cabe ahora ubicar nuestro esfuerzo al interior de las distinciones bosquejadas. La investigación, como explicamos en la Introducción del libro, se inició con un examen de los planes de estudios, y a partir de ese núcleo se expandió hasta incluir el estudio de las instituciones y de los contextos macro-sociales que enmarcan la formación en los distintos momentos de la larga historia analizada. Esto significa que nos hemos circunscrito al estudio del 'capital objetivado', y las instituciones y estructuras mayores responsables de su generación. Quedan fuera de nuestro objeto el proceso pedagógico mismo de la formación, así como los procesos relacionados con fenómenos de certificación. Nuestro interés primordial es el estudio de las características Internas y posicionales de aquellas

competencias que se intentan transmitir al profesorado; y las estructuras, agencias, agentes y circunstancias responsables de las históricamente cambiantes definiciones oficiales al respecto. Desde esta definición de Intereses, los planes de estudios son el objeto estratégico a examinar.

2. PLANES DE ESTUDIOS.

Los planes de estudios definen los parámetros mayores del saber que se intenta transmitir y son el marco que organiza el proceso de formación. Desde nuestro punto de vista ofrecen un acceso estratégico al problema de las competencias del profesorado, así como al de las instituciones y procesos de su construcción social.

En su aspecto más inmediato y concreto los planes de estudios son unas listas de nombres de áreas del conocimiento y de tipos de actividades que cada institución define como el conjunto de saber que Inculcará a sus estudiantes, distribuidos proporcionalmente en un determinado período de tiempo. Los planes son, en forma muy directa, "mapas" del saber estimado necesario para el desempeño docente ideal. Mapas conformados por un conjunto de límites que establecen distinciones entre discursos y que definen lo que deben aprender los futuros educadores, así como la jerarquía (o Importancia relativa) de los diferentes contenidos de tal aprendizaje.

Los planes son la materialización de unas determinadas relaciones en el campo del saber o de los discursos. Relaciones, por ejemplo: entre las diferentes disciplinas referidas al problema de la transmisión cultural en contextos escolares; entre los contenidos de la 'práctica' y la formación teórica; entre los contenidos de la 'especialidad' (cualquiera de los ramos del currículum escolar) y los de pedagogía, etc. Relaciones todas que contribuyen a definir unos mapas cognitivos y unos valores -un saber-, a ser comunicado.

El proceso de definición referido es inseparable de relaciones de poder. Los planes de estudios son resultantes de operaciones de selección y clasificación que tienen su fundamento en relaciones de poder entre y dentro de campos institucionales, Instituciones específicas y actores determinados. Las mismas relaciones mencionadas entre instancias discursivas, pueden ser descritas como relaciones de poder **entre y dentro** de campos determinados. Por ejemplo, relaciones entre el campo de la investigación, o producción de conocimiento, y el campo educativo; o entre el campo educativo nacional y su congénere internacional; o entre el campo político-estatal y el campo educativo. Tras la definición del **qué** va a ser transmitido hay un campo de relaciones de fuerza y un **quién** resultante de tales relaciones. Ninguno de los límites o distinciones en el saber que configuran el plan de estudios deja de estar determinado por unas relaciones de poder entre actores y, más allá, entre mundos sociales e institucionales determinados, con sus propias visiones, valoraciones y pasiones. Actores en disputa por la definición de un futuro que desean asegurar a través de la definición de un recurso tan estratégico para la reproducción o el cambio cultural como es la competencia y conciencia del profesorado.

Las relaciones estratégicas entre grupos de especialistas, y entre estos y su 'afuera', como quiera que este 'afuera' sea definido, son de crucial relevancia en nuestra comprensión sobre las relaciones políticas de generación de los planes de estudios. Volveremos sobre esto.

Los planes definen los saberes necesarios para ser profesor. Pero tal definición no pertenece al plano del saber, sino al de las relaciones de campo e institucionales relevantes.

El que la formación pedagógica se fundamente en la filosofía o en la psicología, por ejemplo, no depende de un meta-discurso que justifique una decisión en uno u otro sentido, sino de configuraciones de factores de campo e institucionales que desembocan en que especialistas de una u otra disciplina tengan mayor o menor control sobre la definición del currículum en cuestión. En este sentido, y repitiéndonos, los límites que establecen los planes entre disciplinas, y su importancia relativa, refieren tanto al plano del saber y sus clasificaciones simbólicas, como al plano del poder y las mencionadas relaciones estratégicas entre grupos de especialistas, así como entre éstos y el medio externo con el que interactúan.

Desde otro punto de vista, los planes miran simultáneamente hacia el pasado y hacia el futuro. Los planes son, al igual que el proceso de formación en general, un dispositivo que conecta el pasado de la cultura con su apuesta sobre lo que quiere ser. Así, son tanto el resultado "posicionado por una determinada configuración de factores sociales, de campo e institucionales, y en este sentido, la condensación de una historia pasada; como el esquema "posicionante" de las competencias de los profesores, y en este sentido, a través del *habitus* profesional que contribuyen a producir y el valor social del certificado que otorgan, una regulación sobre el futuro.

a. Los planes como esquemas de clasificación.

Desde nuestra perspectiva de análisis, la importancia de Investigar los planes de estudios reside no sólo en el hecho obvio de que ordenan la totalidad del proceso de formación, a través de la selección y jerarquización cultural que materializan, sino que los planes mismos operan, al ser adquiridos a través del proceso de formación, como **esquemas clasificatorios de base**, es decir, constitutivos de los **criterios** que la formación Intenta reproducir⁵. Necesitamos extendernos sobre el significado para cualquier proceso educativo de la noción de **clasificación**.

E. Durkheim y M. Mauss, que introducen el estudio de las clasificaciones en la sociología, con su clásico trabajo sobre las formas de clasificación en las culturas primitivas⁶, concluyen que el origen de los intrincados esquemas de clasificación de estas culturas sobre las personas, las cosas, el espacio, el tiempo, está en el orden social, y no, como se sostiene habitualmente, en el mundo sensible o en la conciencia. Es decir, contra lo que cree el sentido común, las clasificaciones no son agrupaciones de elementos similares, sino sistemas de límites socialmente construidos sobre lo que debe estar junto y lo que se debe mantener separado. El primer modelo clasificatorio surgió del orden social. Más aún,

"La sociedad no es simplemente el modelo sobre el cual habría trabajado el pensamiento clasificatorio; son los propios marcos (sociales) los que han servido de marco (al sistema clasificatorio). Las primeras categorías lógicas han sido categorías sociales; las primeras clases de cosas han sido clases de hombres dentro de las cuales las cosas han sido integradas"⁷.

5 En la etimología de la palabra (griega) criterio, están tanto los significados de criba, como los de juez y juicio. 'Esquema clasificatorio', alude a tales significados: "malla" cognitiva reguladora del saber profesional y, a la vez, fundamento del juicio y las evaluaciones más de base.

6 E. Durkheim, M. Mauss, "De quelques formes primitives de classification contribution à l'étude des représentations collectives". *Année sociologique*, 6, (1903), en M. Mauss, *Essais de Sociologie*, Editions du Minuit, Paris, 1968-69.

7 Durkheim, Mauss, op.cit., p.224.

Para Durkheim y Mauss las clasificaciones ordenan la realidad, por lo tanto, además de agrupar y separar, establecen relaciones entre las categorías, relaciones que son siempre de jerarquía.

Siguiendo la tradición abierta por Durkheim y Mauss, el concepto de clasificación es retomado por la sociología de la transmisión cultural desarrollada por Bernstein. Para éste, todo proceso de transmisión cultural de un orden es primordialmente un proceso de inculcación de un orden clasificatorio; el cual, a su vez, es inseparablemente mental y social en sus elementos constitutivos. Para esta conceptualización, el núcleo esencial de la reproducción cultural de un orden no reside en los contenidos específicos que son transmitidos para tal efecto, sino en relaciones de clasificación y enmarcamiento de la experiencia que son tácitamente adquiridas durante el proceso de socialización, y que regulan, como criterios, toda experiencia posterior⁸.

Los planes son, ellos mismos, una red clasificatoria, que jerarquiza conocimientos en el tiempo y que, al hacerlo, no sólo organiza la experiencia de la formación y sus contenidos, sino que, al mismo tiempo, tácitamente comunica un orden simbólico determinado, jerárquicamente arreglado, que abre y cierra dominios transmitidos como 'lo necesario y legítimo' en términos del saber profesional, y define relaciones de importancia entre ellos. El plan, en suma, en forma independiente de sus contenidos -es decir, los programas de estudio- transmite unos criterios; entrega el esquema de clasificación que ordena y jerarquiza tales contenidos, y que al hacerlo, tácitamente comunica la red de distinciones jerárquicamente organizadas más de base sobre las que se fundan las competencias que un determinado proceso educativo busca transmitir.

Los planes no contienen información sobre lo que efectivamente se transmite en el proceso de formación, aquello que está dentro de las unidades de saber que establece. Muchas veces los planes no se aplican cabalmente. Para nosotros esto no es problema, ya que lo que nos interesa es la 'malla clasificatoria' que establece y no los contenidos de ésta; así como los criterios que están tras la producción de tal malla, a la vez "resultado estructurado" de una historia social, institucional, de relaciones de campo, y "estructura estructurante" de las competencias. Volveremos sobre esto al tratar de las 'Instituciones y Contextos' (sección siguiente), como productores de la selección y organización cultural que se materializa en el plan de estudios.

b. El "corpus" investigado.

Antes de ocuparnos de las categorías construidas para el análisis de los planes de estudios, describiremos brevemente el corpus de planes que constituye la información básica sobre la cual se funda nuestro trabajo⁹.

8 B. Bernstein, "On classification and framing of educational knowledge En: **Class, codes and control**, Vol.111, RKP, Londres, Segunda Edición, 1977.

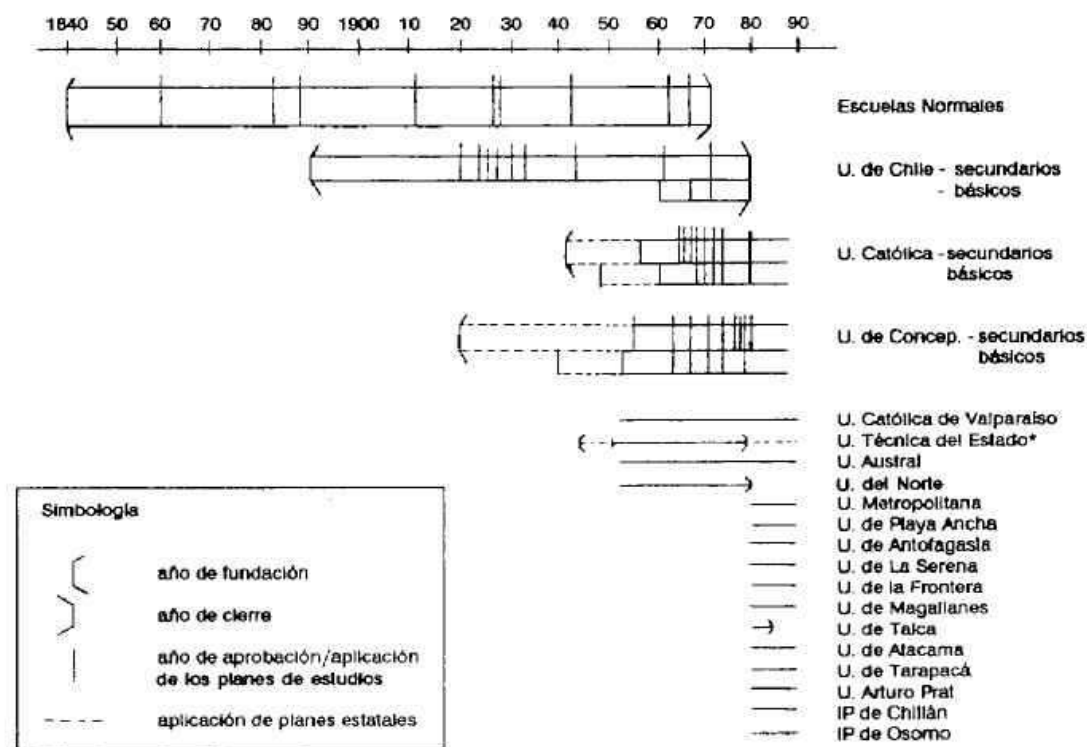
9 Cabe destacar la ausencia de investigación sobre el currículum de la formación de profesores. En el campo de la investigación, E. Schiefelbein recopiló y analizó las investigaciones sobre formación existentes al año 81; ninguna toca el currículum. Los objetos de atención preferentes son el proceso pedagógico intra-instituciones de formación, y las determinantes de mercado asociadas a la elección de carrera. Cfr. E. Schiefelbein, **Los profesores: formación, perfeccionamiento y ocupación** (versión preliminar), en CPEIP. Serie de Estudios 28, Lo Bamechea, Feb. 1982.

Conocemos sólo dos trabajos específicamente referidos a los planes de estudios de la formación de profesores, y que nos fueron de importante ayuda, ambos de R. Zurita, Cfr: R. Zurita, "Análisis generales de los planes de estudios para la formación de profesores de Enseñanza Media en Historia y Geografía". **Primer Congreso de Directores y Docentes de Historia de las Universidades Chilenas**. Universidad de Concepción, 1-3 de Dic., 1977. R. Zurita, **Diez años de formación de profesores**. Doc. de Trabajo, Universidad de Concepción, Concepción, 1979.

Los elementos de base reunidos por la investigación corresponden a la totalidad de los planes de estudios aprobados para la formación de profesores de Enseñanza Básica y Media (antes Primaria y Secundaria) en las Escuelas Normales (1842-1974); el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1980); la Escuela de Educación de la Universidad Católica (1942-1987); y la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción (1919-1987). Cabe aclarar que en el caso de las dos últimas entidades cubrimos en detalle desde fines de los años 50 en adelante. El no considerar los planes anteriores se vincula con el hecho de la referida dependencia curricular que tenían estas casas de estudios con la Universidad de Chile.

La Investigación cubre, entonces, un período de 'tiempo largo', en las cuatro Instituciones de mayor tradición, y en los niveles Básico y Medio. Incluimos a continuación un diagrama que sitúa en estas tres dimensiones -tiempo, institución y nivel- los planes de estudios comprendidos por la investigación. Este diagrama Indica también el momento de apertura y cierre de las restantes instituciones formadoras de profesores, con lo que se puede apreciar lo anómalo, en términos comparativos, de la proliferación institucional de los últimos años.

DIAGRAMA 1.
AÑO DE FUNDACION (Y CIERRE) DE LAS INSTITUCIONES
FORMADORAS DEL PAIS Y UBICACION TEMPORAL DE LOS
PLANES DE ESTUDIOS APLICADOS EN LAS CUATRO
INSTITUCIONES INVESTIGADAS*.



El año 1942 se creó el instituto pedagógico técnico, que posteriormente pasó a depender de la UTE.

c. Los planes como objeto de análisis.

El conjunto de planes cubiertos por la investigación presenta una gran diversidad, no sólo en los contenidos, sino también en su estructura. Particularmente en relación con la ordenación de los contenidos y con la unidad temporal utilizada. Por este motivo, para poder establecer comparaciones relevantes, debimos "traducir los planes a un lenguaje categorial común"¹⁰. Entre nuestras categorías de análisis tenemos entonces un primer tipo de carácter eminentemente descriptivo. Estas categorías son reagrupaciones de los contenidos de los planes, que como señalamos, reducen la diversidad para hacerla manejable y comparable.

Establecimos también un segundo tipo de categorías, destinadas a analizar las relaciones entre los contenidos de los planes, y entre los contenidos reagrupados en la matriz antes señalada. En ambos casos el carácter de nuestras categorías de análisis está en directa relación con nuestra concepción de los planes de estudios como redes clasificatorias, es decir como sistemas de límites, que definen unidades jerárquicamente ordenadas. La totalidad de las categorías de conocimiento incluidas en los planes estudiados - correspondientes a casi un siglo y medio de nuestro sistema educacional- puede ordenarse en torno a tres áreas mayores de conocimiento, que hemos denominado Formación General, Formación Profesional, y Disciplina.

i) La **Formación General** (FG) Incluye todas las asignaturas que buscan inculcar en el estudiante los contenidos juzgados propios de un cierto nivel cultural. Como es el caso en la formación normalista hasta los años 60, en la que más de dos tercios del plan de estudios está dedicado a las disciplinas del currículum de los liceos. En las escuelas universitarias, en cambio, donde tiene una importancia mucho menor, se trata de, o bien contenidos ideológicos especializados, o que buscan el desarrollo integral de los estudiantes. Los planes de la Universidad Católica tienen Religión, por ejemplo, y los de la Universidad de Chile, Educación Chica. Un plan de la Universidad de Concepción -1970- incluye en nuestra categoría FG: Educación Física, Concientización, Lógica y Métodos de la Investigación, Idioma Instrumental

ii) La **Formación Profesional** (FP) comprende todos los ramos 'pedagógicos' propiamente tales, o de ciencias de la educación. En esta categoría incluimos todas aquellas materias o actividades destinadas a entrenar al profesor en ciertas teorías o procedimientos directamente vinculados con el **proceso** de educar. Por ejemplo, Filosofía de la Educación, Didáctica (o Metodología), Evaluación, Currículum, Psicopedagogía, Práctica, etc. Por la importancia de los contenidos de la Formación Profesional, que puede ser definida como el núcleo que otorga la especificidad de la profesión, establecimos cinco subcategorías que posibilitan una mayor profundización en esta área. Estas cinco categorías son:

¹⁰ Incluimos en un anexo una cuenta pormenorizada de la forma en que tratamos la información contenida en los planes de estudios.

11 A primera vista podría parecer que estamos incluyendo en esta categoría conocimientos de índole muy distinta. Efectivamente lo que se conceptualiza como FG en una institución y otra varía sustancialmente, y más aún entre el nivel secundario del sistema (normales) y el universitario. La FG puede representar una sustitución de la enseñanza secundaria, o una continuación de ésta. Puede ser una ampliación de los contenidos que se van a enseñar o considerar otros, no directamente relacionados con su enseñanza. No obstante, lo que las distintas alternativas tienen en común es la pretensión de ampliar el horizonte cultural de los profesores es decir elevar el nivel y extender su capital cultural.

a) Teorías de la Transmisión: incluye todas las asignaturas que entregan una visión Interpretativa o una base teórica sobre el fenómeno educativo. Típicamente el núcleo de disciplinas de base incluye: Psicología, Filosofía y Sociología; además de Historia de la Educación, Principios de la Educación, y similares.

b) Técnicas de la Transmisión, esta categoría Incluye todas las asignaturas con una orientación Instrumental respecto del proceso educativo. Por ejemplo, Evaluación, Metodología, Orientación, Administración, etc. c) Investigación, comprende las asignaturas de preparación para la Investigación educacional y la actividad final de investigación supervisada, es decir, la memoria o seminario de título.

d) Práctica, se refiere a la práctica profesional supervisada.

e) Electivos, incluimos aquí el número de cursos y el tiempo asignado en los planes a asignaturas opcionales, que el estudiante decide cursar eligiendo entre un conjunto más o menos amplio de alternativas.

iii) La **Disciplina** (D) corresponde al conjunto de conocimientos que conduce a la especialización en una materia determinada. Se relaciona con la transmisión de contenidos de asignaturas como, por ejemplo, Castellano, Matemáticas, Historia. La Disciplina está presente sólo en los planes de los profesores secundarios y profesores básicos con mención.

Sobre la categorización anterior, que como señalamos nos permitió transformar la variedad de los 58 planes de estudios examinados en un objeto manejable e Interpretable teóricamente, aplicamos_ cuatro categorías de análisis, construidas a partir de la perspectiva enunciada sobre los planes como esquemas de clasificaciones. Las categorías interrogan sobre los límites que constituyen tales esquemas, y el orden jerárquico y secuencia que establecen.

i. **Dimensión del Conjunto** se refiere a la extensión temporal del plan, y a la cantidad y tipo de categorías que incluye : ¿Tres o seis, o nueve años de estudio? ¿Seis o dieciséis ramos? ¿Qué contenidos se incluyen y cuales se excluyen respecto de los planes anteriores?

ii. **Jerarquía** se refiere al valor posicional de cada categoría en el plan, de acuerdo a la cantidad de tiempo que se le asigne. ¿Filosofía o Psicología como la disciplina con mayor tiempo asignado? Respecto de las áreas mayores de saber, esta categoría nos permite responder preguntas del tipo ¿la Formación General tiene mayor peso temporal que la Formación Profesional?

iii. **Límites** se refieren al tipo de divisiones que los planes establecen entre las categorías. La pregunta subyacente aquí es: ¿Hay integración de materias o fuerte separación entre ellas?

iv. **Secuencia** se refiere a la ubicación en el orden temporal de nuestras categorías mayores. Por ejemplo, la Formación Profesional ¿es paralela o posterior al aprendizaje de los ramos de la Disciplina?

Se trata de una matriz categorial simple que, como se apreciará en el análisis de casos, así como en aquél en que hacemos comparaciones inter-institucionales e interperíodos (ver capítulo VI) permite detectar diferencias e identidades conectables a factores institucionales y de contexto. Esto permite establecer puentes, a juicio nuestro en forma inicial pero productiva, entre las clasificaciones de los planes de estudios, y las clasificaciones operantes a nivel societal y en las instituciones.

3. INSTITUCIONES, CONTEXTOS Y CAMPOS.

Como se argumentó al inicio del capítulo, los procesos de selección y re-organización de contenidos culturales a la base de todo currículum operan sobre el plano del saber, pero su explicación no es posible sin dar cuenta del quién actuante tras tales procesos y ello implica abordar el plano de las relaciones sociales e instituciones relevantes. Nuestro objeto de estudio, por tanto, incluye de modo central a estas relaciones y sus basamentos, es decir, las estructuras, agencias, agentes y circunstancias actuantes en las definiciones, históricamente cambiantes, del saber juzgado como necesario para ser profesor.

La pregunta sobre la génesis socio-institucional del saber organizado por los planes la hemos abordado distinguiendo dos planos de mediaciones y su interconexión por un campo de agentes y agencias que luego caracterizamos. Un primer plano lo constituye la institución formadora misma, con sus componentes organizacionales, actores e historia; un segundo plano lo forma el contexto Institucional y socio-político mayor en que se desenvuelve la institución formadora en cualquier momento dado, es decir, los sistemas sociales de distinto tipo que constituyen su 'afuera'. Entre ambos planos es distinguible un tercer ámbito que juega un papel de Interconexión de crítica Importancia en la génesis de los planes y, en general, del currículum de la formación: el de los campos de la producción y re-contextualización de discursos, de los cuáles las mismas instituciones formadoras constituyen parte.

Tanto el análisis institucional, como el de los campos y el contexto socio-político, han sido abordados sólo como marcos de referencia, excediendo los límites de este trabajo constituirlos en un objeto de estudio específico. Por lo tanto, nuestra narrativa histórica y el análisis Interpretativo contenido en la parte final de libro están contruidos, respecto de estos ámbitos, en tomo a ciertas áreas temáticas, o focos problemáticos que a nuestro juicio Inciden directamente sobre las características que en un momento dado asume la formación de profesores.

Las categorías que a continuación reseñamos no constituyen, entonces, una matriz que intentamos llenar de contenido a lo largo de la investigación, sino más bien preguntas, o focos temáticos, que nos orientaron en cada uno de los ámbitos distinguidos.

a. Instituciones.

Respecto a las **Instituciones**, cuatro temas informan tanto los estudios de caso, donde la modalidad de la exposición, como se dijo, es la de una narración histórica interrumpida por análisis de los temas subyacentes, como la parte final, donde se intenta una sociología del desarrollo de la formación docente.

En primer lugar, el **carácter de los límites externos** de la institución, o su capacidad, mayor o menor, de re-interpretar o manejar demandas externas. Hay instituciones más permeables que otras a lo que pasa en su entorno, y esto es de decisiva Importancia para lo que ocurre tanto con los planes de estudios como con la institución.

En segundo lugar, el **tipo de dependencia** de la institución formadora, o su naturaleza de componente de una universidad, el Ministerio de Educación u otra agencia. Como se verá, la división universidad/ministerio tiene implicancias profundas sobre el tipo de institución formadora de que se trate.

En tercer término, **la posición** de la institución en el sistema educacional y sus diversos niveles. Cuestión central en la problemática del 'ascenso Institucional' del sistema de enseñanza normal, por ejemplo.

Por último, los **componentes organizacionales y de gobierno**, es decir, las sub-divisiones Internas de la Institución y sus relaciones de control.

b. Contextos.

¿Qué, de la Inmensidad del "afuera" de las instituciones, hemos considerado en nuestro análisis? Por supuesto que no hemos intentado re-hacer una historia de Chile. Lo que sí Intentamos fue establecer los hitos mayores de la relación educación-sociedad como el trasfondo contra el cual se perfilan las Instituciones y saberes estudiados, en sus variaciones y en sus continuidades.

Al respecto, los tópicos siguientes ordenaron la búsqueda y articulan la exposición.

En primer término el contexto sistémico de las instituciones formadoras, es decir, el sistema educacional del país, cuyo crecimiento e Importancia en la vida de la sociedad crece en forma permanente y cuyo gobierno, en un sistema históricamente tan centralizado como el nuestro, es decisivo sobre la totalidad. Las instituciones estudiadas son parte de esta totalidad, que estructuralmente les define de modo Importante su función y sentido.

En segundo lugar, el contexto político, o el carácter "caliente o frío" de períodos, etapas y coyunturas, con sus correlatos de apertura o cierre del campo de lo posible; movilidad o congelamiento de dinámicas de cambio; participación o jerarquización como principio general de funcionamiento y orientación política. Por cierto, los diferentes gobiernos y las características de sus proyectos de cambio entran aquí como primariamente relevantes. El carácter de las coyunturas económicas entra en nuestra consideración del contexto macro', a través de sus Interrelaciones con el cuadro político.

En tercer lugar, el contexto social, donde nos interesan los cambios en la forma de la estructura social y sus efectos sobre los 'valores posicionales' o de distinción de los centros formadores, como de la profesión docente en general. La pregunta que intentamos responder al cierre del libro es sobre los efectos de las luchas que Bourdieu llama de concurrencia, sobre los valores posicionales de la profesión y sus Implicancias sobre la identidad de los profesores. El concepto de distinción o grado de selección social y cultural, organiza aquí nuestro análisis¹².

12 Luchas de concurrencia: luchas sociales en que "...todos los grupos implicados corren en la misma dirección, en pos de los mismos objetivos, las mismas propiedades, que son designadas por el grupo que ocupa la primera posición en la carrera y que, por definición, son inaccesibles al grupo siguiente, puesto que, cualesquiera sean ellas, son modificadas y cualificadas por su escasez distintiva y no serían lo que son una vez que fuesen multiplicadas y divulgadas, hechas accesibles al grupo Inferior".

Luchas sociales, por otra parte, en que la estructura de distribuciones (resulta de) acciones y reacciones que no se totalizan sino estadísticamente, por los efectos externos que las acciones de unos ejercen sobre las acciones de los otros, más allá de toda Interacción y de toda transacción, por lo tanto, en la objetividad, más allá del control Individual o colectivo, y muy a menudo, contra los intereses individuales y colectivos de los agentes". P. Bourdieu, **La Distinction**, Editions du Minuit, Paris, 1979, págs. 183 y 185.

c. Campos.

Hay un tercer nivel de análisis en nuestra perspectiva sobre las relaciones sociales de constitución de los planes de estudios y, eventualmente, de las competencias del profesorado. Este se refiere al conjunto de agencias y agentes especializados en la producción y re-contextualización del conocimiento relevante para la formación de profesores, organizados en torno a lo que Bourdieu denomina campos. De acuerdo a Bourdieu, un campo resulta de relaciones de fuerza entre agentes y/o agencias en lucha por formas específicas de poder: poder económico, político, cultural. Intrínseco al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones estructurado en términos de una disputa específica y generativo de competencias e Intereses específicos, y donde la asimetría de poder no es completa. Un campo es generado por relaciones de poder. No es un aparato.

"En un campo, agentes e instituciones están en lucha, con fuerzas diferentes y de acuerdo a reglas que constituyen el espacio de juego, por la apropiación de ganancias específicas que están en disputa en la lucha. Aquellos que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar a su favor; pero tienen que tomar en cuenta la resistencia de los dominados. Un campo deviene un aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. Esto es, cuando todo movimiento es de lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica constitutiva del campo mueren"¹³.

Desde nuestra perspectiva, la conceptualización de la producción de los planes de estudios como resultado de relaciones al interior y entre campos complejos de fuerzas, permite ubicar la producción de tales currícula en el circuito real de agencias, prácticas y actores que intervienen en su definición, y que va mucho más lejos que los límites del sistema educacional. Más aún, al interior de cada uno de los componentes del circuito que va desde la producción de saber a su comunicación educativa, el concepto de campo permite 'abrir' la visión de los procesos en cuestión, restableciendo el conflicto y el movimiento donde a menudo no se ven más que las normas que dicta una burocracia o un grupo de autoridades "desde arriba hacia abajo"¹⁴.

La noción de campo atraviesa nuestro análisis e interpretación de la formación de los profesores, y las alusiones a campos determinados son frecuentes a lo largo del libro. Los campos Intervinientes a los cuales hacemos referencia en nuestro trabajo son:

a) **campo de la producción de discurso**, o conjunto de agencias y agentes ordenados en un 'campo de fuerzas' en competencia en el que nuevos saberes son creados, desarrollados, cambiados. Corresponde a los contextos de creación científica e intelectual.

b) **campo de la re-contextualización** o de re-ubicación de discursos, constituido por las agencias y agentes que realizan los procesos de selección y re-organización cultural implicados en la producción de un currículum oficial. Este campo incluye, entre otros, las

13 P. Bourdieu, **Questions de Sociologie**, Minuit, Paris, 1980, p.136.

14 La conceptualización de los fundamentos sociales del currículum en términos de relaciones de campo, y del rol central de los procesos de **recontextualización**, en B. Bernstein, **On Pedagogic Discourse**, edición revisada, Doc. de Trabajo, University of London, Institute of Education, Londres, 1987.

agencias y agentes que definen los planes y programas de estudio; los productores de textos y guías para los profesores; los grupos académicos Formadores de profesores, así como de Investigación educativa; las contrapartidas o referencias Internacionales de algunos de estos grupos, etc. Como se puede apreciar de este listado, las propias instituciones formadoras son parte del 'campo de re-contextualización'. Sus propios docentes son los actores fundamentales en el proceso de **selección y re-organización** de discursos tras la formulación de planes y programas de estudio. Pero la unidad de análisis aquí ya no es más la Institución formadora Individual, sino el campo de relaciones de competencia en que los docentes de todas ellas se relacionan entre sí, con el campo de la producción de conocimiento nacional e internacional, con el campo de la educación internacional, y con las demandas que ellos Interpretan como provenientes del contexto socio-político.

La contraparte **Internacional** es fundamental a considerar en los dos campos enunciados. La historia de nuestro objeto debe mucho, por ejemplo, a sus relaciones con el campo educativo y teorías pedagógicas alemanas, durante el siglo pasado, y con universidades, agencias y teorías educacionales norteamericanas, a partir de la década dei veinte en este siglo. Nuestro análisis, sin embargo, hace referencia circunstancial a la Influencia extranjera en la formación de profesores.

4. PERIODIZACION.

Las cuatro Instituciones que comprende la investigación han aplicado, a lo largo de su historia, varios planes de estudios, aprobados con una periodicidad Irregular. A pesar de esta 'irregularidad' es posible distinguir periodos de relativa estabilidad, y periodos de rápidas transformaciones, donde los planes no alcanzan a aplicarse por más de un año. Los periodos donde se manifiesta una mayor Inestabilidad son la década del Veinte, durante la Reforma Educacional del gobierno de Ibañez; y la década de los años Sesenta, especialmente en la Universidad Católica y en la Universidad de Concepción, durante el proceso de la Reforma Universitaria.

La existencia de esta especie de arritmia del cambio en los saberes considerados necesarios para ser profesor, y su asociación con factores históricos 'macro', que van mucho más allá de las instituciones formadoras y dei sistema educacional mismo, nos hablan de las vinculaciones de los planes con tales determinaciones mayores. Para poder tratar los planes como parte de procesos históricos mayores hemos construido una pedodización, que ha resultado una herramienta central de la Investigación, ya que en ella se han **imbricado todos los niveles del análisis**, es decir, los planes, las instituciones formadoras y los contextos.

La periodización que hemos construido busca delimitar temporalmente la duración de ciertos rasgos salientes de los conocimientos en los cuales se ha entrenado a los profesores, tal cual estos figuran en los planes de estudios, e Interrelacionarlos con aspectos de la historia Institucional. El problema de determinar periodos en una historia de casi siglo y medio, y desde una perspectiva que trata de no separar las iiébras socio-institucionales de las relativas al conocimiento, y que tampoco prioriza en terminog de qué factor es el determinante, obliga a explicitar los criterios de distinción tras nuestro periodos. De acuerdo a esto, distinguimos dos tipos de criterios de periodización de los planes:

Criterios discursivos: que se refieren a las variaciones en los contenidos de los planes en tres aspectos:

- Variaciones en la organización del tiempo de acuerdo a nuestras categorías mayores de Formación General (FG), Formación Profesional (FP) y Disciplina (D).
- Presencia de nuevas materias.
- Énfasis teórico o técnico de la Formación Profesional

Criterios Institucionales: que se refieren a las variaciones en la organización de la Institución formadora en tres aspectos:

- Variaciones en la división del trabajo académico y en la articulación de los distintos especialistas que participan en la formación de profesores.
- Variaciones en las relaciones de la Institución formadora con la Institución mayor (Universidad-Ministerio).
- Variaciones en el status de la formación de profesores en el sistema educacional (secundario, post-secundario).

En base a estos criterios hemos definido los períodos o etapas que siguen al interior de la historia de cada institución.

Cuadro 1:
Períodos en la historia de las instituciones de formación investigadas, 1842-1987.

Esc. Normales	U.de Chile	U. Católica	U. de Concepción
1842-1880			
1881-1927	1889-1920		1919 -
	1921-1927		
1928	1928		
1929-1939	1929-1944		
1940-1963	1945-1960	1942-1966	1959
1964-1974	1961-1973	1967-1973	1960-1973
	1974-1980	1974-1982	1974-1980
		1983-1987	1981-1987

Los períodos definidos son en gran medida comunes a las cuatro instituciones formadoras, es decir reconocemos rupturas aproximadamente en las mismas fechas. Esta similitud habla elocuentemente de la relación de los planes de estudios con procesos sociales y relaciones de poder-saber que están más allá de las instituciones formadoras y que son comunes a todas ellas.

Al mismo tiempo, a pesar de la gran correspondencia entre los períodos de una y otra institución, también se manifiestan diferencias. Estas se vinculan con ciertas características distintivas de cada institución: sus relaciones de contexto no son las mismas, la naturaleza de

sus límites externos varían, etc. En este sentido el caso más claro de diferencia se da entre las escuelas normales y las universidades. La autonomía relativa de las escuelas normales con respecto al Estado es por cierto menor que la de las universidades con respecto al mismo, y menor también que la de las escuelas de educación con respecto a su universidad respectiva.

Por otro lado, hay diferencias importantes entre las universidades, derivadas en parte de la dependencia legalmente estatuida de las universidades particulares respecto de la Universidad de Chile, y provenientes asimismo del distinto peso en unas y otras de su 'adentro' respecto a demandas y presiones del 'afuera'.

La periodización considera diferencias entre las instituciones que se explican por sus realidades institucionales particulares, así como la gran similitud que les proviene de su inserción en una misma sociedad y su pertenencia a un solo e integrador tiempo histórico. Esto no quiere decir que encontremos una correspondencia total entre las variaciones en la formación de profesores y los contextos político-sociales que las rodean. Lo que nuestras distinciones nos permiten hacer es justamente establecer ciertas relaciones gruesas con contextos, o más ampliamente con "climas" culturales, que han sido variables en el tiempo, al mismo tiempo que descubrir y rescatar para el análisis las especificidades Institucionales que se manifiestan dentro del proceso societal mayor.

CAPITULO II. LAS ESCUELAS NORMALES

Las escuelas normales formaron por cerca de siglo y medio a los profesores primarios del país. La primera escuela normal, denominada Escuela Normal de Preceptores, se fundó el 18 de Enero de 1842 en Santiago, cuando recién comenzaba a constituirse el sistema nacional de educación fiscal. Esta escuela normal fue la primera entidad en el país especializada en la preparación de profesores. Su denominación copia el término con que se conocían en España y en Francia los cursos sistemáticos para la preparación de los maestros de primeras letras. Nosotros no hemos encontrado antecedentes precisos sobre el origen del término 'escuela normal', pero éste se utilizaba en España ya en el Siglo XVIII, para denominar estos cursos, haciendo referencia a que en ellos se aprendería la norma de enseñanza, el método común que debía aplicarse en las escuelas de Madrid'.

En este capítulo nos ocuparemos del desarrollo de la enseñanza normal en nuestro país, desde su creación, en 1842, hasta la disolución del sistema en 1974. En los 132 años de historia de la enseñanza normal se aplicaron diez planes de estudios, aprobados los años: 1842, 1860, 1883, 1890, 1913, 1928, 1929, 1944, 1964 y 1967. Describiremos en detalle la organización del conocimiento establecida por cada plan, así como, más gruesamente, los principales rasgos de los contextos Institucionales y sociales en que se aplicaron.

En el desarrollo Implícito en la sucesión de los planes de estudios reconocemos seis períodos, en torno a los cuales organizamos los diferentes capítulos de nuestra exposición:

- 1) 1842-1880. Constitución del sistema de enseñanza normal (planes de 1842 y 1860).
- 2) 1881- Influencia pedagógica alemana y Extensión del Sistema de Enseñanza
- 3) 1928. Normal (planes de 1883, 1890, y 1913).
Irrupción del discurso profesional, y de la voz de los profesores
- 4) 1929-1939. organizados (plan de 1928).
Segmentación del sistema en enseñanza urbana y rural (plan de 1929).
- 5) 1940-1963. Estabilidad institucional. Recuperación relativa de la homogeneidad regional y equiparación con el sistema secundario de educación (plan de 1944).
- 6) 1964-1974. Ascenso del sistema de enseñanza normal a nivel post-secundario, aplicación de una modalidad especializada de formación y disolución del sistema (planes de 1964 y 1967).

1. En 1791 se creó en Madrid la Academia de Primera Educación y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras, la cual se hizo cargo, entre otras facultades de preparar y examinar a los aspirantes a maestros, función que hasta entonces había desempeñado la corporación de maestros conocida como el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras. En el Reglamento de la Academia, artículo 14, se estipula la creación de una cátedra dedicada a "la instrucción de pasantes, leccionistas y demás sujetos que se dediquen al magisterio de las primeras letras". En su artículo 15, el Reglamento dispone: 'Como en las escuelas de Madrid debe establecerse un mismo método, el cual ha de ser observado puntualmente por los maestros bajo la vigilancia inmediata de las personas que se destinan a este efecto, se reputarán por escuelas normales todas las de la Corte'. (Escuela Normal. **Diccionario de Pedagogía** Labor. Ed. Labor. España s/f).

1 1842-1880.

CONSTITUCION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL.

El período que abarca desde 1842 a 1880, es decir desde la creación de la primera escuela normal, hasta la introducción de la pedagogía alemana, es esencialmente un período "fundacional". Lo que está en juego en esta etapa es la constitución misma de la institución, la definición de sus características principales, sus relaciones con el sistema educativo, y, en general, su posicionamiento en el campo cultural de la época. Estos procesos son inseparables del proceso general de constitución del sistema nacional de educación, y de la discusión que rodeó este proceso. Partiremos dando cuenta de esta discusión y analizando el contexto educacional en el cual se inscribió la creación de la primera escuela normal. Luego nos ocuparemos de las características principales de ésta; los rasgos que definen su Identidad institucional y que constituyen la base desde la cual se desarrolló el sistema de enseñanza normal. Por último nos ocuparemos del análisis de los planes de estudios y de los conocimientos en los cuales se entrenó a los profesores primarios en este período fundacional.

a. contexto educacional.

El período de 1842 a 1880 representa una etapa de constitución y consolidación del sistema educacional nacional. Es un período de creación de nuevas instituciones educacionales, como la Universidad de Chile (1842) y las Escuelas Normales (de preceptores en 1842 y de preceptoras en 1854), y de extensión del sistema, especialmente en términos del crecimiento de la cobertura educacional (aunque ésta no alcance, al fin del período, más que a una reducida fracción de la población) ².

El conflicto que caracteriza este período es la disputa entre el Estado y la Iglesia por el control del sistema educacional. En términos generales, las innovaciones educacionales ocurridas durante el S. XIX, representan un explícito movimiento de alejamiento de España y de la Iglesia. Las orientaciones culturales se buscaron en otros países europeos, prioritariamente Francia hasta los 80, y después Alemania. La organización del sistema se concentró en manos del Estado.

En este contexto la formación de profesores que se inicia en este período, puede leerse como una necesidad del Estado, que debía atender las nuevas escuelas que iba creando, con un personal preparado fuera de la órbita eclesial.

2. Se estima que a comienzos de la década de 1840, los estudiantes primarios no pasaban de 10.000, tanto en las escuelas fiscales, como privadas, conventuales y parroquiales. Esto representaba aproximadamente el 1 % de la población. En tanto la educación secundaria alcanzaba una matrícula de 2.000 alumnos, un 0.02% de la población (Amanda Labarca, **Historia de la Enseñanza en Chile**. Editorial Universitaria, Santiago, 1939:132). En Santiago existían, el año 1843, 8 escuelas municipales, 7 conventuales, 3 parroquiales y 60 particulares, con una matrícula total de 2.269 hombres y 1.050 mujeres (A. Labarca. op cit 88). Se estima que las escuelas primarias del país eran unas 134.

En 1852, las escuelas públicas alcanzaban a 186 con una matrícula de 10.200 alumnos. En 1860 este número aumentó a 486 escuelas con 29.400 alumnos (Discurso de Manuel Montt, citado en A. Labarca, op cit: 148). Según el censo de 1865, la matrícula escolar es de 41.157 alumnos, lo que representa el 10.9% del grupo en edad escolar de 7 a 15 años. El analfabetismo alcanzaba al 83.0% de la población

La necesidad del control estatal de la educación se planteó desde los Inicios de la República. Sin embargo, no es hasta la década de 1840 que el sistema educacional es organizado como tal^a.

El sistema educacional se organiza copiando el concepto napoleónico de **Estado Docente**, que concentra en manos del Estado la responsabilidad del mejoramiento educacional de los ciudadanos. El sistema que se construye tiene, por tanto, un carácter público y centralizado.

Este sistema distingue tres niveles educacionales: uno primario, uno secundario y uno terciario o superior. La cúspide del sistema la constituye la Universidad de Chile, entidad que depende en su funcionamiento del Presidente de la República, quien tiene la facultad de designar al Rector y a los restantes Integrantes del plantel. La Universidad tiene la tuición de las letras y las ciencias y está encargada de la supervisión de la totalidad del sistema educacional. Del Rector y del Consejo Universitario depende la Superintendencia de Educación. En tanto, la Facultad de Filosofía y Humanidades ejerce la supervigilancia de la enseñanza en todas sus ramas. Esto último fue modificado posteriormente, en 1860, traspasándose al Ministerio de Instrucción Pública la tuición de la enseñanza primaria y normal.

El sistema educacional se construye, desde los Inicios, segmentado en dos circuitos. Por una parte, un subsistema altamente selectivo, constituido por la educación secundaria y universitaria, que crece de 'arriba hacia abajo', apoyado ampliamente por los intelectuales y políticos dominantes de la época. Por otra, un subsistema primario dirigido al pueblo, que se desarrolla como una entidad separada, que crece apoyada por una minoría liberal, que visualiza en la "educación popular" un motor de desarrollo.

Una perspectiva de análisis de las causas de la construcción de un sistema educacional así bifurcado, enfatiza como explicación el conflicto al Interior de la clase dirigente entre dos perspectivas de desarrollo. Estas se resumirían en lo que Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento representan en términos de orientaciones fundamentales:

"Bello es el erudito por excelencia, hombre de gabinete y de libros, señor del pensamiento antes que soldado de cualquiera causa...En cambio, Sarmiento fue un rebelde, un luchador, un auto-didacta, un hijo del pueblo ... Sarmiento luchaba por erigir la educación primaria común en garantía de orden y progreso futuros. Bello aspiraba a formar para regirlos, una élite aristocrática, si no por su sangre, por su cultura. Para Bello, el problema era enseñar a gobernar masas lentamente extraídas de su Incultura; para Sarmiento, era elevar rápidamente esas masas a la categoría de ciudadanos de una república en marcha"⁴.

3. Amends Labarca señala a lo menos tres factores que convergen en la década de 1840 para posibilitar la construcción del Sistema educacional:

- a) la relativa debilidad política y social que vive el país sobre las bases republicanas establecidas por Diego Portales. Esta estabilidad posibilita el crecimiento del país y la diversificación de la destinación de los recursos estatales.
- b) Esta misma estabilidad, excepcional en el contexto latinoamericano de la época, atrae a un conjunto de Intelectuales y artistas extranjeros, que encuentran aquí la oportunidad de desarrollar sus ideas. Estos extranjeros, junto con los pensadores chilenos conforman lo que es ha denominado "el movimiento Intelectual de 1842". Los hombres claves, con especial Impacto en el ámbito educacional son: el venezolano Andrés Bello y el argentino Domingo F. Sarmiento.
- c) A este movimiento intelectual lo acompaña una administración política dispuesta a intervenir directamente en el ámbito educacional. Se destaca especialmente el papel de Manuel Montt, Ministro de Instrucción Pública entre 1841 y 1845, y posteriormente Presidente de la República (1850-1860). (Amends Labarca, op cit).

4. A. Labarca, op.cit: 103.

Bello funda y ocupa el rectorado de la Universidad de Chile. Sarmiento, en tanto, crea la primera Escuela Normal y da Impulso a la educación primaria.

La educación primaria, dirigida a la base popular, no crece "al margen" o por oposición a los grupos dominantes, por el contrario, ésta fue funcional al proyecto económico y político de la clase mercantil dirigente, según señala el análisis del historiador Gabriel Salazar:

"El Estado Docente (conjunto de escuelas fiscales y municipales) emergió... Impulsado por la necesidad de activar el disciplinamiento moral de los que vivían del trabajo material de sus manos', a objeto de Integrarlos funcionalmente al orden mercantil nacional, pero sin alterar su condición de clase ni su (eventual) rol económico"⁵.

Independiente de donde se sitúe el origen de este sistema bifurcado en dos circuitos, no hay dudas de que la educación primaria, en su diseño fundacional, está dirigida al pueblo y específicamente a su moralización. Este carácter de clase la sitúa desde un comienzo en una posición desvalorizada respecto del circuito educacional secundario-universitario, desvalorización que se transfirió a los profesores primarios. La educación secundaria y, posteriormente, la formación de los profesores secundarios, será impulsada y controlada por los grupos intelectuales que se nuclearon en torno a la recién creada Universidad de Chile. En tanto, la educación primaria y normal se desarrollará vinculada al Ministerio de Instrucción Pública, donde de tanto en tanto ocuparon cargos personas interesadas en su desarrollo, que le imprimieron significativos impulsos. Es el caso de Manuel Montt, quien desde el cargo de Ministro de Instrucción Pública fundó la primera Escuela Normal, y que siendo Presidente firmó la Ley Orgánica de teso que significó un adelanto importante para la Instrucción primaria, tanto institucionalmente, como con respecto a los conocimientos impartidos.

En este contexto de subvaloración se desarrollará el subsistema primario- normal. Este estaba dirigido al pueblo, bajo el supuesto que la educación de las masas permitiría una mayor estabilidad política y un progreso social y económico. La educación primaria más que un pensamiento ilustrado, pretendía impartir un conocimiento elemental común a toda la población. Conocimiento que incluía leer y escribir, nociones elementales de matemáticas, y doctrina y moral cristianas.

Sarmiento, uno de los líderes de esta perspectiva defendía la eficacia de la masificación de la educación elemental en los siguientes términos:

"Los pueblos del Norte de América, no tienen literatura, es decir no escriben. No obstante que son 16.000.000 de hombres, de los cuales unos quince saben leer su diario, escribir y calcular, y dos millones, por lo menos de entre ellos tienen una Instrucción más sólida que la que tenemos una veintena de los más adelantados entre nosotros; pero a falta de literatura, tienen libertad, civilización, inventos, vapores, fábricas..."⁶.

5. Gabriel Salazar, "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa", p.91. En **Proposiciones**. Ediciones Sur N° 15, 1988. (pp 84-109).

6. Artículo de D.F. Sarmiento, publicado en "El Mercurio", el 18 de junio de 1842. Reproducido en: **Revista de Educación, INP 28, 1942.**

Para realizar esta educación popular se requería de personal capacitado que cumpliera con la misión de propagarla civilización" a todas las clases. Personal del cual hasta entonces se carecía. Manuel Montt en su Memoria correspondiente a 1841, expresaba así este problema.

"Mientras el régimen de las Escuelas sea un desorden sistemático, mientras no haya filosofía en los métodos, ni los maestros sean otra cosa que hombres desengañados de la fortuna que buscan en esta ocupación un medio de subsistencia, cuando se sienten sin aptitudes para ganarla en otra cualquiera, es imposible conseguir resultados satisfactorios"⁷

La escuela normal tuvo por propósito preparar a los profesores que pudieran hacerse cargo de la educación de las clases populares.

b. La primera escuela normal: principales características institucionales.

La Escuela Normal de Preceptores de Santiago, la primera de su género, fue fundada el 18 de enero de 1842, durante el gobierno de Manuel Bulnes y siendo Ministro de Instrucción Pública Manuel Montt. Esta Escuela fue en sus primeros años dirigida por D.F.Sarmiento, quien había sido su principal Impulsor. Sarmiento junto a un ayudante fueron sus únicos profesores.

La organización de esta escuela normal marcó en adelante una serie de características peculiares de la enseñanza normal: su dependencia Ministerial (desde 1860), su régimen de Internado, la obligación laboral que se exigía al término de los estudios, las distinciones de género, entre otras. Más allá de estas características que abordaremos más adelante con mayor detalle, cabe resaltar su carácter de clase. Como señalamos antes, era una Institución dirigida a los educadores del pueblo, pero más aún, estos mismos educadores eran de la clase popular. Aquí cabe citar el informe del propio Director de la Escuela Normal:

"...llegaba el día de la apertura, I nadie o pocos se presentaban a Inscribirse. ¿Cuál era la causa?...El joven pobre de Santiago no leía los diarios... Los jóvenes de mejor condición, si llegaban a saberlo, miraban la cosa con el menosprecio que se tiene de ordinario por las profesiones manuales, i nadie quería descender a la condición de maestros de escuela. entre los alumnos que se presentaron había un tambor, un falte, dos ex-legos de convento, tres pillos de cafés, i otros de condición dudosa....

Justificando el régimen de Internado, el Director de la Normal señalaba:

"debe tenerse presente la circunstancia especial de que los alumnos que vienen al establecimiento pertenecen, en su mayor parte, a cierta clase de sociedad poco educada o educada viciosamente. Hai más, no pudiendo Incorporarse los alumnos

7 Citado en A Labarca. op.cit 113

8. Citado en G Salara,. op.cit 93

sino después de tener quince años, i por lo general diez i ocho o veinte, es fácil presumir los resabios, las malas maneras i hasta los hábitos perniciosos que tienen i los cuales es menester combatir sin descanso i con una asiduidad de todos los momentos"⁹.

De modo que la organización de la enseñanza normal estuvo condicionada tanto por el origen social de sus estudiantes como por la definición, también de clase, de su funcionalidad social y cultural. Nos ocuparemos a continuación con mayor detalle de las características principales de la organización de la primera Escuela Normal.

i) Requisitos de ingreso.

Para ingresar a la Escuela Normal de Preceptores de Santiago se exigía:

..."tener, por lo menos, dieciocho años de edad, instrucción regular en leer y escribir, y acreditar por medio de una información sumaria buena conducta, decidida aplicación y pertenecer a una familia honrada y juiciosa' (Artículo 5 del Decreto de Fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago).

Estos requisitos asignan tanta importancia a los rasgos morales del candidato, como a sus conocimientos, los cuales podían ser no más que elementales. Estas exigencias hay que leerlas en relación a la época en que se crea esta institución, y a la posición de la enseñanza normal en el naciente sistema educativo nacional. Al respecto hay que señalar por lo menos dos elementos. Estas exigencias se vinculan, en primer lugar, con una amplia población pobre, "no Integrada" al sistema socio-político dominante; de "peones", en términos de Gabriel Salazar. Respecto de esta población la clase dirigente tenía la peor de las opiniones; se trataba, para ésta, de una masa moralmente corrupta¹⁰. Exigirles a los candidatos pertenecer a un cierto tipo de familia, y acreditar buena conducta, significaba exigirles su adscripción al orden moral de la clase dirigente. Esto por dos motivos, primero porque los profesores, como vimos antes, eran de extracción popular, por lo tanto había una "sospecha" de base respecto a su moralidad. En segundo lugar, estos requisitos eran importantes, porque la enseñanza primaria tenía una función eminentemente moralizadora o, en otros términos, disciplinaria. Si lo que se buscaba era la adscripción de los sectores populares a cierto orden social, es consecuente que se exigiera que quienes iban a realizar esta labor ya estuvieran adscritos al mismo.

Un segundo elemento con el cual se vinculan estas exigencias, se refiere a la no existencia de un sistema educacional tal cual lo conocemos hoy. La bifurcación del sistema en dos circuitos suponía destinatarios distintos, pero además suponía la separación institucional de los dos circuitos. La enseñanza normal en términos institucionales se vinculaba sólo al nivel primario. En términos de los conocimientos que transmitía, el nivel primario no pasaba de ser el alfabetizador y moralizador de la población pobre, por lo tanto

9. Informe del Director de la Escuela Normal de Preceptores al Ministro de Instrucción Pública. Citado en Luis Celis "Evolución de la Carrera de pedagogía en el país. Visión histórico-social". En: **Cuadernos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas**. N° 25 jul-dic. 1985, (pp 1-24). (p.11).

10. G. Salazar, op.cit

quienes debían impartir esta educación no necesitaban más que estos conocimientos. Por último, como los mismos profesores eran pobres y la suya no era una actividad valorada socialmente; tampoco se pretendió que ejercieran el oficio personas con mayor Instrucción; Incluso, como veremos más adelante se consideraba un peligro que los maestros de primeras letras tuvieran una preparación marcadamente mayor a la del nivel primario.

De acuerdo a estos requisitos, la enseñanza normal no nació propiamente como una formación de nivel secundario, sino que se organizó como una formación ligeramente superior a la elemental, que en aquella época no pasaba de ser una enseñanza para poder leer y escribir. Esta posición de la enseñanza normal en el sistema educacional será un elemento de disputa importante en el siglo XX, cuando el magisterio primario organizado considere tal condición como una expresión de su desvalorización y subordinación en el sistema educacional, respecto de las restantes profesiones y especialmente respecto de los profesores secundarios, que se formaban en la Universidad.

ii) Pensión y compromiso laboral.

A los estudiantes de la Escuela Normal el gobierno les asignó una pensión que cubría sus gastos de mantención y vestuario. El alumno, a su vez contraía la obligación de servir a su egreso durante siete años como preceptor en el lugar que le designara el gobierno. Estudiar en la normal significaba entonces, al mismo tiempo, establecer un contrato laboral. Esta medida tenía por fin asegurar el ejercicio profesional de los egresados, controlando además su destinación. Por la poca valoración de esta actividad era dable esperar que el egresado una vez terminado sus estudios aspirara a continuar otros estudios o a trabajar en otras funciones. O, por último, que no quisiera ejercer en escuelas apartadas.

La contraparte de este cuadro es que la enseñanza normal significó una oportunidad de estudios, de trabajo y de seguridad prácticamente 'por vida' para sectores manuales y de baja clase media.

El contrato laboral y la beca de estudios, con modificaciones posteriores, se mantendrá como una característica permanente de las escuelas normales.

iii) Régimen de internado.

Otro rasgo particular de las escuelas normales es el régimen de internado, que se implementó a partir de la segunda promoción de la escuela normal y se mantuvo hasta la disolución del sistema en 1974 (aunque posteriormente no fue obligatorio).

Este régimen de internado fue aplicado por los problemas de comportamiento que tuvo la primera promoción de estudiantes de la Normal. Estos problemas sumados a un mal rendimiento ocasionaron la expulsión de 17 de sus integrantes. Citamos antes los argumentos del primer Director de la Escuela Normal para justificar el régimen de Internado, entre los cuales se destaca la necesidad de aplicar esta modalidad "intensiva" de control, especialmente por el origen social de los estudiantes normalistas. El régimen de Internado

significaba alejarlos de su medio original, el cual era objetado, y a la vez era el sistema más riguroso de control y'adoctrinamiento"¹¹

El régimen de internado reemplazó la pensión que otorgaba el gobierno, pero mantuvo su mismo carácter, en el sentido que daba oportunidad de estudiar a personas con menos recursos económicos, ya que implicaba resolver el problema básico de alimentación y vivienda, por lo menos durante los estudios.

c. Desarrollo del sistema de enseñanza normal en el período.

Un último punto que abordaremos no se refiere estrictamente a la organización Inicial de la enseñanza normal, sino al desarrollo institucional de la misma en el período 1842- 1880. En este período se registran dos Importantes Innovaciones Institucionales: una es la creación en 1854 de la Escuela Normal de Preceptoras. La segunda se refiere a la reforma del sistema que implicó la Ley Orgánica de Educación aprobada en 1860. Nos referiremos a cada una de ellas por separado.

i) Creación de la Escuela Normal de Preceptoras.

La escuela normal nació como una Institución exclusivamente masculina. Sin embargo poco después se planteó la necesidad de crear una normal femenina, la que fue fundada el 5 de enero de 1854.

Con Manuel Montt ahora en la presidencia de la República, nuevamente la iniciativa de crear una Institución de formación de profesores fue acogida por el gobierno más que por los círculos Intelectuales nucleados en torno al Instituto Nacional y la Universidad de Chile.

El régimen de la normal femenina fue también de Internado y se establecía un compromiso laboral al egreso. El plan de estudios fue el mismo que se había aplicado en la normal masculina en 1842. Aunque a las mujeres se les agregaba la enseñanza de **Costura, Bordado y Otros Trabajos de Aguja**. En la normal femenina se recibía a niñas de 10 a 12 años.

11. El Internado como modalidad intensiva de disciplinamiento ha sido un tema tradicional de la sociología. Sin más que hacer referencia al problema hay dos puntos que nos interesa destacar. El primero se vincula con la clausura hacia el mundo exterior que implica el régimen de internado. El interno trabaja, juega y duerme en el mismo lugar y bajo una autoridad única. El régimen de internado otorga las máximas posibilidades de control, ya que integra la totalidad de la rutina diaria de los internos, además de mantenerlos en una situación de aislamiento respecto del exterior. El internado provoca una ruptura del interno con su mundo habitual, junto con lo cual lo integra en un plan de instrucción, que llega a constituirse en un proceso de re-socialización: adhesión a un nuevo orden y una nueva moral (E. Goffman, *Internados*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1972). Bourdieu señala que un elemento clave para comprender la intensidad de la (re)socialización realizada en los internados es la organización del trabajo en su interior. La Institución crea las condiciones para un uso intensivo del tiempo, a través de un trabajo sostenido, rápido, a veces precipitado. En este contexto se valora el conocimiento práctico, ya que las formas más reflexivas aparecen como una suerte de diletantismo, una pérdida de tiempo. La situación de urgencia crea una relación de sumisión con la disciplina y con los maestros, Investidos de la autoridad que les da la experiencia (P. Bourdieu, *Epreuve Scolaire et Consecration Sociale*. En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N° 39. Sep. 1981). Sobre el tema en general, ver: E. Durkheim, *The evolution of educational thought*, RKP, London, 1979. M. Foucault, *Vigilar y Castigar*, Siglo veintiuno Editores, México, 1984

La normal femenina funcionó bajo la dirección de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, quienes la tuvieron a su cargo hasta el año 1885. La decisión de dejar la dirección de la formación de las profesoras del Estado en manos de religiosas fue una fórmula de compromiso tranquilizadora para los grupos conservadores que se oponían a la creación de esta normal femenina¹². Estos la impugnaban bajo el principio de que las mujeres dependían en su carácter y moralidad de su marido, lo cual hacía muy vulnerable su formación. Un senador conservador defendía así la mantención del profesorado femenino tal como se encontraba entonces.

"En la actualidad se eligen mujeres de buenas costumbres, por lo regular viudas que han vivido algunos años en la sociedad i que tienen por consiguiente alguna experiencia; si esas mujeres se ponen después viciosas, de malas costumbres, con despedidas de la enseñanza está todo concluido, pero que el fisco vaya ahora a hacer gastos en formar preceptoras que vayan a presidir escuelas con tantos peligros... esto es, señor, lo que me choca"¹³

Por su parte Miguel Luis Amunátegui, defensor e impulsor de la enseñanza normal para mujeres, atribuía un especial valor al profesorado femenino. En sus palabras:

"La mujer es el mejor de los maestros. Nadie conoce más bien el Idioma del niño que aquella que lo ha llevado en su vientre, que lo ha arrullado en sus brazos, que lo ha velado sobre la cuna en que dormía, que lo ha cuidado mientras estaba despierto, que se ha llevado con él a todas horas. El conocimiento práctico que la mujer tiene de la infancia, hace que ella sea el más sabio de los preceptores, la suavidad de su carácter hace que sea también el más querido"¹⁴.

La separación entre las normales de hombres y de mujeres se mantuvo por largo tiempo. Hasta su clausura, la mayoría de las normales eran escuelas diferenciadas por sexo. Y los planes de estudios también establecieron diferencias que, aunque fueron disminuyendo, sólo desaparecieron un siglo después, en la década de 1960.

ii) La Ley Orgánica de Educación Primaria de 1860

El crecimiento del sistema educacional durante el decenio de Bulnes y de Montt fue importante, sin embargo la cobertura no abarcaba más que a una fracción reducida de la población (ver nota 2). Este hecho motivó el establecimiento de una nueva organización de la enseñanza primaria y normal, contenida en la Ley Orgánica de Educación aprobada por Manuel Montt al final de su decenio, en 1860. Esta ley afianzó la gratuidad de la enseñanza primaria y la dirección estatal de ésta. Además fomentó el crecimiento de la cobertura escolar.

12 Fernando Campos Harriet **Desarrollo Educacional** 1810-1960. Editorial Andrés Bello. Santiago. 1960. (p.26)

13. Citado en Luis Cells. op.cit 14.

14. Miguel Luis Amunátegui, 'La Educación popular' Citado en Montecinos Rafael y Vera, Héctor **'El pensamiento pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento y Miguel Luis Amunátegui'** Tesis para optar al título de profesor de Estado en Educación. U de Chile. Facultad de Filosofía y Educación 1965

Entre sus puntos principales esta ley establecía:

- 1) La creación de una escuela por cada 2.000 habitantes.
- 2) Distinguía entre escuelas elementales y superiores, estableciendo que debía existir una escuela superior masculina y otra femenina en cada cabecera de departamento.
- 3) Exigía a todos los conventos y monasterios abrir una escuela gratuita.
- 4) Separaba la enseñanza primaria y normal de la tutela de la Universidad de Chile.

Esta ley, además, estableció un nuevo plan de estudios para la enseñanza primaria y normal. Este plan distingue los contenidos de acuerdo a los tres niveles o grados reconocidos por la Ley: nivel elemental, superior y normal. Cada uno de estos niveles integra al anterior. De modo que no se trata que el alumno pasa secuencialmente de uno a otro, sino que una escuela superior entrega los conocimientos elementales, además de los superiores; la escuela normal Imparte los conocimientos elementales, superiores y normales. En cada nivel se incluyen materias más avanzadas respecto del nivel anterior.

Esta ley representa un progreso de la enseñanza primaria en un sentido Institucional, especialmente porque fomenta la creación de escuelas. Y representa, además, un progreso en lo curricular, ya que se Incorporan nuevos contenidos a los estudios primarios y normales. Sin embargo, esta ley es la manifestación de la bifurcación del sistema educacional en dos circuitos, que antes habíamos mencionado, y, no sólo la manifestación, sino que su sanción Institucional, ya que a partir de esta ley el desarrollo de la enseñanza primaria y normal se vinculará más a los administradores del sistema educacional, es decir al Ministerio de Educación, que a la élite intelectual y cultural, nucleada en torno a la Universidad.

Lo paradójico es que esto significa una mayor autonomía de la enseñanza primaria respecto de grupos que, siendo culturalmente más influyentes, no la apoyaban, e Incluso la desvalorizaban, y por lo tanto, esta ley otorga a la enseñanza normal y primaria una posibilidad mayor de desarrollo. Se vinculará, a partir de 1860, en forma directa y exclusiva, con la administración política, que sí se interesó (aunque no sostenidamente) en su desarrollo.

d. los planes de estudios de 1842 y 1860.

En el período 1842-1880 se aplicaron dos planes de estudios en la enseñanza normal: el plan de 1842 y el plan de 1860. El plan de 1842 es el plan Inicial y como tal es parte de la fundación misma de la enseñanza normal, por lo tanto es en amplio sentido tributario de la discusión que rodeó la creación del sistema de enseñanza normal, a la cual nos hemos referido en los puntos anteriores.

El plan de 1860, en tanto, a pesar de presentar una serie de continuidades respecto de este plan inicial, representa de algún modo el comienzo del crecimiento Interno de la enseñanza normal.

Ambos planes, en sus contenidos, enfatizan la Formación General del profesor. La Formación Profesional no pasa de ser un curso sobre rudimentos de manejo pedagógico técnico. Este énfasis en la Formación General se relaciona con el escaso conocimiento anterior exigido a los alumnos de la normal: sólo leer y escribir. Ella debía, por tanto, formar al profesor en los conocimientos que luego enseñaría. No bastaba enseñarle una metodología de enseñanza. Esto se manifiesta claramente en el plan, que incluye la materia escolar más

elemental, cual es la alfabetización. Por otra parte, también cabe señalar que el desarrollo de la pedagogía en la época era incipiente, y por lo tanto, difícilmente la Formación Profesional podía ser más completa.

La Formación General en el plan de 1842, comprendía la preparación en el Idioma patrio, nociones básicas de geografía, historia, aritmética, dibujo, y formación religiosa de los alumnos. No se enseñaban ramos técnicos y las ciencias naturales estaban totalmente ausentes (ver cuadro sinóptico 1).

En los contenidos se manifiestan dos elementos relacionados. Por una parte, este plan contiene los conocimientos que en el contexto de la época se juzgaba debían saber los encargados de moralizar y alfabetizar al pueblo. Del plan se puede Inferir que tal juicio no consideraba que quien se ocupara de la función señalada debía tener un conocimiento más amplio que los propios contenidos que en el futuro enseñaría.

El segundo elemento que visualizamos en los contenidos del plan, se refiere al énfasis "humanista" del mismo. Este énfasis está vinculado con la definición Inicial de la educación normal, como Instancia de moralización. Sin embargo, más allá de ésta, se relaciona con los sentidos culturales dominantes en el periodo, que las distintas Interpretaciones coinciden en caracterizar como "Humanistas", valorizadores de los conocimientos universales por sobre los conocimientos prácticos vinculados a la producción¹⁵. Desde otro punto de vista, se ha señalado que la orientación cultural de este período está atravesada por el 'intelectualismo' de la clase dirigente. Es decir su referencia a, y cercanía con, las élites de otros continentes, más que con las clases bajas chilenas. Esta orientación hacia afuera fomentó el desarrollo de una cultura que valorizaba lo que en Europa, especialmente Francia, era considerado como de 'alta cultura': la filosofía, las artes, la literatura^s.

En cuanto a la Formación Profesional, la única materia Incluida en el plan es **Enseñanza Completa de los Métodos de Enseñanza Mutua y Simultánea**. El primero de estos métodos se refiere al sistema también denominado 'lancasteriano', donde los alumnos más aventajados ayudaban al resto. El segundo, como su nombre lo Indica, se refiere a la enseñanza simultánea de varios niños. En ambos casos se prepara al profesor para trabajar con un grupo.

Estas metodologías constituían las grandes modernizaciones pedagógicas de la época, que en general transitaban del preceptor individual a la modalidad educativa colectiva Implicada por la escuela. Además se manifiesta en estos métodos la preparación del profesor para escuelas unidocentes, donde el profesor debe tratar en forma paralela niños de distintos niveles.

El plan de 1860, como señalamos, mantiene la estructura básica del plan de 1842, es decir, predominan las materias generales y la Formación Profesional está contenida en un solo curso que tiene un carácter eminentemente técnico. Sin embargo, este plan representa una Importante expansión de los ámbitos del, conocimiento Incluidos en la formación de los

15. A Encina, **Nuestra Inferioridad Económica**, Santiago, 1913. A Labarca, **Historia de la Enseñanza...**, op.cit. G. Mal, Historia de Chile (1891-1973). Tomo I, Editorial Santillana, Santiago, 1984.

16. Mann Sywak, Values In **Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Mean Public Education 1885-1910**. Ph. D. Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

profesores. Se Incluye en el plan normal materias que no son parte del plan primario, y por lo tanto se valoriza en este plan la formación del profesor primario en materias no directamente vinculadas a su ejercicio profesional. En otras palabras, se promueve en el profesor un saber más amplio que el que enseñará (ver cuadro sinóptico 2).

La extensión de los conocimientos de la enseñanza normal fue motivo de una importante discusión entre quienes opinaban que el profesor no debía saber más que lo que iba a enseñar, y los que abogaban por la extensión de sus conocimientos. De alguna manera esta es la primera disputa por mejorar la condición del profesorado.

En la siguiente cita, que contiene los descargos del Director de la Escuela Normal frente a quienes se oponían a la incorporación de nuevas materias en los estudios del profesorado, se manifiesta con claridad que lo que estaba en juego en la disputa era la valoración misma de la actividad docente:

"Contra esta determinación (de incluir nuevas materias) podría argüirse que, al formar preceptores, sólo debía limitarse su instrucción a los conocimientos pedagógicos i a los ramos aue va a enseñar, i no a formar enciclopedistas que, estudiando superficialmente muchas ciencias, puedan sacarse pedantes Insufribles, que envanecidos en su falso saber miraran con desprecio su modesta profesión, i que en fin, cuando esto último no sucediera, ese caudal de conocimientos habilitaría al preceptor para seguir la carrera de abogado, médico o ingeniero o para aspirar a otra ocupación más lucrativa que la de preceptor. Y añadía "no prestemos oídos a las sugestiones dei egoísmo e instruyamos al preceptor, que si Chile llega a tener hombres eminentes como Bello, no importa que salgan de entre los maestros de escuela. Encadenemos al preceptor a ella, pero no restringiendo sus conocimientos, no vendándole los ojos para estrecharle el horizonte que pudiera abrirle su jenio, sino mejorando su condición"¹⁷.

En el plan de 1860 logra imponerse la visión que valoriza la actividad docente. Esta "conquista" es parte de la reforma general del sistema de enseñanza primaria a fines del decenio de Montt, y como tal representa el avance de los grupos liberales que apoyaban la enseñanza primaria y normal.

En este plan, entonces, se incorporan nuevas materias, estas son:

- a) materias científicas, como **Física y Química**,
- b) conocimientos prácticos como: **Vacunación, Elementos de Agricultura**, y
- c) se incorpora **Música Vocal**.

En estas materias visualizamos la influencia del pensamiento de Sarmiento, quien era partidario de introducir en los estudios asignaturas científicas y materias vinculadas al desarrollo económico del país. Además Sarmiento promovía la Incorporación de la música y el canto, ya que pensaba que la audición de los grandes compositores elevaba la moral del pueblo. Consideraba, también, que este ramo ayudaba a mantener la disciplina, por lo que los alumnos debían estudiarlo desde pequeños. Sarmiento, también, fue partidario de Introducir la educación física en el plan, como un medio para formar individuos sanos y aptos para el trabajo¹⁸. Esta última materia, sin embargo, no fue introducida en los planes hasta la

17. Cita de Luis Celis, op.cit: 12.

18. Montecinos y Vera, op.cit: 57.

llegada de los profesores alemanes, y la incorporación de ciertas prácticas de origen sueco, a fines de siglo.

Sin desconocer que el plan en su conjunto, al Igual que el plan de 1842, tiene un énfasis "iluminista", es Importante destacar la inclusión en este plan de conocimientos "prácticos", vinculados al contexto social donde se desempeñaría el profesor, como son **Elementos de Agricultura, y Vacunación.**

Comparando los contenidos del plan normal, respecto de los niveles elemental y superior, de la enseñanza primaria, se destacan varias diferencias interesantes relativas a los dominios distintivos de la formación de profesores. Estos contenidos están dirigidos a Incrementar el saber y las competencias del propio profesor, como señalamos antes, en forma independiente de las necesidades de la enseñanza primaria. De las 9 materias de Formación General que comprende el plan normal, 3 de ellas corresponden a dominios del conocimiento ya abordados en el nivel elemental y/o superior, en un grado más desarrollado. Estas materias son: **Historia Sagrada; Historia de Chile y Dogma Fundamental de la Fé.** Las seis materias restantes son exclusivas del plan normal: **Historia de América; Geometría; Física y Química; Elementos de Agricultura; Vacunación y Música Vocal.**

En cuanto a la Formación Profesional, ésta sigue siendo una unidad Indiferenciada, aunque hay que destacar la Incorporación de la 'enseñanza práctica'. Al respecto cabe señalar que para ese entonces ya se había creado una escuela anexa a la normal, donde los alumnos aprendían los métodos pedagógicos aplicándolos. Esta enseñanza práctica alcanzó cada vez mayor importancia, al punto en que en 1877 se extendió a cuatro años la enseñanza normal.

CUADRO SINOPTICO 1: PLAN DE ESTUDIOS DE 1842.
ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES.
PLAN DE ESTUDIOS DE 1854. ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORAS.

ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES DE SANTIAGO PLAN DE ESTUDIOS 1842		ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORAS DE SANTIAGO PLAN DE ESTUDIOS 1854	
Dueación de estudios: 3 años		Dueación de estudios: 3 años	
N° de Catg. I. FORMACION GENERAL 7 - dogma y moral religiosa - leer y escribir con perfeccion - gramatica y ortografia castellana - nociones generales de historia y particulares de la de Chile - geografia descriptiva - dibujo lineal - aritmética comercial II. FORMACION PROFESIONAL 1 1) TEORIAS DE LA TRANSMISION 2) TECNICAS DE LA TRANSMISION -conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultanea III. DISCIPLINA --		N° de Catg. I. FORMACION GENERAL 8 -dogma y moral religiosa -lectura y escritura -gramática castellana -historia -geografía -dibujo -aritmética -costura, bordado y otros trabajos de aguja II. FORMACION PROFECIONAL 1 1) TEORIAS PROFESIONALES 2) TECNICAS DE TRANSMISION -conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea III. DISCIPLINA --	
TOTALES 8		TOTALES 9	

Fuente: Decreto de Fundación (18-ene-1842).

Fuente: Decreto de Fundación (5-ene-1854).

**CUADRO SINOPTICO 2: PLAN DE ESTUDIOS DE 1860.
ESCUELAS NORMALES**

ESCUELA NORMAL PLAN DE ESTUDIOS 1860 (DE HOMBRE)		MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1860, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1842)	
Duración de los estudios: 3 años		MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
Nº de		FORMACION GENERAL	
Catg.		-doctrina y moral cristiana -historia sagrada -dogma fundamental de la fê -historia de América -compendio de constitución política -aritmética práctica -aritmética -geometría -sistema legal de pesos y medidas y medidas -física y química -música vocal -elementos de agricultura -vacunación	-dogma y moral religiosa - ortografía castellana nociones gales de historia
I. FORMACION GENERAL 19 Elemental: -lectura y escritura -doctrina y moral cristiana -elementos de aritmética práctica -sistema legal de pesos y medidas Superior: -geografía -compendio de historia de Chile -compendio de constitucion política -dibujo lineal Normal: -historia sagrada -dogma fundamental de la fê -historia de Aérica -historia de Chile -geometría -física y química -música voval -elementos de agricultura -vacunación		FORMACION PROFESIONAL	
II. FORMACION PROFESIONAL 1 1) TEORIAS DE LA TRANSMISION 2) TECNICAS DE LA TRANSMISION		-pedagogía técnica y práctica	-conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea

Fuente: Ley Orgánica de Educación (24-nov-1860)

Nota: En 1877 los estudios se extendieron a 4 años,
Se dispone que durante el 3er. Y 4º año se
Realice una práctica docente en la escuela primaria
Anexa a la normal.

Diferencias con el plan femenino:

-En el plan femenino no se incluye:

- a. COMPENDIO DE CONSTITUCION POLITICA
- b. GEOMETRIA
- c. QUIMICA
- d. VACUNACION

- En el plan femenino se incluye:

- a. DIBUJO NATURAL en vez de DIBUJO LINEAL.
- b. DOGMA Y MORAL RELIGIOSOS, en vez de DOGMA FUNDAMENTAL DE LA FE.
- c. HORTICULTURA, en vez de ELEMENTOS DE AGRICULTURA.

-Se incluye sólo en el plan femenino:

- a. ECONOMIA DOMESTICA
- b. COSTURA, BORDADO Y DEMAS LABORES DE AGUJA.
- c. COSMOGRAFIA.

2. 1881 - 1927

INFLUENCIA PEDAGOGICA ALEMANA Y EXTENSION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL.

Distintos autores separan en dos períodos las últimas décadas del Siglo XIX¹⁹ y las primeras décadas del Siglo XX, atendiendo a las marcadas diferencias en el discurso pedagógico de ambos períodos. Los últimos 20 años del Siglo XIX se caracterizan por la introducción de un discurso pedagógico de origen alemán, que impactó en la totalidad del sistema escolar, pero de un modo particular en la formación de profesores. En tanto, el Siglo XX se inicia con un debate importante sobre las finalidades y el carácter de la transmisión cultural que realiza el sistema escolar. Además, en estos años, aparecen las primeras organizaciones del magisterio.

No obstante las críticas que se hacen al sistema escolar durante las primeras décadas del siglo, las transformaciones introducidas desde la década de 1880 perduran, y las nuevas orientaciones no logran modificar el sistema educacional hasta la década de 1920. Por esta razón, agrupamos en un sólo período los aproximadamente 50 años que van desde 1881 a 1927. Más aún, consideramos estos años como un único período, porque los cambios centrales que se operan en la formación de profesores se vinculan con la influencia alemana, de fines de Siglo XIX, que significó el inicio de una creciente profesionalización en la preparación del profesorado. Profesionalización que abarca tanto la formación de los profesores primarios, en las escuelas normales, como la del profesorado secundario, en el naciente Instituto Pedagógico, fundado en 1889. En las primeras décadas del Siglo XX, no se registran cambios en la enseñanza normal, ni curriculares, ni Institucionales, que no puedan considerarse más que modificaciones parciales del modelo pedagógico alemán, Introducido en la década del 80. Esto es válido hasta la aprobación de la nueva legislación normal del año 1928, que es parte del primer Intento de reforma global del sistema educacional, durante el proceso conocido como la 'Reforma Educacional de gobierno de Ibañez'.

Con todo, nos parece importante mantener la distinción de dos momentos o etapas al Interior del período 1881-1927. Especialmente, porque el debate que se da en las primeras décadas del siglo, si bien, como señalamos, no altera significativamente el Sistema Educacional hasta la década del 20, es un período de transición, donde nuevas orientaciones y nuevos actores hacen su aparición en el escenario educacional. Por esto, iniciamos nuestro análisis del período con una caracterización del contexto educacional distinguiendo las últimas décadas del Siglo XIX, de las primeras décadas del Siglo XX. Luego nos ocuparemos del desarrollo Institucional de la enseñanza normal en el período; para luego finalizar con el análisis de los planes de estudios aplicados entre 1881 y 1927.

a. Contexto educacional.

i) Las últimas décadas del Siglo XIX.

El período que va desde 1881 al fin de Siglo se caracteriza en el plano doctrinario por el cambio de referente educacional, desde un modelo de origen francés a una pedagogía de

19. A Labarca. op.cit. Iván Núñez, **Desarrollo de la Educación CNhne hasta 1973**. Santiago, Documento PIIE, 1982

origen alemán. El estudio en profundidad de la influencia que este giro tuvo no sólo en la educación, sino en la cultura nacional, está aún por hacerse. Avanzaremos al respecto algunos elementos, enfatizando la Influencia que esta transformación tuvo en la formación de los profesores.

El cambio doctrinario operado en el sistema educacional en la década de 1880 fue del todo Intencionado. Existía consenso en el 'establishment' educacional y en la clase política de la época, respecto a la necesidad de introducir modificaciones sustanciales que mejoraran el precario estado del sistema educativo nacional. También había acuerdo respecto a que la búsqueda de nuevas orientaciones debía realizarse en los países desarrollados de Europa y Estados Unidos.

En 1879 el Ministro de Instrucción Pública encomendó al abogado José Abelardo Núñez, que viajara a Estados Unidos y Europa para hacer un estudio de sus sistemas educacionales. De los países que visitó, el sistema educacional que mayormente lo Impresionó fue el alemán, fundamentalmente por la precisión de su funcionamiento.

"La primera impresión que produce un colegio alemán es la admiración de la disciplina que domina dentro de él. Uno no escucha el menor ruido, el menor desorden; todo progresa con perfecto orden. Los profesores y los alumnos parecen Igualmente convencidos que en tal lugar no hay espacio ni tiempo para ninguna otra cosa que no sea el estudio, y todos desde que pasan el umbral de la escuela observan una compostura y seriedad tal como si estuvieran en una Iglesia ...Y lo que más merece mención, es que esta disciplina, este orden, no son de ninguna manera algo forzado, ni el resultado del rigor, ni de las caras enojadas de los profesores quienes como los agentes disciplinarios eficaces, presentan la varilla o el guante a sus estudiantes, sino por el contrario son los niños mismos quienes parecen profesar un afecto y respeto por la escuela tal, que no se les ocurre alterar el orden o perturbar la corrección del profesor"²⁰.

Lo que más impactó a Núñez fue la disciplina de la educación alemana, y sus argumentos a favor de ésta fueron decisivos en la resolución de cual modelo educacional Importar²¹. El lado menos visible de la gran acogida que tuvo la propuesta de Núñez, se vincula con el sentido otorgado en la época a la educación primaria por parte de la élite dirigente. La educación primaria era entendida como un sistema de asistencia y control de las clases bajas, que constituían la masa de dientes de la educación pública²². Cabe destacar que la preocupación central de Núñez era la educación primaria fiscal. Veremos más adelante que la 'reforma alemana' asumió características diferentes en el nivel primario y en el nivel secundario.

La Reforma comenzó con la aprobación, en 1883, de una nueva legislación para la educación primaria y normal. En esta ley se disponen recursos económicos para construir

20. J.A. Núñez, "Vida alemana. Las Escuelas en Sajonia". El Ferrocarril, Mayo 15, 1882, p.2. Citado en: W. Sywak, **Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910**, Ph. D. Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

21. En la Cámara de Diputados se había discutido el problema sin llegar a acuerdo, Por ejemplo, Amunátegui proponía contratar profesores en Alemania. Estados Unidos, Bélgica y Suiza. Finalmente se decidió que el Ministro de Instrucción Pública resolviera al respecto

22. William Sywak, op.cit: p. viii.

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.

El año 1885 comenzaron a llegar a Chile los primeros profesores extranjeros, de origen mayoritariamente alemán. Ese año se inicia propiamente la introducción en el sistema educativo nacional de las orientaciones pedagógicas alemanas. Los profesores alemanes trajeron a Chile las nociones pedagógicas de J.F. Herbart. Sin más que enunciar sus planteamientos, se puede señalar que para Herbart 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 en el sistema pedagógico alemán 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. En este punto se sitúan dos de los principales contribuciones alemanas: 1) la introducción de una nueva didáctica en la formación de los profesores. Didáctica basada en los conceptos científicos de la Psicología, que ponía un énfasis especial en la rigurosidad del proceso de Instrucción ²⁴; y, 2) la Introducción de una nueva modalidad de articulación de las materias, que se aplicó en la enseñanza secundaria, a la que se denominó método concéntrico y que consistía en la transmisión sucesiva, año a año, de las mismas unidades de contenidos, en un orden de extensión y complejidad creciente.

Uno de los elementos claves de la Reforma, que formó parte de la estrategia para Implementaria, y que constituyó uno de sus aportes más duraderos, fue la profesionalización del personal docente.

"Una mentalidad profesionalizada comprende el conjunto de actitudes relativas a que la docencia es una actividad de valor y dignidad intrínseca, que para ser respetable debe Incorporar ideologías definidas y metodologías científicas, y que para asegurar la competencia de sus practicantes, un aparato elaborado y dignificado debe gobernar la preparación, la certificación y la asociación" ²⁵.

La profesionalización asumió características diferentes para los profesores primarios y secundarios. Para la formación de los profesores secundarios se creó el Instituto Pedagógico, que entregaba una formación profesional a personas que en general ya eran profesionales en sus áreas específicas. En cambio en el nivel primario se produjo un reordenamiento completo de la enseñanza normal, se implementaron métodos de enseñanza y programas de estudio nuevos, aplicándose el método concéntrico. Se intentó hacer de la docencia primaria una carrera profesional.

23. William Sywak, op.cit: p. 18.

24. Amanda Labarca relata de la siguiente manera el cambio en la Pedagogía: "Dan a conocer los profesores alemanes la pedagogía científica de Herbart. Conceden importancia a la técnica didáctica hasta entonces despreciada, y de simple rutina empírica, elevan la enseñanza a la categoría de un arte especial, basado en una ciencia: la psicología Introdúcen... La didáctica herbartiana, la lección razonada y psicológicamente conducida a través de sus diversas etapas, k) que en nomenclatura metodológica se denomina la marcha normal de la lección ... Aplican con mayores datos que los poseídos hasta entonces por sus colegas chilenos, los procedimientos intuitivos y objetivos, tratando en lo posible de colocar al niño frente a realidades concretas". (Amanda Labarca, op. cit.:185).

25. William Sywak, op.cit: 118.

Los alemanes introdujeron nuevas materias en la formación de los profesores normalistas como: psicología, pedagogía crítica, metodología pedagógica, la historia de la pedagogía y la idea de 'clases modelo'. Además se introdujo la enseñanza de la educación física, el canto, las artes y los trabajos manuales. Se introdujo además nuevos métodos para la enseñanza de la escritura y lectura.

A pesar de la profundidad de las transformaciones generadas por la influencia alemana, sería equivocado pensar que esta significó una reformulación total del sistema educacional. La influencia francesa permaneció en el área de la administración y de la organización general del sistema, que mantuvo su organización centralista propia del modelo napoleónico original. Las orientaciones pedagógicas alemanas fueron introducidas en el país por una nueva generación de hombres públicos, encabezados por José Abelardo Núñez, Claudio Matte y Valentín Letelier, quienes estaban tan convencidos como sus predecesores de la necesidad política de que el Estado controlara completamente la transmisión cultural que realizaba el sistema escolar.

Por otra parte, durante el período 1881-1900 el conflicto doctrinario central entre Iglesia y Estado, que definió la etapa "fundacional", deja gradualmente de ser el eje de la disputa político-cultural sobre la educación. A fines del Siglo XIX el Estado domina sin contrapeso el sistema escolar. El conflicto Iglesia-Estado, referido básicamente al problema del control de la educación de los grupos dirigentes, es decir, a la enseñanza secundaria y universitaria, se localizó en torno a la lucha por las subvenciones, los exámenes y los procesos de certificación. La disputa en estos tres ámbitos se resolvió con un triunfo del sector clerical respecto de las subvenciones. Sin embargo, el Estado mantuvo el control sobre los exámenes y los títulos, controlando a través de ellos el currículum escolar. De este modo, si bien la conquista de la subvención estatal aseguró, en parte, la continuidad del sistema de enseñanza católico, éste estuvo en adelante controlado legalmente por el Estado.

En este período, entonces, se consolida un sistema educacional de carácter público, bifurcado en dos circuitos, uno dirigido a la clase popular constituido por la educación primaria y normal, y otro, dirigido a la emergente clase media, y a los grupos 'laicos' o liberales, de la clase dominante, constituido por las clases preparatorias de los liceos, por los mismos I~ y por la Universidad de Chile.

Por otra parte se consolidaba un sistema educacional privado, dependiente de la Iglesia Católica, dirigido a la clase dirigente. Este sistema privado estaba conformado por los colegios católicos primarios y secundarios, y por la naciente Universidad Católica (fundada en 1888). Este sector, como señalamos, estaba legalmente controlado por el Estado.

A pesar de la importancia transformadora de los procesos educacionales que tuvieron lugar a fines del siglo pasado, la transmisión cultural del sistema escolar mantuvo el carácter que tenía desde mediados de siglo. La enseñanza primaria continuó centrada en producir alfabetización básica y nociones matemáticas elementales, y en introducir una disciplina moral. En tanto, el currículum en los liceos, orientado hacia la universidad, continuó estando dirigido a producir una versión del ideal del "hombre cultivado" de la educación europea, más que individuos "especialistas" u "orientados hacia la producción". La educación seguía aplicando los principios de la cultura iluminista, introducida desde la fundación del sistema educacional estatal, que como señalamos en el análisis del período anterior, valorizaba el

conocimiento universal, por sobre el conocimiento aplicado u orientado hacia la producción y el desarrollo nacional.

Paralelamente al cambio doctrinario de fines de siglo, el sistema educacional fiscal experimentó un importante crecimiento. La expansión continuó durante las primeras décadas del Siglo XX. Al respecto las cifras son elocuentes: a) la matrícula total, pública y privada, en los niveles primario y secundario, crece de 97.136 estudiantes en 1885, a 157.330 en 1900, 317.040 en 1910, y 401.261 en 1920. Es decir, el sistema prácticamente cuadruplica su cobertura en el periodo. b) La población escolar alcanza en 1920, a un 46.2% del grupo de edad entre 7 y 15 años. c) El analfabetismo decrece de un 71.1% en 1885 a un 49.7% en 1920²⁷.

ii) El debate educacional en las primeras décadas del Siglo XX.

Las transformaciones educacionales registradas en las primeras décadas del siglo XX, acompañan un período de cambios importantes en la organización política y social del país, cuya evocación excede los límites de este trabajo, y cuyo carácter básico es conocido como 'fin de la política oligárquica'. Este período se caracteriza por la aparición de nuevos sectores sociales en la vida pública, especialmente grupos de clase media, el ascenso de las luchas sociales, la crisis económica y la inestabilidad política.

En este marco, durante las primeras décadas del siglo XX se producen dos acontecimientos educacionales de especial significación. El primero se refiere al debate abierto por los dos congresos pedagógicos realizados en el período²⁸, el Congreso General de Instrucción Pública, realizado en 1902, y el Congreso Educacional de 1912. En el Congreso de 1902 se plantea una postura crítica del modelo educacional imperante, posteriormente profundizada en el Congreso de 1912. La crítica central planteada en 1902, es que la educación Intelectualista que se entregaba no preparaba para la vida económica. Esta postura, conocida como utilitarista, si bien no logra imponerse, marca el inicio de las críticas al modelo de Influencia alemana que hasta entonces había imperado. Fomenta, además, la búsqueda de nuevas orientaciones teóricas, y la experimentación de nuevos modelos educacionales. A. Labarca se refiere a la importancia de este Congreso en los términos siguientes:

"La opinión pedagógica comienza a alejarse de su 'embrujo alemán', a reclamar que los chilenos sean educados por chilenos, que la enseñanza esté adaptada a nuestras peculiares necesidades y hable la lengua de nuestra raza....

Como veremos más adelante, en la enseñanza normal este movimiento crítico influye poniendo fin a la contratación de profesorado alemán.

27. C. Cox, Continuity, Conflict and Change In state education In Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity governments. Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984.

28. Para un análisis detallado de este período ver Iván Núñez, Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931. SEREC, Servicio de Extensión de Cultura Chilena, 1978.

29. A Labarca, op.cit: 221.

En el Congreso Educacional de 1912 se articula una crítica radical al principio educativo que fundamentaba la enseñanza secundaria. Basándose en los argumentos de F.A. Encina sobre la crisis económica nacional (Nuestra Inferioridad Económica, publicado en 1912), se postula que la educación debe orientarse al fomento de una aptitud económica, que prepare a los individuos no para el desarrollo del mero intelecto-, ni para la política, sino que prioritariamente para la producción.

El segundo acontecimiento del período se refiere a la aparición durante la segunda década del siglo XX de las primeras organizaciones gremiales del magisterio. Estas organizaciones, conformadas prioritariamente por profesores primarios, ponen en el centro del debate educacional, el problema de la educación primaria y la demanda por la democratización de la enseñanza elemental.

Desde un punto de vista sociológico, podemos decir que la transformación fundamental que se opera en las primeras décadas del siglo, se refiere a la **redefinición del campo educacional**. Surgen nuevos actores, especialmente el magisterio organizado; y, la disputa central deja de ser fundacional, para estar referida a una estructuras y procesos ya instituidos. La tuición estatal del sistema ya no es controvertida, se trata ahora de demandar al Estado transformaciones más o menos globales de las características estructurales del sistema educacional. Visto así el problema, la importancia de las primeras décadas del siglo XX radica en que en este período se conforma lo que podría denominarse una **demanda educacional**³¹, que será una importante fuerza de cambio en el desarrollo posterior del sistema educacional.

En esta "demanda educacional" distinguimos dos tipos de actores con sus demandas específicas, que se aúnan en su crítica al modelo intelectualista dominante, pero que tienen referentes sociales muy diferentes y una inserción en el sistema escolar del todo distinta.

Por una parte distinguimos lo que denominamos una **demanda externa**, formulada por grupos o personas que no tienen una inserción directa en el sistema educacional, y representan más bien una orientación "nacionalista" o ligada a la producción, dentro de la clase dirigente. Nos referimos a personas como F A Encina, quien (Mera las críticas relativas a la relación educación-desarrollo económico nacional. Como señalamos, este sector sostiene que la relevancia social de la educación debe determinarse no en términos de "la cultura" o la política, sino a partir de la economía. Su demanda específica es por vincular la educación a la producción, alejándola del "iluminismo" que la había caracterizado durante el siglo XIX.³²

Por otra parte, se materializa en esta época una **demanda Interna**, elevada por educadores destacados y por las nascentes organizaciones del magisterio. Esta demanda se vincula principalmente al crecimiento del sistema educacional, tanto en su cobertura como en la duración de los estudios. La bandera de lucha de este sector será la democratización de la enseñanza: "educación para todos" y 'educación igualitaria para todos". Consecuente con

30. Sobre la historia de las organizaciones del magisterio ver: Iván Nuñez, **Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia. 1900-1970**. Santiago, Ediciones PIE, 1986.

31. Margaret Archer, "Theorizing about the expansion of educational systems". En: Margaret Archer (ad) *The sociology of educational expansion*, Sage, USA, 1982.

32. Sobre los valores culturales de la clase dirigente ver S. Fogg, **Positivism In Chile and Its Impact on education development and economic thought 1870 -1981**, Ph. D. Thesis, New York University, 1978.

esta demanda democratizadora se buscan nuevas orientaciones pedagógicas que pongan al centro de la relación pedagógica el problema de la Igualdad. En líneas gruesas, el giro de orientación que se produce es de una pedagogía con una referencia alemana, a una pedagogía basada en los principios 'pragmatistas' del norteamericano John Dewey, con un énfasis en la actividad y en la experiencia.

En 1920 la demanda por democratizar la educación logra concitar el apoyo público necesario para que en el Parlamento se apruebe la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, bloqueada por años por los grupos conservadores. Esta ley estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria hasta cuarto año, o hasta los 13 años de edad. Además trató de dar continuidad al sistema, ya que eliminó las preparatorias de los liceos (creadas en 1879), y estableció como suficiente el certificado de sexto año primario para ingresar a la enseñanza secundaria.

La Ley de Enseñanza Obligatoria buscó, a través de esta última medida, reformular el sistema bifurcado en dos circuitos que se había conocido hasta entonces. Respecto de la enseñanza normal esto tendrá una especial Importancia, ya que a partir de este momento entre sus demandas se encontrará la de su reconocimiento como una enseñanza equivalente a la enseñanza secundaria.

b. Desarrollo del sistema de enseñanza normal entre 1881 y 1927.

Durante el período 1881-1927 el sistema de enseñanza normal, como el sistema educacional en general, experimenta una importante expansión. El desarrollo que se inicia en la década del 80, comenzó, como señalamos antes, por la aprobación de una nueva legislación primaria y normal, que destinó recursos que permitieron la extensión y mejoramiento de las escuelas normales, así como la contratación de los profesores alemanes que le imprimían un nuevo nimbo a la enseñanza normal.

Con los fondos dispuestos por la ley de 1883 se crearon varias escuelas normales en provincias.

En años anteriores, ya se habían hecho dos Intentos por crear normales regionales que, sin embargo, resultaron insuficientes. La primera normal que se creó en provincia fue la Normal de Preceptoras de Chil que funcionó de 1871 a 1881. La segunda fue la Normal de Preceptoras de La Serena, que fue creada en 1874, y que suspendió sus actividades en 1878. Posteriormente en 1890 esta escuela sería reabierta.,,

Con el nuevo Impulso de la ley de 1883 se abrieron hasta el fin del siglo cuatro nuevas escuelas en provincia. En 1888 la Normal de hombres de Chillón, en 1890 la Normal Femenina de Concepción, en el mismo año se reabrió la Normal de La Serena y, por último, se crea la Normal de hombres de Valdivia en 1896. Al finalizar el siglo el sistema público de educación cuenta con seis normales, tres de hombres y tres de mujeres.

La Importancia concedida a la creación de escuelas normales en provincias correspondía al Interés por extender la educación primaria a todo el país. En la época se pensó que formar a los profesores en contacto con la zona donde se desempeñarían permitía que ellos estuvieran comprometidos con esa realidad. Y, además, evitaba que los atrayera demasiado la vida en Santiago, con el consiguiente peligro de que no quisieran luego ejercer en las zonas rurales.

33. Gertrudis Muñoz, "El desarrollo de las escuelas normales en Chile". En: **Revista de Educación** N° 8, 1942.

Para las nuevas escuelas normales creadas, y en algunos casos para las ya existentes, José A. Núñez contrató personal extranjero. Como decíamos, la ley de 1883 así lo autorizaba. Para realizar estas contrataciones Núñez volvió a viajar a Europa en 1884. Y, convencido como otras figuras educacionales de la época de las ventajas de la pedagogía alemana, contrata exclusivamente profesores austriacos y alemanes. Estos profesores comenzaron a llegar en 1885 haciéndose cargo de la mayoría de las asignaturas de las escuelas normales. Incluso la dirección de la mayoría de las normales queda en manos alemanas. Es el caso de las normales de Chillán, La Serena y Concepción. La Normal de Valdivia, creada en 1896, queda bajo la dirección de un chileno que había estado en perfeccionamiento en Suiza y Alemania. También la dirección de la Normal Femenina de Santiago es traspasada en 1885 a una directora alemana. Antes, como se mencionó, había funcionado bajo la dirección de la Congregación del Sagrado Corazón.

La expansión de la enseñanza normal continuó a comienzos del siglo XX. En la primera década del siglo se crean once nuevas escuelas normales. Durante el gobierno de Germán Riesco (1901- 1906) se abren diez escuelas normales, seis de ellas para mujeres. En 1902 se abre la Normal Femenina N° 2 de Santiago. En 1904 la Normal Femenina de Puerto Montt. En 1905 se abre la Normal Femenina N° 3 de Santiago, en la cual se aplicó un método experimenta(de formación de profesoras basado en los principios pedagógicos del norteamericano Horace Mann. Esta Normal funcionó sólo un año. También en 1905, se crearon la Normal Femenina de Concepción y la de hombres de Copiapó. En 1906 las Normales femeninas de Talca y Limache, y las Normales de hombres de Curicó, Victoria y San Felipe. Por último, durante el gobierno de Pedro Montt, en 1908, se creó la Normal Femenina de Angol³⁴.

La extensión de la enseñanza normal era una necesidad, ya que el crecimiento del sistema educacional era constante y se requería contar cada vez con más profesores. En ese período los profesores primarios habían aumentado considerablemente de número. El año 1891 los profesores eran menos de 2.000, en tanto en 1907 prácticamente se duplicaba esa cifra. Sin embargo, según G. Vial en 1909 sólo un 35% del profesorado era normalista³⁵.

Para las escuelas normales creadas en el siglo XX, no se contrata profesorado alemán. Como señalamos antes, el movimiento crítico de comienzos de siglo pone fin a la contratación de profesores alemanes. Gonzalo Vial señala que las últimas profesoras alemanas fueron contratadas en 1906, para hacerse cargo de la dirección de las normales creadas el año anterior en Talca y Limache³⁶. Incluso el cambio de referencia de la pedagogía alemana a la norteamericana se manifiesta aquí también; ahora se contratan normalistas norteamericanas. Es el caso de Inés Brown y de Carolina Bruson, quienes pasan a dirigir las escuelas normales de La Serena y N° 2 de Santiago, respectivamente.

Un último punto al que nos referiremos en relación al desarrollo del sistema de enseñanza normal, se vincula con la reforma del sistema de enseñanza normal femenina en 1886. Como se refirió antes, la tuición religiosa de la Escuela Normal Femenina se mantuvo hasta 1886. En ese año el gobierno le traspasó la dirección de la escuela a profesoras

34. Gertrudis Muñoz, op.cit 8

35. Gonzalo Vial, **Historia de Chile (1891-1973)**. Ed Santillana. Tomo 11984 (p.213)

36. Gonzalo Vial. op.cit

alemanas. Bajo la dirección de éstas se mantuvo el régimen disciplinario estricto que caracterizó la enseñanza normal femenina. Sin embargo, la formación perdió el carácter conventual, y se equiparó a la de los hombres en el sentido de ser ambas laicas. A pesar de que en adelante persistirá la distinción entre escuelas normales femeninas y masculinas, las diferencias se minimizaron. En los planes de estudios estas tendieron a desaparecer (veáanse los cuadros sinópticos de los planes de la década de 1880 en adelante).

c. Los planes de estudios del período.

Durante el período que analizamos se aprobaron tres planes de estudios para la enseñanza normal: el plan de 1883, el plan de 1890 y el plan de 1913. En estos tres planes, como en el período anterior, el énfasis de la formación está en la Formación General. La Formación Profesional está Integrada en un único curso que incluye la preparación teórica, técnica y práctica. Sin embargo, analizando los contenidos de este curso (en la medida que los datos reunidos nos lo permiten) se pueden visualizar importantes diferencias respecto del período anterior.

En términos generales, se puede señalar que el período 1881-1927 significó un importante impulso a la profesionalización de los profesores, ya que se le dió un fundamento científico al trabajo pedagógico. Señalamos antes que la orientación teórica que fundamenta esta nueva pedagogía recoge los planteamientos del alemán J.F. Herbart. Siguiendo estas orientaciones el curso de Pedagogía incluye la preparación teórica del profesor en Psicología y Filosofía, específicamente en Lógica. Además incluye su preparación en una metodología general y especial de la enseñanza, la cual incluye tanto la preparación en principios técnicos, como prácticos. Por último, se entrena al profesor en temas educacionales específicos como Historia de la Pedagogía, y Administración y Legislación Escolar.

Junto con esta nueva orientación de la formación de profesores, se visualiza en el período una tendencia a aumentar el tiempo asignado a la Formación Profesional, aunque en el plan la Formación General siga primando sin contrapeso. En el plan de 1890 el tiempo dedicado a la FP equivale a un 10% del tiempo total del plan, en tanto en 1913 este porcentaje aumenta a un 15.5%.

Vemos entonces que en el período que analizamos la formación de profesores experimenta un importante avance. Su Formación Profesional se fundamenta en teorías científicas, y ésta cada vez ocupa una mayor proporción del tiempo disponible. Sin pretender postular que existe una relación directa entre este proceso y el nacimiento en el período de las primeras organizaciones del magisterio, pensamos que son dos acontecimientos que guardan relación. En este sentido vemos que el proceso que se da al interior de los procesos de formación, de definición de un cuerpo de conocimientos distintivo del magisterio, no es independiente de la constitución en este período de una nueva Identidad profesional.

En cuanto a la Formación General, la más importante en los planes de estudios, hay en este período una extensión de las materias incluidas. La Formación General deja de tener en este período el carácter casi exclusivamente moralizador y alfabetizador que tuvo en el período anterior. Se incluyen nuevas materias científicas, y se pone un énfasis importante en asignaturas hasta entonces poco valoradas como: Dibujo, Canto, Trabajos Manuales y Gimnasia.

Estas características generales atraviesan los planes de estudios del período. Nos parece importante detenernos brevemente en el análisis de las particularidades de cada plan.

i) El plan de 1883.

El plan de 1883 es parte de la propuesta de reforma del sistema de educación primaria y normal de J.A.Núñez. Presenta una reordenación de las materias contenidas en el plan de 1860, buscando darle una mayor coherencia al plan a través de agrupar en nuevas unidades las materias afines. Esto explica la reducción del número de categorías incluidas de 20 a 12. Estas 12 categorías, sin embargo, no dejan fuera ninguno de los contenidos del plan de 1860. Incluso se incorporan nuevos contenidos (ver cuadro sinóptico 3). En otras palabras este plan contiene una nueva definición de los límites entre los contenidos.

Asimismo, como los restantes planes del período, el de 1883 privilegia la Formación General. En esta formación se integran una serie de nuevas materias (ver cuadro sinóptico 3) especialmente en el área científica. El área de humanidades prácticamente no sufre modificaciones.

El plan de 1883, extiende los estudios a cinco años, estableciéndose que el primer año se destinaría a suplir las deficiencias que presentara el alumno respecto de su formación primaria. Por esta razón, si bien este plan incluye la alfabetización del futuro profesor, se espera que antes de Ingresar a la normal el alumno ya tenga un dominio básico de lecto-escritura en el Idioma nacional, el cual sólo es perfeccionado durante su entrenamiento profesional.

ii) El plan de 1890.

Cabe aclarar que el plan de 1890 corresponde al plan de estudios aprobado ese año para la Normal de Preceptores de Santiago, no es por tanto un plan de aplicación general. A pesar de este hecho lo incluimos en nuestro análisis, ya que es de suponer que su estructura básica, en un sistema tan centralista como el de la época, pronto sería común a las restantes normales.

El plan de 1890 es el primer plan que expresa la distribución horaria y la secuencia de las materias. Por esta razón permite un análisis no sólo de los conocimientos incluidos sino también de la importancia relativa o jerarquía de sus distintos componentes.

Respecto a los tiempos asignados, claramente la preparación se concentra en la Formación General (ver cuadro sinóptico 4), la cual ocupa un 90.0% del tiempo total. La Formación Profesional ocupa, en cambio, el restante 10.0%.

Dentro de la Formación General las materias a las cuales se le asigna un mayor tiempo son: **Castellano** (15.2%); **Ciencias Sociales** (12.5%) y **Matemáticas** (11.0%).

La Formación Profesional se entrega en un sólo curso, denominado **Pedagogía**. El programa del curso incluía las siguientes materias:

3^a. sección (3er año de estudios). 3 horas semanales. Nociones fundamentales de psicología y su relación con la educación; elementos de lógica.

2ª. sección (4º año). 4 horas semanales. Ciencia general de la educación y enseñanza. Metodología especial. Asistencia a la escuela práctica.

1ª. sección (5º año). 12 horas semanales. Metodología especial (2 horas). Historia de la Pedagogía. El empleo escolar. Administración y legislación escolares (2 horas). Práctica escolar (8 horas). Asistencia a lecciones modelo. Preparación de lecciones. Ensayos prácticos. Crítica de lecciones.

La importancia, para el análisis histórico de la formación normalista, del plan de 1890 radica en que en él se manifiesta la influencia alemana en los contenidos de la formación de profesores. La FG mantiene el énfasis en materias elementales, pero no se incluye entre las materias prioritarias la religión. Además, en los contenidos del curso de pedagogía se manifiesta el avance de la formación profesional que significó la referida influencia alemana.

iii) El plan de 1913.

El plan de 1913 se aprobó mediante decreto supremo NQ 2.923, el 2 de Mayo de 1913. Este plan mantiene la estructura básica de los planes antes descritos. Sin embargo, tiene algunas características particulares interesantes de destacar (ver cuadro sinóptico 5):

1. Se refuerza la profesionalización, destinándose a la FP un 15.5% del tiempo total del plan (comparada con el 10% que se destinaba en el plan anterior).
2. Se altera la jerarquía entre los contenidos de la FG. Ciencias Naturales ocupa la primacía, desplazando a segundo lugar a Castellano y Ciencias Sociales. Considerando las áreas del conocimiento, es relevante que en este plan el área técnico- artística se equipara al área humanista que antes tenía la primacía.
3. Hay por último, en este plan, diversos cambios en la agrupación de los contenidos y en sus denominaciones, además, se Incluyen nuevas materias (ver cuadro sinóptico respectivo). Entre estas modificaciones nos parece importante resaltar la inclusión de **Horticultura** o **Minería**, y de **Economía**, esta última agregada a la asignatura de **Educación Cívica**. Estos cursos, a pesar de tener una escasa dedicación horaria, pueden ser Interpretados como resultantes de la influencia de las críticas pragmáticas de los Congresos Pedagógicos que antecedieron al plan, y que demandaban la vinculación de la educación con la producción nacional.

**CUADRO SINOPTICO 3: PLAN DE ESTUDIOS DE 1883.
ESCUELAS NORMALES.**

ESCUELAS NORMALES DE PRECEPTORES PLAN DE ESTUDIOS 1883		MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1883, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1860)	
Duración de los estudios: 5 años			
	Nº de Catg.	MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
I. FORMACION GENERAL	10	FORMACION GENERAL	
-enseñanza religiosa; dogma, fundamentos -cultivo del idioma patrio, enseñanza de la lectura y elocución, gramática castellana, composición literaria y elementos de literatura nacional -geografía e historia de América y de Chile y elementos de derecho constitucional -dibujo y caligrafía -enseñanza de las matemáticas; aritmética, sistema legal de pesos y medidas, elementos de geometría de libros -enseñanza de las ciencias naturales, elementos de física, química y mecánica cosmografía y de historia natural -elementos de agricultura -nociones de vacunación -música vocal -gimnasia y ejercicios militares		-enseñanza religiosa y fundamentos de la fe -cultivo del idioma patrio -elocución -composición literaria -elementos de derecho constitucional -enseñanza de las matemáticas -nociones de teneduría de libros -ciencias naturales -mecánica -cosmografía -historia natural -gimnasia y ejercicios militares	-doctrina y moral cristiana - escritura -compendio de constitución política -elementos de aritmética práctica
II. FORMACION PROFESIONAL	2	FORMACION PROFESIONAL	
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION -pedagogía teórica		-pedagogía teórica	-pedagogía técnica
III. DISCIPLINA	--		
TOTALES	12		

Fuentes: J.A. Nuñez. La organización de las Escuelas Normales.

Santiago, imprenta de la librería Americana, 1883.

Diferencias con el plan femenino:

- En el plan femenino no se incluye:
 - a. ELEMENTOS DE DERECHO CONSTITUCIONAL
 - b. ELEMENTOS DE GEOMETRIA
 - c. NOCIONES DE TENEDURIA DE LIBROS
 - d. QUIMICA Y MECANICA
- En el plan femenino se incluye:
 - a. NOCIONES DE ARBORICULTURA Y JARDINERIA, en vez de ELEMENTOS DE AGRICULTURA
 - b. EJERCICIOS CALISTENICOS, en vez de EJERCICIOS MILITARES
- Se incluye sólo en el plan femenino:
 - a. NOCIONES DE ECONOMIA DOMESTICA, COSTURA, TEJIDOS, BORDADOS Y DEMAS LABORES DE MANO

**CUADRO SINOPTICO 4: PLAN DE ESTUDIOS DE 1890.
ESCUELAS NORMALES.**

ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES DE SANTIAGO PLAN DE ESTUDIOS 1890			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	172	90.0	17
-religion	11	5.8	
-castellano	29	15.2	
-alemán	10	5.2	
-historia universal	8	4.2	
-historia nacional y de América	5	2.6	
-derecho público	2	1.0	
-geografía y cosmografía	9	1.7	
-aritmética	13	4.7	
-geometría	8	6.8	
-historia natural	8	4.2	
-higiene	2	4.2	
-física y química	10	1.0	
-dibujo	10	5.2	
-caligrafía	7	3.7	
-música: canto			
- : violín	20	10.4	
- : armonía			
-gimnasia	10	5.2	
-trabajos manuales	10	5.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	19	10.0	2
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	3	1.6	
-pedagogía teórica	3	1.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	16	8.4	
-pedagogía práctica	16	8.4	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	191	100.0	19

Fuente: Programa de estudios de la Escuela Normal De Preceptores de Santiago, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890.

I. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A: FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1890

Plan de 1890
(5 años)

90.0



Formación general

 Formación profesional

 Disciplina

II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1890, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1883)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-religión	-enseñanza religiosa; dogma fundamentos de la fe e historia sagrada.
-castellano	-cultivos del idioma patrio, enseñanza de la lectura y elocución, composición literaria y elementos de literatura nacional
-alemán	
-historia universal	
-derecho público	-elem. De derecho constitucional -enseñanza de las matemáticas -sistema legal de pesos y medidas -nociones de teneduría de libros -enseñanza de las cs. naturales -mecánica -elementos de agricultura -nociones de vacunación -música vocal
-higiene	-ejercicios militares
-música: canto, violín, y armonía	
-trabajos manuales	

Diferencias con el plan femenino: 1

- En el plan femenino se incluye:
 - a. LENGUAJE E HISTORIA LITERARIA, en vez de CASTELLANO
 - b. UN IDIOMA VIVO, EN VEZ DE ALEMAN.
 - c. MATEMATICAS, en vez de ARITMETICA, y de GEOMETRIA.

1 Comparamos con el “reglamento para las Escuelas Normales de preceptoras”. Publicado por el ministerio de Instrucción Publica, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890.

**CUADRO SINOPTICO 5: PLAN DE ESTUDIOS DE 1913.
ESCUELAS NORMALES.**

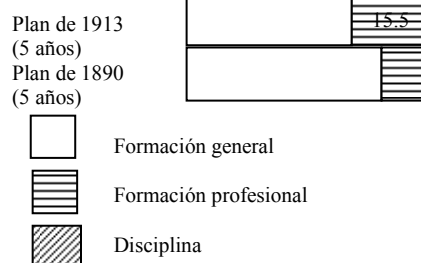
ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1913 (de hombres)			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACIÓN GENERAL	131	84.5	14
-religión y moral	6	3.9	
-castellano	18	11.6	
-idiomas	11	7.1	
-historia y geografía	12	7.7	
-educ. cívica y economía	5	3.2	
-matemáticas	14	9.0	
-ciencias naturales	13	8.4	
-biografía, biología e higiene	6	3.9	
-dibujo	9	5.8	
-caligrafía	2	1.3	
-música y canto coral	8	5.2	
-educación física	15	9.7	
-trabajos manuales	10	6.4	
-horticultura o minería	2	1.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	24	15.5	1
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	--	--	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	24	15.5	
-educación	24	15.5	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	155	100.0	15

Fuente: Decreto supremo N° 2.923 (2-may-1913).

Diferencias con el plan femenino

- La única diferencia es que el plan femenino incluye ECONOMIA DOMESTICA, en vez de TRABAJOS MANUALES

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1913, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)



II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1913, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-religión y moral -idiomas -historia y geografía	-religión -alemán -historia nacional y de América -geografía y cosmografía
-educ. cívica y economía -matemáticas	-derecho público -aritmética -geometría
-ciencias naturales	-historia natural -física y química
-biografía, biología e higiene -música y canto coral	-higiene -música: canto, violín y armonía
-educación física -horticultura o minería	-gimnasia
FORMACION PROFESIONAL	
-educación	-pedagogía teórica -pedagogía práctica

3. LA INTERRUPCION DE 1928: LA VOZ DEL PROFESORADO PRIMARIO ORGANIZADO

El año 1928 marca un quiebre en la historia de la educación chilena, una trizadura en la continuidad de su desarrollo resultado de una reforma radical de la totalidad de sus instituciones impulsada por el profesorado primario organizado. Este, desde una situación de precariedad material mayor que la de muchas ocupaciones manuales y de exclusión cultural y política, lucha a lo largo de la década del Veinte por la superación de ambas bajo banderas libertarias e igualitarias. Entre enero y septiembre de 1928 su organización sindical logra el control del Ministerio de Educación gracias a una alianza con el primer gobierno de Ibañez. Desde allí confronta al 'establishment' educacional de la época, subvirtiendo jerarquías e intentando aplicar nuevas doctrinas educativas; proponiendo una nueva organización del sistema escolar, del Ministerio mismo, de las Escuelas Normales y del Instituto Pedagógico.

Como en los periodos anteriores, nuestro análisis se iniciará con una descripción de las características generales del contexto educacional en el período. Luego nos ocuparemos de las transformaciones institucionales y curriculares de la formación de profesores.

a. Contexto educacional.

Al final de la década del Veinte, en un contexto de cambio social acelerado y crisis política, el primer gobierno de Ibañez otorga su apoyo a los grupos más radicalizados de profesores primarios agrupados en la Asociación General de Profesores, primera organización sindical, (no mutualista), del profesorado. Desde las posiciones de autoridad conferidas por el gobierno los dirigentes de la AGP intentan una reforma global del sistema educativo, incluida la formación de profesores, conocida como la Reforma del 28.

Legalmente la Reforma se inicia el 10 de diciembre de 1927, con la promulgación del Decreto con Fuerza de Ley NQ 7.500. Este decreto modificaba la administración del sistema, dándole una unidad de la que había carecido desde su origen. También definía, como orientación oficial del nivel primario, los principios centrados en el niño y la actividad, propios de la "pedagogía activa", basada en último término en supuestos Rousseauianos, pero directamente inspirados en los trabajos de Dewey, Ferrière y otros. Lo que fue más importante, el decreto le daba al profesorado la posibilidad de ensayar nuevas formas de Instrucción sin la aprobación previa de las autoridades ministeriales. Los reformistas también intentaron formar "escuelas comunitarias", con la participación de padres, profesores y alumnos, enfatizando la importancia de cursos de educación técnica en los liceos, con el propósito de producir una educación de mayor relevancia para las necesidades económicas del país. En otros términos, la reforma proponía la alteración de tres principios constitutivos del sistema: en primer lugar, su carácter centralista y jerárquico; en segundo lugar, su separación o 'especialización' con respecto a los padres y a la vida de la comunidad; por último, la clara separación entre lo manual y lo intelectual, lo técnico y lo académico, el trabajo productivo y la educación. Desde el 'establishment educativo', estas propuestas fueron calificadas de 'maximalistas'. De hecho, los reformadores del 28 no pudieron ver la implementación de sus postulados, al cambiar el apoyo del gobierno, que no sólo giró hacia fracciones más moderadas dentro del profesorado, sino que llegó a purgar del sistema a los miembros más activos de la Asociación General de Profesores³⁷.

37. Sobre la historia de la Reforma ver: Iván Núñez, 'Reforma y Contrarreforma...', op.cit.

La reforma de 1928, representa un cambio en la constitución y articulación de las relaciones de poder al interior del campo educacional originado en el surgimiento de un nuevo actor, los profesores organizados, y de nuevas orientaciones pedagógicas. Estos dos procesos se Inician antes de 1928, durante las primeras décadas del siglo, y a ellos nos referimos gruesamente en nuestro análisis del período anterior. En este punto retomaremos algunas de las características de este proceso, concentrándonos especialmente en el giro que se experimentó respecto a las referencias doctrinarias de la educación.

Las organizaciones del magisterio comienzan a formarse desde 1915 en adelante. En ese entonces los maestros hablan aumentado en cantidad, aunque la actividad docente, especialmente la primaria, era socialmente poco valorada y peor remunerada. Gonzalo Vial deja pocas dudas respecto a esto último:

"En Punta Arenas, v.gr., el maestro primario ganaba 60 pesos mensuales hacia fines del siglo XIX, y un gañán, entre 75 y 120 pesos. Quince o veinte años más tarde, esos 50 ó 60 pesos del profesor elemental continuaban inmutables para todo el país..., mientras un mozo de liceo percibía durante Igual período unos 50 u 80 pesos...Y no se crea que los docentes secundarios exhibían un nivel muy superior...."³⁸

Desde otra perspectiva se destaca, sin embargo, el "ascenso" social que había experimentado el profesorado a comienzos del siglo XX: sus remuneraciones, aunque precarias eran mejores que la de los obreros de la época, y de alguna manera se habían distanciado de la condición de peones que tenían en el Siglo XIX. Al respecto Gabriel Salazar señala:

"El sueldo del profesorado experimentó también sustanciales Incrementos, saliendo, ya a fines del siglo XIX, de sus niveles peonares. En 1908, el sueldo de un profesor primario era 30% más alto que el de un obrero; y el de un secundario, 300% más alto"³⁹.

Según Salazar este 'ascenso' del profesorado se había acelerado en la medida que la clase dirigente aumentaba su temor hacia la amenaza que para ella representaba la clase popular, y en la medida que esta clase valorizaba la educación como una vía de Integración sistémica de la clase peonal.

En este contexto el magisterio chileno comenzó a organizarse, para demandar mejores salarios, y para hacer oír su voz profesional.

El profesorado organizado, progresivamente se fue identificando con las Ideas pedagógicas norteamericanas que traían al país los profesores que habían viajado a hacer cursos de perfeccionamiento. Entre ellos sobresale el nombre, entre otros, de Darío Salas⁴¹.

38. O. Vial, op.cit: 216.

39. G. Salazar, op.cit 103.

40. Ver. I. Núñez, "**Gremios del Magisterio...** ", op.cit.

41. Cfr. Adriana Nfonso y otros: **Historia de las Ideas pedagógicas en Chile (1889-1932)**. Seminario-Memoria para optar al título de profesor de Ierdo. knhtuto Pedagógico, universidad de Chile, Santiago, 1964.

Darío Salas ejerce una importante influencia en la educación nacional difundiendo los conceptos de lo que se ha denominado el Vitalismo en educación. En los planteamientos de Darío Salas están presentes los postulados del norteamericano John Dewey. Desde esta perspectiva el hecho educativo es en sí un fenómeno de crecimiento y progreso que depende fundamentalmente de la acción directa antes que de una representación intelectualista de las cosas. Más que en los contenidos el énfasis de la pedagogía debe estar en los procesos. El mejor ambiente en el cual debe darse este proceso educativo es aquel donde las relaciones sociales sean democráticas.

En los años 20 esta corriente de pensamiento fue profundizada en nuestro país por el desarrollo de la Pedagogía Científica. El principal defensor de estas ideas en Chile fue el profesor Luis Tirapegui.

La pedagogía científica tiene su base en el desarrollo de tres ciencias que tienen por objeto al ser humano: la Biología, la Sociología y la Psicología. Los adelantos en estas disciplinas conducen a una nueva concepción del individuo, de la educación y del método de enseñanza.

Se pone al centro del proceso educativo al alumno, el cual es concebido como una Individualidad, una personalidad en crecimiento. Se valoran los métodos activos de enseñanza, donde la experiencia y los Intereses del propio alumno son centrales. El profesor más que un Instructor es un guía.

Estos conceptos refuerzan la crítica del magisterio al sistema tradicional. A la demanda por democratizar la enseñanza se agrega, entonces, una demanda por la aplicación de una nueva pedagogía. Se plantea así la necesidad de Reformar el sistema educacional como un todo, incluyendo por cierto el propio sistema de formación de profesores.

La posibilidad abierta en 1928 para que el profesorado pudiera plasmar en el sistema estas nuevas orientaciones, supone un cambio profundo en la constitución y articulación de las relaciones de poder al interior del campo educacional. Cambios propios a una sociedad en crisis y a una época de transición social. La constitución del profesorado como actor con voz propia en el campo educacional supone el inicio de un nuevo tipo de negociación socio-política sobre la educación y de nuevos mecanismos de cambio. Hay ahora un actor **interno** a la educación capaz de demandar, articular su propia oferta, e influir en el desarrollo del sistema.

Valga hacer una expansión hacia una conceptualización sociológica del problema. En su análisis sobre el desarrollo de los sistemas educativos, M. Archer distingue tres tipos de negociación entre grupos sobre la educación: **Transacciones Externas**, caracterizada por demandas de grupos externos al sistema por una mayor provisión de recursos educativos; Iniciación Interna, o dinámicas originadas en grupos internos al sistema educativo que típicamente luchan por la extensión de la escolaridad y la definición de características culturales de ésta; y **Manipulación Política**, donde el gobierno es el actor clave y la extensión de la cobertura el problema típicamente en disputa⁴².

42. **M. Archer**, "Theorizing about the expansion... ", op.cit.

Desde la perspectiva que facilitan estas distinciones, lo propio de la Reforma del 28 es haber sido resultado de dinámicas sin precedentes de **Iniciación Interna**. La Iniciación Interna representa el cambio endógeno, liderado por los profesores que negocian mayores fondos y mayor autorización para aplicar su creciente experiencia. La presión que ejercen depende de su profesionalización, y, al mismo tiempo, tiene por objetivo acrecentarla.

El cambio que se produce en los 20, respecto de la formación de profesores, es que el magisterio organizado utiliza su propia profesionalización como un mecanismo de presión para la transformación del sistema. Es decir, el magisterio consecuente con sus Intereses, buscará un mayor reconocimiento social de su formación y buscará a través de ello la ampliación de sus campos de influencia social. Siguiendo modelos clásicos de las dinámicas de luchas de grupos profesionales por reconocimiento social, se apelará al carácter científico de la pedagogía para fundar la necesidad de que se imparta a nivel superior; en centros que combinen la docencia con la investigación, de modo que haya una actualización permanente de los conocimientos que dan identidad a la profesión¹

b. Reforma de la Enseñanza Normal: cambios institucionales.

Los Intentos de reforma del año 28 incluyeron tanto la transformación institucional como curricular de la formación de profesores. En ambos niveles, correspondiente con lo que señalamos en el punto anterior, se buscó valorizar la actividad docente, tendiendo a una mayor profesionalización.

En términos institucionales las medidas que se adoptaron se relacionaron con el logro de un mayor estatus de la formación de profesores dentro del sistema escolar. En esta época el intento principal fue implementar un sistema único de formación del magisterio, que eliminara las diferencias que existían entre profesores primarios, formados en las normales dependientes del Estado, y los profesores secundarios, formados en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Se estableció que era función del Estado formar a la totalidad del magisterio nacional. Formación que se realizarla en la Escuelas de Pedagogía. Esta medida significó, por una parte, establecer trabas a la formación de profesores por instituciones no estatales, y aún más, por Instituciones no directamente controladas por el Ministerio de Educación. En concreto, esto significó que la formación de maestros que pudiera realizar la Iglesia, o las Universidades, debía someterse a las disposiciones que el Ministerio fijara al respecto. Esta función del Estado sobre la preparación de los maestros primarios se mantuvo hasta la década de 1960. Hasta entonces la formación normal fue única.

El decreto 7.500 dispuso asimismo el término de la función de la Universidad de Chile sobre la formación de los profesores secundarios (medida que como veremos en el capítulo relativo a la Universidad de Chile, no tuvo continuidad).

Por otra parte, esta medida intentó a través de la creación de las **Escuelas de Pedagogía**, formar en un mismo tipo de institución a profesores primarios y secundarios. La propuesta de formación única del profesorado que no logra concretizarse en los 20, será en adelante una bandera permanentemente agitada por grupos del gremio docente.

43. J.J. Brunner y A. Flisfisch, "**Los Intelectuales y las Instituciones de la cultura**". Santiago, Ediciones FLACSO, 1983

Otra medida, en el orden institucional, dispuesta el año 28, fue la reorganización de las quince escuelas normales existentes a la fecha, las cuales fueron reagrupadas quedando sólo seis de ellas, dos de hombres y cuatro de mujeres⁴⁴

c. Reforma de la Enseñanza Normal: Cambios curriculares.

El plan de estudios que contenía las propuestas de reforma para la enseñanza normal se aprobó el 2 de febrero de 1928 (decreto N° 257). Este plan tuvo una vigencia breve. En octubre de 1928, se suspendió su aplicación y se declaró la enseñanza normal en reorganización (decreto N° 5.280). Un año después, en 1929, se aprobó un nuevo plan de estudios.

A pesar de no ser más que una interrupción, este plan marca el inicio de una nueva etapa en la formación de profesores, caracterizada por el peso creciente de la FP, y un giro hacia nuevas disciplinas teóricas como base de la educación: Sociología y Biología en vez de Filosofía. Más específicamente, la FG sigue ocupando la principal destinación horaria, sin embargo, hay nuevas materias incluidas en la Formación Profesional, y hay un mayor tiempo dedicado a la misma. La FP ocupa ahora un 28.9% del tiempo total del plan. Como ciencia básica de la pedagogía se incluye, además de **Psicología, Sociología y Biología**. En cambio, no se incluye el curso general de Filosofía, especialmente de lógica, que se incluía en los planes anteriores, sino que se considera sólo un curso específico de **Filosofía de la Educación**.

El plan de 1928, entonces, introduce una nueva modalidad en la formación de profesores. Este cambio es producto, en parte, del propio desarrollo de la pedagogía como disciplina. Pero es también, y en importante medida, resultado del cambio en las concepciones educativas dominantes en el campo educacional, que caracterizamos más arriba como un giro del modelo alemán a un modelo norteamericano.

Puntualizaremos a continuación algunos de los rasgos más salientes del plan de la Reforma del 28 (ver cuadro sinóptico 6):

1. Los estudios se organizan en cuatro años. Esto representa una disminución del tiempo total de la preparación, que antes era de 5 años. Esta reducción, sin embargo, es relativa, ya que ahora se exige tener el sexto año primario aprobado para ingresar a la normal, (recordemos que una de las transformaciones principales de la reforma se vinculaba con la continuidad del sistema escolar). Para hacer la equivalencia del plan de 1913 al plan de 1928 hay que considerar que los dos primeros años del plan de 1913 se consideran ahora como enseñanza elemental, no-normal. Y, los tres últimos años de ese plan corresponden ahora a los tres primeros años del plan de 1928. Es decir hay una reducción de los años, pero ésta tiene que relacionarse con la reubicación de la enseñanza normal en el sistema escolar.

2. Como señalamos, en el plan del año 28, la FG, aunque algo reducida, sigue ocupando la mayor destinación temporal. Esta formación tiene una serie de expansiones, especialmente

44. Decreto No 332 del 14.2.1928.

1. Normal de Hombres José A. Núñez: agrupó las normales de Copiapó, Santiago y Curicó.

2. Normal de Hombres de Chillán: agrupó las normales de Chillán, Victoria y Valdivia.

3. Normal Femenina de La Serena: agrupó las normales de La Serena y Umache.

4. Normal Femenina N° 1 de Santiago: agrupó las normales N° 1 de Santiago, Talca y Concepción.
5. Normal Femenina N° 2 de Santiago: agrupó las normales N° 2 y N° 3 de Santiago.
6. Normal Femenina de Angol: agrupó las normales de Angol y Puerto Montt.

en el área de las ciencias naturales. Se incluyen además dos nuevas materias, que en el plan siguiente serán excluidas, como son **Taquigrafía y Teoría e Historia del Arte**. No es fácil encontrar un principio común que explique estos cambios, sin embargo pueden leerse como parte de la tendencia a reforzar y ampliar el capital cultural de los profesores, lo que es consecuente con su búsqueda de una mayor valoración social de la profesión. A la vez, manifiestan la amplitud de los conocimientos que se esperaba manejaran los maestros.

3. Un elemento que destaca en la formación general es la exclusión de **Economía** y de **Minería**, ambas materias incorporadas en 1913, y que manifestaban una reacción a las críticas al intelectualismo dominante en los planes. A pesar del discurso social detrás de la Reforma de 1928, es notable que el plan no incorpore materias vinculadas a la realidad económica nacional, aparte de **Agricultura**.

4. La jerarquía entre los contenidos de la FG, también fue alterada. El cambio más significativo al respecto es que **Castellano** deja de estar entre las materias con mayor destinación horaria. Lo que refuerza la idea de que este plan ya no tiene el carácter elemental de los planes anteriores. Ni siquiera mantiene el mismo carácter moralizador, ya que **Religión**, ocupa sólo un 1.5% del tiempo total. Otra innovación significativa al interior de la FG es que el área técnico-artística pasa a ocupar la principal destinación horaria, por sobre el área humanista que hasta entonces había predominado.

5. Respecto a la Formación Profesional, la modificación mayor se refiere a la separación en distintos cursos de las materias contenidas en el curso de **Pedagogía**, de los planes anteriores. Las principales cambios en los contenidos se refieren a la Incorporación de **Sociología y Biología Educacional**, como ciencias básicas de la pedagogía. Además de la especialización pedagógica de la formación filosófica (Filosofía Educacional, en lugar de Filosofía General).

6. A pesar de la ampliación de los fundamentos teóricos, el énfasis de la formación sigue puesto en la preparación metodológica. En adelante se mantendrá como una constante en la formación de los profesores primarios, el que el saber más importante, al que se le dedicará un mayor tiempo, será el constituido por las 'Técnicas de la Transmisión', especialmente la asignatura de **Metodología**.

7. Un último punto que queremos mencionar respecto a la Formación Profesional se refiere a la **Práctica Pedagógica**. La Práctica se mantiene integrada al curso de **Pedagogía y Metodología**, es decir se realiza una ejercitación docente **durante** la carrera. Sin embargo, este plan incorpora también una Práctica Terminal de un año. Se introduce así un concepto de Práctica como culminación de un proceso de aprendizaje, en el cual se aplican los conocimientos adquiridos.

En este plan se establece, además, como requisito de titulación, la realización de una Memoria sobre un tema pedagógico. Vemos en esta Memoria, y en la Práctica Terminal la introducción del modelo universitario de titulación. Un nuevo elemento en la mencionada búsqueda de un mayor reconocimiento.

8. Finalmente, en este plan se destina un tiempo para la realización de **Actividades Vocacionales**. No contamos con antecedentes sobre el contenido específico de estas actividades, pero podemos suponer que su inclusión se vincula con la introducción de los conceptos de la Pedagogía Activa, y su preocupación por los intereses particulares del alumno.

**CUADRO SINOPTICO 6: PLAN DE ESTUDIOS DE 1928
ESCUELAS NORMALES**

ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1928 (de hombres)			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	96	71.1	16
-religión y moral	2	1.5	
-castellano	9	6.7	
-historia y geografía	9	6.7	
-educación cívica	4	3.0	
-matemáticas y física	9	6.7	
-ciencias naturales	4	3.0	
-química	3	2.2	
-biología e higiene	4	3.0	
-teoría e hist. Del arte	1	0.7	
-dibujo	6	4.4	
-taquigrafía o caligrafía	2	1.5	
-música y canto	7	5.2	
-educación física	10	7.4	
-trabajos manuales	10	7.4	
-agricultura	8	5.9	
-idiomas	8	5.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	39	28.9	7
1) TEORIA DE LA TRANSMISION	12	8.8	
-psicología	6	4.4	
-sicología	1	0.7	
-filosofía de la educ.	1	0.7	
-biología pedagógica	4	3.0	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	20	14.8	
-pedagogía y metodología	19	14.1	
-organización y legislación escolares	1	0.7	
3) PRACTICA ¹	--	--	
4) INVESTIGACIÓN ²	--	--	
5) ACT. COMPLEMENTARIAS	7	5.2	
-act. Vocacionales	7	5.2	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	135	100.0	23

Fuente: Decreto N° 257 (2-feb-1928).

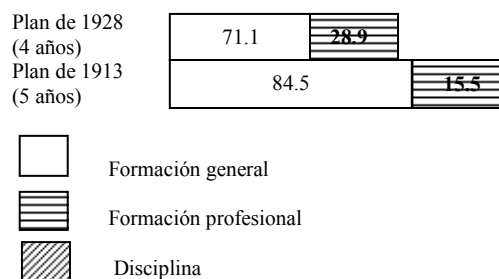
1 Era requisito de titulación la realización de una PRACTICA PEDAGOGICA, de 1 año de duración, al término de los cursos

2 Se exigía también la realización de una Memoria sobre un tema pedagógico

Diferencias con el plan femenino

-En el plan femenino se incluye ECONOMIA DOMESTICA, con una dedicación 3 horas semanales durante los 4 años de estudios.

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1928, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1913)



II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1928, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1913)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación cívica -matemáticas y física -biología e higiene	-ed. Cívica y economía -matemáticas -biografía, biología e higiene
-química -teoría e hist. Del arte -taquigrafía y caligrafía -agricultura	-caligrafía -horticultura o minería
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología -sociología -filosofía de la educ. -biología pedagógica -pedagogía y metodol. -org. Y legisl. Escolar -act. vocacionales	-educación

4. 1929-1939.

ESPECIALIZACION DEL SISTEMA EN ENSEÑANZA NORMAL URBANA Y RURAL.

El proceso de transformaciones educacionales que se inicia en 1929 está estrechamente vinculado al intento de reforma del año 1928. Incluso ha sido caracterizado como una "contrarreforma"⁴⁵, enfatizando su carácter de reacción contra los cambios propuestos en 1928. Nosotros, sin desconocer las conexiones entre estos dos procesos, los hemos separado en nuestro análisis, ya que en 1929 se inicia, en la formación de profesores, un período con rasgos propios, que no se relacionan ni con la Reforma del 28, ni con la situación anterior a ésta.

A pesar de que la década de 1930 es todavía un periodo de inestabilidad política, que no se resolverá hasta el segundo gobierno de Alessandri, a mediados de los años Treinta, en el ámbito educacional se experimenta una situación de relativa estabilidad. Esta se vincula principalmente con la derrota política del 'maximalismo' de la AGP y la introducción, por el 'establishment' educativo, de un nuevo concepto de cambio, que plantea que antes de Introducir transformaciones a nivel sistémico se deben experimentar las propuestas en "escuela reducida". Se institucionaliza entonces la enseñanza experimental, donde se aglican las nuevas orientaciones pedagógicas, y los conceptos más avanzados del campo . Así, la enseñanza normal, aunque sufre algunas modificaciones en el período, mantiene la estructura iniciada en 1929, hasta la aprobación de un nuevo plan de estudios aplicado experimentalmente desde 1940.

a. Contexto Educacional.

Los cambios introducidos durante el año 1929 son el resultado de una reordenación de fuerzas al Interior del campo educacional, y la variación de la orientación dominante hacia concepciones 'más moderadas'. En estos cambios no participan las organizaciones del magisterio como tales, sin embargo, son actores dentro del campo educacional los que implementan estas transformaciones. Como señalamos antes, durante la década de] 20, y específicamente a partir de 1928, la iniciación Interna cobra creciente peso como factor de cambio y la formación de los profesores será en adelante una cuestión que se debatirá fundamentalmente al interior de] campo de la educación, con una presencia más o menos activa del magisterio organizado, pero donde las orientaciones dominantes se vincularán con el debate pedagógico prioritariamente, y no con el debate político, como fue el caso durante el Siglo XIX. Lo señalado es sinónimo de una etapa de mayor autonomía del sistema educacional respecto del contexto socio-político y cultural, y consecuentemente, una etapa donde el debate adquiere, sobre la base de un discurso especializado, un carácter crecientemente técnico.

Visto así el problema, denominar como "contrarreformista" el proceso iniciado en 1929, por lo menos en lo que a formación de profesores respecta, es parcial. Aunque sus gestores representan posturas más 'moderadas' dentro del campo educacional, los cambios superan, en sus orígenes y alcances, a una mera reacción anti-28.

45. Amanda Labarca, op. cil. 258.

46. Amanda Labarca, op.cit

Las transformaciones centrales del período se vinculan con la organización institucional de la Enseñanza Normal. Los cambios introducidos en los conocimientos serán menoscabados, ya que la orientación pedagógica mantendrá, en líneas generales, los principios del plan de 1928. Esto no es de extrañar, si se tiene presente que la nueva organización de la enseñanza normal se atribuye a Luis Tiparegul, quien, como señalamos en el análisis del período anterior, fue uno de los principales defensores de la Pedagogía Científica. Es decir, sus planteamientos, en lo que a contenidos de enseñanza se refiere, eran relativamente coincidentes con la perspectiva ideológica de la Reforma del 28⁴⁷

b. Organización institucional de la enseñanza normal en el período 1929-1943.

En el plano Institucional, las transformaciones ocurridas en 1929 no recogen las propuestas de 1928. Incluso, en este plano se podría hablar efectivamente de una contrarreforma, ya que las medidas adoptadas significaron que se disolvieran las Escuelas de Pedagogía, y que el Instituto Pedagógico volviera a recobrar su nombre y a depender de la Universidad de Chile. Incluyendo, además, las mismas escuelas normales pasaron a depender de la Universidad de Chile, ya que el Rector de esa casa de estudios sería cabeza temporalmente de la enseñanza normalista. Esto último, sin embargo, se mantuvo sólo hasta agosto de 1930 cuando las normales vuelven a depender del Ministerio⁴⁹. Con esta medida se restableció la tradicional división entre el profesorado primario y secundario.

Aparte de esta medida, relativa al fin de las Escuelas de Pedagogía, se introduce en 1929 una distinción entre escuelas normales urbanas y escuelas normales rurales. Esta distinción implicó la especialización regional de los profesores, la cual se manifestó decididamente en la organización de los estudios de ambos tipos de escuela.

De las seis normales existentes a la fecha (se mantuvo la reestructuración de 1928), se estableció que cuatro de ellas tendrían un carácter urbano: la escuela de hombres de Santiago, las dos de mujeres de Santiago y la de mujeres de La Serena. En tanto, la Normal de Hombres de Chillán y la de mujeres de Angol serían escuelas rurales. La distinción urbano - rural se mantuvo hasta la disolución del sistema, aunque las diferencias en los planes de estudios se minimizaron a partir de 1944.

Durante los años 30 se introdujo una nueva modificación en la organización institucional de la enseñanza normal. Se inaugura en 1933 (6.3.1933) la Escuela Normal Superior José A. Núñez. La creación de la Normal Superior buscaba responder a la demanda de ascenso del estatus relativo de la formación de profesores dentro del sistema educacional, así como a la idea de realizar esta formación en una institución que se dedicara tanto a la

47. Luis Tiparegul fue designado por el Ministerio de Educación en 1928 para Reorganizar las Escuelas Normales. Tiparegul era Profesor de Estado en inglés, titulado en el Instituto Pedagógico de Santiago. Hizo estudios de postgrado entre 1917 y 1923 en el Teachers College, Columbia University, en Estados Unidos, donde hizo cursos de Pedagogía, Psicología, Filosofía y Antropología. Fue el promotor en Chile de la Psicología experimental.

48. Decreto N° 5.100. 13.11.1929.

49. Decreto N° 4.589, 22.8.1930.

50. Decreto N° 5.100, 13.11.1929.

docencia como a la investigación, con las consiguientes implicancias en la calidad de la formación y en el reconocimiento de la institución. La creación de la Normal Superior fue ciertamente una conquista.

Al mismo tiempo, se inicia con esta institución una especialización, que distinguiría al personal directivo y al personal para las escuelas experimentales de la educación primaria formados en la Normal Superior, del resto del profesorado primario, formado en las demás normales del sistema. De este modo, la creación de la Normal Superior significó institucionalizar una diferenciación al interior de los profesores primarios. Al mismo tiempo, con esta distinción se inaugura la formación de especialistas dentro del campo educacional. Veremos en el estudio relativo a la Universidad de Chile que en esta misma época se inicia en el Instituto Pedagógico la formación de profesores de Estado en Educación, que serían los encargados de Impartir la enseñanza normal. Con esto queremos resaltar el hecho que en este período se institucionalizan nuevas distinciones al Interior del profesorado, que van complejizando la división del trabajo en el campo educacional.

c. Organización de los estudios: el plan de 1929.

En el plan de 1929 se distinguen dos ciclos dentro de la formación. El primero era un ciclo básico, con una duración de dos años, donde se impartía principalmente la Formación General. Le seguía un ciclo profesional de un año de duración. Al ciclo profesional se podía Ingresar directamente después de cursar la enseñanza secundaria, en cuyo caso la carrera duraba dos años, lo que era posible hacer sólo en las escuelas normales urbanas.

Para Ingresar a la enseñanza normal se requería: tener entre 14 y 18 años, buena salud, carecer de defectos físicos y perturbaciones o defectos del lenguaje, tener la dentadura en buenas condiciones, acreditar buenas costumbres y aprobar los exámenes de admisión. Se exigía, además, tener aprobado el 3er año de educación secundaria 51.

En el plan de 1929, la Formación General sigue siendo el centro del plan. Esta ocupa 80.0% del tiempo total. Esto es así, incluso, si se examina exclusivamente el ciclo profesional. Aquí la FG, aunque menos importante que en el plan común de 5 años, ocupa la mitad del tiempo.

En las materias incluidas en la FG hay diversas diferencias respecto al plan de 1928 (ver cuadro sinóptico 7). Aunque no disminuye el porcentaje de tiempo asignado a la FG, por el contrario aumenta levemente, sí hay una reducción importante de los contenidos generales del plan. Además, las relaciones entre las asignaturas generales varían significativamente. La asignatura a la cual se le dedica más tiempo es **Canto y Música**, con un 11,3% del tiempo total seguida de **Francés e Inglés** con un 9.7%, y Educación Física con un 8.0%. Como en el plan de 1928, el área de conocimientos más importante es la técnico-artística.

Comparando ahora el plan urbano con el plan rural las diferencias en la Formación General son importantes (ver cuadro sinóptico 7). Hay dos asignaturas excluidas del plan rural. Una es **Ética Profesional**, la segunda es **Física**, que en la escuela urbana se imparte en conjunto con **Matemáticas**. En el plan rural se sustituye **Ética Profesional por Religión y**

51. Decreto NQ 276, 6.2.1929.

Moral, materia a la que se le destina el doble de tiempo que en la ciudad. Aunque esta diferencia no permite sacar conclusiones mayores, nos parece sintomática del control de los grupos conservadores de la clase dominante y de la Iglesia sobre el sistema de enseñanza rural en general. Se manifestaría así en el plan una diferencia inscrita en la estructura de poder de la sociedad chilena en esos años.

Aparte de esta diferencia, se destina en la enseñanza rural un mayor tiempo a **Agricultura**. Igualmente, se asigna más tiempo a **Castellano y Perfeccionamiento del Idioma Patrio**, y a **Caligrafía**, que en el plan urbano. En cambio, se destina menos tiempo a **Historia y Geografía, Ciencias Biológicas y Química, y a Educación Física**. No cuesta vincular esto con la definición principalmente alabetizadora de la escuela rural. Incluso la importancia relativa de las asignaturas generales varía en la escuela rural. Aquí, a diferencia de las escuelas urbanas, el mayor porcentaje de tiempo lo tienen **Agricultura, y Castellano y Perfeccionamiento del Idioma Patrio**.

Respecto a la Formación Profesional (FP), se puede observar en el plan un conjunto de variaciones en las materias incluidas. En las Teorías de la Transmisión se mantiene la primacía de Psicología y se excluye Sociología. Si relacionamos la formación teórica con ámbitos del conocimiento, podemos señalar que en este plan hay un énfasis en la "individualización" de la pedagogía. Privilegiando como núcleo central el alumno individual y su desarrollo, el cual es entendido desde un punto de vista psicológico y biológico, pero no social.

Otra diferencia significativa de este plan es que se introducen materias teóricas específicas de la pedagogía como: **Principios de la Educación, e Historia de la Educación**.

Respecto a las Técnicas de la Transmisión queremos destacar la inclusión de dos cursos de **Metodología del Programa**, uno referido al Método del programa de Matemáticas y Ciencias, y otro al Método del programa de Castellano, Historia y Educación Cívica. Se manifiesta aquí, por primera vez, la aplicación de un concepto de integración o globalización del conocimiento de enseñanza básica, distinguiendo un centro de interés humanista y otro científico.

En el plan de 1929 se especifican actividades prácticas durante los estudios, independiente del curso de metodología. En el plan de 1928 y luego en el plan de 1944 la ejercitación práctica se realiza dentro del curso de Metodología. Se distinguen además dos etapas. Un año de observación y un año de Práctica (Ejercicio Docente) con lo cual se introduce el concepto de Práctica Gradual, durante la carrera. El tiempo dedicado, sin embargo, es sólo de un 4.4% del tiempo total.

Además se continúa con la Práctica Termina; introducida en 1928, ya que una vez finalizados los cuatro años de estudios, los normalistas debían realizar un año de práctica en una escuela pública. Y realizar una memoria sobre un tema designado. La práctica era calificada por el Director de la escuela respectiva quien debía hacer un informe donde consideraba:

1. Asistencia y Puntualidad
2. Personalidad y espíritu profesional: Condiciones de carácter; Entusiasmo; Abnegación y espíritu de sacrificio; Cariño por el niño.

52. Decreto NQ 693, 11.2.1929.

3. Dominio de la técnica pedagógica y habilidad disciplinaria
4. Resultado de su enseñanza desde el punto de vista intelectual y moral
5. Iniciativa, espíritu de organización y capacidad ejecutiva
6. Empeño en su perfeccionamiento.

Si se comparan los planes urbano y rural, estos no difieren mucho respecto a la Formación Profesional. La única materia no incluida en el plan rural es **Técnica de los Sistemas Modernos de Educación**. Hay en éste, además, menos tiempo dedicado a **Fisiología e Higiene del Niño y a Filosofía de la Educación**, y a la **Práctica** de cuarto año. En cambio se destina mayor tiempo a los cursos de **Metodología del Programa de Educación**. En esta última asignatura se mantiene la distinción entre un centro de interés humanista y otro matemático-científico. Sin embargo, existen diferencias respecto a lo que incluye cada programa en el área científica. En el programa de Educación urbana el centro de interés comprende: "naturaleza patria, flora, fauna y geografía"; y los ramos son **Ciencias Naturales, Física y Matemáticas**. Entretanto en el programa rural el centro de Interés comprende: "agricultura, naturaleza patria, flora y fauna, industria y comercio". Y los ramos integrados son **Ciencias, Matemáticas y Geografía**.

Analizando el plan de 1929 la principal constatación es que se refuerza la línea de profesionalización iniciada en 1928. Hay un importante aumento de las materias Incluidas en la FP. Además se incluyen visiones globales del problema educacional desde la perspectiva de la misma pedagogía.

En 1935, siguiendo el principio de experimentación se aprueba un nuevo plan de estudios con un carácter experimental. En este plan se extendían los estudios normales a 6 años, estando el último dedicado principalmente a la Práctica. Este plan se aplicó experimentalmente entre 1936 y 1938.

El plan experimental fue aprobado por Claudio Matte, Director de Educación Primaria. Su origen fue una propuesta del profesorado de las escuelas normales, que designó especialistas en cada asignatura para que resumieran sus propuestas. Estos profesores, más los Visitadores del Servicio Primario y los directores de las Escuelas Normales, presididos por el Inspector de Enseñanza Normal, Martín Bunster, redactaron una propuesta que fue promulgada por circular NQ 13 del 14 de marzo de 1936. En este programa se redujo el número de asignaturas a las consideradas más relevantes. Se dió mayor importancia al desarrollo de facultades de pensamiento, de iniciativa y de calidad en el trabajo sobre la cantidad de materias memorizadas. También se redujo la formación teórica profesional a lo más importante, para dar cabida a una mayor dedicación a la práctica pedagógica. Este plan se aplicaría experimentalmente por dos años luego de los cuales se perfeccionaría. Sin embargo, el cambio de gobierno de 1938 deja inconcluso este programa y no se aprueban modificaciones globales de los estudios normales hasta 1940.

**CUADRO SINOPTICO 7: PLAN DE ESTUDIOS DE 1929
ESCUELAS NORMALES.**

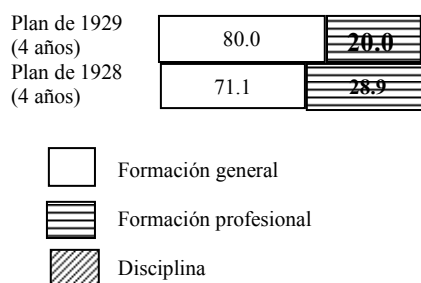
ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1929 (urbano-de hombres)			
Duracion de los estudios: 4 años			
	Hrs. Total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	198	80.0	14
-religion y moral	4	1.6	
-ética profesional	2	0.8	
-castellano	18	7.3	
-perfec. del idioma patrio	2	0.8	
-historia y geografia	18	7.3	
-matemáticas y física	18	7.3	
-cs. biológicas y química	18	7.3	
-frances e inglés	24	9.7	
-dibujo	12	4.8	
-caligrafia	4	1.6	
-ed. Física (y téc. Deport)	20	8.0	
-canto y música	28	11.3	
-agricultura	12	4.8	
-trabajos manuales	18	7.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	50	20.0	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	23	9.2	
-psicol. Gral. Y diferenc.	4	1.6	
-fisiol. E higiene (niño)	4	1.6	
-principios de educación	4	1.6	
-filosofia de la educ.			
(bases filosof. Y sociol.)	4	1.6	
-historia de la educación	3	1.2	
-psicol. del niño y pedag.	4	1.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	16	6.4	
-téc. De los sistemas modemos de educ.	2	0.8	
-org. escolar (adm. e hig.)	2	0.8	
-dibujo en el pizarrón	2	0.8	
-metod. programa ed. urbana	10	4.0	
3) PRACTICA	11	4.4	
-observación	4	1.6	
-práctica	7	2.8	
4) INVESTIGACION ²	--	--	
5)ACT. COMPLEMENTARIAS	--	--	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTALES	248	100.0	26

Fuente: Decreto N° 6.396 (31-dic-1929).

1 Se exige ademas una PRACTICA TERMINAL de 1 mes.

2 Se exige una MEMORIA.

**I.DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE
DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION
GENERAL, FORMACION PROFECIONAL Y
DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1929, RESPECTO AL
PLAN ANTERIOR (1928)**



**II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN
DE ESTUDIOS DE 1929, RESPECTO AL PLAN
ANTERIOR (1929)**

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL -ética profesional -perfec. idioma patrio -ciencias biológicas y química -caligrafia -francés e inglés	-ed. civica -ciencias naturales -química -biología e higiene -teoría e historia del arte -taquigrafia y caligrafia -idiomas
FORMACION PROFESIONAL	
-psicol. gral. Y diferencial -psicol. del niño y psicologia pedagógica -fisiología e higiene (del niño) -principios de educ. -historia de la educ. -técnica de los sistemas modernos de educ. -organización escolar (adm. e higiene) -dibujo en el pizarrón -metod. del programa de educ. urbana -observación -práctica	-psicología -sociología -biología pedagógica -pedagogía y metodología -act. vocacionales

A. Diferencias con el plan femenino

- En el plan femenino se incluyen:
 - a. ECONOMIA DOMESTICA, con 12 hrs-total
 - b. PUERICULTURA, con 2 hrs-total
- En el plan femenino la dedicación a trabajos MANUALES es de 6 hrs-total menos.

B. Diferencias con el plan rural

- En el plan rural no se incluye ETICA PROFESIONAL; ni FISICA.
- En el plan rural se destina un mayor número de horas-total a: RELIGION y MORAL; CASTELLANO; PERFECC. IDIOMA PATRIO; CALIGRAFIA; AGRICULTURA; Y METOD. DEL PROGRAMA
- En el plan rural se destina menos tiempo a: MATEMATICAS (sin FISICA); CS. BIOLOGICAS Y QUIMICA; ED. FISICA; CANTO Y MUSICA; FISIOLOGIA E HIGIENE (del niño); FILOSOFIA DE LA EDUCACION; y a la practica.
- En el plan rural la METOD. DEL PROGRAMA es de EDUC. RURAL, no URBANA.

5. 1940-1963.

EQUIPARACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL AL NIVEL SECUNDARIO DE EDUCACION.

El período que se inicia con el gobierno de Pedro Aguirre Cerda se caracteriza en educación, por ser una etapa de crecimiento cuantitativo, en la cual no se intentan cambios estructurales del sistema. Así, se mantiene la organización institucional fundada en los 20, aunque se amplía la cobertura educacional⁵⁴, y se enfatiza el crecimiento de las ramas o Instituciones más directamente relevantes para la producción, particularmente en el nivel secundario y universitario.

Las innovaciones operadas en el período son el resultado de negociaciones intra o extra sistema educacional, realizadas en el marco democrático. Tienen un carácter más bien de "pacto social", que de conflicto y rupturas. Además, tienen un carácter parcial, afectando sólo aspectos del sistema educacional.

Las dos décadas y poco más que cubre este período son también de relativa estabilidad para la enseñanza normalista. Luego de experimentar algunos cambios a comienzos de los 40, generados endógenamente, al interior de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, división de la cual forman parte las Escuelas Normales, habrá continuidad hasta la década de los años 60.

Nos ocuparemos a continuación de los rasgos más salientes del período. Concentraremos nuestro análisis en el nuevo énfasis puesto en el período en la relación educación-producción, por las consecuencias que éste tuvo en la formación de profesores, ya que implicó valorizar la ciencia como conocimiento fundante del desarrollo nacional.

a. Contexto Educacional.

El Impulso desarrollista "hacia adentro", característico del período de la 2a Guerra y la post-guerra, definió la Industrialización como norte del esfuerzo económico del país. El Presidente Pedro Aguirre Cerda caracterizó el país como una gran empresa científico-industrial, que debía ser administrada por el Estado. En este cuadro se llamó a fomentar y difundir la ciencia, particularmente la ciencia económica, como principio de comprensión y de producción. La educación, a su vez, debía, en su nivel básico, generalizar los principios científicos, y a nivel superior, capacitar científicamente a las élites gobernantes, además de formar a los mandos medios técnicos necesarios para llevar a cabo este propósito. Las críticas de principio de siglo que exigían vincular la educación a las

54. C. Cox, *Continuity, Conflict and Change...*, op.cit.

55. Se expande la Enseñanza Técnico Profesional de nivel medio, cuya matrícula entre 1938 y 1944 crece un 65.7% (pasando de 4.042 a 6.665 estudiantes). Esta tasa de crecimiento duplica la de los liceos en el mismo período -33.6%- (cuya matrícula pasó de 20.263 a 27.028 estudiantes). (Fuente: R.Echeverría, **Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981**, PITE, Santiago, 1982, Cuadro 5). Se crea asimismo la Universidad Técnica del Estado (1947) y la Universidad Austral (1954), la primera orientada a proveer los recursos humanos demandados por la industrialización; y, la segunda, aquellos requeridos por la modernización agropecuaria.

56. Gabriel Salazar, op.cit.

necesidades económicas del país son retomadas. Se propone que la escuela forme personas creadoras y productivas, especialmente en el manejo de principios científicos de conocimiento de la realidad. Consecuente con esta orientación el Presidente Pedro Aguirre Cerda señalaba:

"Propiciamos una Escuela Nueva que ponga el acento en las capacidades vocacionales y en las fuerzas de creación de nuestros niños. En las ciudades reemplazaremos las salas de clase donde se oye sólo la voz del maestro, por los talleres donde se oiga el ruido del trabajo y donde los niños ejerciten sus capacidades creadoras. En los campos reemplazaremos la escuela semi-alfabetizadora por otra que tienda al mejoramiento de las condiciones de vida del campesinado...

Sin embargo, a pesar de estos planteamientos, no se modificó la separación institucional tradicional entre educación y producción. Ni tampoco se alteraron las diferencias de clase entre los niveles primarios, secundarios y superiores de la educación. Incluso se reforzó el carácter centralizado de la educación nacional, fomentando una cultura urbana y de clase media, correspondiente a la base política y social del modelo desarrollista: el Partido Radical. En términos críticos se ha señalado que la política educacional implementada por los gobiernos radicales significó:

"...integración a la cultura escolar de las masas trabajadoras urbanas, provisión de educación masiva sólo hasta el nivel primario: fuertes distinciones educacionales ... entre la educación para el trabajo manual y el trabajo intelectual, expansión restringida de la educación intermedia, para dar acceso a los nuevos sectores medios nacidos del proceso de industrialización, la expansión de los servicios y de la creciente Intervención (económica) del Estado"⁵⁸.

Respecto a la formación de profesores en 1942, se crea el Instituto Pedagógico Técnico, que se organiza en forma paralela a las tradicionales instituciones formadoras de profesores (el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y las Escuelas Normales). En la enseñanza normal, en tanto, se enfatizó la importancia de los principios científicos como fundamento del conocimiento. Lo que se tradujo en una preparación que le asignaba una gran importancia a la Formación General.

Todos los cambios en la enseñanza normal se desarrollaron en un contexto donde los profesores eran actores centrales, lo cual redundó en propuestas que extendieron la formación en el tiempo y en contenidos, acorde con la búsqueda de una mayor profesionalización, y, a través de esta, de mejoras materiales y reconocimiento social.

b. Organización institucional en el período 1940-1963.

Durante el período 1940-1963 no se operaron cambios significativos en la organización institucional del sistema de enseñanza normal. Se mantienen las distinciones entre normales

57. Segundo mensaje de Pedro Aguirre Cerda citado en **Formación del profesor primario**, Imprenta R. Quevedo, 1940.

58. J.J. Brunner, **Educación y Hegemonía en Chile: seis proposiciones**. Flacso. Documento de trabajo No9. Stgo. 1981.

superiores y comunes: dentro de éstas, se mantienen también las diferencias entre escuelas masculinas y femeninas; y entre rurales y urbanas. No obstante, a nivel curricular las 'normales comunes' tendieron a homogeneizarse. Esto es especialmente relevante respecto de las diferencias regionales, ya que las diferencias de género ya eran mínimas desde 1885. Aunque no sean suficientes los antecedentes con que contamos para sacar conclusiones mayores, no es difícil vincular la homogeneización regional al principio acentuadamente centralista que dominó el sistema en la década del 40, con su énfasis en una cultura fundamentalmente urbana.

En 1942, las seis escuelas existentes en 1929 habían sido aumentadas a nueve, incluyendo la Normal Superior José A. Núñez de Santiago, y ocho escuelas normales comunes, cinco de mujeres y tres de hombres.. Entre las primeras se encuentran las dos normales de Santiago, y las escuelas de La Serena, Angol y Ancud. Las escuelas masculinas estaban situadas en Chillán, Valdivia y Copiapó⁵⁹.

Tal vez, la principal innovación institucional del período se vincula con la equiparación del sistema de enseñanza normal al nivel secundario de educación. Los estudios, al igual que los estudios secundarios, tienen una duración de seis años, y se exige para ingresar a la normal, el sexto año primario. A nivel curricular se distingue entre un ciclo básico denominado de "Cultura general" de 4 años, equivalente (esta vez en contenidos) a la educación secundaria. Y un "Ciclo Profesional", de dos años, al cual se podía ingresar directamente, habiendo aprobado el Sexto Año de las Humanidades. A pesar de esta separación, el discurso pedagógico que fundamenta la organización del plan de estudios normalista articula ambos ciclos, y no es propio considerar el Ciclo de Cultura General como una mera Instrucción secundaria. Nuestro análisis se funda en el supuesto de que el '**ethos**' de la enseñanza normal permea los seis años de estudio, y no solamente el Ciclo Profesional.

c. Organización de los estudios en el período 1940-1963.

El plan de estudios aprobado en 1944 (decreto N° 6.636 del 20 de octubre de 1944) definió el currículum de la formación de profesores hasta 1963. Este plan fue aplicado Inicialmente en forma experimental, por cuatro años, después de los cuales se consideró que sus resultados eran positivos y que era oportuno aplicarlo definitivamente.

La generación de este plan se inicia en marzo de 1940, cuando se realiza una asamblea de los directores y profesores de educación de las escuelas normales, convocada por Oscar Bustos, entonces Inspector de la Enseñanza Normal. Esta asamblea, con el carácter de un pequeño congreso pedagógico, explicitó orientaciones que rigieron la educación normalista hasta la década del 60. En las conclusiones a las que se arribó en tal asamblea se fundamentó una nueva orientación en la preparación profesional de los maestros.

En la fundamentación de las conclusiones de la asamblea de profesores se distinguen dos aspectos en la formación de profesores: uno referido al dominio de la ciencia pedagógica y de la técnica didáctica, y otro aspecto referido a la filosofía del educador. Se señala que es este último aspecto el que le da su valor a la actividad del magisterio y "le confiere una profundidad espiritual análoga a la del sacerdocio":

59. Gertrudis Muñoz, op.cit: 8.

"En la concepción que tenga el maestro de la vida y del universo es donde realmente encuentra ánimo y orientación para que su trabajo viva; ella le indica los fines y el ideal perseguido. Para alcanzarlos, busca, a medida de su cultura, el contingente de la ciencia"... "Gracias, pues, a la mayor o menor preparación técnica, un profesor podrá instruir bien o mal a sus alumnos; pero solamente en virtud de su cultura general y del amor a la profesión, llegará a influir en la educación y vida futura del país. Solamente así podrá el maestro llegar a ser, si no el principal, un gran agente civilizador del pueblo"⁶⁰.

La formación de los profesores debía contemplar tanto esta formación general, como la formación profesional; ambas eran imprescindibles para el desempeño profesional.

La Incorporación de estos distintos ámbitos exigía, según los asambleístas, determinar un principio de clasificación de los conocimientos, que le diera organicidad y claridad a los estudios ¹. Los gestores del plan fundamentaban esta preocupación en los conceptos expuestos a fines del siglo XIX por Valentín Letelier, quien señalaba que la clasificación sistemática de los conocimientos era necesaria para que el 'espíritu' que los abordara no se extraviara.

Para los asambleístas de Marzo del 40 era necesario incorporar las visiones de la cultura que resaltan su carácter orgánico, donde sus diversos aspectos -lenguaje, técnica, religión, moral, arte, ciencia, política, etc.- forman un todo Integrado. La clasificación propuesta en el programa tiene el propósito de introducir a los alumnos en esta visión orgánica de la cultura, y a través de esto formar el 'espíritu' del alumno, dándole un contenido ético a su actividad.

En el plan 1944 entonces, se intenta formar al profesor conectado con el saber, con esta visión universalista de la cultura, y dotarlo así del poder de controlar su actividad, cual es la transmisión.

Estas propuestas se fundamentaban en una crítica explícita a la Pedagogía Activa y su valoración de los procesos de enseñanza. Para los asambleístas la carencia fundamental de la nueva pedagogía era que ésta no distinguía entre lo que son los conocimientos que debe adquirir el niño y los procedimientos aplicados en la enseñanza:

"Así fué como el gran interés que se produjo en torno al conocimiento, hizo pensar sólo en la fundamentación psicológica de los métodos de enseñanza. Y cuando se habló de planes y programas escolares, sólo se proyectaron las actividades de los alumnos, actividades que podían variarse según los intereses del niño, como si este viviera enteramente aislado y no en medio de un mundo cultural... Se miró casi con desprecio el problema de la materia de enseñanza, no interesó su espíritu, ni el por qué de su creación"⁶².

60. **Formación del profesor primario**, (síntesis de las conclusiones aprobadas por las Asambleas de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales - marzo 1940). Imprenta R. Quevedo, Santiago, 1940.

61. "Formación...", op. cit y "Nuevo plan de estudios de la enseñanza normal. Sus fundamentos". En: **Revista de Educación** N° 26, noviembre 1944, pp. 399-404.

62. "Nuevo Plan...", op.cit.: 400.

De este modo, los gestores del plan de 1944 recuperaban la preocupación por los contenidos de la enseñanza, y de allí su énfasis en la formación del maestro primario en una "Cultura General": no bastaba -según ellos- conocer los procedimientos de enseñanza. Las propuestas del 40 pueden considerarse, en este sentido, como una reacción contra el énfasis unilateral en el **proceso pedagógico** inaugurado en los 20, y una recuperación de la centralidad de los **contenidos**, que había dominado durante la hegemonía de los profesores alemanes.

En cuanto a los contenidos del plan de 1944 se puede señalar que estos constituyen un esfuerzo de síntesis entre los dos principios referidos. Pero, además, son una síntesis entre la organización de los estudios propuesta en 1928, y la aplicada en 1929. Del plan de 1928 se recupera: a) la integración de la práctica al curso de metodología; b) la inclusión de un tiempo para actividades no pre-fijadas, (aunque en el plan del 44 estas pueden ser fijadas sólo en algunos casos por el alumno); y c) se reincorpora dentro de la formación teórica **Sociología Educativa**.

Respecto al plan de 1929, se mantiene la distinción curricular urbano-rural (ver cuadro sinóptico 8), aunque ésta se minimiza. Los dos planes se diferencian sólo porque en el plan rural se incorporan una serie de conocimientos prácticos relativos a ese medio, como **Agricultura y Primeros Auxilios**. Además se dedica en el plan rural un tiempo importante al desarrollo de **Actividades Rurales Específicas**. Los estudiantes de las escuelas rurales deben entrenarse en actividades como construcción de gallineros y conejeras, manejo de la lechería, crianza de animales y otras.

En el plan de 1944 se mantiene la estructura de los estudios que privilegia la Formación General de los alumnos. Cabe hacer notar en todo caso que ésta sufre una importante reducción respecto del plan de 1929. En ese plan la Formación General ocupaba un 79.8% del tiempo. En el del año 44, en cambio, ocupa un 58.8% del tiempo total. Esta disminución implica un aumento relativo del tiempo dedicado a la Formación Profesional de un 20.0% a un 38.7%. Sin embargo, este aumento se vincula principalmente con la inclusión de un tiempo bastante significativo dedicado a **Actividades Complementarias**. Este es un tiempo que se podía dedicar a las distintas asignaturas del plan, y alcanza a un 14.6% del total. Por otra parte, se incluye por primera vez un tiempo dedicado a la especialización en una disciplina, aunque ésta no es parte significativa del plan (2.5%).

El plan de 1944, no obstante sus similitudes con los planes anteriores, es del todo novedoso en varios aspectos. Puntualizaremos dos aspectos que nos resultan particularmente significativos:

1. Se introduce una nueva jerarquía en los contenidos generales. A pesar de que por área de conocimientos se mantiene la primacía de los conocimientos técnico-artísticos, si se analizan las asignaturas por separado, el orden de importancia es el siguiente: 1°. **Trabajos Manuales y Ciencias Naturales**; 2°. **Castellano y Matemáticas y Física**; y, 3°. **Educación Física**. En esta jerarquía se constata:

- a) la reaparición de **Ciencias Naturales y Castellano** en la trilogía principal, al igual que en 1913, y por lo tanto la no consideración de la jerarquía de 1928, ni de 1929.
- b) la valoración de **Trabajos Manuales** como entrenamiento técnico- artístico prioritario, y
- c) la alta valoración de los conocimientos científico-humanistas, donde es notable que no se incluya **Ciencias Sociales**.

2 En la Formación Profesional, uno de los elementos que nos resultan más ^{significativos} se refiere a la Inclusión de **Introducción a la Filosofía**, y la revalorización de la Filosofía como fundamento de la educación. Aunque Psicología mantiene la principal destinación horaria, hay un relativo equilibrio entre esta disciplina y Filosofía En contraste con los planes de 1928 y de 1929, donde Psicología primaba sin contrapeso

En los dos puntos anteriores vemos la manifestación de los principios pedagógicos esgrimidos por los assembleístas del 40, y su revalorización de "los contenidos", (Cs. Naturales, Castellano, Matemáticas). En el ámbito profesional, esta perspectiva, que buscaba formar al profesor tanto en los procedimientos como en un 'espíritu' profesional, funda la pedagogía no sólo en la Psicología, sino de un modo Importante en el equilibrio entre Psicología y Filosofía.

En suma, el plan del 44 es la expresión de un principio pedagógico diferente al Introducido en 1928. No obstante, también integra (desde su perspectiva) el discurso profesionalizante del magisterio levantado entonces, ya que lo que se buscaba, como señalamos antes, era conectar la formación del profesor con "el saber", y dotarlo así del poder de controlar su actividad, e Incluso de ampliar su esfera de influencia y participación en la sociedad y en la cultura. Las demandas del magisterio, especialmente primario, por mejorar su estatus social, se mantuvieron durante el período. Al respecto Incluiremos a continuación un breve recuento de las conclusiones a las que se arribaron en dos congresos pedagógicos realizados en la década del 40, que nos parecen Importantes para comprender el discurso del magisterio de la época sobre su formación y, en general, sobre su Identidad profesional y función social.

- d. Discurso de los profesores sobre su formación:
El Primer Congreso de Enseñanza Normal (1944), y el
Primer Congreso Nacional de Educación (1945).

Las orientaciones acordadas en el Primer Congreso de Enseñanza Normal, realizado entre el 12 y el 17 de septiembre de 1944, un mes antes de promulgarse definitivamente el plan de estudios analizado recién, señalan que se debe⁶³:

1. Considerar las escuelas normales como verdaderos institutos Pedagógicos
2. Declarar que el tipo de maestro a cuya formación tienden los esfuerzos de estos establecimientos es el de un hombre altamente eficiente, abnegado, culto y práctico; tolerante, responsable y democrático, de sensibilidad sutil e Inteligencia data.
3. Las escuelas normales deben preparar a un maestro que pueda ser conductor de una comunidad nacional que busca nuevas formas culturales y económicas que aseguren la realización, la defensa y el perfeccionamiento permanente de la Democracia.
4. Que la preparación cultural -general y profesional- dei maestro debe enriquecerse con la adquisición de algunas especialidades que digan relación con las aptitudes y preferencias especiales de los normalistas y las necesidades del país, de la época, del régimen y de los niños.

63. "Primer Congreso de Ene Mnza Normal" En **Revista de Educación** N° 24. septiembre 1944. pp. 335-338.

5. Que las experiencias realizadas aconsejan ir paulatina y progresivamente, en las formas de vida y de trabajo de las escuelas normales, a una coparticipación, cada día más efectiva, de alumnos y profesores en el gobierno y la disciplina natural de estos planteles.
6. Que las escuelas normales no deben conformarse con las clases sistemáticas que se imparten (...) sino que deben realizar una actividad permanente de seminarios (...)
7. Que es problema urgente la existencia de profesores interinos (sin título) los cuales deben perfeccionarse constantemente. Además hay que crear nuevas escuelas normales a fin de que no vuelvan a ingresar al servicio profesores no normalistas.
8. Que las escuelas normales deben ascender paulatinamente a un plano de carácter universitario.
9. Que la labor de las escuelas normales no debe agotarse con la formación de sus alumnos, sino que debe propender a extender su influencia a todos los sectores sociales y culturales de la comunidad nacional.
10. Que el radio de acción de las escuelas normales incluye su participación activa en toda empresa de importancia tendiente a enriquecer y difundir la cultura, lo cual hace necesario que sus profesores tengan una amplia libertad, a fin de que puedan servir a la comunidad desde cargos de elección popular o como agregados culturales a embajadas, etc.

Es claro en estas propuestas la demanda desde los propios profesores de proteger y ampliar su campo de acción. Primero se exige reconocimiento y luego una formación al más alto nivel cultural, con lo cual se está demandando acercarse al capital cultural que permita alcanzar los más altos niveles. Y desde allí participar y ejercer influencia en los problemas educacionales, e incluso nacionales.

Para ésto también se proponen estrategias de clausura como es la demanda de que no puedan ejercer los sin-título y que se amplíe el número de escuelas normales, lo cual extiende su propio poder, entre otras.

Esta línea, de expansión del control del medio por la profesión, se profundiza en el Primer Congreso Nacional de Educación, realizado en Enero de 1945. En las conclusiones de este Congreso se señala que la formación debe tender hacia la autonomía profesional del profesor. Esta formación debe ser de nivel superior y debe ir acompañada de una política de mejoramiento de las condiciones laborales del magisterio, especialmente en lo que a remuneraciones se refiere.

Se propone también (recuperando una de las banderas del año 28), darle un cuerpo único al magisterio creando la Escuela Unica de Educación, que formaría los profesores para los distintos niveles del sistema educacional, incluso del nivel superior. Esto borraría las diferencias entre profesores secundarios con un título universitario, y profesores primarios con título normal. Se plantea, por último, que esta Escuela Unica de Educación debe tener un carácter universitario, y por lo tanto el máximo reconocimiento.

64. Brunnery Flisfisch, op.cit.

65. ibid.

66. "Primer Congreso Nacional de Educación. Formación, Perfeccionamiento y Escalafón del personal de la Educación Nacional." (Tesis aprobada por el Congreso). En: **Revista de Educación** N° 28. mayo 1945.

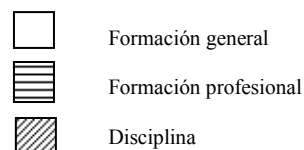
**CUADRO SINOPTICO 8: PLAN DE ESTUDIO DE 1944
ESCUELAS NORMALES**

ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1944 (urbano-de hombres)			
Duración de los estudios: 6 años			
	Hrs. Total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	141	58.8	16
-religión y moral	3	1.3	
-gramática castellana	5	2.1	
-literatura castellana	8	3.3	
-ortografía	4	1.7	
-ciencias sociales	13	5.4	
-psicología general ¹	2	0.8	
-matemáticas	11	4.6	
-física	6	2.5	
-cs. biológicas e higiene	12	5.0	
-química	6	2.5	
-idiomas extranjeros	11	4.6	
-canto, música, gim.ritmica	14	5.8	
-dibujo y modelado	10	4.2	
-caligrafía	2	0.8	
-trabajos manuales	18	7.5	
-educación física	16	6.7	
II. FORMACION PROFECIONAL	93	38.7	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	20	8.3	
-introduc. a la filosofía	4	1.7	
-biología educacional	3	1.3	
-psicología educacional	5	2.1	
-sicología educacional	2	0.8	
-principios de educación	4	1.7	
-filos. e hist. de la ed.	2	0.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	38	15.8	
-técnicas de la enseñanza	30	12.5	
-org. y adm. escolar	5	2.1	
-higiene escolar	3	1.3	
3) PRACTICA ²	--	--	
4) INVESTIGACION ³	--	--	
5) ACT. COMPLEMENTARIAS	35	14.6	
III. DISCIPLINA	6	2.5	--
TOTALES	240	100.0	26

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PROCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1944, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1929)

Plan de 1944 (6 años) 58.8 38.7

plan de 1929 (4 años) 80.0 20.0



Fuente: Decreto N° 6.636 (20-oct-1944)

- 1 Se incluye como parte del ciclo de “cultura general”, no en el ciclo profesional.
- 2 Se realiza la PRACTICA integrada al curso de metodología, se exige además una PRACTICA terminal de 1 mes.
- 3 Se exige una MEMORIA en el 6° año.

A. Diferencias con el plan femenino

- En el plan femenino no se incluye TRABAJOS MANUALES
- En el plan femenino se incluyen:
 - a. ECONOMIA DOMESTICA, con 18 hrs-total.
 - b. PUERICULTURA, con 2 hrs-total.

B. Diferencias con el plan rural

- En el plan rural se incluye, junio a TRABAJOS MANUALES, - AGRICULTURA, INDUSTRIA DERIVADA Y OFICIOS VARIOS.
- En el plan femenino rural esta actividad se agrega a ECONOMIA DOMESTICA.
- En el plan rural se incluye:
 - a. ACT. RURALES ESPECIFICAS, con 18 hrs-total
 - b. PRIMEROS AUXILIOS, con 2 hrs-total.

II. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1944, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1929)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-gramática castellana -literatura castellana -ortografía -idiomas extranjeros -ciencias sociales -psicología general -matemáticas -ciencias biológicas e higiene	-ética profesional -castellano -perfec. idioma patrio -francés e inglés -historia y geografía -matemáticas y física -ciencias biológicas y química -dibujo -canto y música -agricultura

FORMACION PROFESIONAL

-psicología educacional -biología educacional -introd. a la filosofía -sociología educacional -filosofía e historia de la educación -técnica de la enseñanza -org. y adm. escolar -higiene escolar -act. complementarias	-psicología gral. y diferencial -psicología del niño y psicología pedagógica -fisiología e higiene (del niño) -filosofía de la educ. -historia de la educación -técnica de los sistemas modernos de educación -dibujo en el pizarrón -metod. del programa de educación urbana -org. escolar (adm. e higiene) -observación -práctica

6. 1964-1974.
ASCENSO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA NORMAL A NIVEL POST-SECUNDARIO.

La enseñanza normal no estuvo al margen del influjo transformador de los años 60, década en que se experimentó cambios institucionales y curriculares profundos: el sistema de enseñanza normal fue "ascendido a nivel post-secundario, y se aplicó una modalidad de entrenamiento centrada en la formación profesional, la cual era además especializada en una disciplina. En este período se aplicaron dos planes de estudios: el plan de 1964 que puede ser considerado un plan de transición, y el plan de 1967 que sancionó definitivamente la nueva modalidad de formación de profesores.

Este proceso de cambios, que se realizó en el contexto de proyectos globales de transformación de la educación, y más allá de ésta, de la sociedad, fue abruptamente Interrumpido por la llegada de los militares al gobierno en 1973. El sistema de enseñanza normal fue disuelto a comienzos de 1974.

a. Contexto educacional.

Los cambios operados en el período en el sistema de enseñanza normal son la expresión de nuevas orientaciones políticas y educacionales, cuyas fuentes últimas de generación se vinculan con procesos que van incluso más allá de las fronteras nacionales, como, por ejemplo, la redefinición de la política internacional de Estados Unidos para América Latina y la Revolución Cubana, entre otros. Sin desconocer la complejidad de los procesos político-sociales y culturales que rodean las transformaciones en la formación de profesores, nuestro análisis se localiza en las fuentes directas de tales cambios, ya que un análisis en profundidad de las conexiones entre la formación de los profesores y sus determinantes macro-sociales excede los límites de este trabajo, más aún en un período tan convulsionado como el de los años 60.

La educación normalista experimentó cambios en su organización y planes de estudios tanto durante el período del gobierno de J. Alessandri (1958-1964) como en el gobierno de Frel (1964-1970). A estas dos etapas nos referiremos en lo que sigue.

i) Los primeros años de la década del 60: la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación.

Durante el gobierno de J. Alessandri se formó la denominada Comisión para el Planeamiento Integral de la Educación (28 de dic. de 1962) cuyos objetivos eran hacer un diagnóstico de la situación educacional y proponer las soluciones a los problemas pedagógicos, económicos y administrativos creados por la extensión y desarrollo del sistema educacional. Esta comisión fue creada como respuesta del gobierno a presiones directas del gobierno de Estados Unidos, y al clima de opinión favorable que se había producido entre las

autoridades educacionales nacionales respecto al discurso de la 'planificación' introducido por las agencias internacionales, como la UNESCO, OEA, FAO, etc.

La presión por transformar la educación se fundaba en la convicción del gobierno norteamericano del periodo sobre la importancia crucial de la educación como una estrategia contra-Insurgente en el continente latinoamericano. La orientación dominante era que la educación debía no sólo ser extendida, sino drásticamente redefinida, ya que sus estructuras y orientaciones eran **disfuncionales** al proceso de modernización política y social seguido en la región. Se planteaba que la educación debía proveer los conocimientos y habilidades necesarias para el uso eficiente de la tecnología moderna, de lo cual carecían los países pobres.

El trabajo de la Comisión se sintetizó en una propuesta de reforma global de la educación. Esta propuesta de reforma, sin embargo, generó una controversia política Importante en el Parlamento, que terminó por disuadir al gobierno, cercano ya al fin de su periodo, de aplicarla. A pesar del fracaso del gobierno de Alessandri en introducir los cambios sugeridos por la planificación en el sistema educacional, el trabajo de diagnóstico que esta comisión realizó fue un Importante Insumo para la reforma educacional que se aplicaría posteriormente en el gobierno Frei.

Las transformaciones que se operan en la enseñanza normal en esta etapa son también antecedente Importante de los cambios que se operarían en 1967. Los cambios propuestos en esta etapa por el Ministerio de Educación, buscaban modernizar la enseñanza normal de acuerdo a los nuevos principios de la planificación. Estos, sin embargo, no alteraron la organización institucional del sector, como ocurriría en 1967.

ii) La Reforma Educacional del Gobierno de Frei.

Para el gobierno DC la educación era un eje central de su estrategia general de cambio social. Ella fue considerada desde el inicio como crucial tanto para la formación de los recursos humanos requeridos por el crecimiento y la modernización de la economía como para el proceso de integración social y política de las mayorías excluidas. De modo general, el proyecto de cambio de la 'Revolución en Libertad' concibió a la educación como base para la mantención de un orden sobre bases de consenso, cooperación y participación. Por último, la educación era vista también como fundamental para la conquista de la libertad espiritual interna a ser obtenida por el individuo ⁷⁰.

La reforma se ocupó de expandir el acceso y la cobertura educacional, se preocupó de homogeneizar el capital cultural transmitido por la escuela, e intentó transformar internamente ese capital cultural. En base a nuevas orientaciones pedagógicas (de origen norteamericano) se giró desde una educación centrada en los contenidos hacia una educación ordenada en torno a las conductas. Este giro significó redefinir el rol docente de modo Importante. El esfuerzo de reforma a este nivel buscó que el profesor dejase de ser un instructor y pasara a ser el facilitador de un contexto de aprendizaje, guía y no actor principal, de una actividad que

68. C. Cox, **Continuity**..., op.cit: 129.

69. **Año Pedagógico**. 1961. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile.

70. Ver, C. Cox. **Políticas Educacionales y Principios Culturales. Chile 1965-1985**. Documento CIDE, NQ 17, 1987. Santiago. (p.16).

pasaría a descansar, en forma más acentuada que en el pasado, en los alumnos ⁷¹. Un intento tal de cambio implicó que desde su inicio el proceso de reforma dedicara esfuerzos sistemáticos por difundir los nuevos criterios y orientaciones pedagógicas a los profesores. Para realizar la Reforma era necesario contar con un nuevo tipo de profesor. En líneas gruesas se puede decir que se siguieron en este sentido dos caminos, uno fue transformar los procesos de formación, otro fue introducir programas de perfeccionamiento para los profesores en servicio. Estas dos líneas de acción se coordinaban bajo el concepto de **educación permanente**, que durante los 60 adquirió gran importancia. El principio fundante era que el conocimiento no es estático y por lo tanto la actitud básica debía ser la de la investigación; la educación no era un proceso terminal ni acabado y debía por tanto actualizarse constantemente.

Con respecto a los procesos de formación de los docentes, el nuevo grupo en el gobierno definió la **Escuela Unica de Pedagogía** como horizonte hacia el cual debía avanzarse. Sin embargo, el Estado sólo tenía control sobre la formación de los profesores primarios, ya que la formación de los profesores secundarios era controlada por las universidades, que gozaban de autonomía. Esta tradicional división implicó que el Ministerio sólo pudiera legislar sobre la enseñanza normal, a la que aplicó 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 docente supervisada en servicios.
3. Preparación del 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. Construcciones y equipamiento de las Escuelas Normales a corto y mediano plazo.

b. Reforma Institucional.

El proceso de modernización consideraba la reforma de los estudios de la enseñanza normal. Una redefinición integral del currículum fue propuesta luego de un estudio apoyado por la Fundación Ford. En medio del clima socio-político marcadamente antiimperialista de fines de los 60, y con el intento intervencionista del proyecto Camelot (del Departamento de Estado norteamericano) aún fresco, los gremios docentes bloquearon el proyecto de cambio, más por sus vinculaciones con la agencia norteamericana que por sus méritos o carencias intrínsecas⁷². Lo que la administración Frei no logró respecto al currículum, sí lo obtuvo respecto a los límites institucionales del sector. En junio de 1967 se aprobó el decreto que reformaba la enseñanza normal y sancionaba definitivamente su carácter post-secundario.

71. C. Cox, **Políticas....** op.cit: 22.

72. Ver: Ministerio de Educación. **Programa de desarrollo de la enseñanza normal**, (mimeo), Santiago, diciembre 1967. Estos cinco proyectos de modernización suponían una inversión de aproximadamente diez millones de dólares; siete provendrían del propio país a través de un aporte directo, o de préstamos del Banco Mundial y la AID. Los restantes tres millones serían aportados por convenios con la UNESCO y la Fundación Ford. (Ministerio de Educación, op. cit.).

73. C. Cox, **Continuity....**, op.cit: 158.

La reforma redefinió así los límites institucionales del sector en el sentido tradicionalmente buscado por los profesores: ascenso al nivel superior. El ascenso del sistema de enseñanza normal a nivel post-secundario fue calificado por los reformistas como "la destrucción definitiva de los aspectos de clase de la formación de los profesores primarios"⁷⁴; a partir de la reforma, los profesores primarios pasan a ocupar una posición equivalente al resto de los docentes en el sistema de educación.

Pero, el plan de estudios de 1964 había ya elevado "de hecho" la enseñanza normal a nivel post-secundario, ya que había extendido los estudios a 9 años, que incluían: una etapa de "formación general", de 6 años de duración, equivalente a la enseñanza secundaria, y una segunda etapa de "formación profesional" de tres años de duración. A esta última se podía ingresar con la licencia normal o secundaria.

La reforma sancionó definitivamente el carácter post- secundario de la enseñanza normal restringiendo los estudios a los 3 años de formación profesional.

c. Reforma curricular.

Pese al fracaso del gobierno en la implementación de una renovación Integral del plan de estudios de los normalistas, durante el período se introducen modificaciones parciales importantes en el currículum. Puntualizaremos las más significativas (ver cuadros sinópticos 9 y 10):

1. Se modifica la estructura tradicional de la enseñanza normal que otorgaba el máximo de tiempo a la Formación General. Ahora la formación es principalmente profesional. En el plan de 1964, si se consideran los 9 años de estudios, sigue primando la FG, sin embargo la etapa profesional de tres años, prácticamente no contempla esta formación. Este cambio se vincula a lo menos con tres redefiniciones de la formación:

a) se considera que la Formación General se obtiene esencialmente durante la enseñanza secundaria, por lo tanto la enseñanza normal debe restringirse a la formación específica del profesor, cual es su formación profesional. b) Esta separación que a primera vista parece obvia, supone también una nueva orientación de los estudios. El plan de 1944, según lo analizado, aspiraba a formar al profesor en un dominio general de su cultura lo cual se consideraba clave para su desempeño profesional. En este plan, en cambio, hay una valoración diferente del conocimiento: ya no Interesa que el profesor "sepa de todo", sino que maneje (en el área general) los fundamentos del conocimiento científico (más sobre esto en el punto 4 siguiente).

c) Se busca pasar, entonces, de una formación orientada a producir un profesor generalista, a una orientada a producir un nuevo tipo de profesor, que más que un cúmulo de contenidos, maneja unos criterios sobre el conocer. Además, que no maneja una diversidad de áreas, sino una en particular: es un profesor especializado.

2. Se Introduce, entonces, la especialización de los profesores primarios en una disciplina a su elección. Se crea el título de profesor primario con mención. En el plan de 1964 el alumno

74. C. Cox, **Continuity...**, op.cit.

tiene una amplia gama de posibilidades de especialización, ya que puede obtener la mención en 13 disciplinas, que incluyen, entre otras Educación Parvularia y Desarrollo de la Comunidad. Para obtener la mención el alumno debía cursar asignaturas de la especialidad durante los tres años de la etapa profesional. El número de horas exigido era igual para todas las disciplinas.

En el plan de 1967, se cursa la especialidad a partir del 2⁴. semestre de la carrera. También tiene la misma dedicación, independiente de la disciplina o área de especialidad de que se trate. Las menciones se podían obtener en 10 áreas: Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Técnico-manual, Educación Musical, Artes Plásticas, Idioma Extranjero y Desarrollo de Comunidades y Educación de Adultos.

3. Otro elemento importante en la organización de los estudios en el período, es que se eliminan los curricula diferenciados por género y por región. En el plan de 1964, las asignaturas que en el plan de 1944 establecían distinciones, se agrupan ahora en una gran categoría denominada **Técnicas Manuales, Agropecuarias y Educación para el Hogar**. Se dispone expresamente, además, que estas asignaturas se debían desarrollar simultáneamente en un día de la semana y ser comunes en alto grado a hombres y mujeres.

En el plan de 1967 las diferencias se eliminan definitivamente. Esta medida es coherente con el discurso homogeneizador del período. Aunque es vinculable también, con el ascenso del sistema a nivel superior. Como veremos en las secciones dedicadas a las Universidades, en éstas nunca se distinguió el currículum por género o por región.

4. En cuanto a los contenidos de la Formación General se constata en primer lugar una modificación de la jerarquía tanto respecto a las áreas del conocimiento priorizadas, como a las asignaturas más relevantes. Respecto a las áreas se pasa de un énfasis en los conocimientos técnico-artísticos, a un énfasis en los conocimientos científico-humanistas. En el plan de 1967 incluso **desaparece** el área técnico-artística.

Consecuentemente con este cambio, las asignaturas más relevantes son las científico-humanistas. Cabe resaltar la primacía de Ciencias Sociales en el plan de 1967. De la totalidad de planes analizados sólo en dos de ellos Ciencias Sociales ocupa la principal destinación horaria: en 1928 y en 1967. Una interesante correspondencia, para ambos momentos, entre Inestabilidad socio-política y cambio cultural "afuera" de la educación, y tipo de conocimiento que se considera necesario en su 'adentro'.

5. Respecto a la Formación Profesional también encontramos importantes transformaciones:

a) En la tríada Psicología-Filosofía-Sociología, se produce un reordenamiento. En el plan de 1964 Filosofía ocupa la primacía, aunque hay prácticamente un equilibrio entre las tres disciplinas. En el plan de 1967 Psicología recupera la primacía, aunque con una diferencia menor respecto de Sociología. En los años 60, por lo tanto, la primacía de Psicología como base teórica de la educación es reinterpretada. Primero se equilibra con Filosofía (plan 1964), y, posteriormente con Sociología (plan de 1967).

b) En la década del 60 otro cambio importante es la introducción de **Evaluación y Orientación**. Ambas son la expresión del desarrollo de la Pedagogía como disciplina científica. Aunque estas materias, como veremos en el estudio referente a

la Universidad de Chile, ya estaban presentes en los planes universitarios desde la década del 40. Representan, entonces, en algún sentido la modernización de la perspectiva pedagógica en las normales.

Se introduce también en este período la preparación en **Metodología de la Investigación**, lo cual se vincula directamente con el discurso pedagógico del período y su énfasis en la importancia de establecer una relación activa con respecto al conocimiento.

c) Por último, en la misma línea de valoración de la experiencia y del proceso de conocer, la Práctica

Profesional adquiere una especial importancia. Particularmente en el plan de 1967, donde incluso se la destina más tiempo que a la preparación en las Técnicas de la Transmisión.

d. La Clausura de las Escuelas Normales.

Junto con establecerse, el gobierno de facto de las Fuerzas Armadas suspendió las clases en las 17 Escuelas Normales fiscales que funcionaban en el país⁷⁵ y nominó una comisión con el encargo de hacer un diagnóstico de la enseñanza normal y de la formación de profesores en general, y proponer al gobierno las líneas a seguir al respecto. Esta comisión, integrada principalmente por docentes de la Universidad Católica y por directivos y docentes de las propias escuelas normales, entregó su informe en el verano de 1974⁷⁶. La comisión propuso que se le asignara a la Universidad la responsabilidad exclusiva de la formación profesional de los docentes del país.

Siguiendo la propuesta de la comisión, el 11 de marzo de 1974 se aprueba el Decreto Ley N° 353 que, entre otras medidas, sanciona la formación exclusivamente universitaria de los docentes, y establece el cierre de las Escuelas Normales. Con esto se ponía término a una historia iniciada en 1842.

El año 1973 las escuelas normales tuvieron una matrícula de 7.646 alumnos, de los cuales 7.274 estudiaban en las normales fiscales y 372 en las normales particulares que aún existían en el país. Ese año las Universidades tenían una matrícula de 6.125 alumnos en las carreras de Pedagogía en Enseñanza Básica⁷⁷.

A pesar de la importancia indelible de las escuelas normales, el cierre de las mismas estuvo rodeado de un gran silencio. Si bien es cierto que eran tiempos de fuerte control político y problemas urgentes para todo actor contrario a la violencia que entonces aplicaba sistemáticamente el régimen militar contra sus opositores, también lo era que la medida podía entenderse como el gran triunfo de las demandas históricas del magisterio por

75. En 1973 existían 17 escuelas normales ubicadas en: Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena. Viña del Mar, cuatro normales en Santiago (una vespertina), Curicó. Talca. Chillán, Angol. Victoria, La Unión, Vaidvia y Maud.

76. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. **Informe General sobre la Enseñanza Normal en Chile. Documento interno N° 10.875 de 1974.**

77. Myriam Zemelman, "Estudio cuantitativo de algunas variables de las carreras de educación de las universidades chilenas 1967- 1975", Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Servicio de Desarrollo Docente, **Informaciones Pedagógicas Universitarias N° 14**, 1977.

una formación única del profesorado a nivel superior. Alfonso Bravo, experimentado dirigente del gremio y Director de Educación Secundaria en el gobierno Frei, en un seminario realizado en 1984 sobre política educacional rememoró la medida en los siguientes términos:

"Vino también una medida que no podía dejar de regocijarnos, porque se cumplía con una vieja aspiración: la escuela única de pedagogía, y (...) la determinación de concentrar en las Universidades la formación de profesores"⁷⁸

En la misma discusión, Iván Núñez, Superintendente de Educación durante el gobierno de la Unidad Popular, planteaba que las medidas educacionales del gobierno militar frente al profesorado se caracterizaban por su ambigüedad; en ciertos momentos se buscó la cooptación del profesorado mediante ciertas políticas compensatorias, pero también se intentó controlarlo por el ejercicio directo de la fuerza o por las vías de la atomización y la dispersión. Esta perspectiva que resalta la ambigüedad de las medidas gubernamentales nos parece relevante para analizar la drástica decisión de cerrar las escuelas normales.

Para justificar la medida el gobierno apeló, naturalmente, a la antigua demanda por formar al profesor al más alto nivel en un sistema unificado de formación de profesores. Sin embargo, entre los argumentos de la comisión de reforma también se señalaba la necesidad de desarticular las escuelas normales, porque éstas habían "degenerado" por la excesiva politización. Otra razón de importancia, pero que fue menos pública, era el alto costo que representaban al Estado las escuelas normales, según las estimaciones del informe de la comisión⁸⁰.

La ambigüedad señalada, con sus componentes de cooptación y represión, y los múltiples niveles y de discurso en que se jugó la decisión de poner fin a la educación normalista en el país merecen un estudio en profundidad que, hasta donde sabemos, no se ha realizado.

Desde nuestro punto de vista un elemento central que ha pasado desapercibido para la interpretación de la disolución institucional de la Enseñanza Normal, se refiere a la transformación radical del sistema en 1967. El ascenso de la enseñanza normal en el sistema educacional a nivel post-secundario significó redefinir sustancialmente la modalidad de formación que la caracterizaba. La espectacularidad de este cambio, que respondía a la continua demanda del magisterio por revalorizar su formación, a través de su ascenso institucional al sistema de educación superior, ocultó el hecho que se transformaban también los elementos centrales de la identidad normalista⁸¹. Al dejar de ser un estudio profesional secundario no fue más una oportunidad de calificación "rápida" para los sectores medios bajos y populares, (lo que debe haber repercutido más fuertemente en las escuelas normales

78. Alfonso Bravo, en: C. Cox (ed.), Hacia la elaboración de consensos en política educacional: **actas de una discusión**. Publicaciones CIDE. Santiago 1985.

79. Iván Núñez, en: C. Cox (ed.), op. cit.

80. CPEIP, **Informe General...**, op. cit.

81. El análisis que hacemos de la enseñanza normal, no considera la situación de los estudiantes egresados de humanidades que entraban a cursar sólo los últimos años de formación profesional. Antes hemos argumentado que desde nuestra perspectiva el ethos de la formación normalista se encuentra en la articulación del conjunto del plan. Cabe señalar además que también constituía una experiencia particular el contacto de los egresados de humanidades con los estudiantes normalistas que ya llevaban años en la institución.

de provincia). La enseñanza normal se convirtió en una alternativa más para los egresados de Enseñanza Media. Se situó entonces a la enseñanza normal en una posición de competencia con la Universidad, sin contar con el prestigio social de esta última institución. La enseñanza normal pasó a ser una opción para quienes no quedaban en la Universidad.

Junto con este ascenso institucional se modificó la modalidad de transmisión. Un elemento de esta transformación que sólo enunciamos, porque sus implicancias profundas están aún por estudiarse, se refiere al término del régimen de Internado. El internado que nació como una modalidad Intensiva de disciplinamiento de los estudiantes provenientes de las clases bajas, deja de tener pertinencia en un sistema dirigido a ser una alternativa más de educación superior para los jóvenes secundarios. Por otra parte, el carácter inicial del internado, probablemente ya se había modificado implícitamente, porque quienes acudían a la normal habían dejado de ser los "pillitos de café" del siglo pasado, y acudían en cambio estudiantes provenientes de familias integradas a un cierto orden cultural, tanto popular como mesocrático. No obstante el régimen de internado seguía siendo importante como modalidad intensiva de Instrucción.

Un último aspecto clave, que hemos analizado en extensión a lo largo de nuestro trabajo, se refiere al saber distintivo de la Institución. Al respecto sólo dos comentarios. En 1967 la formación pasa a concentrarse en la Formación Profesional, ya que se entendía que la Formación General la recibían los estudiantes durante la enseñanza secundaria. Con este cambio, la identidad profesional no se define más por la 'alta altura' de la que son portadores los profesores, que los conduciría a participar en los más diversos acontecimientos de la vida nacional. Sino que la definición de la identidad comienza a centrarse en el dominio de un campo específico, la enseñanza. Con este giro se restringen (al menos en el discurso) los ámbitos de incidencia social de los profesores.

Junto con este desplazamiento, el escaso tiempo que se dedica a la Formación General se destina a materias humanistas y científicas. Un elemento distintivo de la enseñanza normal hasta 1967, que la diferenciaba de la enseñanza secundaria impartida en los liceos, era el énfasis puesto en las materias técnico-artísticas. Como dicen los testimonios al respecto, "mucho canto", "mucho trabajo manual". Una conexión que a nuestro juicio debe investigarse se refiere a la vinculación de esta formación con la especificidad de los profesores normalistas respecto a las dimensiones disciplinarias de la escuela.

Desde nuestra perspectiva la disolución institucional del sistema de enseñanza normal fue "adelantada" por la redefinición del saber profesional, base de la identidad normalista, durante los años 60. En la búsqueda histórica por el reconocimiento social, se puede decir que existía, paradójicamente, un componente autodestructivo de la identidad que históricamente distinguió a este tipo de profesores.

En 1974 los alumnos de las escuelas normales fueron 'traspasados' a las Universidades geográficamente más cercanas. Algunos profesores también fueron contratados por las Universidades. Los bienes de las normales y sus edificios tuvieron distintos destinos. Algunos, como es el caso de la Escuela Normal de Victoria, aún permanecen desocupados.

82 Ver evidencias al respecto en, V. Espínola, **las reformas educacionales del gobierno militar y su Impacto sobre la calidad de la educación**, CIDE, Proyecto IDRC, 1987 - 1988

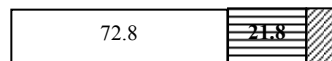
CUADRO SINOPTICO 9: PLAN DE ESTUDIOS DE 1964.

ESCUELAS NORMALES

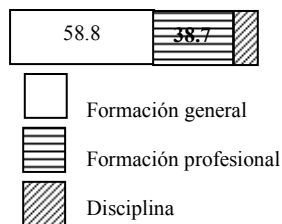
ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1964			
duración de los estudios: 9 años			
	hrs. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	223	72.6	22
-religión (optativo)	3	0.9	
-castellano	22	6.9	
-ciencias sociales	21	6.5	
-filosofía 1	3	0.9	
-psicología 1	3	0.9	
-ciencias naturales	12	3.7	
-biología	7	2.2	
-química	7	2.2	
-física	7	2.2	
-matemáticas	19	5.9	
-inglés o alemán	19	5.9	
-francés o italiano	19	5.9	
-artes plásticas	12	3.7	
-caligrafía	2	0.6	
-educación musical	15	4.7	
-téc. Manuales, agropecuarias y educ. para el hogar	20	6.2	
-educación física	12	3.7	
-consejo de curso	6	1.9	
-centro de alumnos	6	1.9	
-técnicas de estudios	3	0.9	
-electivos (en 2 asignaturas generales)	12	3.7	
-problemas de la sociedad contemporánea	3	0.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	70	21.8	14
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	18	5.6	
-filosofía	3	0.9	
-fundamentos biológicos de la educación	4	1.3	
-psicol. evolutiva y pedagógica	4	1.3	
-sociología gral. Y pedag	4	1.3	
-filosofía e historia de la educación	3	0.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	30	9.4	
-estadística y evaluación	4	1.3	
-didáctica gral. Y especial	12	3.7	
-orientación profesional y escolar	3	0.9	
-org. y adm. escolar	7	2.2	
-salud púb. Y educ. sanitaria	4	1.3	
3) PRACTICA 2	14	4.4	
-práctica profesional	14	4.4	
4) INVESTIGACIÓN	8	2.4	
-métodos de investigación	2	0.6	
-preseminario	3	0.9	
-seminario	3	0.9	
5) act. Complementarias	-	-,-	
III. DISCIPLINA	18	5.6	-
TOTALES	321	100.0	36

I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR DE 1944

Plan de 1964 (9 años)



Plan de 1944 (6años)



Fuente: Decreto N° 104 (8-ene-164).

1 Incluidos en el plan dentro del ciclo de formación general

2 Práctica gradual de 2 años

I. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1944)	
INCLUIDAS	EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-religion (optativo) -castellano -filosofía -biología -ciencias naturales -inglés o alemán -francés o italiano -artes plásticas -educación musical -técnicas manuales, agropecuarias y educ. para el hogar -consejo de curso -centro de alumnos -técnicas de estudio -electivos (generales) -problemas de la sociedad -contemporánea	-religion y moral -gramática castellana -literatura castellana -ortografía -cs. biológicas e higiene -idiomas extranjeros -dibujo y modelado -canto, música y gimnasia rítmica -trabajos manuales
FORMACION PROFESIONAL	
-fundamentos biológicos de la educación -psicol. evolutiva y pedagógica -sociología gral. Y pedagógica -estadística y evaluación -didáctica gral. y especial -orientación profesional y escolar	-biología educacional -psicología educacional -sociología educacional -principios de la educ. -técnica de la enseñanza

-salud pública y educ. sanitaria

-práctica profesional

-métodos de investigac.

-preseminario

-seminario

-higiene escolar

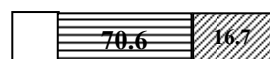
-act. Complementarias

**CUADRO SINOPTICO 10: PLAN DE ESTUDIOS DE 1967.
ESCUELAS NORMALES**

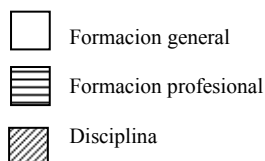
ESCUELAS NORMALES PLAN DE ESTUDIOS 1967			
Duración de los estudios: 3 años			
	Hrs Total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	28	13.7	6
-matemáticas	5	2.4	
-ciencias naturales	5	2.4	
-historia contemporánea	3	1.5	
-expresión oral y escrita	3	1.5	
-idioma extranjero	4	2.0	
-desarrollo de la comunidad	8	3.9	
II. FORMACIÓN PROFESIONAL	144	70.6	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	32	15.7	
-fundamentos biológicos y	14	6.9	
Psicol. del aprendizaje			
-filosofía e historia de la educación	7	3.4	
-sociología eneral y pedagógica	11	5.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	44	21.6	
-evaluación	4	2.0	
-org. y adm. escolar	4	2.0	
-orientación y supervisión	8	3.9	
-didáctica y metod. esp.	24	11.7	
-educ. para la salud	4	2.0	
3) PRACTICA	60	29.3	
-iniclación a la práctica escolar	6	2.9	
-planeamiento de actividad escolar	6	2.9	
-práctica supervisada en servicio (2 semestres)	43	23.5	
4) INVESTIGACIÓN	8	4.0	
-métodos de investigación y preseminario	4	2.0	
-seminario	4	2.0	
5) ACT. COMPLEMENTARIAS	-	-.-	
III. DISCIPLINA	32	15.7	
TOTALES	204	100.0	19

**I. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A
FORMACION GENERAL, FORMACION
PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE
1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR DE (1964)**

Plan de 1967 (3 años, post-secundarios)



Plan de 1964 (9 años, secundarios)



Fuente: Decreto N° 3.908 (10-jun-1967).

* Estudios post-secundarios.

I. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-expresión contemporánea -historia contemporánea -desarrollo de la comun. -idioma extranjero	-religión (optativo) -castellano -ciencias sociales -problemas de la sociedad moderna -filosofía -psicología -biología -química -física -inglés o alemán -francés o italiano -artes plásticas -caligrafía -educ. musical -téc. Man., agropecuarias y educ. para el hogar -educación física -consejo de curso -centro de alumnos -técnicas de estudio -electivos (generales)
FORMACION PROFESIONAL	
-filosofía -fund. Biológicos y psicol. del aprend. -evaluación -orientac. y supervis. -didáctica y metod. esp. -educ. para la salud -iniciación a la práctica escolar -planeamiento de act. Escolares -práctica supervisada en terreno -métodos de investigación y preseminario	-fund. Biológ. de la educ. -psicol. evol. y pedag. -estadística y evaluación -orientac. prof. y escol. -didáctica gral. Y espec. -salud pública y educ. sanitaria -práctica profesional -métodos de investigación -preseminario

7.CONCLUSION.

Lo primero que se destaca al analizar el desarrollo de la enseñanza normal en sus 132 años de existencia, es su constante crecimiento y evolución. Esta evolución se expresa en distintos ámbitos. Por una parte, en el crecimiento sostenido de la base de conocimientos que conforma los programas de formación: más materias incluidas en los planes de estudios y más años de formación. Y, por otra, en el constante desarrollo institucional manifestado en la multiplicación del número de escuelas normales a lo largo del país y en los sucesivos ascensos de nivel de la enseñanza normal, hasta alcanzar en 1967 el nivel terciario del sistema educacional.

La enseñanza normal nace y se desarrolla vinculada a la educación primaria, lo que la ubica desde un comienzo en una situación desvalorizada respecto de la educación secundaria orientada hacia la universidad, y de la formación de los propios profesores secundarios realizada en la misma universidad. Esta posición subordinada al interior del sistema escolar genera una constante presión por parte de los normalistas por reubicar el sistema normal en posiciones que le signifiquen un mayor reconocimiento social. La presión gremial, junto con el impulso ascendente generado por el crecimiento y expansión del mismo sistema escolar inciden en el ascenso de la enseñanza normal en el sistema.

A pesar de esta constante transformación, la institución presenta un conjunto de características estables que la definen desde su creación. En un sentido institucional el rasgo más saliente de la enseñanza normal es su dependencia del Ministerio de Educación, y dentro de éste de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal.

Ubicada en el nivel secundario del sistema, y con escuelas en diferentes provincias del país, la enseñanza normal reclutó a sus estudiantes entre los mejores alumnos del sistema escolar primario de la región respectiva, constituyéndose en una clara alternativa de movilidad social para sectores medios y bajos de la sociedad, sobretudo en regiones rurales donde no existían mayores oportunidades de profesionalización. A lo anterior se agrega que el sistema de enseñanza normal era gratuito, con régimen de internado, y con un sistema de contrato laboral, que aseguraba trabajo al término de los estudios.

La preparación de profesores primarios en el sistema de enseñanza normal se caracterizó por entregar a los profesores tanto una Formación Profesional como una Formación General equivalente a la enseñanza secundaria. Sin embargo, la Formación General entregada por las normales, como hemos expuesto a lo largo del trabajo no puede caracterizarse como una mera instrucción secundaria. La formación normalista pretende hacer competente al profesor en diversos dominios culturales, orientándolo hacia la enseñanza y hacia el servicio público en general. Con el "ascenso" del sistema al nivel terciario, la Formación General se redefine drásticamente. Pasa a ser un apéndice de la Formación Profesional, y se concentra en asignaturas científicas y humanistas, excluyendo las asignaturas técnico-artísticas que hasta la reforma de 1967 habían sido las que predominaban en los planes. En efecto, hasta la década del 60, el conjunto conformado por las asignaturas de Artes Plásticas, Música (canto), Trabajos Manuales y Educación Física ocupó el porcentaje de tiempo más alto dentro de la Formación General.

Por otra parte, la Formación Profesional no sufre grandes variaciones en términos de los dominios enfatizados desde la reforma alemana a fines del siglo pasado hasta la disolución de

las normales, a pesar de los cambios en los referentes teóricos y del desarrollo del campo educacional ocurrido en este período. Tampoco se altera la FP con el ascenso del sistema al nivel terciario. Esta formación se caracteriza por concentrarse en la preparación metodológica del futuro profesor, es decir es una formación centrada en los procedimientos más que en las teorías de la transmisión. Un rasgo característico de esta preparación metodológica es su énfasis práctico; los normalistas aprenden observando y aplicando en una escuela anexa lo que se les enseña en la normal. Este foco práctico, junto con la referida importancia asignada a las materias técnico-artísticas, lo vinculamos al énfasis de la influencia alemana en los procedimientos, más que en las teorías de la transmisión, y en la disciplina escolar entendida básicamente como dominio corporal y manual.

La disciplina teórica básica, que orienta los planes de las escuelas normales, es la Psicología. Siendo secundaria la preparación en Sociología y en Filosofía. Un elemento distintivo de las normales es que Incluyen entre las disciplinas básicas Biología Educacional, que se Integra en los planes de estudios como disciplina autónoma o junto con Psicología.

CAPITULO III: EL INSTITUTO PEDAGOGICO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

El Instituto Pedagógico fue fundado en 1889, junto con llegar a Chile los primeros profesores alemanes contratados por el Estado para dar inicio a la formación profesional de los maestros secundarios. Dos intentos anteriores por institucionalizar la formación sistemática de los profesores secundarios habían sido frustrados. El primer intento fue una iniciativa de J. I. Domeyko, quien organizó la apertura de una escuela normal de tamaño reducido en el Instituto Nacional. Esta comenzó a funcionar desde 1843, un año después que la Normal de preceptores primarios, pero no tuvo continuidad, pues faltaron los interesados en seguir estos estudios. El segundo esfuerzo frustrado lo realizó Barros Arana siendo Rector del Instituto Nacional¹.

El Instituto Pedagógico, fue la primera institución que preparó profesores secundarios en el país, y tiene una importancia fundamental, ya que hasta 1953 las restantes universidades aplicaron, de acuerdo a la ley, los planes y programas de estudio de la Universidad de Chile. De modo que el Instituto Pedagógico reglamentó la totalidad de la formación de los profesores secundarios hasta esa fecha. Desde entonces las universidades particulares iniciaron caminos autónomos, aunque, por cierto, referidos a la impronta inicial del Instituto Pedagógico.

El Instituto Pedagógico dependió de la Universidad de Chile hasta el año 1980. La nueva legislación de educación superior aprobada ese año dispuso el término de la formación de profesores en la Universidad de Chile. El Instituto Pedagógico se "desprendió" de esa casa de estudios y pasó a constituir la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, hoy Universidad Metropolitana².

En este capítulo del libro nos ocuparemos del desarrollo de la formación de profesores en el Instituto Pedagógico desde su fundación en 1889, hasta su separación de la Universidad de Chile el año 1980. Durante esta trayectoria, que alcanza a poco más de un siglo, se aplicaron 11 planes de estudios para la formación de profesores secundarios aprobados los años: 1889, 1924, 1927, 1928, 1929, 1931, 1934-35, 1946, 1962-63, 1975 y 1980. En la formación de profesores básicos, que comenzó sólo en la década de 1960, se aprobaron tres planes de estudios, los años 1969, 1975 y 1980.

En el desarrollo de la formación de profesores en el Instituto Pedagógico reconocemos siete periodos. Estos periodos son en gran medida correspondientes con los periodos distinguidos en el desarrollo de la enseñanza normal, lo que habla de las determinantes macro sociales de los procesos de formación de profesores. Sin embargo, por la autonomía que ha tenido históricamente la Universidad respecto al Ministerio de Educación, los principios que orientan el desarrollo de la formación de profesores secundarios en el Instituto Pedagógico se vinculan principalmente con procesos y conflictos al interior de la Universidad. Este hecho

1. Gonzalo Vial, **Historia de Chile 1891-1973**, vol I, tomo I, Editorial Santillana, Santiago, 1984.

2. Ver José Joaquín Brunner, **Informe sobre la Educación Superior en Chile**. FLACSO, Santiago. 1986.

marca algunas diferencias en nuestro tratamiento de la información respecto al estudio precedente. Las referencias al contexto educacional son menores, en cambio cobra importancia el análisis de la relación entre la institución formadora y la Institución mayor, en este caso, la relación entre el Instituto Pedagógico y la Facultad de Filosofía, y por supuesto la misma Universidad de Chile. Considerando estos elementos reconocemos los siguientes periodos en la historia de la formación de profesores por la Universidad de Chile.

- 1) 1889-1923. Creación del Instituto Pedagógico y ejercicio de la influencia pedagógica alemana.
- 2) 1924-1927. Aparición del discurso profesional. El movimiento estudiantil de los 20 y su énfasis en el desarrollo de las disciplinas (planes de 1924 y 1927).
- 3) 1928. La reforma dei 28. Creación de la Escuela de Pedagogía e irrupción dei discurso del magisterio primario sobre la formación de profesores (plan de 1928).
- 4) 1929-1944. Creación dei Instituto Superior de Humanidades (planes de 1929, 1931 y 1935).
- 5) 1945-1960. Restauración de la unidad institucional del Instituto Pedagógico (plan de 1946).
- 6) 1961-1973. La Reforma en la Facultad de Filosofía y Educación (planes de 1962 y 1969).
- 7) 1974-1980. La intervención militar en la Universidad (planes de 1975 y 1980).

1. **1889-1923.**
CREACION DEL INSTITUTO PEDAGOGICO Y EJERCICIO DE LA INFLUENCIA PEDAGOGICA ALEMANA.

El período que va de 1889 a 1920 es ciertamente un período fundacional. Se definen en este período las bases estructurales sobre las cuales se desarrollará la formación de los profesores secundarios. En el ámbito institucional este período se caracteriza por la creación misma de la Institución. En el ámbito curricular este período es también importante, ya que, como parte del debate que rodea la creación de la institución, se discutió la modalidad de formación de los profesores secundarios. En este debate primó la postura que defendía la formación especializada de los profesores secundarios, la cual se aplica hasta la actualidad. Esta modalidad especializada, que como veremos experimenta una serie de modificaciones en el desarrollo del Instituto Pedagógico, define dos focos en la formación de los profesores. Uno constituido por la pedagogía, que corresponde a lo que denominamos la Formación Profesional, y otro núcleo, constituido por la especialidad o disciplina de especialización del profesor.

Dentro de esta modalidad especializada de formación, el período que analizamos se caracteriza por la influencia que ejercieron los profesores alemanes contratados por el Estado para dar Inicio al funcionamiento del Instituto Pedagógico.

a. Creación del Instituto Pedagógico.

La formación sistemática de los profesores secundarios, como la formación de los profesores primarios, fue impulsada por el Estado, más que por los intelectuales nucleados en torno a la Universidad de Chile. La creación del Instituto Pedagógico es el resultado de los esfuerzos realizados al respecto por Valentin Letelier, y por algunos Ministros de Instrucción Pública de la época, más que por el Interés de la Universidad de Chile.

Los orígenes del Instituto Pedagógico se comienzan a gestar en 1882 con el viaje de Valentin Letelier a Alemania³. En Alemania, Letelier se interioriza de su sistema educacional, llegando a la convicción de que los alemanes habían creado "una ciencia y un arte" de la pedagogía, de aplicación y utilidad universal.

Para Letelier, la situación de los Estados Alemanes había que vincularla a su valoración de la Pedagogía:

"No son las virtudes ocultas de la raza, sino que, es la sabia organización del Servicio Docente lo que garantizó a los Estados Alemanes la idoneidad, la suficiencia y la moralidad, y su profesorado. Basta saber que la Pedagogía se enseña como ciencia en sus veinte universidades, y que además en numerosos institutos anexos a ellas se amaestran prácticamente los aspirantes del profesorado"⁴.

3. Valentin Letelier, **El Instituto Pedagógico, Misceláneas de Estudios Pedagógicos**, Instituto Cultural **Germano** Chileno, Editorial Nacimiento, Santiago, 1940 (original de 1892).

4. Valentin Letelier. op.cit :p.26.

Imbuído de estas ideas, Letelier regresa a Chile a proponer la creación de un Seminario Pedagógico de carácter universitario. Sin embargo, según su propio relato, su proposición no tiene respuesta. Corría el año 1885. Al año siguiente, sin embargo, el gobierno de Balmaceda se propuso reconstruir las bases del servicio de instrucción secundaria. En 1886, el Ministro de Instrucción Pública, Pedro Montt presentó un proyecto donde, entre otras medidas, se proponía la creación de una Escuela Normal de Profesores anexa al Instituto Nacional. Pedro Montt seguía con el modelo de Domeyko. Este proyecto quedó archivado cuando Montt dejó el Ministerio.

Valentín Letelier se opuso firmemente al proyecto de Montt y sus razones ilustran sobre las ideas que originalmente modelaron al Instituto Pedagógico. Valentín Letelier se opuso al proyecto ministerial del año 86, porque consideraba que la formación de profesores debía ser universitaria, por dos razones. La primera, según sus propias palabras, era:

"el deber más trascendental del profesorado en las sociedades cultas, es reestablecer la unidad del intelecto, y no puede acercarse a la realización de este lejano ideal, sino recibiendo directa o indirectamente de unas solas manos, de manos de la universidad, a la vez que la investidura del Magisterio, la comunión de una misma verdad"⁵.

Pero además Letelier, sostenía que la formación del profesorado debía darse en un grado superior a aquel en que ejercerían, ya que para hacer docencia, sostenía, se debe saber mucho más de lo que se va a enseñar.

Letelier criticó también la propuesta de organización de los estudios del proyecto de Pedro Montt. Este, a pesar que exigía el diploma de bachiller en humanidades como requisito de ingreso, establecía que los alumnos debían estudiar todas las disciplinas que se impartían en la Escuela Normal. Letelier, al contrario, consideraba que un bachiller debía tener ya todos los conocimientos generales necesarios para ser profesor; lo que le faltaba era el conocimiento especializado para enseñar una ciencia determinada. Ambos proyectos partían de supuestos distintos respecto a las competencias que inculcarían.

Letelier defendió, desde el Inicio, la especialización de los profesores secundarios, ya que pensaba que una educación generalista otorgaba una preparación "mediocre" en cada una de las asignaturas, y en ninguna la preparación suficiente para enseñarla apropiadamente⁷. Esta concepción de Letelier expuesta aquí sumariamente, sería la que más tarde dominara en la organización del Instituto Pedagógico, ya que desde sus Inicios la formación de profesores secundarios fue especializada.

En 1888, un nuevo Ministro, Federico Puga B., toma la propuesta de Letelier, la aprueba y la hace suya, estableciendo la creación de un Instituto Pedagógico. El nuevo Instituto debía entregar los cursos de pedagogía y todas las cátedras para formar a los profesores

5. Extractado de Valentín Letelier, "La Filosofía de la Educación en: **Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile**, Santiago, 1957.

6. Valentín Letelier, op.cit, p. 163.

7. Valentín Letelier, "El Instituto ...", op.cit, p.29.

requeridos para el plan de estudios concéntrico . Este Instituto tendría existencia independiente, aunque sería considerado como una sección universitaria. En marzo del mismo año, Puga ordena al delegado de Chile en Berlín que contrate seis profesores alemanes de instrucción superior para las cátedras de historia y geografía, filología, matemáticas, ciencias físicas, ciencias naturales, pedagogía y filosofía.

Hubo entonces, un nuevo cambio en el gabinete, que hizo cuestionar la iniciativa, pero la llegada de los profesores alemanes obligó a no dejar nuevamente archivado el proyecto. El siguiente Ministro, Julio Bañados, le da un impulso decisivo a la creación del Instituto Pedagógico. En términos institucionales se siguieron las líneas de Puga (vale decir de Valentín Letelier) y respecto a los planes de estudios, se le confió al cuerpo docente -los profesores alemanes-, la facultad de proponer al Consejo de Instrucción Pública el plan de estudios del nuevo Instituto⁸.

En junio de 1889 los profesores alemanes entregan su propuesta de plan de estudios al Consejo, el que pidió un informe sobre el mismo a la Facultad de Filosofía y Humanidades. Comienza entonces un conflicto predecible, ya que la Facultad de Filosofía no quiere reconocer la existencia de una nueva institución amenazadora de su propio monopolio sobre el saber educativo.

En enero de 1890 el Consejo de Instrucción Pública decide que la nueva escuela debe estar bajo su dirección. Y encarga a una comisión integrada por J. Bañados, V. Letelier, J.N. Hurtado y tres de los profesores alemanes, Hansen, Johow y Lilienthal, que revisen el plan de estudios.

Entretanto, llegan a Chile los restantes profesores alemanes. El Ministro J. Bañados arrienda una casa, y compra mobiliario y materiales para equipada. Esta escuela comienza a funcionar en abril de 1890. A mediados de 1890 el Consejo establece que este es un establecimiento de Educación Superior, y que por lo tanto, el Instituto mismo y los docentes del mismo deben ser parte de la Universidad. Con esta medida, el Instituto Pedagógico queda definitivamente bajo la tutela de la Universidad de Chile.

Esto no acalló del todo la crítica a la creación del Instituto Pedagógico. Los puntos centrales de ésta eran el alto costo que implicaba, y la contratación de profesores alemanes, que se consideraba constituían un peligro de germanización del pueblo chileno¹⁰. Sin

8. El plan de estudios concéntrico fue introducido en 1885 en las Escuelas Normales y en el Instituto Nacional; en el resto del sistema después de 1891. Repetía la misma materia cada año en un grado creciente de dificultad. "El modelo curricular de Herbart estaba basado en la premisa de que ciertas áreas de la enseñanza están relacionadas unas con otras en la formación de representaciones y por consiguiente, debían ser enseñadas concurrentemente y a un ritmo uniforme, para obtener el máximo de utilidad del esfuerzo de enseñanza"... Este método contrastaba fuertemente con el principio previo de organización de los estudios, que transmitía diferentes ramos sucesivamente. Cfr, C. Cox, **Continuity, Conflict and Change in State Eduoatton In Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and Popular Unity Governments**, Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984.

9. El **Consejo de Instrucción Pública**, creado en 1879, contó en sus orígenes con 14 consejeros, de los cuales solo cuatro eran designados por el Presidente de la República Qos diez restantes eran autoridades de la Universidad de Chile y del InstihAO Nacional). Con "consulta al Presidente". en el fondo rigió sobre el sistema de educación pública con una cierta continuidad por casi 50 años. Ibañez lo disolvió al inicio de su primer gobierno. Cfr, **Gonzalo Vial, Historia de Chile (1871-1973)**. Vol.1, TomoI, Capitulo 2, Santillana, Santiago, 1981.

10. Valentín Letelier, "El Instituto", op. cit.

embargo, la formación sistemática de los profesores secundarios era una necesidad. En primer lugar, estaba el precedente de las normales de profesores primarios, las cuales habían progresado mucho, especialmente después del impulso que le infundió J.A. Núñez en 1883 (ver capítulo II). Además, el Estado, que había concentrado la dirección de la enseñanza, debía contar con un profesorado laico idóneo, que permitiera el crecimiento de la enseñanza secundaria. Por último, también la introducción de nuevas materias en los planes de estudios, como las ciencias naturales, exigía una preparación sistemática para enseñarlas.

El Instituto Pedagógico, comenzó a funcionar, como se dijo, en abril de 1890, bajo la dirección del alemán Federico Johow. La primera promoción de 26 egresados terminó sus estudios en 1892¹¹.

b. La organización de los estudios. El plan de 1890.

El primer plan de estudios aplicado en el Instituto Pedagógico, como señalamos, fue objeto de un conflicto mayor entre el Ministro de Instrucción Pública -J.Bañados-, y la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile. El decreto orgánico (firmado por Julio Bañados) que fundó el Instituto Pedagógico, del 29 de Abril de 1889, contenía un plan de estudios, el cual fue enviado al Consejo de Instrucción Pública para su aprobación. El Consejo pidió a la Facultad de Filosofía que se pronunciara sobre este tema. Sin embargo, la Facultad como un modo de mostrar su rechazo a la decisión de Bañados, postergó indefinidamente su respuesta. El Consejo entonces, presionó a la Facultad creando una comisión que resolviese sobre el plan. Un año después de la primera Iniciativa, el 3 de julio de 1890, se aprobó el plan de estudios con que comenzó la formación de profesores secundarios en nuestro país. Este plan estuvo vigente con modificaciones menores hasta 1924.

Desde sus Inicios, los estudios tuvieron un carácter superior. Para ingresar, se requería tener el Bachillerato en Humanidades. Los requisitos que se exigían para el ingreso, eran principalmente académicos, e incluían: el Bachillerato mencionado, y la aprobación de un examen de ingreso. Además, se exigía certificar una buena conducta durante el curso de las humanidades, tener buena salud y estar vacunado. En igualdad de condiciones entre dos aspirantes, se premiarían las calificaciones obtenidas en las humanidades. En la obtención de becas, se favorecería también a aquellos alumnos distinguidos en la educación secundaria.

Como señalamos antes, se aplica desde el comienzo una modalidad de formación especializada en una disciplina. Los estudios tenían una duración de tres años, durante los cuales se impartían paralelamente las asignaturas de una disciplina de especialidad -denominada curso fundamental- y las asignaturas de los cursos comunes para todos los alumnos.

Los cursos fundamentales, es decir, las disciplinas, estaban divididas en dos secciones. Una sección denominada de Humanidades Superiores, que incluía: 1. Castellano y Latín; 2. Francés y Latín; 3. Inglés y Alemán; y, 4. Historia y Geografía. Y una sección de Ciencias que comprendía dos cursos: 1. Matemáticas; y, 2. Ciencias Físicas y Naturales.

11. La primera promoción del Instituto Pedagógico fue exclusivamente masculina; la segunda promoción, que ingresó en 1893, fue mixta. Tras de la medida está Domingo Amunátegui Solar, quien desde el cargo de director del Pedagógico abrió las puertas del mismo a las mujeres.

Todos los alumnos, además de uno de los cursos anteriores, debía seguir una formación común, que constaba de cinco cursos: Filosofía, Filosofía de las Ciencias, Pedagogía, Gimnasia Teórica y Práctica, y Derecho Constitucional.

Los alumnos de la sección de humanidades debían cursar además el programa de Filología con principios de literatura general.

La formación común, como señalamos, constaba de 5 cursos. Incluimos a continuación el detalle de las materias contenidas en cada curso, que reproducimos textualmente del decreto respectivo ¹²:

1. **Filosofía:** Psicología, lógica, moral, teodicea e historia de la filosofía.
2. **Filosofía de las Ciencias:** la lógica con la clasificación de las ciencias y sus métodos de Miños.
3. **Derecho Constitucional:** 1er. año: Constitución del Estado. 2do. año: las leyes de elecciones, de municipalidades, del régimen Interior, y de garantías individuales. 3er. año: organización y legislación de la instrucción pública, tanto de la primaria y superior.
4. **Gimnasia:** 1er. año: la calistenia con principios anatómicos. 2do. año: la gimnasia propiamente tal y principios anatómicos.
5. **Pedagogía:** 1er. año: Antropología (filosofía de los sentidos), Psicología Experimental, Teorías sobre el desarrollo individual, Metodología de la Enseñanza. 2do. año: Historia de la Pedagogía. 3er. año: Pedagogía de las Escuelas Secundarias. Lecciones prácticas.

Llama la atención que sólo algunos cursos tienen completa su programación de tres años, lo cual habla del carácter inicial y no del todo acabado del plan. Este tiene la elasticidad de unas definiciones aún 'en proceso', y que se acomodan a necesidades prácticas. Por ejemplo, si el Director lo estimaba necesario, podía alargar por un semestre más los estudios_

Puntualizaremos a continuación algunos comentarios que nos merece la organización de los estudios en el período analizado (ver cuadro sinóptico 11).

1. Según nuestras categorías de Formación General, Formación Profesional y Disciplina, se puede constatar que la FG y la FP son comunes a todos los profesores, independiente de su área de especialidad, y por lo tanto sólo la formación en la disciplina (D) es diferenciada_ Esta última área es la que tiene la principal destinación horaria (54.8%). Entre la FG y la FP la primera ocupa la principal destinación horaria, lo cual es absolutamente revertido en los planes posteriores, en los cuales la FG tiende a ser muy poco significativa, e incluso en algunos planes no se incluye.

12 En, Regina Zúñiga, **Para una historia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, Memoria para optar al título de profesora de Estado** en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de Chile, 1961.

2 Dentro de la Formación General la materia a la cual se le destina mayor tiempo es **Derecho Constitucional**. La importancia asignada a esta asignatura se vincula con la relación que se estableció en la época entre educación y política, especialmente en el proyecto liberal. Para los liberales la educación era el camino principal para concitar la adhesión y la participación en el orden republicano¹³. La educación tenía por fin formar ciudadanos. En esta línea, la preparación en Derecho Constitucional está cargada de sentidos. En primer lugar como manifestación de la preocupación central del grupo que controlaba la preparación de los profesores. Esta preocupación se constituye en un elemento de identidad de este grupo. Al respecto cabe señalar que en los planes posteriores del Instituto Pedagógico esta materia estará constantemente presente en la Formación General. Desde nuestra perspectiva, la inclusión de Educación Cívica en la Universidad de Chile se compara a la preparación religiosa en la Universidad Católica.

El propósito de formar ciudadanos a través de la educación se materializaba de distintas maneras en los distintos niveles del sistema educacional. Vimos en el estudio de las normales que en ese nivel esta intención se traducía en alfabetización y moralización. En el nivel secundario, dirigido a la formación de la élite dirigente, se concretiza en la preparación explícita para el mundo de la política. En un caso se busca adhesión, en el segundo se busca participación y preparación para funciones dirigentes.

El énfasis puesto en la formación cívica, además, puede leerse como la preparación en un dominio de acción específico. Al respecto es pertinente destacar que, en el proyecto original de plan de estudios propuesto por J. Bañados, se incluía un curso denominado **Principios Generales de Economía Política**, el cual no fue integrado al plan aprobado por la Facultad de Filosofía. Este hecho nos parece indicativo de la desvalorización, por parte del grupo liberal que controlaba la formación de los profesores, del mundo de la economía y la producción como dominio de acción. La educación conducía a la preparación de políticos preocupados del problema del orden social (Derecho), más que preocupados de la producción nacional (Economía).

3. Otro curso incluido en la FG es **Gimnasia**, que tiene un origen bastante específico: se relaciona con la influencia alemana y la introducción de prácticas suecas a fines de siglo, y la preocupación de estas orientaciones por el desarrollo físico. Es importante señalar que en los planes futuros **Educación Física** desaparecerá como una asignatura del plan común, y pasará a ser una especialidad, que en el futuro se dictará además fuera del Instituto Pedagógico, en el Instituto de Educación Física. En tanto, **Derecho Constitucional**, se mantendrá (con otras denominaciones) como materia de la formación general.

4. Un último curso que incluimos en nuestra categoría de FG corresponde al curso de **Filosofía de las Ciencias**. Su inclusión la vinculamos estrechamente a la presencia de **Filosofía** como disciplina teórica básica de la formación profesional. Independiente de nuestra distinción FG y FP, que en este caso parece generar unas distinciones un tanto

13. El Presidente Balmaceda se refería a la educación como el "punto cardinal" del proyecto liberal. "La instrucción es la ley del espíritu y de la moralidad aplicada con discernimiento a las acciones del hombre. Constituye el más firme fundamento de los derechos individuales y la más seria garantía de prosperidad. Las Influencias intelectuales, el avarice del siglo, la experiencia y la visión política, todas señalan el camino de la educación pública como el punto cardinal en el cual el Liberalismo Chileno deberá probar su inteligencia, su superioridad y su positiva adhesión a los intereses del pueblo". Citado en, C. Cox, *Continuity, Conflict and Change In State Education In Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and Popular Unity Governments*, Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984, p.54.

forzadas, es clara en el plan la presencia dominante de Filosofía como disciplina base del conocimiento tanto general, como profesional ¹⁴ _

Valga aquí una expansión que apunta a un tema que no exploraremos, pero que puede ser necesario tener presente como uno de los elementos que contribuyen a la definición de la especificidad de la formación de profesores en la Universidad de Chile, ciertamente en este período, pero también más allá de éste.

La centralidad de la Filosofía en la formación del Instituto Pedagógico creemos que debe relacionarse con las concepciones sobre tal disciplina de los alemanes fundadores. Concepciones que, a la vez, hay que intentar situar respecto a la tradición universitaria de la que estos provenían, es decir, la idea alemana de universidad establecida por Von Humboldt. Schleiermacher y Fichte en la primera década del siglo XIX. A juicio de Fichte, las dos grandes facultades que debía tener la universidad ideal eran las de Filosofía e Historia. Esta última representando todo el conocimiento acumulado, sea referente a la naturaleza como a la sociedad; la Filosofía, en cambio, representando no la información sino el conocimiento como proceso de exteriorización continua de la creatividad humana¹⁵.

5. En el plan de 1890 se incluye también la formación teórica en Psicología. Esta disciplina no es, sin embargo, un curso autónomo, sino que está incluida como materia dentro del curso de **Filosofía**, y dentro del curso general de **Pedagogía**. A pesar de no ser una categoría autónoma, la presencia de Psicología en este primer plan es clara. Su inclusión manifiesta la influencia del pensamiento de los profesores alemanes contratados para el Instituto Pedagógico. Especialmente, Jorge E. Schneider, quién era seguidor de la pedagogía de Herbart, y responsable del curso de Pedagogía (y de Filosofía). Pero en la presencia de Psicología en el plan hay una influencia del pensamiento Herbartiano, anterior a la propia llegada de los profesores alemanes al Pedagógico. Cabe destacar que una de las críticas de la Facultad de Filosofía al plan propuesto en el decreto orgánico de J. Bañados, era justamente que no incluía Psicología entre sus materias¹⁶.

6. Respecto a las características generales del curso de **Pedagogía** cabe resaltar la secuencia de los cursos. Estos presentan una ordenación del conocimiento que va de lo general a lo particular, y paralelamente de lo teórico a lo práctico. Esta secuencia será una constante en la formación de los profesores en el Instituto Pedagógico. Eventualmente las únicas modificaciones intentadas se relacionarán con la posibilidad de que la práctica acompañe la formación teórica.

7. En cuanto a la formación metodológica, el plan distingue entre una metodología general y una metodología especializada de la escuela secundaria. En esta distinción, visualizamos un criterio psicologista, donde se priorizaba el nivel educacional y la etapa del desarrollo del alumno para la definición de la metodología. Esta preocupación por la relación entre la educación y el desarrollo psicológico-biológico del alumno se mantendrá en los planes siguientes, sin embargo, en la formación metodológica primará como criterio de distinción la disciplina. Es decir, habrá metodologías para cada una de las especialidades.

14 Sobre el desarrollo de la Filosofía en Chile ver: I. Jaksic, **Academic rebels In Chile. The role of philosophy In higher education and politics**, State University of New York Press, USA, 1989.

15. P.Morandé, 'la tipo Ideal de la universidad alemana', en: P.Dooner, I. Lavados, **La Universidad Latino Americana. Visión de una década**. CPU, Santiago 1979, p.67.

16. Valentin Leteller, "El Instituto..." op.cit.

8. Por último nos referiremos a las actividades prácticas. El espacio que les cabe a éstas en el plan es disminuido, sólo en tercer año se incluyen lecciones prácticas. Por el contrario, en el plan Inicial, contenido en la propuesta del Ministro Bañados, la práctica tenía un lugar destacado. En ese plan se establecía una actividad práctica permanente desde el inicio de la carrera. Vemos así que, desde el origen, existieron diferencias respecto a la valoración de la práctica profesional. Por una parte, una visión de la práctica como ejecución **generadora** de destrezas y habilidades, y por otro lado, la práctica como **aplicación** de conocimientos ya adgnüdos.

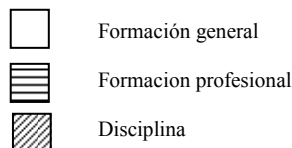
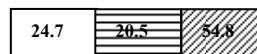
En todo caso, la práctica prontamente adquirió mayor importancia. En 1892, se crea el Liceo de Aplicación. Y en 1907 se extienden los estudios a 4 años, para dar una mayor cabida a la práctica docente.

**CUADRO SINOPTICO 11: PLAN DE ESUDIOS DE 1890.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1890			
Duración de los estudios: 3 años			
	Hrs. Total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	18	24.7	3
-gimnasia	3	4.1	
-derecho constitucional	9	12.3	
-filos de las ciencias	6	8.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	15	20.5	2¹
1)TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	16.4	
-filosofía	6	8.2	
-pedagogía ¹	6	8.2	
2)TECNICAS DE LA TRANSMISION	3	4.1	
- pedagogía ¹	3		
III. DISCIPLINA	40	54.8	
TOTALES	73	100.0	5

**A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE
TIEMPO ASIGNADO A FORMACION
GENERAL, FORMACION PROFECIONAL Y
DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1890.**

Plan 1890
(3 años)



Fuente: Decreto del 3 de julio de 1890. en: Regina Zúñiga “Para una historia del instituto pedagógico de la U. De Chile”. Memoria, facultad de Filosofía y Educación, 1961.

¹ En el plan de 1890 existe un único curso de pedagogía, que contiene diversas materias, en el cuadro hemos separado los dos primeros años que enfatizan aspectos prácticos de la pedagogía, del tercer años que enfatiza aspectos prácticos de la pedagogía.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
ESPECIALIDAD	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Castellano y latín	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Francés y latín	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Inglés y alemán	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Historia y geograf.	42	56.0	33	44.0	75 100.0
Matemáticas	36	52.2	33	47.8	69 100.0
Cs. físicas y natur.	36	52.2	33	47.8	69 100.0
	Σ = 240				
	X = 40				

2. 1924-1927. GESTACION DE NUEVAS BASES INSTITUCIONALES PARA LA AUTONOMIZACION DE "LA ACADEMIA"

En la década del 20 se operan en el instituto Pedagógico una serie de transformaciones tanto institucionales, como curriculares. Este proceso de sucesivos cambios, no culmina el año 27, por el contrario se extiende hasta mediados de los años 30, cuando se aprueba una nueva organización académica que se mantiene sin variaciones por lo menos 10 años, hasta 1945.

Este proceso que va desde 1924 a 1945 presenta un conjunto de características comunes. Desde nuestra perspectiva el conflicto que define este período se vincula con el desarrollo de las disciplinas científicas y humanistas (no pedagógicas) al interior del IP. La producción de conocimientos científicos y humanistas, que nació y creció vinculada a la formación de profesores, buscó en este período autonomizarse de este carácter profesionalizante e impulsar "la academia", es decir, el desarrollo de la ciencia y las humanidades, en forma independiente de una aplicación profesional específica. Esto supone una tensión importante con las instancias ocupadas de la formación profesional de los futuros profesores. Conflicto que se mantiene incluso más allá de 1945. Sin embargo durante las décadas del 20 y 30 tiene una fuerza particular, ya que, por una parte, se trata de constituir la Investigación académica, que entonces era incipiente, y, por otra parte, la misma pedagogía en este período está desarrollando un discurso profesional específico. Por la misma precariedad de los discursos y el carácter no resuelto de la disputa, la identidad de cada uno de los grupos parece afirmarse en las oposiciones, más que en los puntos de encuentro.

A pesar de la continuidad que existe en el período 1924 - 1945 nosotros hemos separado este período en tres momentos. Los tres momentos están delimitados por "el quiebre" que se produce el año 1928 con la reforma educacional intentada entonces. Durante la Reforma se produce una intervención estatal en la formación de los profesores secundarios. Esta intervención, tiene tan poca duración como la Reforma misma (ver capítulo II). A pesar de que los cambios intentados el año 28 no perduraron, ellos condensaron orientaciones y expresaron a actores especialmente significativos. En primer lugar, la Reforma del 28 representa el discurso del magisterio sobre la formación de profesores; segundo, con ella se introducen nuevas orientaciones pedagógicas en el campo educacional, fundadas en las concepciones de la "pedagogía activa", las cuales tendrán gran influencia en la formación futura de los profesores. Por último, el discurso profesional en el Instituto Pedagógico tendrá importantes elementos comunes con las orientaciones del 28. A su vez el discurso del 28 diferirá de modo significativo del discurso de "las disciplinas" sobre la formación de los profesores. De este modo, los procesos del 28 condensaron y contribuyeron a articular un conjunto de determinaciones de decisiva importancia en la constitución de la identidad profesional de los profesores.

Las razones antes expuestas justifican tratar el año 28 como un momento de quiebre, que divide el período que nos ocupa, entre un período pre-reforma y otro post-reforma del 28.

Al nivel más grueso, el período 1924-1927 se caracteriza, desde nuestra perspectiva, por la creación de los denominados "cursos académicos", que son de hecho los antecesores de los grados académicos (sin referencia profesional), en la Universidad de Chile. Esta distinción marca el inicio de la diferenciación entre quienes se preparan en una disciplina para

dedicarse fundamentalmente a la investigación y producción de conocimiento en la misma, y eventualmente, a la docencia universitaria, y quienes se preparan en la misma disciplina para enseñarla en la educación secundaria.

Respecto a la organización de los estudios pedagógicos, el período 1924-1927 se caracteriza porque se revierte la relación Formación General-Formación Profesional del plan de 1890, es decir los conocimientos profesionales, subordinados en el pasado a un rol secundario, pasan a constituir la parte más significativa de la formación común de los futuros profesores. La FG se reduce a Educación Cívica, en tanto la FP crece en porcentaje de tiempo dedicado y en el número de categorías de conocimiento incluidas.

Nos ocuparemos a continuación de los cambios en la organización institucional del Instituto Pedagógico, para luego detenernos en la organización de los estudios en los dos planes aplicados en el período.

a. Organización institucional.

La organización institucional del Instituto Pedagógico que se sanciona en 1924 (decreto N° 3.226 del 13 de agosto de 1924), introduce dos importantes innovaciones: primero, se amplían las especialidades al área de conocimientos técnico-artísticos¹⁷. En segundo lugar se fija como objetivo del Instituto Pedagógico, además de la formación de profesores, el "proporcionar la enseñanza de las humanidades superiores". Como señalamos antes, con esto comienzan a impartirse cursos sin una finalidad profesional, es decir quienes siguieran estos estudios no buscaban desempeñarse posteriormente como profesores secundarios, sino dedicarse al desarrollo de la disciplina en cuestión.

Acompaña a este doble objetivo la definición de una nueva organización académica del Instituto Pedagógico. La nueva estructura reemplaza las secciones y cursos de 1890, por los departamentos. La organización en departamentos supone una mayor descentralización y la creación de instancias de decisión diferenciadas de acuerdo a las disciplinas. Por lo pronto, los cursos sin finalidad profesional serán impartidos al interior de los distintos departamentos.

En el origen de las medidas mencionadas cabe señalar al menos los dos factores siguientes. Uno es el movimiento estudiantil de los años 20 que con fuerza rechazó el carácter cada vez más profesionalizante de la Universidad. Entre sus demandas estaba la creación de Institutos de estudios científicos, literarios y filosóficos. La demanda estudiantil exigía que la Universidad incorporara institucionalmente la Investigación y la reflexión sistemática¹⁸. En el Instituto Pedagógico, esto tuvo un Impacto Importante. Sin embargo, pensamos que más importante aún es el crecimiento endógeno en el Instituto Pedagógico vinculado a las actividades de producción de conocimientos. Las secciones del Instituto Pedagógico que se crean en torno a la enseñanza de una disciplina, rápidamente inician

17. la Facultad de Filosofía y Humanidades tenía, desde 1879, la tuición de la Academia de Bellas Artes y del Conservatorio Nacional de Música. Entonces se constituyó como Facultad de Filosofía, Humanidades y Bellas Artes. Sin embargo, no fue hasta 1924 que se dispusieron estudios profesionales en el área artística. Posteriormente, en 1932, se independizó la sección artística de la Facultad de Filosofía, y se fundó la Facultad de Bellas Artes.

18. E. Valenzuela y J. Weinstein, La Fech en los años 20. Un movimiento estudiantil con historia. Documento Sur N° 15, Santiago, Diciembre 1982.

actividad de investigación y de desarrollo en su propia área del conocimiento Ctl'n se' sientan las bases de procesos de autonomización propios a la actividad de investigación¹⁹ Las nuevas unidades buscarán salir de la tutela del Instituto Pedagógico, es decir de la vinculación directa con la profesión docente²⁰

En 1924, se dispone la constitución de los siguientes 6 departamentos: a) Filosofía y Pedagogía; b) Filología; c) Ciencias Biológicas y Química; d) Historia y Geografía y Educación Cívica; e) Matemáticas y Física; f) Educación Física y asignaturas vocacionales y artísticas.

La formación profesional de los profesores la impartía el Departamento de Filosofía y Pedagogía. Es decir, todos los profesores recibían una formación común en el Departamento de Filosofía y Pedagogía. Sin embargo, se diferenciaban en distintos departamentos para recibir la formación especializada. Sólo una asignatura común no era Impartida por el Departamento de Filosofía y Pedagogía: **Educación Cívica**, que se cursaba en el Departamento de Historia, Geografía y Educación Cívica.

En esta organización, hay dos elementos que queremos destacar. Primero, que el Departamento de Filosofía y Pedagogía, es un departamento más. Aunque eventualmente en la práctica habían relaciones diferenciadas, formalmente no se establece una jerarquía entre los departamentos. Por otra parte, es importante la integración de Filosofía y Pedagogía. Ya mencionamos que en 1890 dominaba en el plan una visión herbartiana del problema educativo, en el cual la filosofía y la pedagogía se consideran estrechamente vinculadas²¹. Incluso en esos años, el mismo profesor dictaba los dos cursos. Treinta años después, pesa aún en el Instituto esta visión de la pedagogía, que derivará en una fuerte tutela de ésta por la filosofía Esta relación (entre filósofos y pedagogos), será, como veremos más adelante, un elemento de constante tensión.

En el plan de 1924, la duración de los estudios se fija en 4 años, para las disciplinas científico-humanistas, y en 3 años, para las especialidades técnico-artísticas. Se entrega el título de Profesor de Estado en las siguientes asignaturas: Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Historia y Geografía, Ciencias Biológicas y Química, Matemáticas y Física, Educación Cívica, Filosofía, Educación Física, Canto Escolar, Dibujo, Caligrafía, Trabajos Manuales, Economía Doméstica y, Labores Femeninas.

Respecto a las alternativas de especialización originales, como lo señalamos, hay una expansión de las especializaciones, especialmente hacia el lado de los ramos técnico-artísticos. Hay también nuevas especialidades humanistas: Italiano, Filosofía, Educación Cívica. Aunque cabe resaltar que tanto para obtener el título de Profesor de Estado en Filosofía, como de Profesor de Estado en Educación Cívica se requiere primero cursar otra especialidad.

19. Ver, B. Clark, **The higher educacional system**, University of California Press, 1983. 8 autor argumenta que en los sistemas de educación superior, 'unidades operativas' nucleadas en torno a la producción de conocimiento, cualquiera sea el sistema académico de que se trate, poseen tendencias sistemáticas a la autonomización, fundadas en su control sobre el recurso conocimiento, y el carácter abierto de éste

20. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Educación. **Conferencias Conmemorativas de su primer centenario 1843-1943**. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

21. Adriana Alfonso Espinoza y otros, **Historia de las Ideas pedagógicas en Chile 1189-1932**, Seminario memoria para optar al título de Profesor de Estado, Universidad de Chile, Instituto Pedagógico, 1964.

Por otra parte, desaparece la especialidad de Latín²² y cada lengua pasa a ser una especialidad en si misma.

Otra novedad de la organización académica de 1924, es que comienzan los cursos especiales de Pedagogía para formar profesores para las Escuelas Normales. Con esto se inaugura una diferenciación (y jerarquía) al interior de los profesores formados en la Universidad, ya que para obtener el título de Profesor de Estado en Educación, debía obtenerse antes el título de Profesor de Estado en otra disciplina. Es decir, a la diferenciación existente entre profesores primarios y secundarios, se agrega una nueva distinción entre estos últimos: profesores de liceo, por una parte, y de escuelas normales, por otra.

El año 1927 se introducen nuevas modificaciones en la organización institucional del Instituto Pedagógico. Ese año la Facultad da respuesta a las presiones de educadores de educación física por darle a ésta un nuevo carácter. El Departamento de Educación Física y Asignaturas Vocacionales y Artísticas del plan de 1924, es disuelto y reemplazado por un **Instituto de Educación Física**, que pasa a impartir la formación de los profesores del área técnico-artística. La reorganización es la culminación de un proceso en el que es actor principal Joaquín Cabezas. Este había creado ya en 1906 un Instituto de Educación Física que tenía por objeto formar profesores de educación física, de economía doméstica, de dibujo y caligrafía y de trabajo manual²³.

Si bien ya en el primer plan de estudios del Pedagógico la asignatura de educación física está Incorporada, ésta no contaba con mayor apoyo ni recursos. Esto motivó a Joaquín Cabezas y a quienes lo apoyaron a crear el Instituto de Educación Física (IEF). Joaquín Cabezas había sido enviado en 1889 a Suecia donde se impuso de los avances de la gimnasia sueca. En este país se había desarrollado un método sistemático para su enseñanza, basado en principios anatómicos y fisiológicos.

Para los fundadores y los continuadores del IEF, la Educación Física ocupaba un papel central en el proceso educativo. No se trataba de una asignatura más, ni mucho menos de una asignatura secundaria. Para ellos el desarrollo físico estaba en la base del desarrollo económico y social de un país. Esta preocupación por el desarrollo físico iba aparejada con una preocupación por la salubridad social, en términos tanto de higiene, como de alimentación. En este cuadro cobra su relevancia la especialidad de Economía Doméstica. Con el tiempo se irán desprendiendo especialidades técnicas del IEF, quedando sólo las especialidades de Educación Física y de Economía Doméstica, que después pasó a denominarse Educación para el Hogar.

Tenemos entonces, que en el año 1927 la Facultad de Filosofía reconoce la constitución del Instituto de Educación Física. El cual imparte, además de las especialidades que estaban en su objetivo inicial, la asignatura de Canto Escolar. En el Instituto Pedagógico se mantienen las especialidades científico humanistas, pudiéndose optar al título de Profesor

22. La exclusión del latín es sintomática de la disputa que generó su enseñanza. Un detalle de esta disputa se encuentra en Roberto Munizaga, "La Facultad de Filosofía y la evolución pedagógica en Chile. En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía, **"Conferencias Conmemorativas de su Primer Centenario..."** op.cit.

23. Luis Bisquert, "La Educación Física y Manual en la Enseñanza". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, **Conferencias conmemorativas de su primer centenario 1843-1943**. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

de Estado en Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Historia y Geografía, Educación Cívica, Filosofía, Matemáticas y Física, y Ciencias Biológicas y Química.

En lo que respecta a la formación profesional, el plan de estudios, es común para ambos institutos. No obstante los estudios del Instituto Pedagógico se organizan en 4 años, en tanto que los del IEF duran 3 años. Otra diferencia significativa, es que el Instituto Pedagógico además de formar profesores tiene por objetivo impartir las humanidades superiores vinculando así las pedagogías a parte de la incipiente investigación científica y literaria que en la época se llevaba a cabo en la Universidad.

b. La organización de los estudios: planes de 1924 y 1927.

Como señalamos antes, la principal innovación curricular del período es la nueva relación entre la Formación General y la Formación Profesional. La FP presenta un predominio absoluto respecto de la FG. Esto se manifiesta tanto en los tiempos asignados, como en el número de materias incluidas (ver cuadros sinópticos 12 y 13). En el plan de 1924 mientras la FG se reduce de un 24.7% a un 9.5%, y de tres asignaturas a una, la FP crece de un 20.5% a un 36.5%, y de dos a cinco asignaturas.

En el plan de 1927 la relación mencionada no manifiesta variaciones. Sin embargo, la formación en la disciplina (D) aumenta el porcentaje de tiempo dedicado, en detrimento de la FP, que mantiene las mismas materias, pero disminuye el porcentaje de tiempo asignado. Esto nos habla del referido conflicto disciplinas-pedagogía que en este período comienza a manifestarse.

Como asignatura de FG sólo se mantiene durante el período **Derecho Constitucional**, que cambia de denominación y de nivel de generalidad, pasando a llamarse **Educación Cívica**.

En la FP se introducen 3 nuevos cursos: **Psicología; Legislación, Administración e Higiene Escolar; y, Metodología Especial**. Los dos primeros cursos eran materias contempladas en el plan de 1890, pero como secciones de otros cursos. Psicología era parte del curso de Filosofía, y del curso de **Pedagogía**. En tanto Legislación y Administración, era parte del curso de Derecho Constitucional, a esta materia se agrega ahora Higiene Escolar²⁴. Cabe destacar que en el plan de 1924 Psicología tiene una dedicación equivalente a la de Filosofía, situación anómala ya que en el plan de 1927 Filosofía recupera su tradicional primacía, la cual se mantendrá hasta la década del 60.

La principal innovación del período en los contenidos de la FP la constituye la inclusión de **Metodología Especial**. Esto significa introducir como principio de especificación de la pedagogía a cada una de las disciplinas; se diferencia la metodología de acuerdo al contenido que se va a transmitir. Este criterio, que no se incluía en el plan original, se mantendrá hasta el último plan del Instituto Pedagógico (1980) como criterio en la preparación metodológica. El criterio de 1890 que diferenciaba la metodología de acuerdo a las etapas de desarrollo de los

24. Sobre la dimensión de control social implicada en el problema de la higiene ver: Gabriel Salazar. "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?. En: **Proposiciones**. N°15, 1987. (pp 84-129).

alumnos no reaparecerá en los planes posteriores, aunque la preocupación por las etapas de desarrollo de los alumnos se tratarán cuando se incorporen en los planes asignaturas como Psicología del Desarrollo o Psicología del Niño y del Adolescente.

Otra importante modificación introducida en 1924 se refiere a la Práctica Docente. Decíamos antes que en 1907 se habían extendido los estudios a 4 años para dar más cabida a las actividades prácticas, las que en el plan original tenían una escasa dedicación. En 1924 la Práctica no es incluida dentro del plan, no obstante se la considera una actividad clave en la formación profesional. La Práctica es organizada como una actividad permanente, que incluye su propia secuencialidad desde la observación de clases a la dictación de clases. En este sentido, la práctica es entendida más que como aplicación de conocimientos, como una forma de aprendizaje en sí misma ('aprender-haciendo'). No es tampoco una actividad terminal, sino una actividad paralela a las asignaturas del plan. Desde segundo año, los alumnos debían realizar actividades prácticas. En ese año debían observar 9 horas de clase de su respectiva asignatura, irás lo cual debían presentar un Informe con las observaciones realizadas.

En tercer año, los alumnos debían dedicar 3 horas semanales durante dos meses a la observación de clases y debían también participar como ayudantes del profesor titular. Tras esta actividad debían entregar el informe respectivo.

En cuarto año las exigencias de la Práctica aumentaban y, consecuentemente, disminuía la carga horaria de las asignaturas incluidas en el plan de estudios, los alumnos debían:

- a) Servir de ayudantes del profesor del establecimiento en que hacían la práctica
- b) Presenciar a lo menos tres clases seguidas, del profesor titular, presentando un Informe de observaciones.
- c) Hacer una serie de clases, a lo menos cuatro, indicadas por el profesor de Pedagogía.
- d) Asistir a las clases públicas de práctica hechas por cada alumno del cuarto año de la asignatura respectiva y concurrir a las clases de crítica y ejercidos de observación que les indicara el profesor de Pedagogía.

Para titularse los alumnos debían aprobar la Práctica Pedagógica y los cursos del plan de estudios. Se exigía además, como un requisito de titulación, la realización de un trabajo original o la elaboración de un tema relacionado con cualquiera de las asignaturas comunes o específicas de la disciplina de especialización. Con estos antecedentes los alumnos debían por último aprobar un examen final de título.

El plan de estudios de 1927 no presenta, en general, modificaciones mayores respecto al plan de 1924. Además en la práctica no se alcanzó a aplicar, ya que a mediados de 1927, como ya se ha referido, el movimiento de drásticas reformas educativas propugnado por la Asociación General de Profesores obtiene el apoyo del gobierno del entonces Coronel Ibañez y las nuevas autoridades del Ministerio de Educación intervienen al Instituto Pedagógico, declarándolo en reorganización. No obstante su transitoriedad, importa señalar algunas de las modificaciones que el plan de 1927 contenía.

En primer término, como señalamos, hay una variación en la relación FP-D: está última aumenta el porcentaje de tiempo asignado, en tanto baja el porcentaje de tiempo asignado a la FP.

Respecto a las disciplinas de base de la FP hay dos cambios: se reduce el tiempo asignado a Psicología, con lo cual Filosofía recupera la primacía que tenía en el plan original. Además tanto Filosofía como Psicología se especializan en Filosofía y Psicología de la Educación. Hay entonces, en lo señalado, dos principios de desarrollo (que volveremos a encontrar en los planes futuros): el primero afecta a la Formación Profesional y apunta a la creciente especialización de ésta. El segundo tiene otra base institucional -los departamentos de disciplinas- y apunta al mayor peso de la formación en la especialidad en el total del proceso.

En relación a la FG queremos destacar el alto perfil de **Educación Cívica**, que mantiene la misma carga horaria que en el plan anterior. Esto nos habla de la relación que se estableció en los 20, como anteriormente en la década del 80 del siglo XIX, entre la formación del profesorado secundario y los procesos e Instituciones de la participación y el orden político, ambos en esa década en situación de cambio y cuestionamiento.

Por último, es también digno de notar que en la formación en especialidades técnico-artísticas, vale decir, en el Instituto de Educación Física, el tiempo dedicado a la formación común (FG + FP) es relativamente mayor que en el caso de las especialidades científico-humanistas (42.1 vs 39.7 % del tiempo total). Si bien esta diferencia es menor, nos parece indicativa de un principio que encontraremos una y otra vez y que se refiere a la ya mencionada relación (ver capítulo II) entre formación pedagógica y formación disciplinaria. Si esta última es relativamente débil -como en el caso de las disciplinas técnico-artísticas, o en el de la formación de los profesores primarios- el perfil de la formación profesional será alto. Volveremos sobre esto en el capítulo final.

**CUADRO SINOPTICO 12: PLAN DE ESUDIOS DE 1924.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

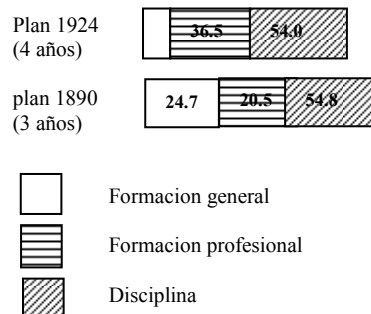
INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1924			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs. Total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	6	9.5	1
-educación civica	6	9.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	23	36.5	5
1)TEORIAS DE LA TRANSMISION	18	28.5	
-filosofía	6	9.5	
-psicología	6	9.5	
-pedagogía	6	9.5	
2)TECNICAS DE LA TRANSMISION	5	8.0	
-metodología especial	2	3.2	
-legislación, administración e higiene escolar	3	4.8	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	34	54.0	-
TOTAL	63	100.0	6

Fuente: Decreto N° 3.226 (13-ago-1924).

¹ Se exige una memoria y un examen final.

² Práctica gradual de 3 años, se realiza a partir de 2° año.

**A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A
FORMACION GENERAL, FORMACION
PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE
1924, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1890).**



**B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL
PLAN DE ESTUDIOS DE 1924, RESPECTO AL
PLAN ANTERIOS (1890)**

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación civica	-gimnasia -derecho constitucional -filos. De las ciencias
FORMACION PROFECIONAL	
-psicología -metodología especial -legis. Adm. e higiene escolar	

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Castellano	45	60.8	29	39.2	74 100.0
Francés	34	54.0	29	46.0	63 100.0
Inglés	44	60.3	29	39.7	73 100.0
Alemán	44	60.3	29	39.7	73 100.0
Italiano	36	55.4	29	44.6	65 100.0
Hist. Geo. y ed. civ.	33	53.2	29	46.6	62 100.0
Biología y química	41	58.6	29	41.4	70 100.0
Matemáticas	37	56.1	29	43.9	66 100.0
Educación física	32	52.5	29	47.5	61 100.0
Dibujo	31	51.7	29	48.3	60 100.0
Trabajos manuales	34	54.0	29	46.0	63 100.0
Caligrafía ¹	22	43.1	29	56.9	51 100.0
Canto escolar 1	27	48.2	29	51.8	56 100.0
Economía doméstica ¹	30	50.8	29	49.1	59 100.0
Labores femeninas ¹	26	47.3	29	52.7	55 100.0
	$\Sigma = 516$ X = 34.4				

¹ 3 años de estudios.

**CUADRO SINOPTICO 13: PLAN DE ESUDIOS DE 1927.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INSTITUTO PEDAGOGICO - UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1927			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs Total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	6	8.8	1
-educación civica	6	8.8	
II. FORMACION PROFESIONAL	21	30.9	5
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	16	23.5	
-filos. Aplicada a la pedagogía	6	8.8	
-psicología aplicada a la pedagogía	4	5.9	
-pedagogía	6	8.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	5	7.4	
-metodología especial	2	2.9	
-legislación, administrac. e higiene Escolar	3	4.4	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA ³	41	60.3	-
TOTAL	68	100.0	6

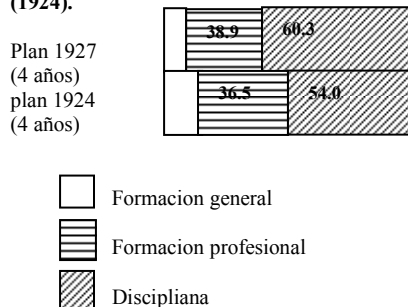
Fuente: Decreto N° 92 (10-ene-1927).

1 Se exige una memoria y un Examen final.

2 Práctica gradual de 2 años.

3 Promedio de las disciplinas científico-humanistas porque el plan de estudios de las especialidades técnico-artístico presenta diferencias (ver C.).

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1927, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1924).



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1927, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1924)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-filosofía aplicada a la pedagogía -psicología aplicada a la pedagogía	-filosofía -pedagogía

C. DIFERENCIAS ENTRE PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS DISCIPLINAS CIENTIFICO-HUMANISTAS Y EL PLAN PARA LAS TECNICO-ARTISTICAS

- El plan técnico-artístico dura 3 años.
- Tiene 2 hrs-total menos en filosofía
- Tiene 1 hrs-total menos en legislación, administración e higiene escolar.
- El promedio del tiempo dedicado a la especialidad es menor ($x = 33.3$ hrs-total).
- Las especialidades técnico-artísticas son impartidas en el instituto de Educación Física.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidades	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Científico-Humanistas					
Castellano	45	62.5	27	37.5	72 100.0
Francés	40	59.7	27	40.3	67 100.0
Inglés	43	61.4	27	38.6	70 100.0
Alemán	39	59.1	27	40.9	66 100.0
Italiano	32	54.2	27	45.8	59 100.0
Historia y geografía	40	59.7	27	40.3	67 100.0
Matem. y física	45	62.5	27	37.5	72 100.0
Cs. biolog. y quím.	42	60.9	27	39.1	69 100.0
	$\Sigma = 326$ $X = 4.08$				
Especialidades Técnico-artísticas					
Educación física	40	62.5	24	37.5	64 100.0
Dibujo	31	56.4	24	43.6	55 100.0
Trabajos manuales	35	59.3	24	40.7	59 100.0
Caligrafía	21	46.7	24	53.3	45 100.0
Canto	24	50.0	24	50.0	48 100.0
Econ. Domestica y Labores femeninas	49	66.2	25	33.8	74 100.0
	$\Sigma = 200$ $X = 33.3$				

3. INTERVENCION EXTERNA DEL INSTITUTO PEDAGOGICO: LA REFORMA DE 1928.

En el año 1928, como parte de la reforma educacional global que intenta el Ministerio de Educación ese año, se reorganiza la formación de los profesores secundarios que realizaba la Universidad. Este proceso se inicia con la suspensión de las actividades del Instituto Pedagógico a mediados de 1927. En junio de ese año se suspende el título V del reglamento del Instituto, con lo cual quedaron en estudio los mecanismos de titulación. Luego, en agosto, se declaró directamente en reorganización el Instituto Pedagógico. Este intento de reforma radical y de intervención ministerial de la Universidad no prosperó más allá del año 28. En noviembre se reincorpora el Instituto Pedagógico a la Universidad (decreto N° 5.342 del 3 de noviembre de 1928).

Los cambios intentados en 1928 transformaban radicalmente la organización institucional de la formación de los profesores secundarios. Se creaba la Escuela de Profesores Secundarios (decreto N° 1.225 del 18 de abril de 1928), que dependía del Ministerio de Educación y no de la Universidad. Además, los estudios en esta institución se organizaban siguiendo principios bastante diferentes a los aplicados hasta entonces en la formación de los profesores secundarios; cambiaban los requisitos de ingreso y también los contenidos de la formación.

Este intento de Reforma, se realizó en un contexto nacional de transición social y política, y fue la expresión de cambios profundos en la conformación y en las orientaciones pedagógicas del campo educacional. Los cambios que se intentan son la expresión directa de las organizaciones gremiales del magisterio primario, que hizo suyas las demandas democratizadoras de la educación y la necesidad de aplicar en el sistema educacional nuevas orientaciones pedagógicas, que recogían, como vimos al estudiar las Escuelas Normales, los principios de la Escuela Activa.

Es de fundamental importancia visualizar que la Reforma del 28, a pesar de expresar principios pedagógicos que son comunes al campo educacional del período, no representa la voz de los educadores al interior del Instituto Pedagógico. Esto no es de extrañar si se tiene presente que quien lidera la Reforma es la Asociación General de Profesores (AGP), que era una organización conformada mayoritariamente por profesores primarios. Según veremos con más detalle en nuestro análisis, el grupo reformista e 'interventor' de la formación de los profesores secundarios, intentó transformar ésta repitiendo en la universidad, los principios de su propia formación normalista. Lo cual se manifiesta, entre otros elementos, en los requisitos de ingreso, en la importancia asignada a la Formación General, por sobre la Formación Profesional, y en la primacía de los contenidos técnico-artísticos dentro de la FG.

De este modo, a pesar de ser la Reforma la expresión de nuevas doctrinas pedagógicas que también se promueven en el Instituto Pedagógico, no obstante la fuerte influencia que en esta institución tenía aún la pedagogía alemana, es en un sentido directo una intervención externa del 'establishment educacional' secundario y universitario, y representa 'un quiebre' en los procesos que se experimentaban al interior de la institución universitaria. El plan de

25. Iván Nuñez: **El Magisterio Chileno, organización e ideología.** Un enfoque histórico. **Informe de avance 1900-1936.** CLACSO, Santiago, Diciembre, 1980.

1928 y la organización institucional que se propone entonces es una "especie rara" en la evolución de los estudios pedagógicos del Instituto Pedagógico. Con todo, encontramos en los planes posteriores elementos de esta Reforma, lo que se explica básicamente por la difusión de los principios de la Pedagogía Activa en el campo educacional nacional en el período.

a. La Escuela de Profesores Secundarios: Propuesta Institucional de 1928.

A principios de 1928, como decíamos, se crea la Escuela de Profesores Secundarios (decreto N° 1.225, del 18 de abril de 1928). Este es quizás el primer intento de crear una escuela única de pedagogía, ya que paralelamente, se reforma la Enseñanza Normal y se crea la Escuela de Profesores Primarios. Esta escuela es de tuición del Ministerio de Educación, y no de la Universidad. La intención de las nuevas autoridades ministeriales era, por una parte, concentrar bajo la responsabilidad del Ministerio la formación de los profesores de todos los niveles de la enseñanza y, por otro, concentrar en los institutos universitarios (decreto N° 600, del 8 de marzo de 1928) la investigación pura desligada del aprendizaje profesional.

Como señalamos antes este intento no prosperó más allá del año 28. En noviembre se reincorpora a la Universidad la Escuela de Profesores Secundarios y se restablece su nombre de Instituto Pedagógico (decreto N° 5.342, del 3 de noviembre de 1928).

Pese a su carácter de evento extraordinario y sin consecuencias institucionales, es interesante detenerse en los rasgos más salientes de la propuesta del 28, por lo que representa en términos de una determinada concepción de la formación de profesores.

Según el reglamento de la Escuela de Profesores Secundarios los estudios en esta institución debían basarse en nuevos criterios de selección de los aspirantes y de permanencia de los mismos en la institución. Se ponía un énfasis especial en las características morales del futuro educador. El decreto que reglamentaba el funcionamiento de la Escuela de Profesores Secundarios establecía 5 criterios fundamentales en torno a los cuales debía organizarse la formación de los profesores. Estos criterios, textualmente, eran:

1o. Debe haber una selección rigurosa de los aspirantes, desde el punto de vista de la salud, de la moral, del carácter, de la vocación y de las aptitudes especiales.

2o. Los estudiantes deberán vivir con su familia o en casas que la Dirección considere respetables. El alumno que contraviniese esta disposición podrá ser obligado a retirarse del establecimiento.

3o. Se velará constantemente por el aprovechamiento de los estudiantes en los talleres de educación manual. Esta enseñanza tendrá por objeto adaptar el magisterio a una vida de eficiencia productora.

4o. Especial importancia se dará también a la educación física, como medio de robustecer la voluntad y el carácter.

5o. El ambiente de la Escuela de Profesores Secundarios propenderá a acrecentar el respeto por la familia y el sentimiento de la benevolencia mutua²⁶.

26. Decreto Pip 1.265, del 18 de abril de 1928.

Vemos en estos 5 puntos, criterios absolutamente ausentes en la organización universitaria de los estudios pedagógicos. Estos criterios con un fuerte componente moral y disciplinados recuerdan las exigencias de ingreso a las normales, donde también primaban estos criterios por sobre los académicos, lo cual no es nada sorprendente si se relaciona con lo antes mencionado, respecto a la aplicación en esta reforma de principios de la formación normalista. Esta afirmación se refuerza, por la importancia asignada en estos cinco criterios a la formación técnica-artística, que en el Instituto Pedagógico era considerada muy marginalmente.

Esta no referencia a criterios académicos y sí a determinados valores y disposiciones Junto a la explícita referencia a la importancia de la Educación Física y los talleres manuales, hablan claramente de los distintos componentes de clase social en juego tras la división profesores primarios/ profesores secundarios, y sus respectivas instituciones de formación y criterios sobre el saber que es necesario transmitir. Tras la sustitución aludida de los criterios académicos por unos morales y prácticos, está jugando la oposición trabajo manual/trabajo intelectual; los profesores primarios, socialmente más cerca o recién ascendidos de las posiciones 'manuales', interviniendo el mundo del saber y las posiciones de clase media más establecidas representadas por la educación secundaria y la universidad. Un cambio de tal magnitud de los principios de reclutamiento de la profesión suponía, sin embargo, un poder que la AGP no tenía.

Las diferencias en la manera de entender la formación de los profesores se manifiesta marcadamente en el plan mismo, que analizaremos a continuación.

b. La organización de los estudios en el plan de 1928.

Los estudios en 1928 se organizan de una manera bastante diferente a la aplicada en el Instituto Pedagógico, y contraria a las tendencias que se habían ido decantando en sus casi 40 años de funcionamiento.

1. La relación entre los grandes bloques de saber de la formación, FG, FP y D se modifica sustancialmente (ver cuadro sinóptico 14):

a) La Disciplina, que presentaba una tendencia a aumentar su importancia relativa en los estudios, se reduce llegando a ocupar un 51.5% del plan. Esta relación no se mantiene posteriormente y, en el plan inmediatamente posterior a la reforma, la disciplina aumenta el porcentaje de tiempo dedicado, llegando a ocupar una proporción del tiempo incluso superior a la anterior a 1928.

b) La relación FG y FP también es modificada. La FG que en el periodo 1924-1927 es reducida de un modo importante, en el plan de 1928 en cambio aumenta en el número de categorías y en el porcentaje de tiempo asignado. Incluso el tiempo total que se le asigna es mayor que el tiempo que se le dedica a la FP. Mencionamos ya la influencia del principio normalista de formación de profesores, que aquí vuelve a manifestarse con toda claridad.

2. Tanto en la FP como en la FG se introducen nuevos contenidos:

a) en la FG se incluyen: **Educación Física, Historia de la Filosofía Moderna, Educación Manual, y Educación Cívica, Moral y Economía.** Entre estas materias la que tiene una

mayor destinación horaria es Educación Física, seguida de **Educación Manual**, es decir, hay una primacía de los contenidos técnico-artísticos, otra expresión del principio normalista. Y, además, no se mantiene la referida importancia que se le asignaba a **Educación Cívica** en el Instituto Pedagógico.

Esta última asignatura, por otra parte, aparece como una gran "mezcla", especialmente si se piensa en los mundos sociales a los cuales refieren las materias contenidas en esta categoría: la política, la religión y la producción.

b) en la FP es notable que se incluye como base teórica de la educación solamente Psicología Educacional. Filosofía sólo se incluye en el curso de **Historia de la Filosofía Moderna**, que nosotros hemos categorizado como FG.

En cambio, se incluye un curso de **Historia de la Educación**, que se mantendrá en los planes

En las Técnicas de la Transmisión se incorpora una asignatura denominada **Educación Vocacional y Métodos Activos**, haciendo clara referencia a las teorías pedagógicas que hay detrás del plan.

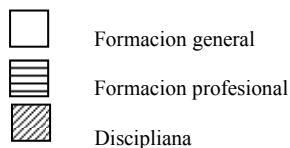
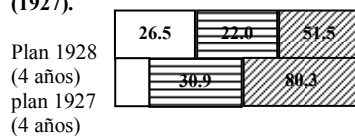
Por último, fuera del plan de estudios, se estipula también una actividad práctica que se desarrolla en forma paralela al plan. Esta comienza con actividades de observación para culminar con la realización de clases. Es importante resaltar aquí el hecho de que al fin del cuarto año se introduce un período de tres meses de práctica continua. Si bien no es una práctica terminal como las actuales, representa un antecedente de ella. En este plan no se exige la memoria para la titulación.

3. Un último elemento en que se manifiestan las diferencias entre la concepción de formación de profesores que hay tras este plan y la aplicada en el Instituto Pedagógico, se refiere a la relación Teorías vs. Técnicas de la Transmisión. En el plan del año 28, como en los restantes del Instituto Pedagógico, prima la formación teórica por sobre la técnica, sin embargo la distancia entre ambas es bastante menor que la existente en el plan anterior, de 1927, y en el posterior de 1929. En el plan de 1927 la relación es de 1 a 3, en favor de la formación teórica. En el plan de 1928, la misma relación es de 1 a 2. En tanto, en el plan de 1929 la relación es aproximadamente de 1 a 5, siempre en favor de la teoría. La relación 1 a 2 sólo volverá a presentarse en la década del 60.

CUADRO SINOPTICO 14: PLAN DE ESTUDIOS DE 1928.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE

ESCUELA DE PROFESORES SECUNDARIOS PLAN DE ESTUDIOS 1928			
duración de los estudios: 4 años			
	hrs total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	18	26.5	4
-educ. civica, moral y economía	2	2.9	
-historia de la filosofía moderna	3	4.4	
-educación física	9	13.2	
-educ. manual (taller)	4	5.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	15	22.0	7
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	10	14.7	
-psicología educacional	3	4.4	
-teoría de la educación	3	4.4	
-historia de la educación	3	4.4	
-sistemas educac. Contemporaneo	1	1.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	5	7.3	
-educ. cocacional y metodos activos	1	1.5	
-org. higiene y adm. escolar	2	2.9	
-metodologia especial	2	2.9	
3) INVESTIGACION 1	--	--	
4) PRACTICA 2	--	--	
III. DISCIPLINA	35	51.5	--
TOTAL	68	100.0	11

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1928, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1927).



Fuente: Decreto N° 1.225 (18-abr-1928).

1 No se exige memoria

2 Práctica gradual de 2 años y terminal de 3 meses

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1927, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1924)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-ed. civica, moral y economia -hist. de la filosofia moderna -educación física -educación manual	-educacion civica
FORMACION PROFECCIONAL	
-psicol. educacional -teoria de la educación -historia de la educ. -sist. educ. contemp. -educ. Vocacional y metodos activos -organización, higiene y administración escolar	-filos. Aplicada a educ. -psicol. aplicada a educ. -pedagogía -legislación, adminis. e higiene escolar

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP -FG		TOTAL
	Hrs. tot.	%	Hrs. tot.	%	Hrs. tot. %
Castellano	30	47.6	33	52.4	63 100.0
Francés	34	50.7	33	49.3	67 100.0
inglés	35	51.5	33	48.5	68 100.0
Alemán	37	52.9	33	47.1	70 100.0
Historia y geografia	35	51.5	33	48.5	68 100.0
Matem. y fisica	37	51.4	35	48.6	72 100.0
Cs. biolog. y quimic.	35	50.0	35	50.0	70 100.0
	$\Sigma = 243$ $X = 34.7$				

4. **1929-1944.** **CREACION DEL INSTITUTO SUPERIOR DE HUMANIDADES.**

El período se inicia en 1929 con la vuelta del Instituto Pedagógico a la Universidad y el fin de su corta sujeción al Ministerio de Educación, y culmina en 1945, cuando el movimiento estudiantil reformista iniciado en 1940 logra que se tomen medidas para reestructurar el Instituto Pedagógico y reformar la preparación de los profesores secundarios. La característica central de los tres lustros del período 1929-1944 es el creciente distanciamiento que se produce entre la formación profesional y la formación disciplinaria, y sus respectivas contrapartes institucionales. Este distanciamiento llega a su punto culminante en 1934 cuando los departamentos se separan en dos institutos. Los departamentos de disciplinas, pasan a constituir el **Instituto Superior de Humanidades**, y el Departamento de Pedagogía, mantiene el nombre de **Instituto Pedagógico**.

En los cinco primeros años del período que cubre este capítulo se intentaron dos tipos de organizaciones académicas, en 1929 y en 1931, pero estas no se consolidaron y no pasan de ser formas de transición previas a la estructura institucional que se sanciona entre 1934 y 1935. Frente a esta reestructuración institucional, que por cierto se expresa en la organización de los estudios, la pregunta que cabe responder se refiere al conflicto de base que generó todos estos cambios. Desde nuestra perspectiva, como ya lo señalamos en el análisis del período 1924-1927, el conflicto central del período se vincula a la búsqueda de autonomía de los grupos responsables de la docencia de las disciplinas, respecto del carácter profesionalizante que implicaba su relación con la formación de profesores. Nos detendremos en el análisis de este problema, ya que pensamos que el conflicto Disciplina-Pedagogía, que a primera vista puede resultar poco relevante, es clave *para* entender la valoración de la formación de profesores en (y por), la Universidad. Además, entrega luces importantes respecto a la identidad profesional de los profesores. ,u

Referiremos dos elementos de contexto y plantearemos una pregunta que procuraremos responder. En primer término, en nuestro país el desarrollo de la profesión académica, es decir de la comunidad cuya actividad central consiste en la producción de conocimiento, puede ser caracterizado, según los conceptos de J.J. Brunner y A. Flisfisch, como un proceso tardío ²⁷. Esto se refiere a que en las sociedades periféricas, particularmente las sociedades latinoamericanas, a diferencia de lo que sucede en las sociedades centrales, la constitución de la profesión académica no responde a la dinámica interna de los propios países, sino que más bien se trata de una 'importación' o un 'esfuerzo de aclimatación de un producto foráneo que nació y se desarrolló en otros climas culturales. Este hecho hace que el desarrollo de la profesión académica pueda plantearse como una política, es decir una meta explícita que propone el Estado, o determinados grupos, susceptible de implementarse premeditadamente. Siguiendo a estos autores, el problema en las sociedades latinoamericanas es que la Implantación se lleva a cabo en un sistema de

27. J.J. Brunner y A. Flisfisch, **Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura**. Ediciones FLACSO, Stgo, 1983. Ver Capítulo: 'La profesión académica tardía'.

28. J.J. Brunner y A. Flisfisch, **Los intelectuales...**, op.cit: 182.

educación superior ya institucionalizado, y por lo tanto el proceso toma la forma de una reforma: para fundar las bases institucionales de la profesión académica se debe alterar la estructura de poder, el sistema de posiciones y de distribución del prestigio ya existentes.

Esta perspectiva nos parece particularmente relevante para analizar el proceso experimentado en el Instituto Pedagógico. En este, nos parece que se produce un "adelantamiento" de la implantación de la profesión académica, que como política universitaria en nuestro país sólo tiene lugar con la denominada **Reforma Universitaria** de la década del 60. Vistos así los procesos de los años 20 y 30 en el Instituto Pedagógico tienen por foco el intento de implantar en la Universidad la profesión académica. El conflicto de los departamentos organizados sobre bases disciplinarias con el Instituto Pedagógico, es que esta implantación se intenta en una estructura ya formada, y que tiene un carácter profesional. Volviendo a Brunner y Flisfisch, hay que señalar que el prestigio en la profesión académica se constituye en torno a la Investigación (producción de saber), y que la docencia, ya sea para la propia autorreproducción académica o para la formación de profesiones no académicas (por ejemplo, la formación de profesores secundarios), es relegada a un lugar secundario. En términos fuertes, se puede decir que se intenta en el período desarrollar la ciencia, y que la profesión pedagógica en este contexto es una actividad subordinada. La pregunta que cabe es por qué en este período este conflicto se vive en el Instituto Pedagógico y no en el conjunto de la Universidad.

Un segundo elemento que nos parece importante destacar, se refiere a la participación del movimiento estudiantil en la constitución de la profesión académica. Una de las demandas centrales del movimiento estudiantil, planteaba la constitución de la investigación y la reflexión sistemática en la universidad. El movimiento, asimismo, se manifestaba en contra de una institución exclusivamente formadora de profesionales³⁰. En otros términos, el movimiento estudiantil demandaba la implantación de la profesión académica. Este hecho, que aquí sólo constatamos, nos parece un importante elemento de reflexión respecto a la constitución en nuestro país de la profesión académica. Lo que nosotros desprendemos de este hecho refuerza la interrogante antes planteada. ¿Por qué si la demanda estudiantil es general a la universidad, ésta tiene especial impacto en el Instituto Pedagógico?

Pensamos que la interrogante abierta merece un análisis profundo, que escapa a los límites de este trabajo. Sólo intentaremos ilustrar una vía de respuesta, que nos resulta particularmente importante para nuestra investigación, ya que habla fundamentalmente de la identidad de los profesores secundarios como profesión en el contexto de la Universidad. Citamos para esto las palabras de un académico del Instituto Pedagógico de la época que son elocuentes. Parmenio Yáñez, en las conferencias conmemorativas del centenario de la Facultad de Filosofía y Educación (1943), se refería así a este problema:

"Durante estos últimos veinte años, la idea de una reforma de nuestra Universidad ha estado presente en el espíritu de profesores y estudiantes, se ha trabajado arduosamente y se han conseguido muchos progresos; pero nada se ha podido aún contra los intereses materiales que se defienden dentro de las anticuadas y rígidas escuelas profesionales existentes.

29. J.J. Brunner y A Flisfisch, **Los intelectuales....**, op.cit: 174.

30. Valenzuela y Weinstein, "La FECH... ", op.cit

De todas las Facultades, la única que parece haber logrado salvar con éxito la crisis es la de Filosofía; en ella es también en donde ésta se ha hecho sentir con mayor fuerza y donde ha provocado mayores cambios. Ello se debe a su peculiar naturaleza y a que no forma sino en apariencia un tipo definido de profesional, lo que le ha permitido llegar a una solución que las demás facultades nunca podrán alcanzar en sus anhelos de constituir la investigación científica dentro de sus escuelas profesionales.

El médico, el ingeniero, el agrónomo practican una técnica definida, el profesor también; pero sólo en virtud del conocimiento previo de una ciencia, independiente de su técnica profesional. Esto permite separar la ciencia de la técnica pedagógica; permite trabajar a los profesores universitarios libres de las presiones del espíritu profesional, y permite, por fin, sin trabas de ninguna especie, el desarrollo intelectual de los alumnos con inclinaciones y aptitudes científicas, que así pueden llegar a ser los investigadores y técnicos que el desarrollo del país empieza a necesitar³¹.

Según Brunner y Flisfisch en los procesos de implantación de la profesión académica las instituciones dedicadas a la formación de docentes son "endaves" privilegiados para que se produzca esta implantación, ya que por su posición desvalorizada en la estructura de prestigio profesional, los académicos de estos centros tendrían un particular Interés en fomentar la profesión académica. A esto se suma que en contextos donde domina la enseñanza para profesiones específicas, el académico de los centros formadores de profesores es el que guarda una mayor semejanza con el académico profesional, es decir, con el Investigador desvinculado de un fin utilitario específico³².

Sin más que la enunciación de las implicancias profundas que tiene el conflicto Disciplina-Pedagogía, nos ocuparemos ahora del análisis detallado de los cambios institucionales y curriculares del período 1929-1944.

a. Los cambios en la organización institucional.

El 3 de noviembre de 1928, se reincorporó la Escuela de Profesores Secundarios a la Universidad y se le reestableció su nombre de Instituto Pedagógico (decreto 5.342, del 3. de noviembre de 1928). En febrero de 1929 (decreto N° 321) se estableció un nuevo reglamento para el Instituto y un nuevo plan de estudios, ahora elaborado por la propia Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación³³. La organización académica sancionada en 1929 representa una acción **restauradora** del orden académico que la Reforma del 28 amenazó al intentar aislar relativamente al Instituto Pedagógico y la formación de profesores de su contexto Institucional mayor, la Universidad.

31. Parmenic Yáñez. "Los estudios biológicos y la Facultad de Filosofía y Educación". En: **Conferencias...**, op cit. (p. 135-142).

32. Brunner y Flisfisch, op.cit: 195.

33. Cambio de nombre establecido en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile, decreto NQ 4.807. del 4. de noviembre de 1929, a Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

El Instituto Pedagógico vuelve a organizarse en los seis departamentos creados en 1924: a) Educación y Filosofía; b) Filología; c) Historia, Geografía y Educación Cívica; d) Matemáticas y Física; e) Ciencias Biológicas y Químicas; y f) Enseñanza Técnica y Artística.

Respecto al último departamento, aquí habría que señalar que en la Reforma del 28 no se estableció una escuela para la formación de profesores en áreas técnico-artísticas. Se creó sí al final del año 28, la Escuela de Profesores de Educación Física la que no volverá a depender de la Universidad hasta el año 1932, cuando retornan al Instituto Pedagógico las áreas técnica y artística traspasadas en 1927 al Instituto de Educación Física.

Como parte de la restauración del orden previo a la Reforma del 28, en el reglamento de 1929 se establecen nuevos requisitos de ingreso al Instituto Pedagógico, exigiéndose:

- 1) La licencia secundaria con un promedio bueno como mínimo en el último año de estudios.
- 2) Acreditar condiciones morales compatibles con la profesión, juicio a ser emitido por el director del establecimiento secundario.
- 3) Carecer de defectos físicos incompatibles con la profesión y tener buena salud.
- 4) Comprobar en un examen la capacidad de traducir del francés, inglés o Si postulaba a la asignatura de castellano debía dar examen en latín.

Si los postulantes eran más que las vacantes ofrecidas se sumaba a estos requisitos una prueba de admisión.

Se retoman, por tanto, los criterios académicos que los reformadores del 28 cuestionaron como base principal de ingreso al Pedagógico.

Los estudios del Instituto Pedagógico se organizan de manera de ofrecer las especialidades de: 1) Castellano; 2) Francés; 3) Inglés; 4) Alemán; 5) Historia, Geografía y Educación Cívica; 6) Matemáticas y Física; 7) Ciencias Biológicas y Química; 8) Filosofía; 9) Pedagogía; 10) Trabajos Manuales; 11) Artes Manuales Femeninas; 12) Economía Doméstica; 13) Dibujo y Caligrafía; y 14) Canto.

Tanto Filosofía como Pedagogía son especialidades que se pueden seguir sólo después de haber terminado alguna otra de las 7 primeras asignaturas enumeradas recién. La especialización en Educación Cívica, que antes también exigía tener un título previo en otra disciplina, se agrega ahora a la especialidad de Historia y Geografía.

En marzo de 1931 se aprueba una nueva estructura académica (decreto NQ 462, del 31 de marzo de 1931), en la cual se profundiza la tendencia a separar la formación pedagógica de la formación profesional.

Se distinguen tres secciones al interior del Instituto Pedagógico. Una **Sección de Filosofía**, la cual incluía todos los departamentos científico-humanistas, una **Sección Técnica** que no estaba conformada por departamentos, sino por cursos en las especialidades técnicas y, una **Sección de Pedagogía**. A esta última se le asigna un objetivo únicamente docente.

La formación común para todos los estudiantes, es la impartida por la Sección de Pedagogía, a la que se agrega la enseñanza de las asignaturas de Filosofía y Psicología, dictadas por el Departamento de Filosofía (ahora separado del de Pedagogía).

Esta separación del Departamento de Filosofía es importante. Primero porque, como veremos al analizar el plan, emerge en el Departamento de Pedagogía un concepto de educación más vinculado a las tendencias de la Pedagogía Activa que celebraba el plan de 1928. En cambio la visión más tradicional del Pedagógico se repliega al Departamento de Filosofía, desde donde sigue manteniendo su peso: imparte ramos comunes a todos los alumnos y mantiene la especialización de filosofía como un estudio de post-título.

En el plan de 1931 los estudios siguen durando 4 años, en tanto los estudios técnicos y artísticos duran 3 años.

En 1934-1935 se sanciona una nueva organización institucional y curricular en el Instituto Pedagógico. Hemos señalado antes que en esta reestructuración culmina el proceso de creciente distanciamiento entre la formación pedagógica y la formación especializada, y entre los encargados de definir los contenidos de ambos tipos de conocimientos.

Este distanciamiento decantó en la separación en tres institutos de las tres secciones del plan de 1931 (Filosofía, Técnica y Pedagogía). La Sección de Filosofía pasó a constituir el **Instituto Superior de Humanidades** (ISH), creado el 29 de noviembre de 1934. Este Instituto tuvo por objeto ampliar el estudio de las ciencias y de las letras. Cumplir con el primer ciclo que allí se impartía otorgaba el derecho a un certificado de estudios en una disciplina, requisito para ingresar al Instituto Pedagógico. Este primer ciclo duraba 3 años. Siguiendo el plan avanzado de dos años que se dictaba en el mismo ISH, se podía obtener el grado académico de licenciado.

La Sección Técnica y Manual vuelve a depender del Instituto de Educación Física, que el año 1932 había sido reincorporado a la Universidad (decreto ley N° 219, del 15 de julio de 1932).

Por último, el Instituto Pedagógico, mantiene sólo los estudios profesionales de pedagogía. Los estudios en el Instituto Pedagógico tienen una duración de dos años. Pueden ingresar los alumnos que hubiesen terminado el primer ciclo en el Instituto Superior de Humanidades o que hubiesen terminado el 2do. año del Instituto de Educación Física y Técnica. A estos últimos se les exigía además aprobar las unidades comprendidas en el plan del Curso General de Filosofía del Instituto Superior de Humanidades. También podían entrar al Instituto Pedagógico los Bachilleres en Filosofía, con mención en Historia y Letras, y los alumnos que hubiesen terminado el tercer ciclo del Conservatorio Nacional de Música.

Esta organización Institucional implica la introducción de una nueva estructura académica en la formación de los profesores secundarios. El futuro profesor es preparado en un área del conocimiento, (una disciplina), durante los tres primeros años de su carrera, al cabo de los cuales recibe su formación profesional en pedagogía por dos años. Esta estructura desaparece en 1946, pero se reedita en 1963. No es tampoco muy lejana a la estructura que actualmente tiene la formación de profesores secundarios en la Universidad Católica.

En la organización del Instituto Pedagógico del año 35 confluyen dos factores, por una parte se intenta promover el desarrollo científico, del cual ya hemos hablado antes. Pero además, ésto se conjuga con una perspectiva que considera que en la formación de los profesores lo importante es "la materia", "el saber a transmitir. La pedagogía, si bien también había que desarrollarla científicamente, se la concebía como complementaria. Un buen

profesor era aquel que tenía un mayor dominio de su materia. La gran aspiración de entonces era el desarrollo de las ciencias y humanidades. Volando Pino, entonces Decano de la Facultad de Filosofía, se refería a las orientaciones dominantes del período en los siguientes términos:

El Instituto Superior de Humanidades va tomando el carácter de una verdadera Escuela de Ciencias y Letras, cuyo programa ha de ser en esencia el de las verdaderas humanidades modernas. Junto al sentido profesionalista que aún tiene gran parte de su enseñanza, va despuntando no de prisa, pero seguro, un ímpetu de sobrepujarlo. Aún el Instituto de Educación Física y Técnica y el Instituto Pedagógico, con su más marcado sello de escuelas de maestros, abrirán más ampliamente sus puertas y sus ventanas a los demás fines que las acrediten como escuelas universitarias no meramente profesionales. Todo ello quiere significar que la Facultad de Filosofía y Educación ha orientado su política en el sentido de estimular y organizar la investigación científica, desarrollar una extensión cultural que, al sobrepasar los límites de lo meramente inf. -mativo, es resultado de la Investigación misma....

Esta organización académica fue problemática y provocó numerosos conflictos que culminaron con la disolución del Instituto Superior de Humanidades, y la fusión de éste con el Instituto Pedagógico en 1945.

b. La organización de los estudios.

Durante el período 1929-1944 se aprueban tres planes de estudios (en 1929, 1931 y 1934-35), cada uno de los cuales contiene una organización particular de los estudios pedagógicos, a la cual hemos hecho referencia en el punto anterior. Independiente que volvamos aquí a retomar algunos de estos elementos, comenzaremos por una cuenta de las características generales de los estudios en el período analizado, poniendo énfasis en los contenidos, más que en la estructura de los distintos planes. Luego nos ocuparemos de las particularidades de cada plan.

Los estudios en el período 1929-1944 se caracterizan por restituir las líneas establecidas en el período 1924-1927. De acuerdo a nuestras distinciones constatamos los siguientes aspectos significativos (ver cuadros sinópticos 15, 16 y 17):

1. Existe una primacía absoluta de la FP por sobre la FG. En la FG se mantiene como único contenido Educación Cívica y se reduce el tiempo asignado a ésta.

La FP, en cambio, aunque no varía de modo importante en términos del tiempo asignado, crece constantemente en el número de categorías incluidas (de 6 a 15).

34. Entrevista realizada por los autores el 29 de mayo de 1987 a don Yolando Pino, entonces Decano de la Facultad de Filosofía y Educación.

35. Yolando Pino, Decano de la Facultad de Filosofía y Educación, 'Discurso en la velada inaugural de la conmemoración del primer centenario de la Facultad', en: Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Educación, Confe-

La Disciplina manifiesta un crecimiento en tiempo respecto a 1927, pero éste se mantiene sin alteraciones mayores durante el período analizado, alcanzando aproximadamente a dos tercios del tiempo total del plan.

2. En la FP se sigue considerando Filosofía y Psicología como bases teóricas de la formación. Entre éstas Filosofía tiende a predominar, aunque el tiempo que se le asigna es sólo marginalmente superior. Respecto a estas disciplinas es importante señalar que existía una contraparte institucional diferenciada para cada una de ellas. Es decir, la formación filosófica la entregaba fundamentalmente el Departamento de Filosofía, y más tarde el Instituto Superior de Humanidades. En tanto, Psicología la impartía el Instituto Pedagógico. Esto nos habla de las diferencias en las orientaciones teóricas de ambas Instancias. Volveremos sobre esto.

3. Respecto a la relación entre Teorías y Técnicas de la transmisión en el período, se mantiene la primacía de la formación teórica. Esta relación que en el plan de 1929 es de una gran distancia, tiende a aminorarse en los planes de 1931 y 1935 (hablamos antes de una relación 1 a 5 en favor de la teoría en el plan de 1929, luego en el plan de 1931 y 1935, ésta baja a una relación de 1 a 3, aproximadamente).

4. Un último punto se refiere a los nuevos contenidos en la FP. Como señalamos, durante este período el número de categorías aumenta considerablemente (de 6 a 15). Este aumento se vincula, más que con la introducción de nuevas áreas del conocimiento, con mayores distinciones al Interior de las áreas ya contempladas en los planes de estudios, especialmente en las materias teóricas. Por ejemplo, Psicología se divide en **Psicología General** y **Psicología de la Educación**. En 1935 se incorporan cuatro asignaturas de Filosofía. En esta línea tal vez lo más importante sea la separación en 1931 del curso de Pedagogía General en un curso de **Principios de la Educación** y otro de **Metodología General**, que en 1935 se denominó **Didáctica General**.

Otra explicación del aumento de categorías en el período se relaciona con la incorporación en 1931 y 1935 de cursos electivos, que reemplazaron la categoría de Actividades Vocacionales del plan de 1928.

i) El plan de 1929.

En el plan de 1929 encontramos algunos elementos distintivos que resulta importante consignar. El primero se refiere a la creación en ese año de dos tipos de título profesional. En 1929 se podía obtener el título de profesor de Estado para enseñar en los dos ciclos de la enseñanza secundaria. Además se podía optar al título de Profesor de Estado para enseñar sólo en el primer ciclo de la educación secundaria, en las asignaturas de Castellano; Francés; Inglés; Alemán; Historia, Geografía y Educación Cívica; Matemáticas y Física; y, Ciencias Biológicas y Química. Para optar a este título se exigía cursar otra especialidad en forma completa. El plan de estudios en estas asignaturas tenía una duración de 4 años, si se seguía en forma completa. Si se seguía como asignatura secundaria, es decir, para enseñar sólo en el primer ciclo secundario, la carrera duraba 3 años.

Un segundo elemento distintivo de este plan es la "desvalorización" de **Educación Cívica**. Esta se manifiesta en la reducción horaria que experimenta, y en la eliminación de la especialización en esta disciplina, la cual ahora se obtiene junto con la especialización en Historia y Geografía. Estos son antecedentes insuficientes para sacar conclusiones, pero puede ser síntoma de una relectura en el período de la relación educación-política. En el plan

siguiente de 1931, esta asignatura ni siquiera se incluye, aunque reaparece en 1935, pero con una dedicación de tiempo aún menor.

El plan de 1929 restituyó en diferentes aspectos, la organización académica de 1927, sin considerar los conceptos y orientaciones de 1928. La única excepción a esto es la mantención de la asignatura de Historia de la Educación y Educación Comparada del plan de 1928.

En cuanto a la Práctica Pedagógica y a la Memoria de Título, requisitos de titulación que analizamos en relación al plan de 1924, estos siguen estando presentes en el plan de 1929 y posteriormente en el plan de 1931, con las mismas características generales. Es decir, una práctica paralela a los estudios que comienza con actividades de observación para terminar realizando actividades docentes. Y una memoria sobre un tema pedagógico o de la especialidad que se debe presentar para poder rendir los exámenes finales. Vemos que en este sentido, tampoco se incorporan las líneas de los cambios de 1928.

ii) El plan de 1931.

El plan de 1931 es interesante porque en él se manifiestan las distintas orientaciones respecto a la formación de profesores al interior del Instituto Pedagógico. Al separarse en dos el Departamento de Filosofía y Educación, la formación profesional que antes entregaba este departamento también se divide. Al comparar la formación que en 1931 entrega la Sección Pedagógica, y la formación que entrega la Sección Filosófica surgen interesantes constataciones. En la formación de la Sección Pedagógica es posible encontrar varios elementos comunes con el plan de 1928: se incluye un curso de Psicología de la Educación, y un curso de Principios de la Educación. Por otra parte, se excluye Filosofía de la Educación. Aunque no se introduce para nada el énfasis del 28 en la FG, en la FP vemos cierta continuidad que se manifiesta en un predominio de Psicología, y en la inclusión de cursos electivos, que son correspondientes a las Actividades Vocacionales del 28. Por otra parte en la Sección de Filosofía se continúa con la formación en Filosofía y Psicología General.

Otra novedad en este plan es la introducción de un Seminario de Pedagogía, el cual es concebido en general como un estímulo a la investigación pedagógica. Esto no es sorprendente en un contexto que, como se mencionó, pugna por establecer bases institucionales para el desarrollo científico.

Por último, en este plan se dispone la realización de 2 o 3 cursos electivos dentro del área pedagógica. El alumno tenía 5 cursos entre los cuales optar:

- 1) Educación Secundaria y de la Adolescencia
- 2) Orientación Educativa y Vocacional
- 3) Mediciones Pedagógicas
- 4) Sociología Educacional
- 5) Sistemas Comparados de Educación

En estas opciones se manifiesta un desarrollo importante de la Pedagogía. Algunos de estos cursos electivos más tarde fueron asignaturas obligatorias.

iii) El plan de 1934-1935.

Las principales innovaciones del plan de 1934-35 se vinculan con la referida separación institucional de la formación, y lo que esto implicó en términos que la preparación en la FP y en la D ya no fueron paralelas, sino etapas sucesivas. Durante la etapa inicial en el Instituto Superior de Humanidades el alumno debía cursar un denominado **Curso General de Filosofía**, que contemplaba cuatro asignaturas, tres de ellas de Filosofía, y la cuarta de Psicología.

Respecto a la FP que se entregaba en el Instituto Pedagógico no existen muchas variaciones en los contenidos respecto de 1931. Se reincorpora **Filosofía Educacional**, y **Educación Cívica**.

En este plan se mantiene el Seminario Pedagógico, el cual se podía realizar en cinco temas:

Doctrinas Pedagógicas Contemporáneas
Técnicas de la Enseñanza Psicología
Educación de Anormales
Sociología Educacional

Crece además la destinación horaria para realizar cursos optativos. Las alternativas aumentan de 5 a 8 cursos:

Biología Pedagógica
Psicología del Adolescente
Mediciones Mentales y Educativas
Teoría de la Educación Física
Orientación y Educación Profesional
Sociología Educacional
Educación Comparada
Educación en Chile

Junto con cumplir con el plan de estudios, los alumnos debían completar los siguientes requisitos:

1) Aprobar la Práctica Pedagógica, que además de lo que ya hemos reseñado en los casos anteriores, incluía un período de tres meses de labor docente continuada al término de los estudios. Se introduce así la práctica terminal contemplada por el plan de 1928. En este plan la Práctica es sólo paralela a la formación pedagógica, es decir a los dos últimos años de la formación.

2) Debe también el alumno certificar que posee las siguientes destrezas:

- a) Dibujo de la ilustración didáctica.
- b) Manejo de los Instrumentos de proyección fija y animada y empleo didáctico de los mismos.
- c) Uso, preparación y reparación del material de enseñanza de sus respectivas asignaturas. Para esto, podían los estudiantes tomar los cursos necesarios en forma paralela al plan de estudios.

3) Realizar una memoria en un tema de pedagogía, para presentarse al examen final.

Analizando los antecedentes expuestos se visualiza el desarrollo de la pedagogía como una disciplina en el Instituto Pedagógico. En las asignaturas electivas y en el seminario pedagógico, se expresa la amplitud de los temas pedagógicos que se estaban abordando y la importancia que ya entonces se le asignaba a la investigación. La actividad pionera en el campo educacional del Instituto Pedagógico se manifiesta además en la creación en 1932 del Liceo Experimental Manuel de Salas.

Sin embargo, esta producción no se manifiesta más que marginalmente en los planes de estudios. Esto lo vinculamos a la hegemonía que ejercía en la Facultad de Filosofía el pensamiento más tradicional del Instituto Pedagógico, con fuertes relaciones con las teorías pedagógicas alemanas, donde el fin último de la pedagogía era la formación del carácter, "del espíritu", en definitiva de una determinada racionalidad, la cual se debía fundar sobre el conocimiento más integrador -la Filosofía-. Además primaba en la época un pensamiento académico que promovía el desarrollo científico y que, como hemos expuesto antes, tendía a desvalorizar la formación pedagógica profesional.

**CUADRO SINOPTICO 15: PLAN DE ESTUDIOS DE 1929.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO - UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1929			
Duración de los estudios: 4 años			
	Hrs total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	2	3.2	1
-educación cívica	2	3.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	20	32.3	6
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	17	27.5	
-filosofía	6	9.7	
-psicología	4	6.5	
-hist. de la educ. y educ. Contemporánea	3	4.8	
-pedagogía general	4	6.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	3	4.8	
-adm. e higiene escolar	2	3.2	
-metodología	1	1.6	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA ³	40	64.5	--
TOTAL	62	100.0	7

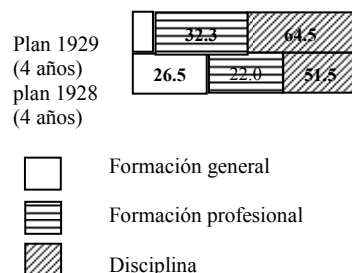
Fuente: Decreto N° 321 (11-feb-1929).

1 Se exige una memoria y el examen final.

2 Práctica gradual de 2 años.

3 Promedio de las disciplinas científico-humanistas porque el plan de estudios de las especialidades técnico-artísticas presenta diferencias (ver C).

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1929, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1928).



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1929, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1928)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación cívica	-ed. cívica, moral y economía -hist. de la filosofía moderna -educación física -educación manual
FORMACION PROFESIONAL	
-filosofía -psicología -pedagogía general -historia de la educ. y educ. contemporánea -adm. e higiene escolar	-psicología educacional -teoría de la educación -historia de la educación -sist. educ. contempor. -educ. vocacional y métodos activos -org. higiene y adm.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidades Científico-humanistas	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. Tot.	%	Hrs. Tot.	%	Hrs. % Tot.
Castellano	37	62.7	22	37.3	59 100.0
Francés	41	65.1	22	34.9	63 100.0
Inglés	37	62.7	22	37.3	59 100.0
Alemán	37	62.7	22	37.3	59 100.0
Hist. geograf. y educ. civica	42	65.6	22	34.4	64 100.0
Matem. y física	42	65.6	22	34.4	64 100.0
Cs. biológicas y química	42	65.6	22	34.4	64 100.0
	$\Sigma = 278$ $X = 39.7$				
Especialidad Técnico-artísticas					
Artes manuales	27	64.3	15	35.7	42 100.0
Femeninas					
Economía	34	69.4	15	30.6	49 100.0
Doméstica					
Trabajos manuales	29	65.9	15	34.1	44 100.0
	$\Sigma = 90$ $X = 30$				

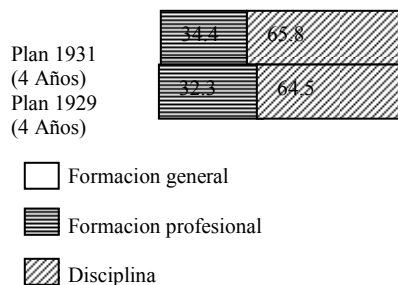
**C. DIFERENCIAS ENTRE EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS
DISCIPLINAS CIENTIFICO-HUMANISTAS Y EL PLAN PARA LAS
TECNICO-ARTISTICAS**

- El plan técnico-artístico dura 3 años.
- Se dedica menos tiempo a:
 - filosofía (2 hrs-total)
 - psicología (2 hrs-total)
 - historia de la educ. y educ. contemporánea (2 hrs-total).
- El promedio de tiempo dedicado a la especialidad es menor ($x = 30$ hrs-total).

**CUADRO SINOPTICO 16: PLAN DE ESTUDIO DE 1931.
PROFESORES SECUNDARIOS.UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIO 1931			
Duracion de los estudios: 4 años			
	Hrs Total	%	N° de catg
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	22	34.4	12
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	12	18.8	
- filosofia. ¹	4	6.3	
-psociologia general ¹	2	3.1	
-sociologia educacional	2	3.1	
-Principio de educacion	2	3.1	
-hist. de la educacion.	2	3.1	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	10	6.8	
-Metodologia general	2	3.1	
-Metodologia Especial	2	3.1	
-Adm. e higiene escolar	1	1.6	
3) INVESTIGACION ³	2	3.1	
-seminario de pedagogia	2	3.1	
4) PRACTICA ²	--	--	
5) ELECTIVOS(2 o 3 cursos)	3	4.7	
III. DISCIPLINA	42	65.6	--
TOTAL	64	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1931, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1929)



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1931, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1929).

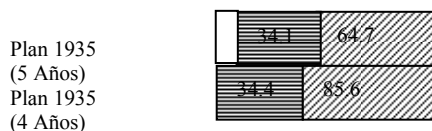
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
-psicologia general -psicologia educacional -historia de la educ. - principios de la educ. -metodologia general -seminario de pedag..	- introduccion a la -hist.educ. y educ comparada. -pedagogia general

¹ la impresión del texto esta defectuosa.

**CUADRO SINOPTICO 17: PLAN DE ESTUDIO DE 1934-1935
PROFESORES SECUNDARIOS.UNIVERSIDAD DE CHILE**

UNIVERSIDAD DE CHILE INST. PEDAGOGICO- INST. SUP. DE HUMANIDADES PLAN DE ESTUDIO 1934-1935			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Hrs	%	Nro de
	Total		catg
I. FORMACION GENERAL	1	1,2	1
-educacion civica	1	1,2	
II. FORMACION PROFESIONAL	28	34.1	15
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	16	19.5	
- psicologia general 1	3	3.7	
- introd.a la filosofia y a la logica 1	2	2.4	
- filos.gral de las cs. ¹	2	2.4	
-historia de la filos 1	2	2.4	
-filosofia de la educacion.	2	3.7	
-psicologia educacional	3	2.4	
-historia de la educacion	2	7.3	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	6	3.7	
-didactica general	3	3.7	
-metodologia especial (incluye revision programa)	2	2.4	
-adm.e higiene escolar	1	1.2	
3) INVESTIGACION 3	2	2.4	
-seminario	2	2.4	
4) PRACTICA 2	-	-	
5) ELECTIVOS(2 o 4 cursos)	4	4.9	
III. DISCIPLINA	53	64.7	
TOTAL	82	100.0	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1935, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1931)



☐ Formacion general
☒ Formacion profesional
☒ Disciplina

B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1935, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1931).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
-introd.a la filos y a la logica -filos.gral. De las cs -hist. de la filosofia -filosofia de la educ.	- filosofia -princ. de educacion -metodologia
-didactica general	

Fuente: Decreto N°435 (29-julio-1935), Instituto pedagogico.

Decreto N° 124(24-abr-1934), instituto superir de Humanidades

¹ Curso general de filosofia del instituto superir de humanidades.

² Practica gradual de 2 años y terminal de 3 meseses

³ Se exige ademas una memoria de titulo.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Castellano	45	60.8	29	39.2	74	100.0
Frances	51	63.8	29	36.2	80	100.0
Ingles	45	60.8	29	39.2	74	100.0
Aleman	45	60.8	29	39.2	74	100.0
Lenguas clásicas	37	56.1	29	43.9	66	100.0
Hist.y geografia	43	49.7	29	40.3	72	100.0
Matemáticas	39	57.4	29	42.6	68	100.0
Matem y física	78	72.9	29	27.1	107	100.0
Química y física	73	71.6	29	28.4	102	100.0
Química y cs. biol	75	72.1	29	27.9	104	100.0
		$\Sigma=531$ $X=53.1$				

5. 1945-1960.
RESTAURACION DE LA UNIDAD INSTITUCIONAL DEL
INSTITUTO PEDAGOGICO.

El período 1945-1960 se caracteriza porque se vuelven a fusionar en una misma entidad, denominada Instituto Pedagógico, el Instituto Superior de Humanidades y el Instituto Pedagógico, creados en 1934. Esta reforma de la estructura institucional fue acompañada de cambios en la organización de los estudios. La duración de los mismos se mantuvo en cinco años, pero a diferencia del período precedente, la Formación Profesional y la Disciplina ahora se cursan en forma paralela y no sucesiva. Los contenidos de la formación no se alteraron sustancialmente, y siguió primando una orientación "académica" en la formación, es decir unos criterios que en el conjunto del plan privilegian la Disciplina (D), que respecto a la FP ponen énfasis en la formación teórica y que fomentan el desarrollo de la investigación, incluso por sobre la preparación técnica.

La reforma Implementada a fines de 1945 fue en importante medida el resultado del movimiento estudiantil, que desde 1940 levantó voces críticas contra la estructura académica existente.

a. Demandas del movimiento estudiantil del 40 y efectos en el Instituto Pedagógico.

Un fuerte movimiento estudiantil que logra concitar un amplio apoyo al interior de la Facultad de Filosofía y Educación logra, a fines de 1945, que se tomen medidas para reestructurar el Instituto Pedagógico y reformar la preparación de los futuros profesores.

Las críticas de los estudiantes a la organización de los estudios pedagógicos, se Inició en 1940. Sin embargo, no fue hasta 1945 que logran que las nuevas autoridades de la Facultad se comprometan a hacer reformas sustanciales en los estudios de los tres Institutos que conformaban la Facultad.

Las peticiones de los estudiantes se referían a 7 puntos centrales:

1. Creación de Cátedras Paralelas
2. Fusión del Instituto Superior de Humanidades y el Pedagógico.
3. Modificaciones del Plan de Estudios.
4. Creación de Seminarios y Ayudantías.
5. Reglamentación de Exámenes.
6. Práctica Rentada.
7. Solución definitiva del problema del Pedagógico Técnico.

Los seis primeros puntos, se vinculan a la organización académica al interior de la Facultad y no requieren mayor comentario. El séptimo punto, en cambio, requiere de ciertas aclaraciones.

36. Raúl Samuel, Balance dala Reforma, en: Revista Vértice P° 3, 1945, p.19-25.

El Instituto Pedagógico Técnico fue creado el año 1943, como un Instituto dependiente del Ministerio de Educación. En esta decisión, los estudiantes vieron renacer la antigua disputa entre el intelectualismo y la educación técnica, y exigieron a la Facultad que tomara parte en el asunto, exigiendo que este Instituto fuera parte de la Facultad de Filosofía y Educación, unificando el sistema de formación de los profesores secundarios. La separación de la formación de los profesores establecía una barrera infranqueable entre la educación técnica y la educación científico-humanista. Esto implicaba, de acuerdo al discurso de los estudiantes, que difícilmente la segunda se desarrollaría en un sentido que tuviera mayor vinculación con el progreso del país .

En este punto sin embargo, el movimiento reformista fracasó, ya que el Instituto Pedagógico Técnico continuó dependiendo del Ministerio de Educación, hasta 1952, año en que es integrado a la Universidad Técnica del Estado, fundada ese mismo año.

Respecto a las restantes reivindicaciones del movimiento reformista, se inicia en 1945 una reestructuración profunda de la Facultad de Filosofía y Educación. Entre los principales cambios que se operan, se encuentran:

- 1) La fusión del Instituto Superior de Humanidades y el Instituto Pedagógico, en el Instituto Pedagógico.
- 2) Plan de estudios de 5 años, reservándose el último año para una práctica intensiva rentada (por lo menos en 1946). El planes semestral y flexible .
- 3) Creación de una Comisión de Docencia que definiría las líneas generales de la formación de profesores.
- 4) Formación paralela en la disciplina y en pedagogía.
- 5) Los estudiantes obtienen participación en las sesiones del Consejo de la Facultad y en la Comisión de Docencia.

b. Nueva organización de los estudios: el plan de 1946.

En 1946 se aprobó un nuevo plan de estudios para el Instituto Pedagógico (decreto N° 927, del 31 de julio de 1946). Este organiza la carrera en 5 años, en que se cursan en forma paralela las asignaturas pedagógicas y de la disciplina de especialidad. El último año se dedica principalmente a la Práctica Pedagógica.

Las características principales de los estudios son (ver cuadro sinóptico 18):

1. A pesar que la FP y la D se cursan en forma paralela, hay un nuevo Incremento del porcentaje de tiempo asignado a la Disciplina, el cual alcanza el 68.7% del tiempo total del plan.

37. La creación del Instituto Pedagógico Técnico. En: **Revista de Educación** N° 21. Mayo de 1944.

38. Reseña histórica del movimiento reformista. Revista **Vértice**, NP 3, 1945.

39. Sobre el concepto de flexibilidad curricular ver Capítulo IV sobre la Universidad Católica.

2. En este plan nuevamente se excluye Educación Cívica, con lo cual no hay asignaturas, de acuerdo a nuestras categorías, que correspondan a Formación General.

3. Respecto a las bases teóricas de la FP, la innovación más importante es que se incorpora como una asignatura obligatoria **Sociología Educacional**. En los planes de 1931 y de 1935 esta disciplina se incluía como una materia electiva. Con la incorporación de Sociología, la formación teórica básica queda compuesta por la tríada Filosofía-Psicología-Sociología, en este mismo orden de importancia.

4. En la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión, la primera sigue predominando, e Incluso se amplía la diferencia de asignación de tiempo. En los planes de los 30 la relación era de 1 a 3, en favor de la teoría; en 1946 ésta pasa a ser de 1 a 4.

5. En cuanto a la FP, se introducen en este plan nuevos contenidos. Cabe destacar la Inclusión de **Elementos de Estadística Educacional**, que será el antecedente de la futura asignatura de Evaluación (1975). Y antecedente también de la incorporación de métodos estandarizados de medición del rendimiento escolar. Se incluye además una nueva distinción en Psicología, ya que se incorpora al plan el curso de **Psicología del Niño y del Adolescente**.

Se excluye por primera vez (y para siempre) **Administración e Higiene Escolar**, que era una materia presente desde el primer plan de estudios del Instituto Pedagógico. De este modo la formación técnica se reduce a la preparación en metodología.

Otra modificación en este plan es la ampliación de los Seminarios: se exige la realización de cuatro seminarios, dos en la disciplina, uno en educación y uno en los denominados "ramos generales" (Filosofía, Sociología y Psicología). Esta ampliación responde a una de las demandas explícitas de los estudiantes, quienes insistieron en dar más cabida a la Investigación. Esto como ya hemos visto, era ampliamente celebrado por los académicos de la Facultad.

En 1946 se eliminan los cursos electivos.

6. Respecto a la Práctica Pedagógica se dispone que ésta se realice durante el último año, culminando en un mes de Práctica continua. Resultado de esta medida será una tendencia a mantener la Práctica como una actividad terminal.

Haciendo un análisis general del plan de 1946 vemos reforzado el discurso académico que privilegia la Disciplina por sobre la Pedagogía. En la FP se enfatiza la formación teórica, y se da una gran importancia a la investigación, a través de la realización de seminarios.

**CUADRO SINOPTICO 18: PLAN DE ESTUDIO DE 1946.
PROFESORES SECUNDARIOS.UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIO 1969			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Hrs Total	%	Nº de catg
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	46	31.3	10
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	36	24.5	
-Introd. a la filosofia. ¹	6	4.1	
-Sociologia ¹	4	2.7	
-sociologia general ¹	6	4.1	
-Psicol. del niño y del adolescente	6	4.1	
-hist. Y filos de la educ.	6	4.1	
-evolucion historica y educacional de chile	4	2.7	
-problemas de educacion secundaria	2	1.4	
-elem. de estadistica educ	2	1.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	10	6.8	
-didactica general	6	4.1	
-metod. Esp. y practica	4	2.7	
3) INVESTIGACION ³	--	--	
4) PRACTICA ³	--	--	
III. DISCIPLINA	101	68.7	--
TOTAL	51	100.0	13

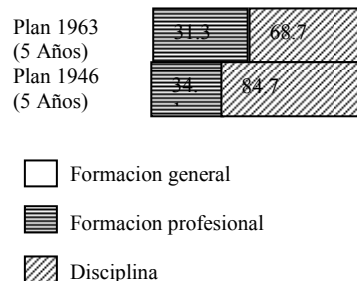
Fuente: Decreto N°927 (31-jul-1946).

¹ Curso impartido por el departamento de filosofia.

² Se exige la realizacion de 4 seminarios, 2 en la diciplina, 1 en pedagogia y 1 en los cursos generales . Ademas de una tesis final.

³ Practica terminal 1 semestre

A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1969.



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1946, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1935).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
-introd a la filosofia	- introducciona la filosofia y a la logica
-historia de la filosofia	-filos. Gral. De las es
- Sociologia	
-psicol.del niño y del adolescente	-Psicol. educacional
-Hist y filos de la. Educacion	-filos de la educac.
-evolucion historica. y educacional de chile	-historia de la educ.
-problema de la educacion secundaria	
-elem.de estadistica educacional	
-metod.esp y practica	-metodologia espec.
escol.	-adm. e higiene

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD.						
ESPECIALIDAD	D		FP + FG		TOTAL	
	Cred	%	Cred	%	Cred	%
Castellano	98	68.1	46	31.9	144	100.0
frances	110	70.1	46	29.5	156	100.0
filologia Clasica	78	62.9	46	37.1	124	100.0
Ingles	100	68.5	46	31.5	146	100.0
Aleman	96	67.6	46	32.4	142	100.0
Hist.geog. y educ civica	100	68.9	46	31.5	146	100.0
Matematica y fisica	102	68.9	46	31.1	148	100.0
Biologia y quimica	124	72.9	46	27.1	170	100.0
	Σ =808					
	X =101					

6. **1961-1973.**
LA REFORMA UNIVERSITARIA EN LA FACULTAD DE
FILOSOFIA Y EDUCACION.

En la segunda mitad de la década del 60 la Universidad de Chile, al igual que otras universidades nacionales, experimentó un proceso de cambios profundos que se conoce como "La Reforma Universitaria". Este proceso está del todo vinculado a los cambios sociales y políticos que se vivían en el período en el país. Se ha planteado que el proceso de reforma buscaba adecuar la universidad a las exigencias de una sociedad en cambio. Se intentaba transformar la universidad para que asumiera un papel activo en los proyectos de reforma global de los 60 y 70⁴⁰.

La Facultad de Filosofía y Educación jugó un papel clave en la Reforma de la Universidad de Chile. La demanda por transformar la Universidad se precipitó en esta Facultad, que de hecho introdujo cambios en su organización, incluso sin contar aún con la aprobación de las máximas autoridades de la Universidad. La Reforma de la Universidad de Chile se inicia justamente a partir de un conflicto de poder entre las autoridades de la Universidad y las de la Facultad de Filosofía que se extiende al conjunto de la institución⁴¹.

El papel protagónico de la Facultad de Filosofía se ha explicado por distintas condiciones que la caracterizarían, como su tamaño, la extracción social de su alumnado; las corrientes políticas dominantes en su interior⁴². Independiente de estos factores lo cierto es que en la Facultad de Filosofía la demanda reformista se había planteado desde comienzo de la década del 60, habiéndose intentando introducir cambios ya en 1962. Está fuera del objeto de esta Investigación dar una cuenta acabada de este proceso. Sin embargo, por la importancia que reviste para comprender la formación de profesores en el período delinearemos las características que a nuestro juicio son centrales 38

a. El proceso de Reforma en la Facultad de Filosofía y Educación.

En el proceso de Reforma en la Facultad de Filosofía y Educación es posible distinguir dos etapas. Una primera etapa se extiende desde 1961 a 1963 y puede ser caracterizada como 'dirigida hacia adentro': el foco del proceso es lo que la literatura distingue como las bases del trabajo académico (o las formas de organización del trabajo en las unidades de base, vale decir, cátedras, departamentos, escuelas e institutos), así como la conformación de

40. Felipe Agüero, "La reforma en la Universidad de Chile". En: M.A. Garretón y J. Martínez, **Biblioteca del Movimiento Estudiantil**, Tomo III, Ediciones SUR, Santiago, 1986.

41. Ver: La Reforma: una nueva etapa en el futuro de la U. de Chile (Cronología Informativa sobre el proceso de Reforma Universitaria en la U. de Chile). En: **Boletín de la U. de Chile** N° 89-90. Noviembre-diciembre, 1968.

42. T. Vasconi e I. Roca. "Universidad y Poder". En: Revista **Latinoamericana de Ciencias Sociales**, N° 4, Diciembre, 1972, (p.167-212).

43. Una versión detallada del proceso de reforma en la U. de Chile se encuentra en F. Agüero, op cit. Ver asimismo, Vasconi y Roca, op cit; Carlos Huneeus, **La Reforma en la Universidad de Chile**, CPU, Santiago, 1973.

la profesión académica⁴⁴. En esta etapa, el proceso de cambios es liderado por las mismas autoridades de la Facultad.

En trazos gruesos puede sostenerse que los contenidos de los cambios en esta primera etapa tienden a reproducir la división institucional de 1935, de modo de autonomizar la investigación científica y las letras de las profesiones específicas. Respecto de los estudios pedagógicos esto significa nuevamente dividir la formación de los futuros profesores en dos instancias institucionales. En cuanto a los contenidos de la formación si bien hay algunas modificaciones, éstas son menores y no se altera sustancialmente la estructura básica de la formación.

En 1966 se Inicia una segunda etapa que puede ser caracterizada como de 'doble democratización' (hacia adentro y hacia afuera). 'Democratización hacia dentro' porque el foco del movimiento es la distribución del poder en la Facultad y en la Universidad y, más concretamente, el problema del **gobierno universitario**. Al mismo tiempo, 'democratización hacia afuera', al pasar a ser motivo central de las disputas de los actores las relaciones de la universidad con la sociedad: el fomento de una mayor igualdad de acceso, ampliación de la influencia cultural de la universidad, etc. Característicamente, en esta segunda etapa la reforma es impulsada de modo decisivo por el movimiento estudiantil⁴⁵

En esta etapa los cambios fundamentales se vinculan con la introducción de nuevas estructuras administrativas y de gobierno, donde primarán los organismos colegiados, elegidos por la comunidad universitaria, y con participación de todos los estamentos (co-gobierno).

La principal innovación en la formación de profesores se refiere a la creación de la carrera de Pedagogía Básica, con lo cual la Universidad de Chile amplía su campo de acción a la preparación de profesores básicos.

Respecto a los estudios pedagógicos necesarios para ser profesor secundario, si bien se incluyó dentro de las demandas del período la necesidad de su reforma, orientándolos hacia el compromiso y cambio social, estos no se realizaron. Se introdujeron nuevos cursos 'de hecho', ya que no de derecho, como Problemas de la Realidad Nacional, y se incorporaron nuevas orientaciones teóricas en los cursos, vía la libertad de cátedra. Sin embargo, estas son modificaciones parciales que no redefinieron la globalidad de los estudios pedagógicos, los cuales mantuvieron una continuidad asombrosa si se tiene presente la magnitud y profundidad del proceso de reforma global en la Universidad.

Esta brecha entre los planes de estudios y la organización institucional interroga sobre el carácter profundo de la relación entre el currículum y su contexto institucional: ¿qué pasó en el IP en los años 60 que los planes no presentaron más que modificaciones parciales? ¿Cómo es posible que en el período de mayores cambios en el país, desde la década del 20, los estudios pedagógicos en el IP pudieran mantenerse sin alteraciones mayores? Señalamos

44. Ver, B. Clark, **The Higher Education System**, University of California Press, Berkeley, 1983. J.J. Brunner. **Universidad y Sociedad en América latina: un esquema de interpretación**, Cresaic, Unesco, Caracas, 1985.

45. Para una categorización sobre los movimientos de reforma universitaria en los 60-70, ver J.J. Brunner, **Universidad y Sociedad en ALatina..**, op.cit.

algunos elementos que pueden avanzarse como explicativos. El primero, más evidente, se refiere a que se está frente a un proceso "truncado", y que, si bien no hubo cambios globales en el currículum antes de 1973, bien pudiera ser que de haber continuado el proceso sí se hubieran reformado los currícula, puesto que existía un importante debate al respecto. Visto así el problema se podría pensar en un "desfase" temporal entre presiones de cambio y su realización en nuevas formas de organizar los estudios, explicable en parte por las divergencias políticas que entraron gran parte del proceso de reforma. Pensamos que este "desfase", se explica también, y este es el segundo elemento que queremos proponer, porque el foco del movimiento reformista en el IP se concentró en el problema de la estructura de poder existente, en tanto el problema del "saber" fue comparativamente marginal.

Nos ocuparemos a continuación de los cambios operados en la institución y en los estudios pedagógicos de los profesores secundarios, en las dos etapas distinguidas por el análisis. Trataremos por separado las características más salientes de la formación de profesores básicos.

b. Los cambios de los primeros años de la década del 60.

A principios de la década del 60 se reestructuró la Facultad de Filosofía y Educación (decreto N° 35, del 12 de enero de 1962). La nueva organización académica distinguía entre **Departamentos Centrales** (de Filosofía y Letras; Ciencias Matemáticas y Ciencias Naturales; y de Ciencias Sociales) y **Escuelas Profesionales**. Los tres Departamentos Centrales estaban encargados de impartir los denominados estudios generales, que no tenían una finalidad profesional específica, pero eran especializados en un "área de la cultura". Los **estudios generales** se realizaban al ingreso a la Facultad. Luego de culminada esta etapa los alumnos seguían los estudios profesionales en cualquiera de las escuelas o institutos profesionales de la Facultad, o seguían estudios académicos en los mismos Departamentos Centrales. En este esquema organizacional, el Instituto Pedagógico quedó definido como una escuela profesional⁴⁶.

Los Departamentos Centrales correspondían aproximadamente a lo que en la Universidad Católica se denominó los "institutos" y en la Universidad de Concepción "Institutos Centrales". Rótulos diferentes referidos a un propósito común: independizar administrativamente la producción científica de las escuelas profesionales, de modo que la ciencia pudiera desarrollarse de acuerdo a sus propios principios internos y no circunscrita a los límites definidos por la referencia a una profesión específica.

Para la formación pedagógica esta nueva estructura académica significó reeditar la separación de la formación de los profesores en dos instancias institucionales (los Departamentos Centrales y el IP) y dividir en dos etapas la formación. Una primera etapa de tres años, en la cual el alumno debía cursar el plan de su disciplina de especialización en el Departamento Central respectivo, y además, aprobar los cursos generales exigidos para obtener el título de Profesor de Estado. Estos cursos generales eran: **Introducción a la Filosofía y Psicología General**, que eran impartidos por el Departamento Central de Filosofía

46. Un detalle de la reestructuración académica de 1962 se encuentra en: Adriana Alfonso "Cursos de formación de profesores de educación y consejeros educacionales y vocacionales de la Universidad de Chile", En: Año **pedagógico** 1965 (p. 165-207).

y Letras, y **Sociología o Historia de la Cultura**, que era impartido por el Departamento Central de Ciencias Sociales. Una vez aprobada esta etapa, el alumno debía cursar el plan profesional de dos años impartido por el Instituto Pedagógico. Por ejemplo, un alumno de Pedagogía en Castellano, debía cursar el plan de tres años en Castellano, impartido por el Departamento de Filosofía y Letras, y luego integrarse al Instituto Pedagógico para cumplir el plan profesional.

De este modo, al Instituto Pedagógico confluían los alumnos de diferentes organismos de la Universidad. Podían estos provenir de los Departamentos Centrales de la Facultad de Filosofía y Educación, del Instituto de Educación Física, de la Escuela de Bellas Artes, de la Escuela de Artes Aplicadas o del Conservatorio Nacional de Música. (Cabe aclarar que nuestro análisis se restringe a la formación de profesores en lo que tradicionalmente se ha considerado el Instituto Pedagógico, es decir, la formación que se impartía entre los Departamentos Centrales y el Instituto Pedagógico).

En 1963 el plan de estudios se mantuvo en 5 años de duración, pero se volvió al régimen anual rígido (decreto N4 1.746 del 14 de mayo de 1963). Enumeramos a continuación las características principales del plan de 1963 (ver cuadro sinóptico 19).

1. Se mantiene el predominio de la Disciplina, pero aumenta el porcentaje de tiempo asignado a la FP (de un 31.3% a un 45.1%). La FP también aumentaba en número de categorías: se reincorporan en este plan los cursos electivos, y se introduce por primera vez un curso de **Orientación**.
2. Respecto a las bases teóricas de la educación se mantiene la tríada Filosofía-Psicología-Sociología. Sin embargo, se altera sustancialmente la jerarquía, ya que Psicología ocupa la primacía, y Filosofía y Sociología tienen una Importancia equivalente. Si se analizan sólo los dos años de Formación Profesional en el IP, es interesante constatar que en esta etapa sólo se incluye Psicología como base teórica de la educación.
3. En cuanto a la relación Teorías y Técnicas de la Transmisión sigue primando en 1963 la formación teórica, pero la diferencia de tiempo con la formación técnica se estrecha, alcanzando una relación de 1 a 2, en favor de la teoría, solamente presente en el plan de 1928. Nuevamente, si se considera sólo la etapa profesional, surgen diferencias importantes, ya que en el ciclo profesional el énfasis está puesto en la formación técnica por sobre la formación teórica.

Las transformaciones operadas en 1962 a nuestro juicio, son la manifestación de un cambio en las relaciones institucionales entre 'filósofos y pedagogos', que permite que se estructure un plan de estudios siguiendo una orientación "pedagoga". Hasta la década del 60 los académicos de las disciplinas ejercían un fuerte control sobre la Facultad de Filosofía, y, por ende, sobre la formación de profesores. Esta estaba orientada a entregar una sólida formación en la disciplina de la especialidad. La formación profesional era eminentemente teórica y con una base fundamentalmente filosófica. En este contexto la visión más pedagoga que valoraba la preparación en la técnica pedagógica, con una base psicologista, se expresaba sólo marginalmente y no lograba imponerse en el conjunto del plan. En los años 60, producto de la nueva organización institucional que crea las escuelas profesionales, el Instituto Pedagógico se autonomiza y asume el control de la formación profesional de los futuros profesores. El plan se estructura entonces de acuerdo a los criterios dominantes en el IP: prácticamente se equipara la FP a la D, se enfatiza la formación técnica, y la Filosofía es desplazada por la Psicología como base teórica de la educación.

A pesar de los cambios introducidos en 1962, no cesan las críticas de docentes y estudiantes relativas a las características y contenidos de la formación, y continúa el debate al respecto. Como respuesta las autoridades de la Facultad crean en 1965 una Comisión Docente para que estudie elabore un Informe sobre el problema. Esta comisión entrega en 1966 su pronunciamiento⁴. Las principales proposiciones de la Comisión son:

- a) la creación de un sistema unificado de formación controlado por la universidad.
- b) la ampliación de la formación a través de la creación de cursos electivos e Impartidos por más de un Departamento (no sólo el de Filosofía).
- c) la aplicación de un curriculum flexible.

La comisión no emitió una propuesta para modificar los contenidos de la formación, se limitó a plantear la necesidad de flexibilizar los estudios. Esta demanda era sostenida fuertemente por la organización estudiantil que desde la Convención de 1966 exige la transformación de los estudios hacia una 'formación Integral', que de cabida a los Intereses de los estudiantes⁴⁸. El 'curriculum flexible', además, fue una de las banderas reformistas sostenida por la Democracia Cristiana⁴⁹. Con esto queremos resaltar que las propuestas de la Comisión, que a primera vista aparecen como Insuficientes, están en consonancia con la forma en que se debatía entonces el problema de la formación. Consecuentemente, las transformaciones operadas en la formación en la segunda mitad de la década del 60 se limitan a la flexibilización de los estudios. A través de este mecanismo se incorporan las nuevas corrientes de pensamiento y los temas dominantes en el período.

c. Los cambios y el debate reformista entre 1967 y 1973.

A fines de 1967 se desencadena el proceso conocido propiamente como la Reforma Universitaria, en el cual como señalamos tuvo un papel central la Facultad de Filosofía y Educación. Hasta 1967 la Federación de Estudiantes (FECH) y las autoridades universitarias habían seguido una estrategia de diálogo, introduciendo cambios parciales en las estructuras académica y de poder de la Universidad. El año señalado marca el ascenso del movimiento reformista hacia la demanda por un cambio global. Habiendo consenso al respecto, el propio Rector había Impulsado la formulación de un nuevo Estatuto Universitario, el cual comienza a ser discutido en el Consejo Universitario (integrado por todos los Decanos de Facultad). Esta discusión, sin embargo, tiene un lento desarrollo. A fines de 1967 un grupo de académicos de la Facultad de Filosofía y Educación se interesa por acelerar la discusión del estatuto y por estudiar la manera de enfrentar los problemas internos de la Facultad. Esta inquietud pronto se extendió. En septiembre la Facultad de Filosofía y Educación nombró una comisión presidida por Hernán Ramírez Necochea y compuesta por siete profesores y siete estudiantes, para que estudiara el proyecto de reforma académica de la Facultad. Los

47. Proyecto de informe de la comisión que estudia el problema de la formación de profesores en la Facultad de Filosofía y Educación. En: **Actas de las jornadas de estudio sobre formación de profesores y escuela única de pedagogía**. Universidad de Concepción, 10 y 11 de octubre, 1969. Documento N° 2. Además el trabajo presentado en las mismas jornadas por Olga Poblete y Aida Parada. En: Actas.... Informe N° 3.

48. Felipe Agüero, op cit: 21.

49. Entrevista a Alejandro Rojas, en: Ricardo Brodsky, **Conversaciones con la FECH**, Ediciones Chile y América, CESOC, Santiago, 1988.

problemas centrales que debía abordar esta comisión eran: la estructura de poder de la Facultad que imposibilitaba la participación, y los problemas derivados de su gran crecimiento⁵⁰.

La comisión propuso suprimir el Consejo Superior de la Facultad y crear un nuevo Consejo, compuesto por el Decano, el Secretario de la Facultad, los jefes de secciones y escuelas (que debían ser elegidos); y por representantes estudiantiles (correspondientes a un cuarto del Consejo). Estos acuerdos fueron rechazados por el Decano Julio Heisse, quien renunció a su cargo. En asamblea, la Facultad eligió como decano interino a H. Ramírez Necochea, quien inició el proceso de Reforma al interior de la Facultad, sin contar con la aprobación de las autoridades centrales de la Universidad. Estas posteriormente rechazaron el proyecto de reestructuración en un punto neurálgico, la participación estudiantil, lo que provocó un quiebre entre la Facultad y el Consejo Universitario⁵¹.

El conflicto generado en torno a la participación estudiantil trasciende la Facultad, generándose un problema de poder en el conjunto de la Universidad. Volveremos más adelante sobre esto. Por el momento nos interesa resaltar que a fines de 1967 se inicia 'de hecho' un proceso de reforma al interior de la Facultad de Filosofía y Educación. Los cambios se centran en la estructura de gobierno y en la organización académica. 'Participación' y 'co-gobierno' son los principios orientadores en un caso, y la Integración docencia-investigación en una nueva estructura -los departamentos-, en el otro. En la Facultad de Filosofía se sustituyeron las autoridades unipersonales (y mayoritariamente designadas por el decano) por organismos colegiados, electivos y con representación estudiantil. En términos de la organización académica, se crearon los Departamentos, que agruparon las antiguas cátedras por áreas afines del conocimiento, integrando la investigación y la docencia. Se mantuvieron las escuelas profesionales, pero se reorganizaron los centros e institutos de investigación.

El problema central en torno al cual se desencadenó el conflicto que culminaría en la constitución de las Comisiones de Reforma Universitaria fue el co-gobierno universitario. Frente al problema de la participación estudiantil existían dos posturas opuestas: una sostenida por las autoridades de la Universidad y por la directiva de la FECH (demócrata cristiana) que postulaban la participación estudiantil con derecho a voto en los organismos colegiados, pero rechazaban su participación en la elección de las autoridades centrales. La segunda postura, esgrimida por los profesores y estudiantes comunistas, exigía el co-gobierno universitario. Inicialmente la postura de la FECH contaba con el apoyo mayoritario de los estudiantes, sin embargo una vez que se desencadena el conflicto con la Facultad de Filosofía, crecientemente el estudiantado se vuelca a favor del co-gobierno. En este giro Inciden decisivamente las demandas por el co-gobierno que en ese momento están teniendo lugar en las restantes universidades, y la disparidad de opiniones al interior de la misma Democracia Cristiana. En este giro un elemento central para el desarrollo posterior del proceso reformista Iniciado en 1967, es el liderazgo que asume la izquierda, y especialmente el Partido Comunista entre los estudiantes.

Una vez resuelto el problema a favor del co-gobierno, se crearon las Comisiones de Reforma Universitaria en cada Facultad. El trabajo de estas Comisiones debía traducir las

50. Felipe Agüero, op cit: 33.

51. Felipe Agüero, op cit: 33-35.

propuestas reformistas para formular un nuevo Estatuto Universitario. Con esto se inicia una nueva etapa donde el problema central es construir la universidad reformada. Surgen entonces los distintos programas reformistas, en torno a los cuales se conformaron las corrientes de opinión. En este proceso tienen un papel central las corrientes Ideológico-partidarias. En la Universidad entran en conflicto las corrientes que estaban en pugna en la escena política nacional en ese momento, año de elección presidencial. Hacia el año 1970 la comunidad universitaria se había polarizado en dos bloques: la Democracia Cristiana y la Izquierda. La relación entre estos bloques se ha caracterizado como un "empate", lo cual significaba que ninguno de los dos sectores tenía la hegemonía del proceso. En esta situación no hubo pactos que resolvieran el avance de los cambios y los dos grupos se estancaron en una lucha constante por el poder. Esto entrabó en forma definitiva la realización del proceso de reforma.

En este contexto mayor de lucha político-ideológica exacerbada, dentro y fuera de la Universidad, se desarrolla el debate sobre la orientación y los contenidos que debía tener la formación de profesores. Esta discusión, no sorprendentemente, no logra plasmarse en transformaciones globales de la preparación de los docentes, sino sólo en modificaciones parciales: como la Introducción de cursos que intentaban vincular la formación con problemas de la sociedad, o con la introducción de nuevas orientaciones teóricas.

En el contexto referido, los contenidos centrales de la discusión sobre la formación se referían a la necesidad de vincular ésta con el cambio social y a las modalidades de tal vinculación. Se planteaba que el objetivo debía ser formar a un profesor comprometido con su contexto social, y que fuera un activo agente de cambio. En este sentido se daba una gran importancia a los contenidos sociales de la formación. En una propuesta de la época, realizada por el Consejo de Carrera para establecer las líneas generales del plan de estudios para la formación de profesores, se señala:

"Si el profesor no debe ser un simple repetidor de textos, sino alguien que vive, experimenta y aplica sus conocimientos, la Facultad debe entregarle la más acabada formación posible en el método científico, en su sentido más amplio, en la filosofía de las ciencias, en los problemas de la historia, de antropología, sociología, psicología social, entre otras disciplinas. Todo profesional de la enseñanza debe estar en posesión de una interpretación clara de la comunidad en que va a actuar y de las implicancias que ésta tiene con la realidad continental latinoamericana y el mundo en general. Debe del mismo modo ser un activo agente de cambio y contribuir con su acción a los procesos de transformación que reclama nuestra sociedad. En resumen se trata de formar al profesor como instructor eficiente, como orientador de personalidades, como coordinador de los esfuerzos culturales de la comunidad, como un promotor de su desarrollo y como un miembro activo de su gremio profesional"⁵³.

52. El análisis comparativo de las bibliografías de las memorias de título es elocuente respecto a los cambios en las orientaciones teóricas. En las memorias de los años 1956 a 1960 el autor más citado es John Dewey. En los años 1967, 1968 y 1969, sigue siendo citado el libro de John Dewey, **Educación y Democracia**, sin embargo el autor más citado es Eric Fromm. En tanto en las memorias de 1972 y 1973 las obras más citadas son de Bogdan Suchodolski, **Teoría Marxista de la Educación**, y de Tomás Vasconi, **Educación y Cambio Social**. En las memorias de 1976 a 1978 el autor más citado es Ortega y Gasset. Ver, Francisco Quinteros, 'Trabajo de Práctica Profesional en Bibliotecología y Documentación'. Instituto Profesional de Santiago. Marzo 1987 (mimeo).

53. U, de Chile. Facultad de Filosofía y Educación. **Informe del Consejo de Carrera sobre el profesional de la enseñanza**, del 23 de octubre de 1969 (mimeo).

Se propugnó asimismo la formación simultánea en la disciplina y en pedagogía. Al respecto, como señalamos antes, no hubo una política general de la Facultad, de modo que el Departamento de Educación comenzó a dictar de hecho cursos de Iniciación a la Pedagogía a los estudiantes de primer año⁵⁴.

d. La formación de profesores básicos.

La creación de la carrera de Pedagogía Básica en la Universidad de Chile tiene como trasfondo la creación de los denominados Colegios Universitarios Regionales. Estos Colegios, que representan el comienzo de la extensión de la Universidad de Chile a provincias, inician su actividad con carreras cortas, entre ellas Pedagogía. El primer Colegio Regional se crea en 1960 en Temuco, el cual imparte un programa de Pedagogía conducente al título de Profesor de Educación Primaria, con mención en Castellano, Inglés o Matemáticas. El curso tenía dos años de duración y estaba dividido en cuatro semestres con un plan de 30 horas de trabajo semanales como promedio. El plan comprendía un área de cultura general y otra de formación profesional, siguiendo así la pauta de los planes de las Escuelas Normales.

En 1968, como resultado de la Reforma Universitaria, los Colegios Universitarios Regionales se constituyen en Sedes Universitarias, expandiéndose el rango de las carreras que ofrecen. Entretanto, se había aprobado la creación del Programa de Formación de Enseñanza Básica en la Facultad de Filosofía y Educación de Santiago, con lo cual se comenzaba a impartir la carrera de Pedagogía Básica, como una carrera más dentro de la estructura universitaria. Se aprueba entonces un plan de estudios para esta carrera, el cual debía aplicarse en todos los Colegios o Sedes Universitarias donde ésta se impartiese, incluyendo el Instituto Pedagógico de Santiago. Este plan se sancionó legalmente a fines de 1969 (decreto N° 12.635 del 19 de noviembre de 1969). Con este plan se formaron las primeras promociones de profesores básicos en la Universidad de Chile, los cuales se preparaban en ese entonces tanto en algunas de las sedes provinciales, como en el Instituto Pedagógico de Santiago, que era el que entregaba los lineamientos para el resto del país.

De acuerdo a este primer plan, los estudios de Pedagogía Básica tenían las siguientes características (ver cuadro sinóptico 20):

1. Tenían una duración de tres años, luego de los cuales se obtenía un título **con mención**, es decir especializado en una disciplina. La disciplina de especialización se cursaba en forma paralela a los estudios profesionales.
2. El mayor porcentaje de tiempo del plan se destinaba a las asignaturas de lo que hemos denominado Formación Profesional, aunque en un relativo equilibrio con Disciplina. No se incluían materias de Formación General.
3. Dentro de la FP predominaba la preparación en Técnicas de la Transmisión, especialmente la preparación metodológica. En la formación teórica la disciplina básica es Psicología.
4. Además de los cursos, en este plan se exige realizar una Práctica Profesional, de un año de duración. Y un seminario de título también de un año de duración.

54. Entrevista realizada el 28 de marzo de 1988, a don Fernando Gutiérrez, entonces académico de la Facultad de Filosofía y Educación.

Este plan presenta una serie de diferencias con el plan de los profesores secundarios que nos interesa señalar. La principal de éstas se refiere a la relación entre FP y D. En el plan secundario prima la Disciplina con un 54.9% del tiempo del plan, en el plan básico en cambio prima la FP. Esta destinación horaria más reducida a la Disciplina explica la menor extensión de los estudios de Pedagogía Básica.

Por otra parte, en la Formación Profesional de los profesores básicos prima la formación técnica, en tanto en el caso de los profesores secundarios prima la formación teórica. En ambos niveles la Psicología es la principal fuente teórica.

Por último, en cuanto a los contenidos, también se observan algunas diferencias: se excluye del plan básico **Estadística** y, por supuesto, **Problemas de la Educación Secundaria**. Se incluye **Fundamentos de la Educación**, y se reordenan de un modo diferente los cursos de Psicología (ver cuadros sinópticos 19 y 20).

**CUADRO SINOPTICO 19: PLAN DE ESTUDIO DE 1962-1963.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	-	-.-	1
II. FORMACION PROFESIONAL	23	45.1	13
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	12	23.5	
- introd. a la filos. ²	2	3.9	
- hist.de la cultura o sociologia ²	2	3.9	
- psicologia general ¹	2	3.9	
- psicologia general ²	2	3.9	
- psicol.del niño y del adolescente	2	3.9	
- estadistica	1	2.0	
- fundamentos de la educ.	2	3.9	
- prob.de la educ.secund.	1	2.0	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	6	3.7	
-didactica general	3	11.8	
-metod. Esp. y practica	3	5.9	
- Orientacion	1	2.0	
3) INVESTIGACION ³	2	3.9	
-seminario	2	3.9	
4) PRACTICA ⁴	-	-	
5) ELECTIVOS(2 cursos)	3	5.9	
III. DISCIPLINA	28	54.9	
TOTAL	51	100.0	13

Fuente:Decreto N° 1.746 (14-may-1963), instituto Pedagogico
Decreto N° 7.302(14-dic-1962),departamentos centrales

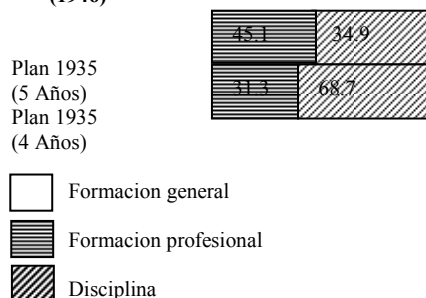
¹ Unidad: Bloque de 3 horas.

² Cursos dictados por los departamentos centrales respectivos.

³ Ademas una memoria Final

⁴ Practica integrada de 1 año.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1963,RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1946)



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1963, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1931).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	Educacion civica
FORMACION PROFESIONAL	
-historia de la cultura o sociologia	-sociologia
-estadistica	-elem de estadistica educacional
-fundamentos de educ	-historia y filosofia de la educacion.
	-evol.hist. y educ. de chile
-orientacion	-princ. de educacion
-electivos	

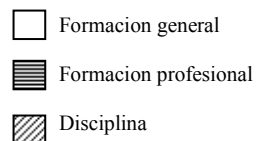
DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Castellano	27	54.0	23	46.0	50	100.0
Aleman	27	54.0	23	46.0	50	100.0
Frances	28	54.9	23	45.1	51	100.0
Ingles	28	54.9	23	45.1	51	100.0
Italiano	27	54.0	23	48.0	50	100.0
Lenguas clasicas	28	54.0	23	45.1	51	100.0
filosofia	26	53.1	23	46.9	49	100.0
Historia y geografia	32	58.2	23	41.8	55	100.0
biologia	28	54.9	23	45.1	51	100.0
fisica	32	58.2	23	41.8	55	100.0
Matematicas	31	57.4	23	45.6	54	100.0
quimica	26	53.1	23	46.9	49	100.0
		$\Sigma=340$ $X=28.3$				

**CUADRO SINOPTICO 20: PLAN DE ESTUDIO DE 1969.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE.**

INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	-	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	20	55.6	11
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	6	16.6	
-psicologia general	1	3.9	
-introd. a la filosofia	1	3.9	
-sociologia	1	3.9	
-psicol.evolutiva y pedagogica	2	3.9	
-fund. De la educ. y un seminario sobre el sist. Educ.de Chile, - su historia y organización	1	2.8	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	8	22.3	
-didactica general	2	5.6	
-Orientacion	1	2.8	
-metod del area de especializacion	1	2.8	
-electivos de metod o programas de la especializac. ¹	4	11.1	
3) INVESTIGACION ³	2	5.6	
-seminario de titulo	2	5.6	
4) PRACTICA ⁴	4	11.1	
-practica docente	4	11.1	
III. DISCIPLINA	16	44.4	
TOTAL	36	100.0	11

A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1969.

Plan 1969
(3 Años)



Fuente: Decreto N°12.635 del 17 de noviembre de 1969.

¹ El Area de electivos incluye los cursos de:

- Didactica de los primeros grados;
- Principios y tecnicas de la lectura y escritura;
- Principios y tecnicas de las matematicas;
- Revision de programas (en una asignatura).

7. 1974-1980.

INTERVENCION MILITAR EN LA FACULTAD DE EDUCACION.

El fin del régimen democrático y el acceso violento al poder de las Fuerzas Armadas en septiembre de 1973 significaron, como es sabido, la inmediata Intervención de las ocho universidades existentes entonces en el país. La Universidad de Chile fue puesta bajo control militar y su Facultad de Filosofía y Educación objeto de especial vigilancia político-ideológica: sus profesores de izquierda expulsados en 1973-74, los de centro en 1976; sus cursos limpiados de contenidos críticos y su biblioteca purgada. En el período 74-80 no sólo se terminan de modo traumático las Instituciones y las prácticas de participación dominantes durante los años de la reforma, sino se pone fin también al pilar del modo de vida de la universidad: la producción y circulación libre de ideas.

Con el sienciamiento provocado por la censura y la autocensura, fundados en el temor a la acción del poder, como sustrato fundamental de todas las relaciones y actividades, las nuevas autoridades del IP formulan, entre la primera y segunda ola de depuraciones, nuevas orientaciones para la formación de profesores que culminan con la aprobación de un nuevo plan de estudios en 1975 (Decreto N° 001841, del 11 de Agosto de 1975).

En el proceso de redefinición de la formación de profesores, aparte del nuevo "clima" político, intervienen dos factores:

1. La incorporación a la Universidad de una serie de profesores normalistas como consecuencia de la desarticulación de las escuelas normales, los que participaron en la elaboración del nuevo plan.

2. Las normas dictadas por el Ministerio de Educación respecto a la formación de docentes, que establecían a) la formación profesional común de los docentes de todos los niveles, b) el énfasis en una formación teórico-práctica y c) la concepción de una formación general vinculada con el rol social del educador.

De este modo, el referido plan de 1975 responde a las normas formuladas por el gobierno y, a la vez, incorpora la opinión de los profesores normalistas, ahora docentes universitarios. Este plan distingue tres niveles de formación dentro del currículum:

- 1) Una formación común para todas las carreras de pedagogía_
- 2) Una formación diferenciada de acuerdo a los niveles del sistema en que se desempeñarían los futuros profesores, parvulario - básico - medio - diferencial, y
- 3) Una formación especializada de acuerdo a las disciplinas específicas; en que enseñarían los profesores: Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.

Los contenidos de los estudios pedagógicos, en 1975, seguían las orientaciones de las nuevas autoridades respecto a la formación de profesores. Según éstas, la formación debía entregar tres herramientas fundamentales:

"1. Una sólida cultura superior, entendida como una síntesis cultural personal, conciente y dinámica que le permita a los futuros profesores enriquecerse y autoperfeccionarse continuamente, con los nuevos conocimientos y experiencias que vaya adquiriendo durante toda su vida y ejercicio profesional.

2. Una excelente orientación vocacional que sea fuente permanente de estímulos y de conciencia creciente de la naturaleza de su quehacer profesional.
3. Una buena preparación en los conocimientos y técnicas pedagógicas que le permitan afrontar la práctica diaria con solvencia y eficacia"⁵⁵.

Estas orientaciones dejan fuera el discurso social de la Reforma, en el cual se propugnaba la vinculación del profesor con el contexto y su papel como agente de cambio y desarrollo social. Ahora, en cambio, la formación se restringe a los aspectos más técnicos' del ejercicio profesional. Las referencias al contexto se excluyen y se establece una vinculación con una "cultura superior", que como se puede ver en el punto 1, recién expuesto, es definida como los conocimientos amplios a los que tendría acceso el profesor en su vida

El plan de 1975 se caracteriza por dejar un Importante porcentaje de tiempo destinado a cursos electivos, tanto en la FG como en la FP. Además se aplica un curriculum semestral flexible en el cual el alumno tiene un margen para decidir la secuencia de sus estudios y la intensidad de los mismos. Estos dos elementos sugieren que los estudios en este periodo tenían una flexibilidad mayor que en el pasado, sin embargo las opciones que los estudiantes tenían eran limitadas, ya que se estableció un complejo sistema de prerrequisitos entre los cursos, que hacía difícil alterar la secuencia de los mismos. A otro nivel, existe en este periodo el más estricto control político e ideológico sobre los cursos, lo cual por cierto limita radicalmente las perspectivas teóricas y los temas tratables. Desapareció, en consecuencia, la libertad de cátedra en general y el sistema de cátedras paralelas de los 60⁵⁶.

El plan de estudios aprobado en 1975 estuvo vigente hasta la reestructuración de la Universidad de Chile a fines de 1980. Producto de la legislación de Educación Superior aprobada a fines de ese año y comienzos de 1981, el Instituto Pedagógico es separado de la Universidad de Chile, constituyéndose la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, la que un par de años más tarde pasa a ser la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Sin embargo, un mes antes que se sancionara esta legislación, en la Facultad de Educación se había aprobado un nuevo plan de estudios (Decreto N° 0013.854, del 28 de noviembre de 1980), el cual reedita en la formación de los profesores de Enseñanza Media, la estructura en "dos bloques", uno disciplinario y otro profesional, previa a 1975. Además reintroduce los cursos generales de Filosofía, Psicología y Sociología excluidos en 1975_ El plan de 1980 aunque mantiene algunas de las características centrales del plan de 1975, es un intento por reponer la organización de los estudios anterior a 1975, y a nuestro juicio es sintomático de la fuerza al interior del IP de una cierta manera de entender la formación de

55. Universidad de Chile, Facultad de Educación, Departamento de Educación Básica. **Oficio N° 249**, del 20. de noviembre de 1974.

56. Más allá de la persecución directa a los académicos y estudiantes, el control ideológico que se ejerció fue total. Se eliminaron los cursos de marxismo y de materias que pudieran derivar en una discusión ideológica, como por ejemplo Ciencia Política. De las bibliotecas se extrajeron también los libros de marxismo y, más en general, todo material considerado 'subversivo'. Se llegó incluso a censurar los diccionarios. Se reprimió toda posibilidad de organización estudiantil y de creación de instancias de reflexión y discusión. Un dirigente estudiantil del periodo ha escrito sobre las manifestaciones cotidianas de este clima de control y represión: "Ya para ese entonces (1980) existía en el Pedagógico una extensa red de soplonos y guardias... Matonescamente controlaban el acceso al Caropus impidiendo el ingreso de los líderes de los Centros de Alumnos recién conquistados..., o destruían los diarios murales de los estudiantes..., manguereaban a los estudiantes que se sentaban en los prados del Pedagógico y, en fin, desarrollaban todo tipo de actividades destinadas a amedrentar y hasta a hacer imposible la vida al interior del Campus" (R. Brodsky, **Conversaciones con la FECH**, Ediciones CESOC, Santiago, 1988).

profesores, que pudo ser alterada en 1975 sólo por el control externo ejercido durante los primeros años del gobierno militar. Una vez que este se relaja un tanto y la comunidad académica respectiva recupera parcialmente su capacidad de decidir algo, se vuelven a reeditar, en parte, las formas de organizar los estudios previas a 1975.

Nos ocuparemos a continuación de la descripción más detallada de los planes de 1975 y 1980_ Los decretos respectivos contienen nuevos planes tanto para la Pedagogía Básica, como para la Pedagogía en Enseñanza Media. Nos referiremos a las innovaciones Introducidas en los dos niveles.

a. El plan de 1975.

El plan de 1975, siguiendo las disposiciones del Ministerio de Educación sobre formación de profesores⁵⁷, establece un plan común para los profesores de los distintos niveles del sistema educacional, el cual tiene una duración de cinco semestres. Junto a esto, se establecen planes diferenciados por nivel. En el caso de los profesores de enseñanza media el plan diferenciado tiene una duración también de cinco semestres. Es decir los estudios duraban cinco años. Aparte del currículum común y diferenciado, los profesores de enseñanza media debían cursar paralelamente el currículum de especialización en una disciplina determinada. Este último se cursaba en las facultades respectivas, es decir no era Impartido por la Facultad de Educación. En el caso de los profesores básicos el plan diferenciado era de un semestre de duración, con lo cual los estudios se extendían a tres años. Si se optaba a una mención, los estudios duraban cuatro años como mínimo. La mención, como en el caso de los profesores de enseñanza media, se cursaba fuera de la Facultad de Educación, en las facultades del caso.

Este plan de estudios presenta una serie de características particulares que expresan las interrupciones de todo orden que trajo el año 1973 en los procesos internos del IP. Puntualizaremos a continuación los rasgos más salientes de los planes de estudios.

i) la formación de los profesores de enseñanza media.

1. Respecto a la relación entre nuestras categorías mayores, Formación General, Formación Profesional y Disciplina, la principal Innovación del plan de 1975 es la reincorporación de un tiempo destinado a la FG (ver cuadro sinóptico 21). Se exige en este plan la realización de tres cursos electivos en las áreas de ciencias, artes o letras, de acuerdo a los intereses de los alumnos. Por primera vez, la FG no incluye **Educación Cívica**.

El porcentaje de tiempo dedicado a la Disciplina aumenta, aunque no de modo significativo. Ambas medidas implican una disminución del tiempo asignado a la FP.

2. Dentro de la FP se Introducen una serie de cambios significativos. Se suprimen los cursos generales de Filosofía, Sociología y Psicología, Integrándose estas disciplinas en el curso de **Fundamentos de la Educación**, que en este plan es reestructurado. Desaparece el curso general de **Fundamentos** de 1963, y se incorporan dos cursos de **Fundamentos Filosóficos**

57. Decreto ley N 353, del 11 de marzo de 1974.

y **Sociales** y uno de **Fundamentos Psicobiológicos**. Esta última asociación es interesante, ya que en ella se manifiesta la influencia de los profesores normalistas en la Universidad. De hecho, para encontrar Biología Educacional en los planes de la Universidad de Chile hay que retroceder hasta los cursos electivos de 1935. En cambio, en las normales, como vimos en el estudio respectivo, ésta fue una disciplina siempre presente.

Entre las disciplinas consideradas bases teóricas de la educación, se mantiene la primacía de Psicología (ahora Psicobiología).

3. En este plan se producen además una serie de modificaciones en los contenidos de la FP, entre las que cabe destacar la incorporación de las asignaturas de **Currículo** y de **Evaluación Educacional**, expresión de nuevos temas en el campo educacional. Se destina además un tiempo importante a la realización de cursos electivos -siete cursos- dentro de la FP.

Por otra parte, se excluye la realización de Seminarios, incluso no se exige la Memoria de Título (por lo menos inicialmente), con lo cual queda fuera de la formación la preparación en Investigación educacional.

Respecto a la Práctica Profesional, ésta se acorta de un año, como exigía el plan de 1963, a un semestre. La Práctica tiene un carácter terminal, ya que debe cursarse después de haber aprobado la totalidad de las asignaturas del plan.

4. La relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión, es donde se produce el cambio más significativo del período, ya que se destina un tiempo equivalente a ambas categorías de contenidos. De este modo, la Formación Técnica, que siempre había sido menos importante que la teórica en los planes de IP, adquiere una importancia sin precedentes. Cabe señalar que este énfasis en lo técnico posterior a 1973 es común a las universidades de Chile, Católica y de Concepción, lo cual es inequívoco respecto a la priorización en el período de la aplicación por sobre la formulación y la creación, como criterio orientador respecto al saber profesional necesario.

ii) la formación de los profesores básicos.

1. El plan de 1975, como señalamos antes, otorga la posibilidad de cursarse con o sin mención (ver cuadro sinóptico 23). En ambos casos la FG y la FP tenían los mismos contenidos. En el plan con mención se agregaba la formación disciplinaria, y en la FP se exigía además un curso de metodología de la especialidad y la realización de una Práctica de la especialidad.

2. El plan de 1975 es de alguna manera un plan de transición, ya que al dar una doble opción de titulación no representa ni el tipo de formación especializada de 1969, ni la formación generalista que se impondrá en el plan siguiente, de 1980. En todo caso, como en los demás planes, en este predomina sin contrapeso la FP.

3. Dentro de la FP se introducen una serie de modificaciones. Desaparecen los cursos generales, los que son reemplazados por los cursos de Fundamentos de la Educación referidos más arriba. El énfasis de la formación sigue en las Técnicas de la Transmisión, aunque los contenidos varían sustancialmente. Desaparece el curso de **Didáctica General**, en cambio se incorporan una serie de metodologías diferenciadas por materia. Se introducen además **Currículo**, y **Organización y Desarrollo del Currículo Escolar**.

4. No se Incluye como exigencia la realización de un Seminario, ni Memoria de Título, con lo cual queda fuera del plan la preparación en investigación. La Práctica, en cambio, se extiende a tres semestres en el caso de la carrera sin mención, y a cuatro semestres en los estudios con mención. Se recupera el concepto de práctica gradual, estipulándose pasos que van desde la observación a la aplicación.

5. Respecto a la reinstaurada FG, los contenidos de ésta son sinceros. No corresponden a lo que tradicionalmente se había considerado en el IP como Formación General (especialmente Educación Cívica), ni tampoco a lo que en 1980 se considerará como tal (las asignaturas de la Enseñanza General Básica). Los contenidos de la FG en este plan son diversos como, **Historia de Chile, Métodos de Estudio y Trabajo Académico**, y un curso denominado **Curso Diagnóstico de Integración Cultural**. Se exigen además seis cursos electivos. No es claro el principio detrás de estas materias. Pensamos que se vincula fundamentalmente con la idea planteada en los fundamentos del plan de proveer al estudiante con una formación cultural definida fundamentalmente por él mismo.

6. Como último punto nos referiremos brevemente a las diferencias entre el plan básico y el plan de enseñanza media. A pesar que en 1975 se estableció una formación común para ambos tipos de profesores, las diferencias en los contenidos aumentan respecto del plan anterior, de 1969.

a. en el plan básico la FG es más extensa, incluyendo tres cursos no contemplados en el plan medio: **Historia de Chile; Métodos de Estudio y Trabajo Académico, y Curso Diagnóstico de Integración Cultural**.

b. Asimismo, en el plan básico se incluye **Psicología del Aprendizaje**, en tanto en el plan de media se incluye un curso de **Psicología del Niño y del Adolescente**.

c. En el plan básico se incluye **Introducción a la Educación y Teoría de la Función Docente**, que no se consideran en el plan medio.

d. en el plan básico se excluyen los cursos de **Orientación y Evaluación Escolar**.

e. Por último, la Práctica tiene una extensión mayor en el plan básico, y la formación metodológica es más extensa.

b. El plan de 1980.

Como referimos, antes de la separación del IP de la Universidad de Chile, se aprobó un nuevo plan de estudios, que no llegó a aplicarse. En el caso de las pedagogías en enseñanza media este plan supone una vuelta a la organización de los estudios en dos bloques, debiendo el alumno cursar primero durante tres años las asignaturas de la disciplina de especialidad, para luego cursar dos años de formación profesional. En la pedagogía del nivel básico, no se contempla la formación especializada que, como en las demás universidades, fue eliminada en 1976.

En el plan de 1980 es visible un intento por recomponer la estructura curricular previa a la del plan de 1975, aunque se mantienen elementos importantes de éste, especialmente el valor asignado a Técnicas de la Transmisión, que continúan con una dedicación equivalente a la de Teorías de la Transmisión. Psicología mantiene la primacía como fundamento teórico, aunque las diferencias de tiempo asignado respecto a Filosofía y Sociología son menores (ver cuadro sinóptico 22).

Las principales diferencias del plan de 1980, con el plan de 1975 son las siguientes:

1. No se incluye **Biología Educacional** como fundamento teórico de la educación.
2. Se reincorporan los cursos generales de Filosofía, psicología y Sociología, los cuales en el caso de las pedagogías en enseñanza media deben cursarse durante el ciclo inicial de formación disciplinaria.
3. Se reincorpora además la realización de un seminario pedagógico, con lo cual se recupera la preparación en la investigación educacional.
4. En las pedagogías en enseñanza media se excluye la asignatura de **Currículo**. En cambio, se reincorpora el curso de **Didáctica**, que ahora tiene un nuevo rótulo: **Didáctica Moderna**. Dentro de la formación en Técnicas de la Transmisión el curso de **Metodología Especial** vuelve a tener la principal destinación horaria.
5. En Pedagogía Básica la formación metodológica sigue siendo diferenciada de acuerdo a las asignaturas del plan de Educación General Básica, es decir se contemplan ocho cursos de metodología. Desaparece el curso de metodología globalizada.
6. En 1980 vuelve a excluirse del plan de los profesores de Enseñanza Media la Formación General. Lo cual redundará en un aumento del tiempo asignado a la FP. La Disciplina mantiene el porcentaje de tiempo asignado. En el plan de básica la FG se restringe a las ocho materias contempladas en el plan de la Enseñanza General Básica.

El plan de 1980 representa, especialmente en el caso de las pedagogías en enseñanza media, una vuelta sorprendente a la estructura y los contenidos de la formación previa a 1975, salvo en lo que se refiere a la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión. Este intento, aunque frustrado, nos habla de las diferencias entre el discurso pedagógico de la Universidad, por una parte y el del Ministerio de Educación y los profesores normalistas, por otra, que en 1975 intervinieron en la definición de la formación de los profesores secundarios. El plan de 1980, puede ser interpretado como el resultado de una afirmación endógena de la continuidad (una clara prueba de la autonomía de la institución, particularmente notoria vis a vis la radicalidad de los cambios ocurridos en el contexto socio-político nacional). Al mismo tiempo es la restitución de una identidad quebrada luego de un proceso de cruda intervención externa.

**CUADRO SINOPTICO 21: PLAN DE ESTUDIO DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA.UNIVERSIDAD DE CHILE.**

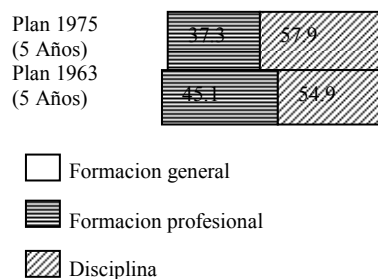
INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	21	4.8	3
-3 electivos en ciencias letras o artes	21	4.8	
II. FORMACION PROFESIONAL	165	37.3	14
1). TEORIA DE LA TRANSMISION	52	11.8	
- psicol.del niño y del adolescente I y II	12	2.7	
- fund.psicobiologicos de la educacion I y II	20	2.7	
- hist.de la cultura o sociologia ²	10	3.9	
- fund.filos y sociales de la educ. II(filos)	10	2.3	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	51	11.5	
-curriculo I y II	20	4.5	
-orientacion escolar	6	1.4	
-Metod. Especial I y II	20	4.5	
-elementos de evaluacion educacional	5	1.1	
3) INVESTIGACION ³	--	--	
4) PRACTICA ⁴	30	6.8	
-practica integrada	30	6.8	
5) ELECTIVOS(2 cursos de 7 creditos Y 3 de 6)	32	7.2	
III. DISCIPLINA	256	57.9	
TOTAL	442	100.0	17

Fuente: Decreto N°001841 (11-Ago-1975).

¹ Las especialidades dobles tienen 16 creditos mas en la metodologia especial.

² No se exige Memoria ni tesis.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO SIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DICIPLINA EN EL PLAN DE 1975,RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR(1963)



B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE 1975,RESPECTO AL PLAN ANTERIOR(1963).

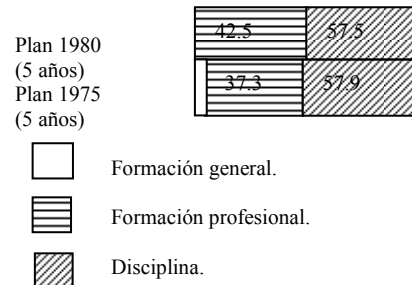
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-3 electivos en ciencias letras o arte	
FORMACION PROFESIONAL	
-fund. Filos y sociales II (filosofía)	-introd. A la filosofia
-fund. Filos y sociales I(sociologia)	-hist. De la cultura o sociologia
-fund. Psicobiologicos de la educacion	-psicologia general
	-estadistica
	-fund.de educacion
	-problemas de educ. secundaria
	-didactica general
-metodologia especial	-metod.esp y practica
-curriculo I y II	
-elem. De evaluacion educacional	
	-seminario

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Aleman	265	58.8	186	41.2	451	100.0
Castellano	262	58.5	186	41.5	448	100.0
Filosofia	257	58.0	186	42.0	443	100.0
Artes plasticas	258	57.9	186	42.1	442	100.0
Cs.nat. y biolog	235	53.8	202	46.2	437	100.0
cs.nat y fisica	242	54.5	202	45.5	444	100.0
cs.nat y quimica	250	55.3	202	44.7	452	100.0
matematicas	252	57.5	186	42.5	438	100.0
hist y geografia	252	55.5	202	44.5	454	100.0
educacion fisica	258	58.1	186	41.9	444	100.0
frances	265	58.8	186	41.2	451	100.0
ingles	265	58.8	186	41.2	451	100.0
italiano	265	58.8	186	41.2	451	100.0
		$\Sigma=3324$ $X=255.7$				

**CUADRO SINOPTICO 22: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INST. PEDAGOGICO- UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIO 1962-1963			
Duracion de los estudios: 5 años			
	Unid Tot ¹	%	Nro de catg
I. FORMACION GENERAL	- -	-.-	- -
II II. FORMACION PROFESIONAL	187	42.5	17
1) TEORIA DE LA TRANSMISION	58	13.2	
-introd. a la filosofia I	6	1.4	
-psicologia general I	6	1.4	
-sociologia general I	6	1.4	
-psicologia evolutiva	8	1.8	
-psicologia del aprendiz.	8	1.8	
-filosofia de la educacion	8	1.8	
-hist. de la educ. chilena	8	1.8	
-sociologia de la educ.	8	1.8	
2). TECNICAS DE LA TRANSMISION	56	12.7	
-didáctica moderna I y II	18	4.1	
-evaluación educativa	8	1.8	
-orientación educacional	8	1.8	
-metod. de la especialidad I y II.	2.2	5.0	
3) INVESTIGACION ³	25	5.7	
-seminario de título	25	5.7	
4) PRACTICA ⁴	30	6.8	
-practica prof. Integrada(1 semestre).	30	6.8	
5) COMPLEMENTARIOS(3 cursos)	18	4.1	
I. III. DISCIPLINA	253	57.5	
TOTAL	440	100.0	17

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINARIA EN EL PLAN DE 1980, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1975)



FUENTE: Decreto N° 0013854 (28-NOV-1980).

¹ Se cursan en el ciclo de la especialidad.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1981, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-fund. de la educación	-fundamentos
	-introd. a la psicología
	-psicol. del desarrollo
-desarrollo del curriculum	-curriculum
	-tecnología educacional
-adm. educacional	
-didáctica de la espec.	-lab. Y metod. de la enseñanza de la especialidad
	-invest. Educacional
	-seminario de titulo
	-internado pedagógico
	-electivo

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP+FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%	HRS TOT.	%
Aleman	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Frances	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Ingles	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Ataliano	260	58.2	187	41.8	447	100.0
Castellano	253	57.5	187	42.5	440	100.0
Artes plasticas	230	55.2	187	44.8	417	100.0
Educacion fisica	241	56.3	187	43.7	428	100.0
Educacion musical	261	58.3	187	41.7	448	100.0
Tecnicas especiales	246	56.8	187	43.2	433	100.0
Historia y geografia	262	58.4	187	41.6	449	100.0
Filosofia	249	57.1	187	42.9	436	100.0
Biologia y cs.natur.	264	58.5	187	41.5	451	100.0
Fisica y cs nat.	256	57.8	187	42.2	443	100.0
matematicas	238	56.0	187	44.0	425	100.0
Quimica y cs.nat.	238	58.1	187	41.9	446	100.0
		$\Sigma=3799$ $X=253.3$				

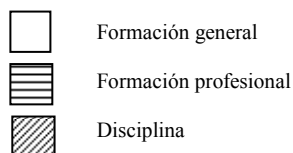
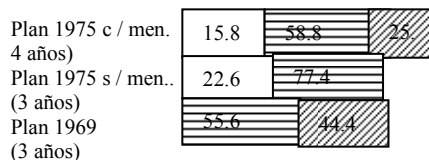
**CUADRO SINOPTICO 23: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE						
PLAN DE ESTUDIOS 1975 (con o sin mención)						
Duración de los estudios: 3 años sin mención o 4 años Con mención						
	Sinmención			Con mención		
	Credit	%	Nº cat	Credit	%	Nº cat
I. FORMACION GENERAL	61	22.6	9	61	15.8	9
-hist. De Chile	7	2.6		7	1.8	
-2 electivos (ciencias, artes ó letras	14	5.2		14	3.6	
-métod. de estudio y trabajo académico	8	3.0		8	2.1	
-curso diagnóstico integración cultural	8	3.0		8	2.1	
-4 electivos complem de integración cultural	24	8.9		24	6.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	209	77.4	23	229	58.6	25
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	58	21.5		58	14.8	
-psicol. del aprendizaje	6	2.2		6	1.5	
-fund. Psicobiológicos de la educ. I y II	20	7.4		20	5.1	
-fund. Filos. y sociales de la educación I (sociología)	10	3.7		10	2.6	
-fund. Filos y sociales de la educación II (filosofía)	10	3.7		10	2.6	
-introd. a la educación	6	2.2		6	1.5	
-teor. de la función docentes	6	2.2		6	1.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	88	32.6		100	25.6	
-currículo I y	20	7.4		20	5.1	
-org. y desarrollo currículo esc. I y II	14	5.2		14	3.6	
-dirección del aprendizaje castellano I y II	12	4.4		12	3.1	
-direc. del aprend. Matem.	8	3.0		8	2.1	
-direc. del aprend. cs. nat	6	2.2		6	1.5	
-direc. del aprend. cs. soc.	6	2.2		6	1.5	
-direc. del aprend. artes plásticas y ed. tecnológ.	8	3.0		8	2.1	
-direc. del aprend. ed. física y artes musicales	8	3.0		8	2.1	
-direc. del aprend. enseñanza globalizada	6	2.2		6	1.5	
-metod. especial	--	--		12	3.1	
3) INVESTIGACION	--	--		--	--	
4) PRACTICA	31	11.5		39	10.0	
-prác. Prof. I (observación)	4	1.5		4	1.0	
-práct. Prof. II (de particip.)	12	4.4		12	3.1	
-prác. Prof. III (integrada)	15	5.6		15	3.8	
-prác. Prof. IV (ciclo de la mención)	--	--		8	2.1	
5) ELECTIVOS (2 electivos de 7) créd. y 3 de 6 créd.)	32	11.8		32	8.2	
III. DISCIPLINA	--	--	--	100	25.6	
TOTAL	270	100.0	32	390	100.0	34

Fuente: Decreto del Rector N° 001841 del 11-ago-1975

IV. B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN ESTUDIOS DE 1975, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-historia de Chile -2 electivos (ciencias, artes o letras) -metod. de estudio y trabajo académico -curso diag. integ. cult. -4 electivos compleme. de integración cultural	
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología del aprendi. -fund. psicobiológicos de la educación -fund. filos. y sociales de la ed. (social) -fund. filos. Y sociales de la ed. (filos.) -introd. a la educación -teoría de la función docente -currículo -org. y desarrollo currículo escolar -direc.apren.castellano -direc.aprend.matemáticas -direc.apren.cs.natur. -direc.apren. cs. soc. -direc.apren. a.plástic. edic. tecnológica -direc.apren. ed. física-a. musicales -direc.apren. en la ens. Globalizada -metodología especial -práct. I (observ.) -práct. II (de partic.) -práct. III (integrada) -práct. IV ciclo mención	-psicología general -psicol. evolut. y pedag. -sociología -introd. a la filosofía -fund. de la educ. y un seminario sobre el sistema educ. de Chile -didáctica general -orientación -metod. del área de especialización -elect. de metod. o prog. especilaización -seminario de título -práctica docente

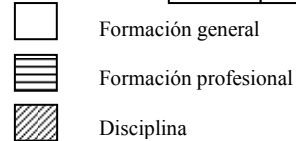
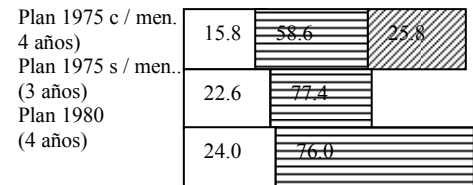
A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1975, RESPECTO AL PLAN (1969)



**CUADRO SINOPTICO 24: PLAN ESTUDIOS DE 1980.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSITARIA DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 8 semestres			
Cred % N° de			
catg.		ditos	
I. FORMACION GENERAL	88	24.0	9
-castellano I y II	16	4.4	
-elementos de cs. soc.	6	1.6	
-hist. y geograf. De Chile			
I y II	12	3.3	
-matemáticas I y II	16	4.4	
-cs. naturales I y II	12	3.3	
-expresión plástica	6	1.6	
-expresión téc. Manual	6	1.6	
-expresión musical	6	1.6	
-educ. física I y II	8	2.2	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1975



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1975	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-hist. y geog. De Chile -castellano -elementos de cs. soc. -matemáticas -ciencias naturales -expresión plásticas -expresión téc. Manual -expresión musical -educación física	-historia de Chile -2elect. (ciencias, artes o letras) -métodos de estudio y trabajo académico -curso diag. Integ. cult. -4 elect. complem. De integración cultural
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la filosofía -filos. de la educación -sociología general -sociología de la educ. -psicología general -psicología evolutiva -hist. educ. en Chile -teoría gral. del currículo -currículo escolar -problemas de aprendez. -evaluación del aprendez. -orientación en ed. bás. -metodología -metod. artes plást. -metod. Ed. Téc. Man. -metod. ed. musical -metod. ed. física -seminario de título	-fund. filos y sociales II (filosofía) -fund. filos. y sociales I (sociales) -fund. psicobiol. De educ. -introd. a la educación -teor. de la fund. docente -currículo -org. y desarrollo del currículo escolar -dirección del aprendiz. -dir. Aprend. (a. Plást.-ed. Técnico manual) -dir. Aprend. (ed. Física – artes musicales) -dir. Aprend. en la ens. global -metodología especial -práctica IV (mención)

8. CONCLUSION.

El Instituto Pedagógico fue la primera institución que formó profesores secundarios en el país, estableciendo el modelo de base sobre el cual se desarrolló la profesión. Además, hasta la década de 1950 reglamentó la totalidad de la formación de profesores secundarios en el país, ya que el reconocimiento de los títulos de las restantes universidades dependía de la aplicación por éstas de planes y programas de estudio del IP. La importancia del Instituto Pedagógico, sin embargo, no se restringe a la profesión docente. A partir del núcleo original de docentes del IP se establecieron las bases de la investigación científica y humanista del país.

Desde los inicios en el Instituto Pedagógico se implementó una modalidad especializada de formación de profesores. Los estudios estuvieron siempre constituidos por una formación pedagógica común a los profesores de las distintas especialidades, y una formación diferenciada de acuerdo a las disciplinas específicas del currículum escolar. Esta división del plan de estudios tiene una contraparte institucional. Con nombres que varían según los períodos, la formación pedagógica era entregada por los departamentos profesionales o pedagógicos, y también por el Departamento de Filosofía. En tanto la formación especializada era entregada por los departamentos académicos respectivos.

la formación de profesores está marcada por la tensión entre las dos áreas de la formación referidas. Tanto la organización curricular como institucional varía entre distintas formas de acoplamiento de estas dos áreas de conocimiento. En esta relación, la formación pedagógica y su contraparte Institucional, el departamento, sección, o facultad de educación (según la época), se encuentran siempre en una situación de subordinación. Las modalidades de formación aplicadas a lo largo de casi un siglo se caracterizan por la aparición cíclica de modos de organización curriculares e Institucionales que reconocen una mayor importancia a la preparación pedagógica, pero que no logran alterar el modelo de base que prioriza el conocimiento especializado en una disciplina académica. Los porcentajes de tiempo dedicados a la formación disciplinaria oscilan entre un 54.0% y un 68.7% del plan, siendo la situación típica la de porcentajes cercanos a los dos tercios del tiempo total los que se dedican a la Disciplina. En tanto, se destina el restante tercio de tiempo a la Formación Profesional.

En la Facultad de Filosofía y Educación, de la cual dependía el Instituto Pedagógico, el interés dominante es conseguir Implantar la profesión académica, es decir crear las condiciones para el desarrollo de la Investigación científica y humanista sin fines profesionales directos, sino dirigidas a la producción de conocimientos. Este Interés dominante no sólo se expresa en la referida subordinación de la formación pedagógica, sino que la organización misma de esta formación sigue el modelo académico. Es una formación eminentemente teórica, en donde la práctica es terminal, con un carácter de aplicación. Las disciplinas teóricas de base hasta los años 60 fueron Filosofía y Psicología. Esta última con una dedicación de tiempo un poco menor. Esta orientación académica es reforzada, por una parte, por la cercanía con los productores del conocimiento: los formadores de los profesores eran a la vez los principales investigadores nacionales en ciencias y humanidades. Y, por otra parte,

por el hecho de ser una formación destinada a profesores de un sistema de élite, como lo fue el liceo tradicional hasta mediados de la década de 1960. A partir de la década de 1950 se entrena a los profesores en estadísticas y se les prepara para la investigación a través de la realización de seminarios sobre temas tanto pedagógicos como disciplinarios. Se exige para la titulación una memoria que tiene tanto valor curricular como la práctica final. Es decir el estudiante no sólo es formado en dos direcciones: la disciplina y la profesión docente, sino que al interior de la profesión docente hay una orientación hacia la producción de conocimientos, síntoma claro de la creciente importancia de la investigación en la universidad.

En los planes de estudios del IP la Formación General es marginal: ocupa porcentajes pequeños de tiempo y está compuesta por pocas materias. La asignatura que se presenta con mayor recurrencia es Educación Cívica, que expresa la ideología laica institucional.

En 1969 se crea la carrera de Pedagogía Básica. A diferencia de lo que ocurre en las otras dos entidades universitarias cubiertas por nuestro estudio, la formación de profesores básicos en la Universidad de Chile se mantiene separada de la formación de los profesores secundarios. No existe aquí un discurso pedagógico que se haga cargo de ambas modalidades de formación, y a pesar del intento unificador implantado luego de la Intervención de 1973, en la primera oportunidad que se manifiesta la opinión interna del Pedagógico, es decir en 1980, se separan ambos tipos de formación.

Desde otro ángulo, el desarrollo del IP se destaca por la autonomía de sus procesos respecto a los contextos externos mayores. En esta perspectiva es interesante analizar el período de la reforma universitaria. Aunque el Instituto Pedagógico no estuvo ^{excluido} de la efervescencia Ideológica y cultural que caracterizó a la década del Sesenta, el influjo transformador no se logró manifestar en los planes de estudios, los cuales presentan una estabilidad asombrosa para ese período.

A lo largo de su historia la Institución experimentó dos intervenciones estatales directas: una en 1928 durante el gobierno de Ibañez, de breve duración, y la segunda con el gobierno militar en 1973, que culmina con la separación del IP de la Universidad de Chile en 1981. Este hecho marca el fin de una tradición así como del liderazgo de la institución sobre la formación de profesores secundarios en el país.

58. La cobertura del sistema secundario de educación en 1935 alcanzaba a un 4.7% del grupo de edad. En 1965 llegaba a un 17.5%. Sólo después de la década del 80 los porcentajes superan el 50% del grupo de edad. Ver, R. Echeverría, La evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981, PITE, Santiago, 1982. Y, C. Cox y C. Jara, **Datos Básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)**, CIDE -FLACSO, Santiago, 1989.

CAPITULO IV: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA.

En la Universidad Católica la formación de profesores secundarios comenzó en 1942, con la creación de la Escuela de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y letras. Esta Institución Inició la preparación sistemática de un cuerpo de profesionales de la educación orientados doctrinariamente de acuerdo a principios de la Iglesia Católica.

En la organización de los estudios de la Escuela de Pedagogía se siguieron las directrices del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, hasta la década de 1950. En 1953 se aprobaron en el país nuevas disposiciones legales por las que los estudios de las universidades particulares no requirieron más de la tutela académica de la Universidad de Chile para ser reconocidos por el Estado'. En la Universidad Católica, se Inició entonces un proceso de creciente distanciamiento de los planes de estudios de la Universidad de Chile, que se profundizó en la década de 1960. Especialmente durante la Reforma Universitaria, entre 1967 y 1973.

Durante la época de la Reforma la formación de profesores en la Universidad Católica, sufrió importantes transformaciones, entre las cuales cabe mencionar: la acción de la Escuela de Educación, conformada por los departamentos profesionales de la anterior Escuela de Pedagogía. La aplicación de nuevas orientaciones curriculares. La creación de la carrera de Pedagogía Básica, y la organización de la Escuela de Educación como un sistema unificado de formación de profesores. El período de la Reforma fue una etapa de Innovación, e Incluso de experimentación. Con posterioridad a 1973 este proceso se detuvo y se restituyeron modalidades de formación más 'tradicionales', al punto que la organización actual de los estudios, por lo menos de Pedagogía en Enseñanza Media, recuerdan la estructura aplicada en el Instituto Pedagógico, en 1935 y en 1963, a pesar que en materias pedagógicas, los temas del campo educacional abiertos en los 60 también están presentes (Evaluación, Tecnología Educacional, Currículum).

La Escuela de Educación de la Universidad Católica, a diferencia de las dos instituciones analizadas en los estudios anteriores -Escuelas Normales e Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile-, continúa hasta la actualidad formando profesores secundarios y básicos. En sus casi 50 años de trayectoria distinguimos 4 períodos:

- 1) 1942-1966. Creación y desarrollo de la Escuela de Pedagogía. Influencia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (planes de 1959 y 1966).
- 2) 1967-1973. La Reforma Universitaria: nueva organización institucional y nuevas orientaciones curriculares. (Planes de 1966, 1967, 1968, 1969, 1970-72, y 1973).
- 3) 1974-1982. Intervención de Rectoría. Énfasis en lo doctrinario. (Planes de 1974 y 1976).
- 4) 1983-1987. Redefinición de la formación de profesores en la Universidad Católica. Creación de los Ciclos Básicos (plan de 1983).

1. Estatuto del Magisterio (DFL No 280 del 5 de agosto de 1953).

1. 1942-1966.

CREACION Y DESARROLLO INICIAL DE LA ESCUELA DE PEDAGOGIA.

El casi cuarto de siglo que cubre el período 1942-1966 corresponde al momento fundacional y desarrollo inicial de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Este desarrollo se caracteriza por ser un proceso de construcción de una identidad institucional dentro de dos parámetros mayores, que son tanto discursivos como institucionales: la Iglesia Católica, por un lado, y la dependencia respecto de los planes de estudios del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, por otro. Así, durante esta etapa la Escuela de Pedagogía se consolida como institución con una identidad propia, vinculada al carácter católico de la Universidad. La organización inicial de los estudios en lo profesional y disciplinario no se diferencia mayormente de los estudios en el Instituto Pedagógico; solamente se agregan a éstos las materias correspondientes a una formación doctrinaria sistemática. A partir de la segunda mitad de la década del 50, la Escuela de Pedagogía experimenta un proceso de creciente distanciamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico, inaugurándose una etapa que podríamos caracterizar como de transición. Sin embargo, no es hasta la Reforma (1967 en adelante) que se define una organización Institucional y curricular propia de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Nos ocuparemos a continuación de los procesos bosquejados, refiriéndonos en primer término a la organización institucional y luego a la organización de los estudios.

a. Creación y desarrollo institucional entre 1942 y 1966.

La Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica se creó en 1942, en la Facultad de Filosofía y Letras. Según su ex Decano, Luis Celis, esta Escuela:

"nació como una respuesta en lo ideológico y educacional a la situación que el país presentaba. Es decir, la Universidad Católica debía preparar profesionales capacitados y doctrinariamente formados en principios cristianos"²

Hasta ese momento el profesorado era preparado masivamente en el sistema educacional fiscal, y con miras a que se desempeñara preferentemente en ese mismo sistema. Por su parte, en la educación particular, por esos años casi sinónimo de educación católica, enseñaban principalmente sacerdotes y religiosas, muchos de los cuales no tenían estudios sistemáticos de educación. Se trataba de dos mundos separados por diferencias Ideológicas de fondo. Es fácil entonces entender la creación de la Escuela de Pedagogía como una respuesta católica a la formación estatal de los profesores.

Sin embargo, cabe preguntarse por qué esta respuesta no tuvo lugar antes si ya la Universidad Católica tenía medio siglo de vida. Los antecedentes que son trasfondo de la creación de la Escuela de Pedagogía y que explican su creación dicen relación fundamentalmente con dinámica de la educación escolar católica, y de la misma Iglesia, que generaron la necesidad de reforzar al profesorado conformado por sacerdotes y religiosas de la enseñanza particular, y eventualmente sustituirlo, por profesionales de la educación.

2. Luis Celis, **Una Fisonomía de la Escuela de Educación U.C.** Documento de la Escuela de Educación de la Universidad Católica. Santiago, septiembre de 1974, p.35.

En las primeras décadas del siglo habían llegado a Chile nuevas congregaciones religiosas que orientaron su acción hacia la educación. Este hecho, sumado al crecimiento de las congregaciones ya establecidas en Chile, generó un acelerado aumento de los establecimientos escolares dependientes de la Iglesia. Sin embargo, había un alto coste implicado en el traslado y mantención de los religiosos que enseñaban en ellos³. A esta dificultad se sumaba el hecho que el Estado exigía que el 85% del profesorado de los colegios particulares tuviera estudios profesionales reconocidos por éste, condición a su vez de reconocimiento estatal de las notas de estos colegios.

De este modo, existían con anterioridad a los años 40 condiciones que apuntaban a la necesidad de formar un profesorado católico profesional.

Si visualizamos de esta manera la creación de la Escuela de Pedagogía es también más fácil entender el hecho que su organización inicial siguiera el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (su supuesta contraparte) y que Incluso varios de los fundadores de la Escuela de Pedagogía fueran docentes del Instituto Pedagógico⁴.

Una vez creada la Escuela de Pedagogía tuvo un rápido crecimiento. En su primer año de funcionamiento tuvo una matrícula de 50 alumnos que se distribuían en los departamentos de Filosofía, Castellano, Historia y Geografía, Francés e Inglés. En 1946 la matrícula alcanzaba a 300 alumnos. El año 1951 se creó el Departamento de Biología y Química, en 1953 el de Física y Matemáticas, y en 1956 el de Alemán. Posteriormente se abrieron los departamentos de Artes Plásticas y Orientación (1960)⁵.

Paralelamente la Universidad Católica reconoció y dió patrocinio a las escuelas normales católicas que funcionaban en el país. La primera escuela normal que quedó bajo el alero de la Universidad Católica, en el año 1950, fue la Escuela Normal Santa María, de Santiago, dependiente de la Congregación del Amor Misericordioso.

En 1953 la Universidad acogió a la Escuela Normal Santa Cruz de Villarrica, dependiente de la Congregación de la Santa Cruz. Posteriormente en 1959 se incorporó la Normal Maximiano Errázuriz, de Santiago, dependiente de los Hermanos Maristas. La Normal Rural Experimental Femenina, de Santiago (Macul), dependiente de la Fundación de Vida Rural se incorporó en 1961. También en 1961 fueron incorporados los cursos de Pedagogía de Educación Básica, dependiente de la Fundación de Fomento de Cultura Popular, de Talca, y la obra de la misma Fundación de Fomento de Cultura Popular, en Los Angeles. En 1962 fue incorporada la Normal María Inmaculada, de Concepción, de la congregación de María Inmaculada⁸.

En un primer momento la Escuela de Pedagogía se contentó con un patrocinio académico, pero a medida que las diversas Escuelas Normales se fueron adscribiendo al

3. Luis Brahm y otros, **La Educación Particular en Chile. Antecedentes y Dilemas**. CIDE, 1971, pp. 2627.

4. **Luis Celia**, op. cit., p. 35.

5. Santiago Peña y Lillo, "Un poco de historia"; y "Cuenta de los Directores de Departamentos". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1965.

8. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía de Educación Básica de la Universidad". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1967.

sistema, la Facultad de Filosofía fue valorizando su importancia. Esto se acrecentó con los estudios sobre la reforma educacional, en los años 60, los cuales ponían como punto de partida de ésta la reestructuración de la Educación Primaria⁷.

De este modo, en 1964 se crea en la Escuela de Pedagogía el Departamento de Escuelas Normales, que además de las normales mencionadas, agrupa el Curso Normal dependiente de la Escuela Universitaria de la Frontera, abierta en 1960 en Temuco⁸. Desde entonces la Escuela de Pedagogía pasa a tener un papel activo en la coordinación académica del conjunto referido de escuelas y cursos de formación de profesores primarios.

Entretanto la Importancia de la Escuela de Pedagogía había crecido al interior de la Facultad de Filosofía y Letras. Sin duda la principal actividad docente de la Facultad era la formación de profesores. Además, desde 1953 el Estado reconocía el título de profesor que entregaba la Universidad Católica, cosa que no ocurría con los grados académicos. Este conjunto de factores lleva a una reestructuración de la Facultad, que en 1956, pasa a denominarse Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

En el periodo de 1956 a 1966 la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación tiene un gran desarrollo. Se forman dos nuevas Escuelas profesionales, la de Psicología en 1957 y de Periodismo en 1961. Además, varios Institutos de Investigación: de Investigaciones Estéticas (1963) de Investigaciones Pedagógicas (1963), de Investigaciones Históricas (1961), de Investigaciones Geográficas (1962), de Investigaciones Botánicas (1963)⁹.

A fines de los años 50 las especialidades que ofrecía la Universidad Católica para titularse de profesor eran: Filosofía, Historia, Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Biología, Química, Matemáticas y Física.

Para ingresar a la carrera de Pedagogía se exigía los siguientes requisitos, que en líneas generales eran comunes a toda la Universidad Católica:

1. Tener grado de Bachiller en Humanidades o Bachiller normalista.
2. Presentar el certificado de notas del 2o. ciclo de Humanidades.
3. Presentar el certificado de antecedentes firmados por el Rector del Colegio de donde provenía el postulante.
4. Debía acompañarse la solicitud de ingreso con certificados de personas vinculadas a la Universidad o de sacerdotes que conocieran suficientemente al candidato.
5. El postulante debía sostener una entrevista personal con el Vicerrector de la Universidad.
6. Aprobar el examen de admisión¹⁰.

Aparte de las exigencias académicas, se buscaba asegurar que ingresaran a las carreras de la Universidad Católica personas que acreditaran su pertenencia a la Iglesia. Este es un elemento de identidad que en la época define a toda la Universidad. Por ésto también encontramos en los planes de estudios una dedicación especial a la formación religiosa, que sólo se excluye durante los años de la Reforma (1969-1973).

7. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

8. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

9. Santiago Peña y Lillo, op. cit., p.191.

10. Universidad Católica, **Reglamento de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y de la Escuela de Pedagogía.** (mimeo s/f).

b. Organización de los estudios.

Señalamos antes que hasta la década del 50 los estudios en la Escuela de Pedagogo se organizaron siguiendo el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Como en esa casa de estudios, la formación era especializada en una disciplina y los estudios: tenían una duración de cinco años. Los contenidos también eran similares a los aplicados en el Instituto Pedagógico, con la salvedad de que en la Universidad Católica se ponía un énfasis especial en la formación religiosa.

Como se refirió, a partir de los años cincuenta comienza un proceso de debilitamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico. Sin trabas legales, se empiezan a aplicar planes de estudios que crecientemente diferencian la formación de profesores en la Universidad Católica de su símil en la Universidad de Chile. Durante este período, que hemos caracterizado como un período de transición, hemos reunido dos planes de estudios: el plan de 1959¹¹ y el plan de 1966¹². Nos ocuparemos a continuación del análisis de sus características principales (ver cuadros sinópticos 25 y 26).

1. Un elemento característico de los planes de 1959 y 1966 es que destinan un porcentaje de tiempo importante a la formación religiosa, aunque éste disminuye en 1966

2. Tanto en el plan de 1959 como en el de 1966 existe una primacía absoluta de la Disciplina; ocupa más de dos tercios del tiempo total del plan. En el Instituto Pedagógico, la diferencia que favorecía a la Disciplina era menor; incluso, en la década del 60, tendieron a equipararse los porcentajes de tiempo asignados a la Formación Profesional y a la Disciplina. En la Universidad Católica, a pesar de esta primacía absoluta de la Disciplina, los cursos profesionales y los cursos de la especialidad se cursaban en forma paralela.

3. La FP ocupa un porcentaje de tiempo reducido (19.5% en 1959 y 23.1% en 1966) aunque incluía numerosas asignaturas (respectivamente, 12 y 10). Como en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la principal destinación horaria dentro de la FP, la tienen las Teorías de la Transmisión, las cuales en el plan de 1959 obtienen aproximadamente tres veces más tiempo que el destinado a las Técnicas de la Transmisión. También como en el Instituto Pedagógico, en los años 60 la diferencia entre estos dos tipos de conocimientos se reduce.

En relación a las disciplinas consideradas bases teóricas de la Pedagogía, en 1959, . Filosofía ocupa el mayor porcentaje de tiempo, seguida de Psicología, y luego, Sociología, aunque esta última con bastante menos tiempo que las anteriores. Luego, en 1966, Psicología pasa a tener la primacía. Este cambio también se produce en la época en el Instituto Pedagógico. La principal diferencia entre ambas Instituciones en este punto es la escasa importancia asignada a Sociología en la Universidad Católica.

4. En los contenidos de la FP también se aprecian diferencias interesantes con los planes correspondientes de la Universidad de Chile (ver cuadros sinópticos 18 y 19, planes de la

11. No logramos determinar la fecha exacta de aprobación de este plan de estudios. Nos consta que fue aplicado entre los años 1958 y 1966, parcial o totalmente. A pesar de esta imprecisión hemos juzgado de Interés Incluirlo, ya que representa el período anterior a la Reforma, y constituye así un antecedente básico de comparación.

12. El plan de estudios de 1966 está publicado en: **Anales de la Faena de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1966.

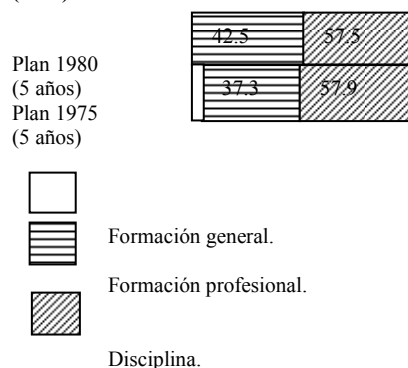
Universidad de Chile de 1946 y de 1963, respectivamente). En el plan de 1959 de la Universidad Católica se incluyen más materias que en el de la Chile, por ejemplo: **Estadística y Técnica de la Evaluación** (en el instituto Pedagógico se incluía sólo Estadística); **Legislación y Organización Escolar/Higiene Escolar**; **Orientación Vocacional**; e Introducción a la Pedagogía. Posteriormente en la Católica también se excluyen estas materias, salvo el curso de Introducción a la Pedagogía, que se mantiene como Pedagogía General, al cual se le destina el principal porcentaje de tiempo dentro de la formación teórica. La única asignatura de los planes del Instituto Pedagógico que no se incluye, ni tiene un curso equivalente en los planes de la Escuela de Pedagogía, es **Problemas de la Educación Secundaria**. Este antecedente, junto con la escasa valoración de **Sociología**, lo interpretamos como una menor valoración, en esta última institución, de "lo social" como preocupación y como fundamento de la educación.

5. Vinculada a la Importancia asignada al curso de Pedagogía General, una de las principales diferencias con los planes de la Universidad de Chile, es que dentro de la formación teórica se le asigna una mayor importancia a los cursos vinculados a pedagogía, por sobre los cursos generales. Es decir, en la Escuela de Pedagogía la principal destinación horaria la tienen Filosofía de la Educación, Psicopedagogía y Pedagogía General. En tanto, en el Instituto Pedagógico la principal destinación la tienen, en la época, Introducción a la Filosofía, Psicología General y Sociología General. Aunque estos datos son Insuficientes para extraer conclusiones mayores, nos parecen sintomáticos de la ausencia en la Universidad Católica del conflicto Institucional entre el Departamento de Filosofía y el de Pedagogía, que cruza la historia del _Instituto Pedagógico. Por otro lado, también nos parecen la expresión de una valoración mayor, en el caso de la institución Católica, de fundamentos teóricos desarrollados en vinculación con la Pedagogía.

**CUADRO SINOPTICO 22: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO-UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 5 años			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL		--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	187	42.5	17
1) TEORIAS DE LA TRANSFORMACION	58	13.2	
-introd. a la filosofía I	6	1.4	
-psicología general I	6	1.4	
-sociología general I	6	1.4	
-psicología evolutiva	8	1.8	
-psicología del aprendiz.	8	1.8	
-filosofía de la educación	8	1.8	
-hist. de la educ. chilena	8	1.8	
-sociología de la educ.	8	1.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	56	12.7	
-didáctica moderna I y II	18	4.1	
-evaluación educativa	8	1.8	
-orientación educacional	8	1.8	
-metod. de la especialidad I y II	22	5.0	
3) INVESTIGACION	25	5.7	
-seminario de título	25	5.7	
4) PRACTICA	30	6.8	
-práctica prof. Integrada (1 semestre)	30	6.8	
5) COMPLEMENTARIOS (3CURSOS)	18	4.1	
III. DISCIPLINA	253	57.5	--

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINARIA EN EL PLAN DE 1980, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1975)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1980, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1975).

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	-3 electivos en ciencias letras o arte
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la filosofía -filos. de la educación -sociología general -sociología de la educ. -psicología general -psicología evolutiva -psicología del aprend. -his. Educ. en Chile -didáctica moderna -seminario	-fund. filos y sociales de la educa. (filosofía) -fund. filos y sociales de la educ. (sociolog.) -fund. psicobiológicos de -currículo I y II

FUENTE: Decreto N° 0013854 (28-NOV-1980).

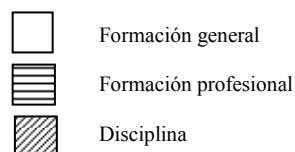
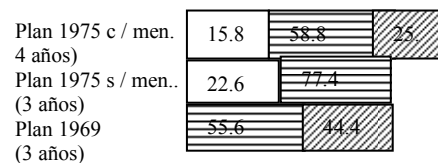
¹ Se cursan en el ciclo de la especialidad.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD				
Especialidad	D Créd.	D %	FP + FG Créd.	FP + FG %
Alemán	260	58.2	187	41.8
Francés	260	58.2	187	41.8
Inglés	260	58.2	187	41.8
italianoo	260	58.2	187	41.8
castellano	253	57.5	187	42.5
artes plásticas	230	55.2	187	44.8
educación física	241	56.3	187	43.7
educación musical	261	58.3	187	41.7
técnicas especiales	246	56.8	187	43.2
hist. y geografía	262	58.4	187	41.6
filosofía	249	57.1	187	42.9
biología y cs. nat.	264	58.5	187	41.5
física y cs. natur	256	57.8	187	42.2
	447	100.0	447	100.0

**CUADRO SINOPTICO 23: PLAN DE ESTUDIOS DE 1975.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE PLAN DE ESTUDIOS 1975 (con o sin mención)						
Duración de los estudios: 3 años sin mención o 4 años Con mención						
	Sin mención			Con mención		
	Cred	%	N°	Créd	%	N°
Ítem						
cat.						
I. FORMACION GENERAL						
61 15.8 9						
-his. De Chile	7	2.6		7	1.8	
-2 electivos (ciencias, artes ó letras)	14	5.2		14	3.6	
-métod. de estudio y trabajo académico	8	3.0		8	2.1	
-curso diagnóstico integración cultural	8	3.0		8	2.1	
-4 electivos complem de integración cultural	24	8.9		24	6.2	
II. FORMACION PROFESIONAL	209	77.4	23	229	58.6	25

**A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL
PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A
FORMACION GENERAL, FORMACION
PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN
DE 1975, RESPECTO AL PLAN (1969)**



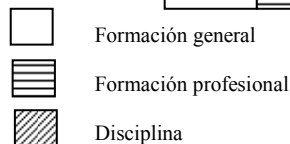
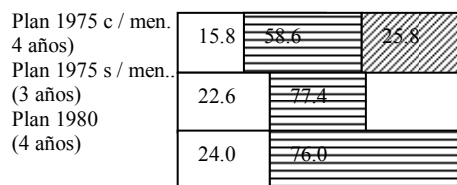
Fuente: Decreto del Rector N° 001841 del 11-ago-1975

V. B. MATERIAS INCLUIDAS / EXCLUIDAS EN EL PLAN ESTUDIOS DE 1975, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-historia de Chile -2 electivos (ciencias, artes o letras) -metod. de estudio y trabajo académico -curso diag. integ. cult. -4 electivos compleme. de integración cultural	
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología del aprendi. -fund. psicobiológicos de la educación -fund. filos. y sociales de la ed. (social) -fund. filos. Y sociales de la ed. (filos.) -introd. a la educación -teoría de la función docente -currículo -org. y desarrollo currículo escolar -direc.apren.castellano -direc.aprend.matemáticas -direc.apren.cs.natur. -direc.apren. cs. soc. -direc..apren. a.plástic. edic. tecnológica -direc.apren. ed. física-a. musicales -direc.apren. en la ens. Globalizada -metodología especial -práct. I (observ.) -práct. II (de partic.) -práct. III (integrada) -práct. IV ciclo mención electivosa	-psicología general -psicol. evolut. y pedag. -sociología -introd. a la filosofía -fund. de la educ. y un seminario sobre el sistema educ. de Chile -didáctica general -orientación -metod. del área de especialización -elect. de metod. o prog. especilaización -seminario de título -práctica docente

**CUADRO SINOPTICO 24: PLAN ESTUDIOS DE 1980.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSITARIA DE CHILE**

INSTITUTO PEDAGOGICO – UNIVERSIDAD DE CHILE			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 8 semestres	Cred	% ditos	Nº de
catg. I. FORMACION GENERAL 24.0 9		88	
-castellano I y II	16	4.4	
-elementos de cs. soc.	6	1.6	
-hist. y geograf. De Chile			
I y II	2	3.3	
-matemáticas I y II	6	4.4	
-cs. naturales I y II	2	3.3	
-expresión plástica	6	1.6	
-expresión téc. Manual	6	1.6	
-expresión musical	6	1.6	
-educ. física I y II	8	2.2	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1975



Fuente: Decreto del Rector N° 0013854 del 28 noviembre de 1980.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1975	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-hist. y geog. De Chile -castellano -elementos de cs. soc. -matemáticas -ciencias naturales -expresión plásticas -expresión téc. Manual -expresión musical -educación física	-historia de Chile -2elect. (ciencias, artes o letras) -métodos de estudio y trabajo académico -curso diag. Integ. cult. -4 elect. complem. De integración cultural
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la filosofía -filos. de la educación -sociología general -sociología de la educ. -psicología general -psicología evolutiva -hist. educ. en Chile -teoría gral. del currículo -currículo escolar -problemas de aprendez. -evaluación del aprendez. -orientación en ed. bás. -metodología -metod. artes plást. -metod. Ed. Téc. Man. -metod. ed. musical -metod. ed. física -seminario de título	-fund. filos y sociales II (filosofía) -fund. filos. y sociales I (sociales) -fund. psicobiol. De educ. -introd. a la educación -teor. de la fund. docente -currículo -org. y desarrollo del currículo escolar -dirección del aprendiz. -dir. Aprend. (a. Plást.-ed. Técnico manual) -dir. Aprend. (ed. Física – artes musicales) -dir. Aprend. en la ens. global -metodología especial -práctica IV (mención)

8. CONCLUSION.

El Instituto Pedagógico fue la primera institución que formó profesores secundarios en el país, estableciendo el modelo de base sobre el cual se desarrolló la profesión. Además, hasta la década de 1950 reglamentó la totalidad de la formación de profesores secundarios en el país, ya que el reconocimiento de los títulos de las restantes universidades dependía de la aplicación por éstas de planes y programas de estudio del IP. La importancia del Instituto Pedagógico, sin embargo, no se restringe a la profesión docente. A partir del núcleo original de docentes del IP se establecieron las bases de la investigación científica y humanista del país.

Desde los inicios en el Instituto Pedagógico se implementó una modalidad especializada de formación de profesores. Los estudios estuvieron siempre constituidos por una formación pedagógica común a los profesores de las distintas especialidades, y una formación diferenciada de acuerdo a las disciplinas específicas del currículum escolar. Esta división del plan de estudios tiene una contraparte institucional. Con nombres que varían según los períodos, la formación pedagógica era entregada por los departamentos profesionales o pedagógicos, y también por el Departamento de Filosofía. En tanto la formación especializada era entregada por los departamentos académicos respectivos.

la formación de profesores está marcada por la tensión entre las dos áreas de la formación referidas. Tanto la organización curricular como institucional varía entre distintas formas de acoplamiento de estas dos áreas de conocimiento. En esta relación, la formación pedagógica y su contraparte Institucional, el departamento, sección, o facultad de educación (según la época), se encuentran siempre en una situación de subordinación. Las modalidades de formación aplicadas a lo largo de casi un siglo se caracterizan por la aparición cíclica de modos de organización curriculares e Institucionales que reconocen una mayor importancia a la preparación pedagógica, pero que no logran alterar el modelo de base que prioriza el conocimiento especializado en una disciplina académica. Los porcentajes de tiempo dedicados a la formación disciplinaria oscilan entre un 54.0% y un 68.7% del plan, siendo la situación típica la de porcentajes cercanos a los dos tercios del tiempo total los que se dedican a la Disciplina. En tanto, se destina el restante tercio de tiempo a la Formación Profesional.

En la Facultad de Filosofía y Educación, de la cual dependía el Instituto Pedagógico, el interés dominante es conseguir Implantar la profesión académica, es decir crear las condiciones para el desarrollo de la Investigación científica y humanista sin fines profesionales directos, sino dirigidas a la producción de conocimientos. Este Interés dominante no sólo se expresa en la referida subordinación de la formación pedagógica, sino que la organización misma de esta formación sigue el modelo académico. Es una formación eminentemente teórica, en donde la práctica es terminal, con un carácter de aplicación. La disciplinas teóricas de base hasta los años 60 fueron Filosofía y Psicología. Esta última con una dedicación de tiempo un poco menor. Esta orientación académica es reforzada, por una parte, por la cercanía con los productores del conocimiento: los formadores de los profesores eran a la vez los principales investigadores nacionales en ciencias y humanidades. Y, por otra parte,

por el hecho de ser una formación destinada a profesores de un sistema de élite, como lo fue el liceo tradicional hasta mediados de la década de 1960. A partir de la década de 1950 se entrena a los profesores en estadísticas y se les prepara para la investigación a través de la realización de seminarios sobre temas tanto pedagógicos como disciplinarios. Se exige para la titulación una memoria que tiene tanto valor curricular como la práctica final. Es decir el estudiante no sólo es formado en dos direcciones: la disciplina y la profesión docente, sino que al interior de la profesión docente hay una orientación hacia la producción de conocimientos, síntoma claro de la creciente importancia de la investigación en la universidad.

En los planes de estudios del IP la Formación General es marginal: ocupa porcentajes pequeños de tiempo y está compuesta por pocas materias. La asignatura que se presenta con mayor recurrencia es Educación Cívica, que expresa la ideología laica institucional.

En 1969 se crea la carrera de Pedagogía Básica. A diferencia de lo que ocurre en las otras dos entidades universitarias cubiertas por nuestro estudio, la formación de profesores básicos en la Universidad de Chile se mantiene separada de la formación de los profesores secundarios. No existe aquí un discurso pedagógico que se haga cargo de ambas modalidades de formación, y a pesar del intento unificador implantado luego de la Intervención de 1973, en la primera oportunidad que se manifiesta la opinión interna del Pedagógico, es decir en 1980, se separan ambos tipos de formación.

Desde otro ángulo, el desarrollo del IP se destaca por la autonomía de sus procesos respecto a los contextos externos mayores. En esta perspectiva es interesante analizar el período de la reforma universitaria. Aunque el Instituto Pedagógico no estuvo ^{excluido} de la efervescencia Ideológica y cultural que caracterizó a la década del Sesenta, el influjo transformador no se logró manifestar en los planes de estudios, los cuales presentan una estabilidad asombrosa para ese período.

A lo largo de su historia la Institución experimentó dos intervenciones estatales directas: una en 1928 durante el gobierno de Ibañez, de breve duración, y la segunda con el gobierno militar en 1973, que culmina con la separación del IP de la Universidad de Chile en 1981. Este hecho marca el fin de una tradición así como del liderazgo de la institución sobre la formación de profesores secundarios en el país.

58. La cobertura del sistema secundario de educación en 1935 alcanzaba a un 4.7% del grupo de edad. En 1965 llegaba a un 17.5%. Sólo después de la década del 80 los porcentajes superan el 50% del grupo de edad. Ver, R. Echeverría, La evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981, PITE, Santiago, 1982. Y, C. Cox y C. Jara, **Datos Básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)**, CIDE -FLACSO, Santiago, 1989.

CAPITULO IV: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA.

En la Universidad Católica la formación de profesores secundarios comenzó en 1942, con la creación de la Escuela de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y letras. Esta Institución Inició la preparación sistemática de un cuerpo de profesionales de la educación orientados doctrinariamente de acuerdo a principios de la Iglesia Católica.

En la organización de los estudios de la Escuela de Pedagogía se siguieron las directrices del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, hasta la década de 1950. En 1953 se aprobaron en el país nuevas disposiciones legales por las que los estudios de las universidades particulares no requirieron más de la tutela académica de la Universidad de Chile para ser reconocidos por el Estado'. En la Universidad Católica, se Inició entonces un proceso de creciente distanciamiento de los planes de estudios de la Universidad de Chile, que se profundizó en la década de 1960. Especialmente durante la Reforma Universitaria, entre 1967 y 1973.

Durante la época de la Reforma la formación de profesores en la Universidad Católica, sufrió importantes transformaciones, entre las cuales cabe mencionar: la acción de la Escuela de Educación, conformada por los departamentos profesionales de la anterior Escuela de Pedagogía. La aplicación de nuevas orientaciones curriculares. La creación de la carrera de Pedagogía Básica, y la organización de la Escuela de Educación como un sistema unificado de formación de profesores. El período de la Reforma fue una etapa de Innovación, e Incluso de experimentación. Con posterioridad a 1973 este proceso se detuvo y se restituyeron modalidades de formación más "tradicionales", al punto que la organización actual de los estudios, por lo menos de Pedagogía en Enseñanza Media, recuerdan la estructura aplicada en el Instituto Pedagógico, en 1935 y en 1963, a pesar que en materias pedagógicas, los temas del campo educacional abiertos en los 60 también están presentes (Evaluación, Tecnología Educacional, Currículum).

La Escuela de Educación de la Universidad Católica, a diferencia de las dos instituciones analizadas en los estudios anteriores -Escuelas Normales e Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile-, continúa hasta la actualidad formando profesores secundarios y básicos. En sus casi 50 años de trayectoria distinguimos 4 períodos:

- 1) 1942-1966. Creación y desarrollo de la Escuela de Pedagogía. Influencia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (planes de 1959 y 1966).
- 2) 1967-1973. La Reforma Universitaria: nueva organización institucional y nuevas orientaciones curriculares. (Planes de 1966, 1967, 1968, 1969, 1970-72, y 1973).
- 3) 1974-1982. Intervención de Rectoría. Énfasis en lo doctrinario. (Planes de 1974 y 1976).
- 4) 1983-1987. Redefinición de la formación de profesores en la Universidad Católica. Creación de los Ciclos Básicos (plan de 1983).

1. Estatuto del Magisterio (DFL No 280 del 5 de agosto de 1953).

1. 1942-1966.

CREACION Y DESARROLLO INICIAL DE LA ESCUELA DE PEDAGOGIA.

El casi cuarto de siglo que cubre el período 1942-1966 corresponde al momento fundacional y desarrollo Inicial de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Este desarrollo se caracteriza por ser un proceso de construcción de una identidad institucional dentro de dos parámetros mayores, que son tanto discursivos como institucionales: la Iglesia Católica, por un lado, y la dependencia respecto de los planes de estudios del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, por otro. Así, durante esta etapa la Escuela de Pedagogía se consolida como institución con una identidad propia, vinculada al carácter católico de la Universidad. La organización inicial de los estudios en lo profesional y disciplinario no se diferencia mayormente de los estudios en el Instituto Pedagógico; solamente se agregan a éstos las materias correspondientes a una formación doctrinaria sistemática. A partir de la segunda mitad de la década del 50, la Escuela de Pedagogía experimenta un proceso de creciente distanciamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico, inaugurándose una etapa que podríamos caracterizar como de transición. Sin embargo, no es hasta la Reforma (1967 en adelante) que se define una organización Institucional y curricular propia de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica. Nos ocuparemos a continuación de los procesos bosquejados, refiriéndonos en primer término a la organización institucional y luego a la organización de los estudios.

a. Creación y desarrollo institucional entre 1942 y 1966.

La Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica se creó en 1942, en la Facultad de Filosofía y Letras. Según su ex Decano, Luis Celis, esta Escuela:

"nació como una respuesta en lo ideológico y educacional a la situación que el país presentaba. Es decir, la Universidad Católica debía preparar profesionales capacitados y doctrinariamente formados en principios cristianos"²

Hasta ese momento el profesorado era preparado masivamente en el sistema educacional fiscal, y con miras a que se desempeñara preferentemente en ese mismo sistema. Por su parte, en la educación particular, por esos años casi sinónimo de educación católica, enseñaban principalmente sacerdotes y religiosas, muchos de los cuales no tenían estudios sistemáticos de educación. Se trataba de dos mundos separados por diferencias Ideológicas de fondo. Es fácil entonces entender la creación de la Escuela de Pedagogía como una respuesta católica a la formación estatal de los profesores.

Sin embargo, cabe preguntarse por qué esta respuesta no tuvo lugar antes si ya la Universidad Católica tenía medio siglo de vida. Los antecedentes que son trasfondo de la creación de la Escuela de Pedagogía y que explican su creación dicen relación fundamentalmente con dinámica de la educación escolar católica, y de la misma Iglesia, que generaron la necesidad de reforzar al profesorado conformado por sacerdotes y religiosas de la enseñanza particular, y eventualmente sustituirlo, por profesionales de la educación.

2. Luis Celis, **Una Fisonomía de la Escuela de Educación U.C.** Documento de la Escuela de Educación de la Universidad Católica. Santiago, septiembre de 1974, p.35.

En las primeras décadas del siglo habían llegado a Chile nuevas congregaciones religiosas que orientaron su acción hacia la educación. Este hecho, sumado al crecimiento de las congregaciones ya establecidas en Chile, generó un acelerado aumento de los establecimientos escolares dependientes de la Iglesia. Sin embargo, había un alto coste implicado en el traslado y mantención de los religiosos que enseñaban en ellos³. A esta dificultad se sumaba el hecho que el Estado exigía que el 85% del profesorado de los colegios particulares tuviera estudios profesionales reconocidos por éste, condición a su vez de reconocimiento estatal de las notas de estos colegios.

De este modo, existían con anterioridad a los años 40 condiciones que apuntaban a la necesidad de formar un profesorado católico profesional.

Si visualizamos de esta manera la creación de la Escuela de Pedagogía es también más fácil entender el hecho que su organización inicial siguiera el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (su supuesta contraparte) y que Incluso varios de los fundadores de la Escuela de Pedagogía fueran docentes del Instituto Pedagógico⁴.

Una vez creada la Escuela de Pedagogía tuvo un rápido crecimiento. En su primer año de funcionamiento tuvo una matrícula de 50 alumnos que se distribuían en los departamentos de Filosofía, Castellano, Historia y Geografía, Francés e Inglés. En 1946 la matrícula alcanzaba a 300 alumnos. El año 1951 se creó el Departamento de Biología y Química, en 1953 el de Física y Matemáticas, y en 1956 el de Alemán. Posteriormente se abrieron los departamentos de Artes Plásticas y Orientación (1960)⁵.

Paralelamente la Universidad Católica reconoció y dió patrocinio a las escuelas normales católicas que funcionaban en el país. La primera escuela normal que quedó bajo el alero de la Universidad Católica, en el año 1950, fue la Escuela Normal Santa María, de Santiago, dependiente de la Congregación del Amor Misericordioso.

En 1953 la Universidad acogió a la Escuela Normal Santa Cruz de Villarrica, dependiente de la Congregación de la Santa Cruz. Posteriormente en 1959 se incorporó la Normal Maximiano Errázuriz, de Santiago, dependiente de los Hermanos Maristas. La Normal Rural Experimental Femenina, de Santiago (Macul), dependiente de la Fundación de Vida Rural se incorporó en 1961. También en 1961 fueron incorporados los cursos de Pedagogía de Educación Básica, dependiente de la Fundación de Fomento de Cultura Popular, de Talca, y la obra de la misma Fundación de Fomento de Cultura Popular, en Los Angeles. En 1962 fue incorporada la Normal María Inmaculada, de Concepción, de la congregación de María Inmaculada⁶.

En un primer momento la Escuela de Pedagogía se contentó con un patrocinio académico, pero a medida que las diversas Escuelas Normales se fueron adscribiendo al

3. Luis Brahm y otros, **La Educación Particular en Chile. Antecedentes y Dilemas**. CIDE, 1971, pp. 2627.

4. **Luis Celia**, op. cit., p. 35.

5. Santiago Peña y Lillo, "Un poco de historia"; y "Cuenta de los Directores de Departamentos". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1965.

6. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía de Educación Básica de la Universidad". En: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1967.

sistema, la Facultad de Filosofía fue valorizando su importancia. Esto se acrecentó con los estudios sobre la reforma educacional, en los años 60, los cuales ponían como punto de partida de ésta la reestructuración de la Educación Primaria⁷.

De este modo, en 1964 se crea en la Escuela de Pedagogía el Departamento de Escuelas Normales, que además de las normales mencionadas, agrupa el Curso Normal dependiente de la Escuela Universitaria de la Frontera, abierta en 1960 en Temuco⁸. Desde entonces la Escuela de Pedagogía pasa a tener un papel activo en la coordinación académica del conjunto referido de escuelas y cursos de formación de profesores primarios.

Entretanto la Importancia de la Escuela de Pedagogía había crecido al interior de la Facultad de Filosofía y Letras. Sin duda la principal actividad docente de la Facultad era la formación de profesores. Además, desde 1953 el Estado reconocía el título de profesor que entregaba la Universidad Católica, cosa que no ocurría con los grados académicos. Este conjunto de factores lleva a una reestructuración de la Facultad, que en 1956, pasa a denominarse Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

En el periodo de 1956 a 1966 la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación tiene un gran desarrollo. Se forman dos nuevas Escuelas profesionales, la de Psicología en 1957 y de Periodismo en 1961. Además, varios Institutos de Investigación: de Investigaciones Estéticas (1963) de Investigaciones Pedagógicas (1963), de Investigaciones Históricas (1961), de Investigaciones Geográficas (1962), de Investigaciones Botánicas (1963)⁹.

A fines de los años 50 las especialidades que ofrecía la Universidad Católica para titularse de profesor eran: Filosofía, Historia, Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Biología, Química, Matemáticas y Física.

Para ingresar a la carrera de Pedagogía se exigía los siguientes requisitos, que en líneas generales eran comunes a toda la Universidad Católica:

1. Tener grado de Bachiller en Humanidades o Bachiller normalista.
2. Presentar el certificado de notas del 2o. ciclo de Humanidades.
3. Presentar el certificado de antecedentes firmados por el Rector del Colegio de donde provenía el postulante.
4. Debía acompañarse la solicitud de ingreso con certificados de personas vinculadas a la Universidad o de sacerdotes que conocieran suficientemente al candidato.
5. El postulante debía sostener una entrevista personal con el Vicerrector de la Universidad.
6. Aprobar el examen de admisión¹⁰.

Aparte de las exigencias académicas, se buscaba asegurar que ingresaran a las carreras de la Universidad Católica personas que acreditaran su pertenencia a la Iglesia. Este es un elemento de identidad que en la época define a toda la Universidad. Por ésto también encontramos en los planes de estudios una dedicación especial a la formación religiosa, que sólo se excluye durante los años de la Reforma (1969-1973).

7. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

8. Santiago Quer, "Las escuelas de pedagogía...", op. cit.

9. Santiago Peña y Lillo, op. cit., p.191.

10. Universidad Católica, **Reglamento de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y de la Escuela de Pedagogía.** (mimeo s/f).

b. Organización de los estudios.

Señalamos antes que hasta la década del 50 los estudios en la Escuela de Pedagogía se organizaron siguiendo el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Como en esa casa de estudios, la formación era especializada en una disciplina y los estudios tenían una duración de cinco años. Los contenidos también eran similares a los aplicados en el Instituto Pedagógico, con la salvedad de que en la Universidad Católica se ponía un énfasis especial en la formación religiosa.

Como se refirió, a partir de los años cincuenta comienza un proceso de debilitamiento de la influencia inicial del Instituto Pedagógico. Sin trabas legales, se empiezan a aplicar planes de estudios que crecientemente diferencian la formación de profesores en la Universidad Católica de su símil en la Universidad de Chile. Durante este período, que hemos caracterizado como un período de transición, hemos reunido dos planes de estudios: el plan de 1959¹¹ y el plan de 1966¹². Nos ocuparemos a continuación del análisis de sus características principales (ver cuadros sinópticos 25 y 26).

1. Un elemento característico de los planes de 1959 y 1966 es que destinan un porcentaje de tiempo importante a la formación religiosa, aunque éste disminuye en 1966

2. Tanto en el plan de 1959 como en el de 1966 existe una primacía absoluta de la Disciplina; ocupa más de dos tercios del tiempo total del plan. En el Instituto Pedagógico, la diferencia que favorecía a la Disciplina era menor; incluso, en la década del 60, tendieron a equipararse los porcentajes de tiempo asignados a la Formación Profesional y a la Disciplina. En la Universidad Católica, a pesar de esta primacía absoluta de la Disciplina, los cursos profesionales y los cursos de la especialidad se cursaban en forma paralela.

3. La FP ocupa un porcentaje de tiempo reducido (19.5% en 1959 y 23.1% en 1966) aunque incluía numerosas asignaturas (respectivamente, 12 y 10). Como en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la principal destinación horaria dentro de la FP, la tienen las Teorías de la Transmisión, las cuales en el plan de 1959 obtienen aproximadamente tres veces más tiempo que el destinado a las Técnicas de la Transmisión. También como en el Instituto Pedagógico, en los años 60 la diferencia entre estos dos tipos de conocimientos se reduce.

En relación a las disciplinas consideradas bases teóricas de la Pedagogía, en 1959, la Filosofía ocupa el mayor porcentaje de tiempo, seguida de Psicología, y luego, Sociología, aunque esta última con bastante menos tiempo que las anteriores. Luego, en 1966, Psicología pasa a tener la primacía. Este cambio también se produce en la época en el Instituto Pedagógico. La principal diferencia entre ambas Instituciones en este punto es la escasa importancia asignada a Sociología en la Universidad Católica.

4. En los contenidos de la FP también se aprecian diferencias interesantes con los planes correspondientes de la Universidad de Chile (ver cuadros sinópticos 18 y 19, planes de la

11. No logramos determinar la fecha exacta de aprobación de este plan de estudios. Nos consta que fue aplicado entre los años 1958 y 1966, parcial o totalmente. A pesar de esta imprecisión hemos juzgado de interés incluirlo, ya que representa el período anterior a la Reforma, y constituye así un antecedente básico de comparación.

12. El plan de estudios de 1966 está publicado en: **Anales de la Faenad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1966.

Universidad de Chile de 1946 y de 1963, respectivamente). En el plan de 1959 de la Universidad Católica se incluyen más materias que en el de la Chile, por ejemplo: **Estadística y Técnica de la Evaluación** (en el instituto Pedagógico se incluía sólo Estadística); **Legislación y Organización Escolar/Higiene Escolar**; **Orientación Vocacional**; e Introducción a la Pedagogía. Posteriormente en la Católica también se excluyen estas materias, salvo el curso de Introducción a la Pedagogía, que se mantiene como Pedagogía General, al cual se le destina el principal porcentaje de tiempo dentro de la formación teórica. La única asignatura de los planes del Instituto Pedagógico que no se incluye, ni tiene un curso equivalente en los planes de la Escuela de Pedagogía, es **Problemas de la Educación Secundaria**. Este antecedente, junto con la escasa valoración de **Sociología**, lo interpretamos como una menor valoración, en esta última institución, de "lo social" como preocupación y como fundamento de la educación.

5. Vinculada a la Importancia asignada al curso de Pedagogía General, una de las principales diferencias con los planes de la Universidad de Chile, es que dentro de la formación teórica se le asigna una mayor importancia a los cursos vinculados a pedagogía, por sobre los cursos generales. Es decir, en la Escuela de Pedagogía la principal destinación horaria la tienen Filosofía de la Educación, Psicopedagogía y Pedagogía General. En tanto, en el Instituto Pedagógico la principal destinación la tienen, en la época, Introducción a la Filosofía, Psicología General y Sociología General. Aunque estos datos son Insuficientes para extraer conclusiones mayores, nos parecen sintomáticos de la ausencia en la Universidad Católica del conflicto Institucional entre el Departamento de Filosofía y el de Pedagogía, que cruza la historia del _Instituto Pedagógico. Por otro lado, también nos parecen la expresión de una valoración mayor, en el caso de la institución Católica, de fundamentos teóricos desarrollados en vinculación con la Pedagogía.

**CUADRO SINOPTICO 25: PLAN DE ESTUDIOS DE 1959.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE PEDAGOGÍA-UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS 1959 ¹			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. Total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL 3		11	8.6
-religión -	8	6.2	
-religión (moral prof.9	1	0.8	
-idoneidad profesional	2	1.6	
II. FORMACION PROFESIONAL 12		25	19.5
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION 18		18	14.0
-introd. a la filosofía		3	2.3
-psicol. general		2	1.6
-psicol. del niño y del adolescente	3	2.3	
-sociología	2	1.6	
-introd. a la pedagogía	2	1.6	
-hist. de la educación (general y de Chile)	3	2.3	
-filosofía de la educación		3	2.3
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION 5		5	3.9
-didáctica general		2	1.6
-estadística y técnica de la evaluación	1	0.8	
-leóns Y org. escolar / hi-			

**A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE
TIEMPO ASIGNADO A FORMACION
GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y
DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1959**

Plan 1959
(5 años)



Formación general



Formación profesional



Disciplina

DISTRIBUCIÓN HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) /					
DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs. total	%	Hrs. total	%	
filosofía	91	71.7	36	28.3	127 100.0
historia	81	69.2	36	30.8	117 100.0
castellano	83	70.0	36	30.0	120 100.0
francés	84	70.0	36	30.0	120 100.0
inglés	86	70.5	36	29.5	122 100.0
alemán	87	70.7	36	29.3	123 100.0
biología y química	115	76.2	36	23.8	151 100.0
física y matemáticas	107	74.8	36	25.2	143 100.0
artes plásticas					
	Σ = 734				

¹ Sin información.

**CUADRO SINOPTICO 26: PLAN DE ESTUDIOS DE 1966.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE PEDAGOGIA-UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS 1966			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs.	%	N° de
	Total		catg.
1. FORMACION GENERAL	10	7.5	3
-cultura reliogiosa (dogmal)	5	4.5	
-cultura reliogiosa (moral)	2	1.5	
-moral profesional	2	1.5	
11. FORAMCION PROFESIONAL	31	23.1	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	17	12.7	
-introd. a la filosofía	2	1.5	
-psicología general	2	1.5	
-sociología	2	1.5	
-pedagogía general	4	3.0	
-psicopedagogía	4	3.0	
-filosofía de la educación	3	2.2	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	12	8.9	
-técnica gral. de la ens.	4	3.0	
-orientación	2	1.5	
-metod. de la espec. ¹	6	4.5	
3) INVESTIGACIONES²	2	1.5	
-seminario de pedagogía	2	1.5	
4) PRACTICA	--	--	
III. DISCIPLINA	93	69.4	--

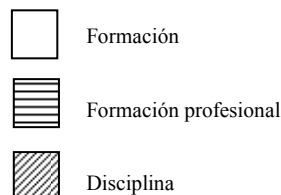
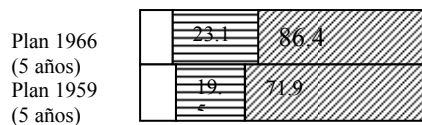
FUENTE: Anales de la facultad de filosofía y Ciencias de la Educación, 1966 (p. 351-377).

¹ Promedio de la carga horaria de Metodología. Detalle de horas-total por especialidad: Filosofía 2; Historia y Geografía 6; Artes Plásticas 7; Educación Musical 12; Castellano 3; Inglés 4; Alemán 4; Francés 6; Biología 8; Química 12.

² Se exige además Memoria y EXAMEN FINAL.

³ Práctica de 1 año, paralela al 5° año.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1966, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1959)



**B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS
EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1966,
RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1959)**

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-cultura relig. (dogmal)	-religión
-cultura relig. (moral)	-religión (moral prof.)
-moral profesional	-idoneidad profesional
FORMACION PROFESIONAL	
-pedagogía general	-introd. a la pedagogía
-psicopedagogía	-psicol. del niño y del adolescente
-técnica gral. de la enseñanza	-hist. de la educación (general y de Chile)
	-estadística y técnica de evaluación
	-legis. Y rog. Esc / hicie ne escolar

DISTRIBUCIÓN HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) /						
DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
		D		FP + FG		TOTAL
Especialidad	Hrs.	%	Hrs.	%	Hrs.	%
	total		total		total	
filosofía	66	64.1	37	35.9	103	100.0
hist. y geografía	85	67.5	41	30.8	117	100.0
artes plásticas	105	71.4	42	28.6	147	100.0
educación musical	94	66.7	47	33.3	141	100.0
castellano	70	64.8	38	35.2	108	100.0
inglés	98	71.5	39	28.5	137	100.0
francés	90	68.7	41	31.3	131	100.0
alemán	88	69.3	39	30.7	127	100.0
física y matemátic.	144	80.4	35	19.6	179	100.0
~~biología~~	~~88~~	~~67.2~~	~~43~~	~~32.8~~	~~131~~	~~100.0~~
química	97	67.4	47	32.6	144	100.0
	Σ = 1.025					

2. 1967-1973.

LA REFORMA UNIVERSITARIA: REESTRUCTURACION DE LA ESCUELA DE EDUCACION Y APLICACION DE LOS 'AMBITOS' PEDAGOGICOS.

Para entender los cambios ocurridos en los planes de estudios entre 1968 y 1973 es necesario mirar el problema desde una perspectiva global, que los incluya como parte del proceso mayor de cambios que se experimentó en la Universidad durante el proceso conocido como la "Reforma Universitaria".

Este proceso significó la creación de una nueva estructura académica tanto a nivel de la organización de los planes de estudios y su orientación, como en la organización Institucional de la Universidad.

Los cambios ocurridos en la formación de profesores son muy significativos, y también abarcan tanto el nivel institucional como los contenidos mismos de los planes de estudios. Haciendo un breve recuento de estas transformaciones podemos mencionar:

- 1) Creación de la Escuela de Educación
- 2) Creación de la carrera de Pedagogía Básica
- 3) Organización de la Escuela de Educación como Escuela Unica de Pedagogía
- 4) Aplicación de un currículum flexible
- 5) Integración de las materias de estudio. Aplicación de los denominados "Ambitos".

Estas transformaciones no son para nada independientes, sino se interpenetran unas con otras y, con mayor fuerza, se entrelazan también con el proceso de la Reforma en la Universidad como un todo. Es necesario, por lo tanto, reseñar brevemente los principales elementos que estuvieron en juego en el período, como un modo de situar los cambios ocurridos en la Escuela de Pedagogía. Es claro, asimismo, que hacer un análisis de la Reforma excede los límites de nuestro trabajo. Nos limitaremos a dar los elementos de contexto más gruesos¹³.

a. El proceso de reforma en la Universidad Católica.

La Reforma de la Universidad Católica es originariamente una conquista del movimiento estudiantil, el cual abogaba por la democratización y modernización de la Universidad. La Implementación de la Reforma estuvo a cargo de las autoridades elegidas por el propio movimiento reformista que logró destituir a las autoridades anteriores que frenaban las demandas de cambio. En este proceso de implementación los académicos de la Universidad pasaron a constituirse en actores protagónicos apoyando e impulsando masivamente las medidas reformistas¹⁴ Esto significó implementar la Reforma con un amplio consenso.

13. Sobre el tema ver, C. Cox "La Reforma en la Universidad Católica". en: M.A. Garretón y J. Martínez (ed) **Biblioteca del movimiento estudiantil**. Tomo II. Ediciones Sur, Santiago. 1985.

14. C. Cox, "La Reforma . ". op.cit., p 33.

El movimiento reformista aspiraba a la democratización de la Universidad. Hacia su Interior, ésto significaba una demanda por una ampliación drástica de la participación en su gobierno. Hacia el exterior de la institución la demanda reformista incluía una crítica a los mecanismos de ingreso, que se consideraban discriminatorios, y a la inserción de la Universidad en la sociedad, que era vista como parte de la reproducción de las desigualdades sociales. Por otra parte, en la nueva Universidad postulada por el movimiento reformista, la ciencia debía ocupar un lugar central, y la investigación debía ser la actividad fundamental a través de la cual ésta aportaría a la resolución de los grandes problemas del país. - Consecuente con estas aspiraciones se criticaba la formación profesionalizante, que dominaba el quehacer de la Universidad, y se postulaba que la formación debía ir más allá de las exigencias de las profesiones particulares, preparando al estudiante en un conocimiento global y crítico de la sociedad y otorgándole a éste un rol general mucho más activo que el tradicional en su propia formación.

Las ideas centrales de la Universidad reformada se pueden sintetizar así en la valoración de los principios de compromiso social, investigación científica, participación y pluralismo¹⁵.

En la Universidad Católica esta visión llega gradualmente a ser la dominante entre 1960 y 1967, Iniciándose en 1968, desde las estructuras de poder centrales, los esfuerzos por transformar la institución de acuerdo a los principios aludidos. El proceso se Inició con un plan paulatino por establecer una nueva estructura académica, y con la aplicación de un currículum flexible.

i) La nueva estructura académica.

La nueva estructura académica se basó en el llamado principio de **"departamentalización"** de la Universidad. La intención era cambiar la relación entre las funciones de Investigación y de docencia, permitiendo un mayor desarrollo de la investigación que se consideraba 'ahogada' en la organización por facultades. Lo que se propone entonces es avanzar a una estructura académica que combine departamentos, institutos, escuelas y centros.

Los departamentos fueron definidos como la unidad básica de la organización académica. Eran equipos de trabajo en torno a una o más disciplinas afines. Los institutos se concebían como la agrupación de departamentos que se dedicaban a la investigación o docencia de las ciencias, las artes, la filosofía y la teología. Las escuelas eran agrupaciones de departamentos, preferentemente dedicadas a la investigación tecnológica y a la enseñanza de las profesiones. Por último, los centros eran definidos como organismos de trabajo interdisciplinario que abordarían la investigación y la docencia en un área de problemas de especial relevancia tanto científica como social¹⁶.

A principios de 1968 se propuso un plan para avanzar hacia la creación de esta nueva organización académica. El primer paso contemplado era la agrupación en áreas de los

15. Manuel Antonio Garretón, 'La intervención militar en la Universidades, 1973-1985', en: M.A. Garretón y J. Martínez (ed), **Biblioteca del Movimiento Estudiantil**. Tomo I. Ediciones Sur, Santiago, 1985.

16. J.J. Brunner y A. Flisfisch, "El marco programático de la Reforma de la Universidad Católica". en: **Los Intelectuales y las Instituciones de la cultura**, Cap. XI, FLACSO, Santiago, 1981.

departamentos al interior de las antiguas escuelas profesionales. La intención era que una Instancia de coordinación de las áreas preparara la formación de los Institutos. Como veremos con detalle más adelante, en la Escuela de Pedagogía se formaron tres áreas: una Humanística y otra Científica, que reforzarían la constitución de los Institutos respectivos, y un área Educacional que constituiría la futura Escuela de Educación.

ii) El Currículum Flexible.

Otra cambio importante que se inicia en 1968, es la aplicación de un nuevo sistema de organización de los estudios, que se denominó currículum flexible. Este, si bien varía en sus distintas aplicaciones, se caracteriza por dar oportunidades al estudiante de autodirigir sus estudios dentro ciertas orientaciones predeterminadas. La flexibilidad curricular se manifiesta en el grado de obligatoriedad de las asignaturas y de las secuencias entre ellas. Currículum flexible es aquel que le permite al alumno una cierta movilidad dentro del conjunto de las asignaturas, brindándole un número de opciones respecto a las materias que conforman su plan de estudios. Una consecuencia Inmediata de la flexibilidad curricular es la variabilidad de la intensidad y duración de los estudios, los cuales pueden extenderse o acortarse, dentro de ciertos límites, más o menos estrechos, de acuerdo a lo que el alumno decida. Al currículum flexible lo acompaña por lo general un régimen de estudios semestral, que se basa en una unidad temporal que permite mayor movilidad que el régimen anual de estudios.

En el currículum de la Reforma de la Universidad Católica se definieron tres tipos de materias: 1) obligatorias, que eran todos aquellos contenidos definidos como necesarios para obtener un determinado tipo de título o grado; 2) optativas, que eran aquellas materias opcionales, dentro del área de estudio, que complementaban la formación obligatoria, y 3) facultativas, o materias opcionales fuera del área de estudio.

Los cursos facultativos eran muy importantes porque representaban la apertura de los planes de estudios a diversas áreas del conocimiento, fuera de los límites de la profesión. Estas asignaturas el alumno las tomaba libremente de acuerdo a sus intereses. La única norma al respecto era que se debía aprobar un mínimo de un 5% de créditos facultativos del total de créditos de la carrera.

Además de las características señaladas, el sistema curricular de la Reforma aplicada en la Universidad Católica presentaba a lo menos cuatro grandes diferencias respecto del sistema anterior:

- a) La opción inicial de carrera del alumno no era definitiva. Esto significaba que una vez dentro de una carrera universitaria, éste podía optar a otra (afín), cumpliendo con ciertas exigencias requeridas para cada caso.
- b) El alumno podía desarrollar sus intereses, a través de las asignaturas optativas o facultativas.
- c) Es un sistema que se organiza de acuerdo a una gran flexibilidad horaria. De modo que el alumno puede Incluso realizar paralelamente otras actividades, por ejemplo: trabajar.
- d) La unidad de "medición" de las asignaturas es el crédito. Esta es una unidad temporal, "tiempo dedicado", pero a diferencia de la hora de clase del sistema

anterior, incorpora el trabajo práctico y el estudio personal. Además, al ser muchos de los contenidos del plan opcionales, el crédito pasa a ser un criterio de definición de las exigencias curriculares importante por sí mismo. Por ejemplo, se establece que el alumno debe cursar 5% del total de créditos de su carrera en cursos facultativos, en forma Independiente de los contenidos de estos cursos. Así, el crédito es en algún sentido un "valor de cambio". que opera como elemento adicional en las opciones curriculares.

b. La Reforma en la Escuela de Pedagogía.

Abordaremos ahora los cambios ocurridos en la Escuela de Pedagogía. Como señalamos antes, estos fueron de significación y abarcaron tanto la organización de la Escuela, como los planes de estudios. Con fines de la claridad de la exposición hemos separado estos dos planos.

i) Creación de la Escuela de Educación.

En la estructura académica que la Reforma definió, la Escuela de Pedagogía fue transformada en **Escuela de Educación**¹⁷, la que tendría a su cargo la investigación en educación y la formación profesional de los futuros profesores en lo que a preparación propiamente pedagógica se refiere. Tras el cambio de nombre hay una ampliación de objetivos; la investigación, centro de la nueva definición de la Universidad, hace su entrada en el mundo educacional.

La formación de los profesores en la disciplina que enseñarían sería impartida en los Institutos respectivos. Esto suponía el desprendimiento de la antigua Escuela de Pedagogía de sus departamentos de especialidades.

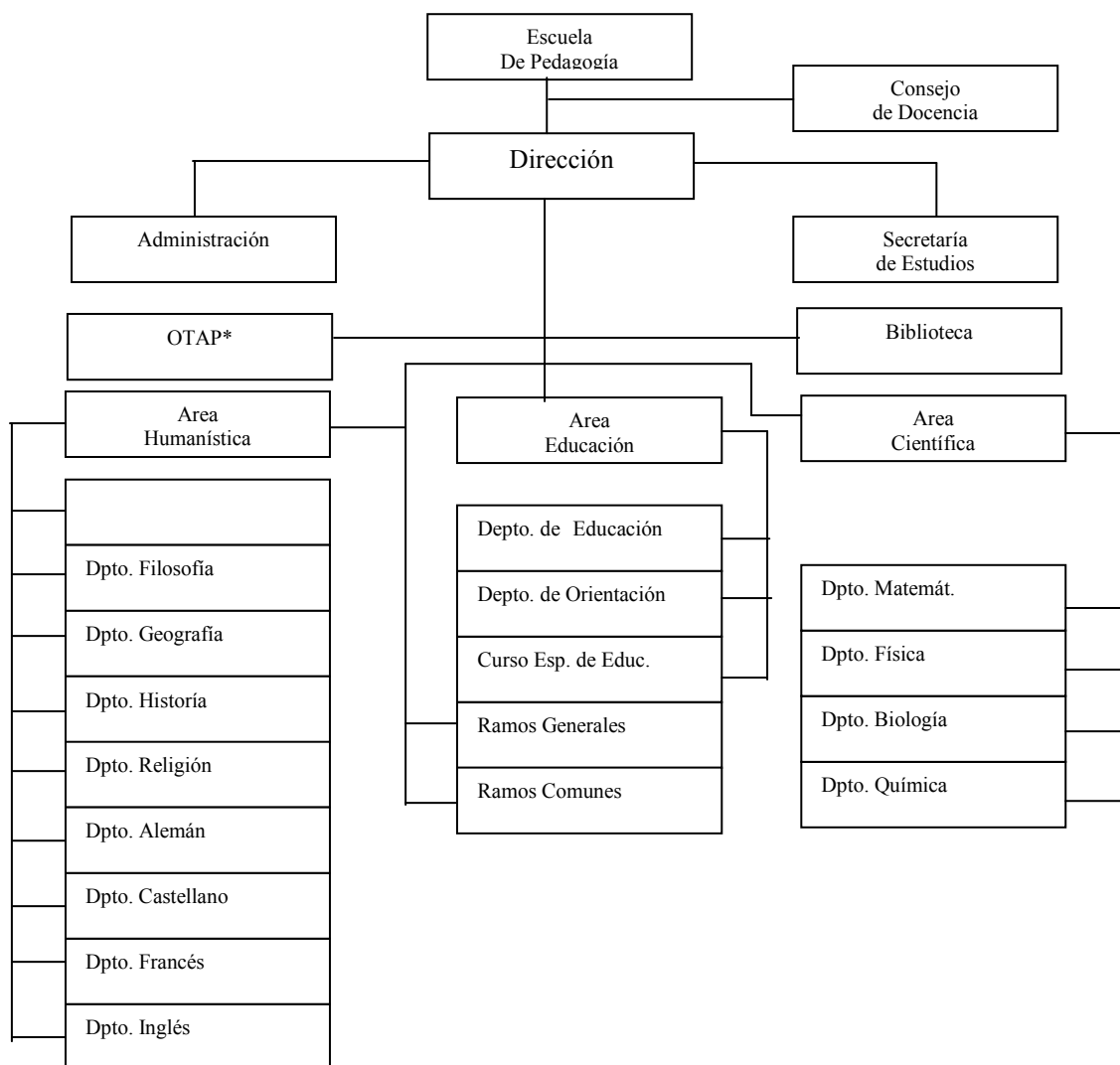
Un primer paso de las reformas, consecuente con el plan general de la Universidad, fue la creación de áreas al interior mismo de la Escuela de Pedagogía. El año 1968 comienza entonces con la organización de la Escuela de Pedagogía en tres áreas, en las cuales se agruparon los departamentos de acuerdo a la afinidad de sus preocupaciones sustantivas. Las tres áreas que se forman son la Humanística, la Científica y la de Educación. Se eligieron entonces cuatro Directores para la Escuela de Pedagogía: un Director General y uno por cada área.

El Director General y el Director de Educación se abocarían a la formación de la futura Escuela de Educación. En tanto los directores de las áreas humanística y científica debían promover la incorporación de los departamentos respectivos a los futuros Institutos de la Universidad.

En 1968, entonces, la Escuela de Educación presenta una estructura académica transitoria. Incluimos a continuación un organigrama de la Escuela de Pedagogía en 1968.

17. Eduardo Astudillo, "Breve historia de la evolución de la Escuela de Pedagogía", en: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias** de la Educación, Universidad Católica, Santiago, 1969, pp. 285-291

Diagrama 1: Organigrama de la Escuela de Pedagogía, 1968.



* OTAP: Oficina Técnica de Asesoría Pedagógica.

Fuente: Eduardo Astudillo, Breve historia de la Evolución de la Escuela de Pedagogía. En: **Anales de la Facultad de Filosofía y ciencias de la Educación. 19%**.

En 1969 se da un nuevo paso en la reestructuración de la Escuela de Pedagogía. El área de Educación, con una nueva departamentalización, pasa a constituir la Escuela de Educación. En tanto las áreas científica y humanista se separan definitivamente de la Escuela de Educación y pasan a formar parte de los Institutos respectivos, Independientes de la Escuela de Educación.

En la conformación de la nueva Escuela de Educación hay dos hechos significativos:

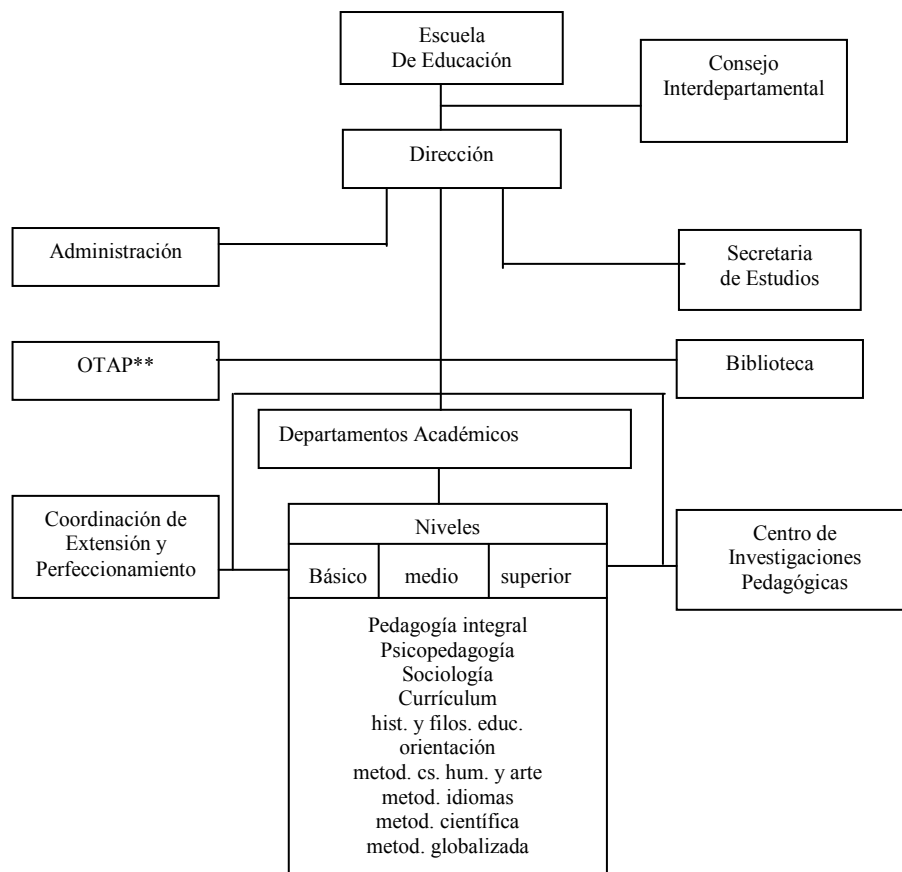
1) uno es la incorporación de los profesores de Metodología Especial y Práctica Docente al área de educación. Hasta entonces estos profesores habían sido parte de los departamentos de especialidades. Su nueva posición significa que ahora serán pedagogos los que definirán cómo se enseñan las matemáticas y no los matemáticos. El cómo se enseña una disciplina pasa a ser asunto de la Escuela de Educación, y no de los Institutos de Disciplinas. Se pensaba que los profesores y los departamentos de metodología tendrían un papel importante en la relación educación-disciplina, entre la Escuela de Educación y los Institutos organizados disciplinariamente.

2) Un segundo hecho de Importancia en la creación de la Escuela de Educación fue la incorporación en el Programa de Educación Básica de la Normal Santa María y de la Normal Maximiano Errázuriz. Con esto se inicia la formación de profesores básicos dentro de la Universidad. Este es un paso decisivo en la organización de la Escuela de Educación como un sistema unificado de formación de profesores: la formación de los docentes, a pesar de la diferencia de niveles en que se desempeñarían, pasa a ser una sola, con igual validez de status y con la misma excelencia académica. De acuerdo a los principios que orientan ésta organización de la formación, la especialización por niveles era una segunda etapa, a la cual se accedía después de que se dominaban los principios generales del fenómeno educativo.

La Escuela de Educación organizó los estudios en tres programas: uno básico, otro medio y uno superior, de estudios de post-grado. Los dos primeros tenían un plan de estudios común en los fundamentos teóricos y un plan diferenciado en los aspectos metodológicos.

De este modo a fines de 1969 se sancionó la creación de la Escuela de Educación, que fue organizada como una Escuela Unica de Educación.

Diagrama 2:
Organigrama de la Escuela de Educación. Etapa de Formación. 1969*.



Fuente: Eduardo Astudillo, op. Cit.

** OTAP: Oficina Técnica de Asesoría Pedagógica.

Con la nueva estructura académica, articulada en dos Instancias organizativas, los departamentos de educación y los departamentos de la especialidad, comenzó a operar una separación institucional en la formación de profesores que hasta entonces no existía. En los Institutos los alumnos recibían la formación en la disciplina, en tanto en la Escuela de Educación recibían la formación profesional. Esto afectaba tanto a los profesores de Media corno de Básica, ya que entonces se daba el título de Profesor Básico con Mención en una especialidad disciplinaria.

A pesar de que esta organización académica dividía en dos la formación de los profesores, y creaba instancias que decidían por separado los contenidos de los planes de estudios, la nueva modalidad era valorada como positiva tanto por los miembros de los Institutos, como por los profesores de la Escuela de Educación. Ambas partes consideraban que esta estructura favorecía el desarrollo académico.

R. Albertini, Director del área científica de la Escuela de Pedagogía, área que pasaría a constituir parte de los Institutos de Ciencias respectivas, planteaba dos razones a favor de la nueva estructura académica:

- 1) los estudiantes obtendrían una sólida preparación científica, debido a la agrupación de profesores que antes ejercían su labor en diversas escuelas de la Universidad y que en los Institutos aunarían sus esfuerzos.
- 2) Además el alumno contaría con la concentración de materiales de trabajo, y con los laboratorios del caso. Esto significaría una mejor docencia y a la larga un mejor nivel en la formación de los profesores.

En esta organización, en todo caso, Albertini visualizaba el peligro de que los alumnos se "desviarán" de su profesión de educadores, de modo que, por ejemplo, estudiantes que habían ingresado a Pedagogía en Biología, desecharan la pedagogía y aspiraran a seguir la Licenciatura en Biología. Sin embargo, el mismo Albertini estimaba que éste no era un riesgo mayor, ya que la estrechez del mercado ocupacional académico-científico, regularía tal opción. Al contrario, pensaba que los científicos podían disputar el campo de la docencia a los educadores¹⁸.

Por su parte el Director General de la Escuela de Pedagogía, Pbro. Fernando Cifuentes, también consideraba positiva la nueva estructura académica que separaba el área de Educación de las especialidades. Para él, el modelo antiguo fallaba pues entregaba una deficiente formación del alumno como educador. Citando sus palabras:

"Su formación pedagógica quedaba desmedrada en relación con la especialidad, sobretudo en las áreas científicas. El departamento de educación se asfixiaba... al dispersarse en los doce departamentos de especialidades. Esta situación imposibilitaba la Investigación pedagógica. El profesor de educación era un profesor de especialidades que además pretendía educar, sin preparación especial ni oportunidades reales de realizarla"¹⁹.

18. Entrevista al profesor Renato Albertini, Director del área científica de la Escuela de Educación, en: **Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**, Universidad Católica, Santiago, 1969.

19. "Las ideas del Director General de la Escuela de Pedagogía, Pbro. Fernando Cifuentes Grez, sobre la antigua y la nueva estructura académica", en: **Ansias de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Católica**, Santiago, 1969.

ii) Aplicación de un nuevo currículum.

Los cambios institucionales descritos fueron acompañados por cambios curriculares que, al igual que los primeros, buscaron concretar en los planes y programas de estudios los principios orientadores de la Reforma de la Universidad. En los planes de estudios, se fue más allá del sistema curricular flexible tal cual era aplicado en el resto de la Universidad: se instauró un nuevo modelo curricular, organizado no entorno a los ramos tradicionales, sino que en base a lo que se denominó "Ambito". Antes de hacer un análisis de los principios que orientaron estos cambios debemos hacer algunas precisiones.

Los cambios que se operaron en la Escuela de Educación, y en general en la Universidad, fueron parte de un proceso que no fue lineal, en el sentido que un determinado marco conceptual dirigiera un curso de acción prefijado en su totalidad desde el inicio. Durante la Reforma lo que existió, más bien, fueron sentidos compartidos, una gran oportunidad de Innovar y de buscar a través de la práctica nuevas posibilidades y orientaciones. Así, acompaña a las transformaciones mismas un proceso de Intensa reflexión institucional que fue delineando y explicitando los principios que orientaron la acción de la Escuela de Educación en el período, así como explorando nuevas vías.

La Ideología que acompañó el proceso referido la hemos recuperado a partir de dos documentos claves en este sentido, ya que son elaboraciones de los actores sobre el sentido de su accionar pasado. El primer documento, **"Plan de Desarrollo de la Escuela de Educación"**, es de 1970²⁰. El segundo corresponde a los resultados de una Jornada realizada por los profesores de la Escuela de Educación en enero de 1973, vale decir, al Iniciarse el último año del período de la Reforma, y se titula **"Ideas Básicas de Planificación para la Escuela de Educación de la Universidad Católica el año 1973"**²¹.

Uno de los puntos de partida de la nueva concepción curricular fue poner al alumno al centro del proceso educativo. Este es un vuelco al cual se le atribuyen un cúmulo de significados. La cita que sigue, del Director General de la Escuela de Pedagogía en la época, Pbro. Fernando Cifuentes, nos habla de lo mucho que había comprometido en este cambio:

"El hecho de que los estudiantes quieran realizarse personalmente y hacer su propio camino dentro de la Universidad no sólo los enriquece académicamente, en cuanto a la especialidad, sino que les abre los ojos para ver el universo en forma más completa, más Integral. Todo lo que satisfaga el desarrollo de la persona humana es liberación, es abatir barreras y abrir cauces, y al ser más libre el hombre, es más espiritual, está en mejores condiciones de cumplir su finalidad sobrenatural. Esto en cuanto al universitario en general. Ahora en cuanto a los futuros profesores, éstos estarán en mejores condiciones para comprender todas las diferencias individuales de los niños y adolescentes, respetándolos y contribuyendo con ello a que el hombre futuro sea más persona. Desde este punto de vista la misión educadora tiene una enorme trascendencia, puesto que se proyecta a los niños y desde ellos a todo el nivel nacional"²².

20. Citado en Luis Celis, "Una Fisonomía...", op.cit., p.11.

21. Citado en Luis Celis, "Una Fisonomía...", op.cit., p.11.

22. "Las Ideas del Director General...", op.cit., p.312. Es clara la interpretación ética que se hace de los cambios que se estaban operando, y no una interpretación donde lo prioritario es la modernización del conocimiento.

La dimensión ética referida al compromiso social permea las ideas del período. Este sentido se expresa con fuerza desde los primeros documentos de la Escuela de Educación, donde se postula la necesidad de que la acción educativa promueva la transformación de la sociedad. Esta transformación debía tender a una forma de relación donde el desarrollo humano fuera real y posible para todos los chilenos²³.

En este contexto se definen de la siguiente manera los principios que deben orientar la acción de la Escuela de Educación:

"La Escuela de Educación debe concebir al profesor como el profesional de la educación orientado por una filosofía educacional humanística y democratizada; científico que selecciona, organiza, aplica y evalúa situaciones educativas entre seres humanos, donde quiera que se produzca el hecho educativo, comunidad escolar y/o extraescolar"²⁴.

"La Escuela dentro de la Universidad en Reforma pretende realizar el ideal de una educación que responsabiliza al alumno de su propia formación, convirtiéndolo en protagonista del aprendizaje. El estudiante no es receptor pasivo, es un sujeto cuya responsabilidad personal debe ser llevada al límite, a través de su incorporación sistemática en los procesos de educación, investigación y gobierno universitario.

Estos principios en la Escuela de Educación tenían un doble sentido. Por una parte eran los principios ordenadores al interior de las carreras pedagógicas. Y también era el "espíritu" en el cual había que preparar a los futuros profesores. Se esperaba que ellos a su vez valoraran el papel central de sus futuros alumnos y sus inquietudes en el proceso educativo. Se habla entonces que los estudiantes de pedagogía deben "vivenciar" un nuevo método pedagógico que incorpore los siguientes elementos:

- el principio activo - reflexivo
- el uso del método científico
- la relación entre teoría y práctica - la Integración del saber
- el uso de la tecnología en la educación
- el proceso de codificación y decodificación de la información.

Los referidos ámbitos fueron una anticipación de estos principios. Tal vez anticipación" no sea el término más apropiado, pero con esto queremos recalcar el hecho que los 'ámbitos' se aplicaron por primera vez en 1968, antes de que se hubiera sistematizado el pensamiento del período. Los documentos recién citados son elaboraciones posteriores a las prácticas del período de la Reforma. Nos referiremos a éstas ahora.

Los ámbitos fueron una modalidad curricular que condensó sentidos, y que fue constantemente revisada y reformulada. Este mismo proceso impulsó la reflexión y la

23. "Plan de desarrollo de la Escuela de Educación, 1970", en: Luis Celis, op.cit., p.11.

24. Citado en Luis Celis, op.cit., p.12.

25. Citado en Luis Celis, op.cit., p.13.

26. "Curriculum para la Escuela de Educación. Líneas Generales. Enfoque Metodológico". Citado en Luis Celis, op.cit., p.14.

sistematización de los principios que le dieron origen. Los ámbitos buscaban superar las separaciones del conocimiento propias a la organización tradicional de las asignaturas. Los ámbitos buscaban una integración en múltiples sentidos: la integración de conocimientos, la integración entre teoría y práctica, la integración entre lo profesional y lo social, y, por supuesto, entre los actores de este nuevo proceso educativo: los profesores y los alumnos. El ámbito también pretendía romper la tradicional relación instructiva entre profesor-alumno, transformando el aprendizaje en un proceso de investigación y de búsqueda.

El ámbito se define como:

"una estructura curricular de la integración interdisciplinaria. Es un proceso de reflexión filosófico-comunitario en que coparticipan profesores y alumnos, a fin del enfrentar con conciencia crítica, situaciones educacionales problemáticas en el contexto de la realidad nacional... Es una política educacional en acción que impulsa a los profesores a realizar, en función de docencia, investigación y extensión. Es una metodología científica que facilita la aplicación de procedimientos y técnicas al estudio de la realidad nacional. Pretende la formación conciente de un profesor en función de su papel activo como agente renovador de la educación, en una sociedad concreta en proceso de cambio... Es un sistema de desarrollo curricular que permite analizar, planificar y desarrollar el proceso pedagógico desde diversas perspectivas, con el aporte de diferentes disciplinas educacionales y en un enfrentamiento permanente con la realidad socio - educacional del país ²⁷ .

El concepto de "ámbito" condensa la ideología del período y su principio, tal cual dijéramos anteriormente, es la integración. Las múltiples dimensiones de lo que se pretendía Integrar hablan con elocuencia del carácter cultural profundo del período como uno de efervescencia social y de disolución de límites simbólicos, al menos al nivel del discurso y el deseo. Había mucho comprometido en esta nueva modalidad de estudios, y tal vez por ello los cambios no perduraron. Volveremos sobre esto en el capítulo final.

Los ámbitos se aplicaron por primera vez en el plan experimental de 1968; en adelante fueron redefinidos año a año hasta que, a fines de 1972, se decide que es conveniente reducir su aplicación. El año 1973 se aplica un nuevo plan de estudios donde se reedita ampliamente el sistema de asignaturas. A continuación nos ocuparemos de este proceso.

Como debiera resultar transparente de lo anterior, los cambios ocurridos en el período de la Reforma en la Escuela de Pedagogía, y luego en la Escuela de Educación de la Universidad Católica, implican también la consolidación de una fuerte identidad propia para la formación de profesores en esa Universidad. A esta altura son muy lejanos los años en que la Escuela de Pedagogía formaba a sus alumnos siguiendo las pautas del Instituto Pedagógico.

c. Los planes de estudios de la Reforma.

Durante los años de la Reforma existió una gran inestabilidad en los planes de estudios. Casi todos los años se introdujeron innovaciones y se experimentaron nuevas modalidades

27. "II Ámbito. Documento Definitivo". Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile, 1970. Citado en: Javier Zabalza. **"Dilemas para la Escuela de Educación**, Universidad Católica, Escuela de Educación, Documento de Estudio N° 6. Santiago, noviembre, 1973.

de formación. Los cambios se iniciaron en 1968, año en que se aplicó un plan experimental, para los alumnos que ingresaban, y planes especiales para los alumnos que ya estaban estudiando cuando se inició el proceso de Reforma. Estos planes eran una adecuación (o nueva lectura) del plan de estudios aprobado en 1966. Al año siguiente se aplicó el plan que podríamos definir como "El plan de la Reforma". Posteriormente en 1970, éste es modificado, intensificándose ciertas tendencias presentes en el plan de 1969. Por último, de las evaluaciones realizadas en 1972, surgen nuevos cambios que implican un retomo al sistema de asignaturas²⁸ y la formulación, en 1973, de un nuevo plan. De este modo en el período de la Reforma reunimos seis planes de estudios: el plan de 1966 (reformado); el de 1967 (segunda versión del plan de 1966); y los planes de 1968, 1969, 1970-72 y 1973. A partir de 1969 los planes abarcan tanto los estudios de Pedagogía Básica como de Pedagogía en Enseñanza Media. Para los alumnos provenientes de las Escuelas Normales, Incorporados a la Universidad Católica en 1969, se definió un plan especial que homologaba sus estudios anteriores al nuevo curriculum de la Universidad.

Es fácil imaginar las dificultades organizativas que implicó esta inestabilidad y diversidad. Cada nueva promoción de estudiantes se encontraba con un plan particular. Surgieron entonces complejos sistemas de equivalencias entre planes, que buscaron homogeneizar los estudios realizados, a los que se denominó 'planes de homologación'. Nuestro análisis se basa en los planes originales, aunque hay que resaltar el hecho que probablemente ningún estudiante cumplió exactamente con alguno de ellos. Incluimos además el análisis del plan de homologación de 1966 y de 1967, por ser ilustrativos de las relaciones entre los planes pre-Reforma y aquellos de la Reforma; así como de la lectura que desde la Universidad en Reforma se hizo de los planes anteriores. En lo que sigue nos ocuparemos en primer lugar de las características generales de los estudios de Pedagogía en Enseñanza Media, luego nos referiremos a los estudios de Pedagogía Básica.

i) Características de los estudios de Pedagogía en Enseñanza Media.

Los seis planes que se aprobaron durante el tiempo de la reforma presentan una estructura similar (ver cuadros sinópticos 27 a 32). En ellos prima la formación disciplinaria, que mantiene porcentajes de tiempo equivalentes a los planes pre-reforma, es decir, aproximadamente dos tercios del tiempo total de la carrera. Durante este período, producto de los cambios Institucionales antes referidos, se separa la formación en la disciplina y la formación profesional. Esto fue un problema que preocupó durante el período, sin embargo, no fue tratado sistemáticamente y no hubo variaciones al respecto. La relación entre Educación y Disciplina, que en términos Institucionales será la relación entre la Escuela de Educación y los Institutos será un problema que recobrará fuerza en la reestructuración de la Escuela en 1974. Nuestro análisis del período se concentrará en lo que, de acuerdo a nuestras categorías, es la Formación Profesional y la Formación General. Al respecto cabe mencionar que la Formación General también se entrega vía los cursos denominados facultativos, es decir de contenidos fuera del área de especialización del alumno. Se exige en el período que los estudiantes cursen un 5% del total de créditos de su carrera en créditos facultativos. Para los estudiantes de Educación estos contenidos eran cursados, por definición, fuera de la Escuela de Educación, por este motivo no forman parte del plan definido por esta Escuela, y por lo tanto, no los hemos incluido en el análisis que sigue.

28. Carlos Bravo, Cuenta del Director, período enero 1973 - junio 1974. Universidad Católica. Escuela de Educación, Santiago, 1974.

En relación a la FG se experimenta en este período una interesante transformación. En los planes anteriores a la reforma la FG, que en realidad era una formación doctrinaria, ocupaba un lugar central (recordemos que era un requisito de Ingreso el demostrar filiación 'de Iglesia'), ya que se la vinculaba directamente con la identidad católica de la Institución. Durante la Reforma estos contenidos fueron excluidos. En los planes de 1966 y de 1967 reformados, se disminuye su importancia relativa primero a la mitad, y luego a la cuarta parte, respecto del plan de 1966 no reformado. En 1968, la formación religiosa se excluye definitivamente, hasta el plan de 1974, que es parte de una nueva etapa en la formación de profesores.

Las principales transformaciones de la Reforma, no obstante, se concentran en la FP. Durante este período, tal como lo referimos, se aplicaron los denominados **ámbitos**, modalidad nueva de organización de los conocimientos transmitidos. Los ámbitos se aplicaron por primera vez en 1968, en forma parcial. Luego, en 1969, la totalidad del plan se organizó en tomo a ámbitos. Sin embargo, prontamente se Introdujeron modificaciones que fueron limitando su aplicación y restituyendo el sistema tradicional de asignaturas. Volveremos sobre esto.

Los ámbitos Intentaban aplicar un principio de integración y como tal Implicaron una reducción importante del número de categorías Incluidas en la FP. Encontramos en este período entonces una reducción sistemática del número de categorías, que llega a su punto culminante en 1969, año en el cual el plan Incluye sólo seis tipos de actividades curriculares. Hay que repetir que ésto no significa una reducción de contenidos en el período, sino la aplicación de una nueva modalidad de organización de los mismos.

En cuanto a los contenidos de la FP destacaremos dos elementos. El primero relativo a las disciplinas consideradas fundamentos teóricos de la educación (Filosofía-Psicología - Sociología). Al respecto se constata que, a pesar del esfuerzo de integración del período, nunca se Intenta una modalidad que integre en una unidad a las tres. Siempre se mantiene la distinción entre Filosofía, por una parte, y Sociología y Psicología, por la otra. Estas últimas además se integran con el curso de Pedagogía General. La integración de Psicología, Sociología y Pedagogía, sólo se intenta en los planes de 1969 y 1970-72, es decir su unidad también es transitoria.

Analizando los planes donde estas asignaturas se mantienen independientes (1966, 1967, 1968 y 1973) se constata un Interesante vuelco en el período. En los planes iniciales Psicología prima sobre Filosofía, luego en 1968 estas disciplinas se equiparan. Por el contrario, en 1973, Filosofía pasa a tener el principal porcentaje de tiempo asignado. Durante todo el período es constante el lugar secundario de Sociología.

Otra modificación del período es que se excluyen de la formación teórica los cursos generales o introductorios de las tres disciplinas referidas. Sólo se mantienen los cursos que las vinculan a la Pedagogía.

29. Porcentaje de materias organizadas en Ambitos o Asignaturas(*)

Año del plan	1966	1968	1969	1970	1973	1974	1976
Asignaturas	100.0	56.5	--	4.3	44.7	91.8	100.0
Ambitos	--	43.5	100.0	95.	55.3	8.2	--

*) No incluye los créditos de Cultura Religiosa, Optativos Generales, Seminario de Graduación e Internado Pedagógico.

Un segundo elemento a destacar dentro de la FP se refiere a la relación entre Teorías y Técnicas de la transmisión. Durante la Reforma se mantiene constante la primacía de la formación teórica por sobre la formación en técnicas de la transmisión. Esta relación se acentúa en los planes de 1970-72 y de 1973. Si a esta comparación, le agregamos además la Práctica, resulta un cuadro interesante. Analizando los seis planes del período es claro que durante estos años la categoría que cobra importancia es la Práctica. Mientras en las teorías y técnicas de la transmisión los porcentajes de tiempo tienden a mantenerse, respecto a la Práctica hay una alza significativa de su importancia entre 1968 y 1973, equiparándose a la formación en Técnicas de la Transmisión. En el período siguiente la Práctica, aunque tendrá porcentajes mayores que los asignados en 1966 y 1967, ocupará un lugar secundario respecto a las Teorías y Técnicas de la Transmisión (ver cuadro siguiente).

CUADRO 1. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A TEORIAS DE LA TRANSMISION, TECNICAS DE LA TRANSMISION Y PRACTICA, EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA EN ENSEÑANZA MEDIA ENTRE 1966 Y 1983. UNIVERSIDAD CATOLICA.

	1966	1966	1967	1968	1969	1970	1973	1974	1976	1983
TEORIAS	12.7	15.3	15.6	12.9	12.3	14.2	13.4	15.3	13.9	13.1
TECNICAS	8.9	9.6	9.8	8.3	8.5	7.6	6.7	11.3	11.2	10.7
PRACTICA	---	3.8	3.9	8.3	8.5	7.6	7.6	6.8	6.4	6.3

A continuación nos referiremos a las características específicas de los planes aplicados durante el período de la reforma Universitaria.

1) Planes de 1966 y 1967.

Para los estudiantes que ya estaban cursando la carrera de Pedagogía cuando se inició el proceso de Reforma se adecuaron los estudios que estaban cursando al nuevo sistema curricular flexible. De este modo, en 1968 el plan de 1966 fue transformado al sistema de curriculum flexible. Por una parte el plan perdió su carácter rígido (es decir, con una estructura única, prefijada, y con carácter obligatorio), pero además fue expresado en créditos. Esto implicó establecer un sistema de equivalencias, entre los cursos de 1966 expresados en horas, y los créditos. En la "traducción" del caso no se mantuvieron las mismas Importancias relativas definidas en el plan de 1966. Esto nos permite caracterizar la adecuación del plan de 1966, para los alumnos que habían ingresado en 1966, y su segunda 'versión' para los estudiantes ingresados en 1967, como planes de transición a la Reforma.

En estos planes hay una reducción creciente de la formación religiosa, la cual desaparecerá totalmente en los planes posteriores. Primero se redujo su porcentaje de tiempo a la mitad, y luego en el plan de 1967, a la cuarta parte.

Existe asimismo en estos planes una clara primacía de la formación en Teorías de la Transmisión, y una reducción creciente de los cursos teóricos generales o introductorios a las disciplinas consideradas fundamentos de la educación, los cuales tienden a desaparecer. En el plan de 1967 se elimina **Introducción a la Filosofía**. Posteriormente en 1968, también se elimina **Psicología General**.

Un último elemento que destacaremos en relación a los cambios operados al plan de 1966 se refiere a la Incorporación, en 1967, de dos temáticas pedagógicas, como son **Planeamiento Curricular y Evaluación**. Estos dos temas nos hablan de una nueva visión del problema educativo. En primer lugar son los temas de la década del 60, pero además suponen un discurso más especializado al interior mismo de la pedagogía.

2) Plan de 1968.

Los alumnos que ingresaron en 1968 se encontraron con una Universidad que comenzaba a Implementar la Reforma. Fueron éstos en realidad los primeros en tener un plan de estudios "Reformado", aunque éste se aplicó con un carácter experimental.

En el plan del año 1968 se introducen por primera vez los referidos ámbitos. Ese año se Introducen tres ámbitos en el plan:

- 1) Ambito Antropológico-Filosófico que reemplazó la asignatura de Filosofía de la Educación.
- 2) Ambito de Currículum y Orientación, que incluía las materias de Orientación, Planeamiento Curricular y Evaluación, y;
- 3) Ambito de Currículum y Metodología, que Incluía la Metodología de la Especialidad.

Se mantienen como asignaturas las materias de Psicopedagogía, Pedagogía General y Sociología de la Educación. Desaparece del plan la asignatura de Psicología General.

Los ámbitos en 1968 más que introducir nuevos contenidos, representan una nueva manera de enfocar los mismos. Las áreas del conocimiento a las cuales se orienta la formación no varían. Lo que se manifiesta es un nuevo principio de articulación de las mismas, que apunta a la integración.

Un cambio importante Introducido en 1968 se relaciona con la Práctica Profesional, la cual comienza a denominarse "Internado". Esta tiene una carga de 36 créditos. En los planes anteriores tenía un valor de 16 créditos. Hay así una nueva valoración de esta instancia de formación, la cual, junto con las Teorías de la Transmisión, pasa a ser uno de los pilares de la Formación Profesional. Esta valoración de la práctica no significa una readecuación de los tiempos dedicados a otras materias, sino que un aumento del tiempo total de la carrera.

3) Plan de 1969.

El plan de 1969 en algún sentido representa la consolidación (aunque transitoria) del proceso de Reforma. En 1969 estaban echadas las bases de la nueva Escuela de Educación y se intenta un plan único de formación de profesores básicos y medios. Ese año se aplican también en forma generalizada los ámbitos pedagógicos. Ninguna materia es tratada en forma de asignatura. Además, ya no se trata de un plan definido como experimental.

En términos de las áreas del conocimiento incluidas en el plan hay sólo una modificación respecto al plan de 1968; se trata de la exclusión de la formación religiosa. Esta, como se dijo, no volverá a incluirse hasta 1974.

El plan del año 69 se organiza en tomo a cuatro ámbitos. Los tres que ya se habían aplicado experimentalmente en 1968: Currículum y Orientación, Currículum y Metodología y el Ambito Antropológico-Filosófico, a los que ahora se agrega uno nuevo denominado Ambito Psico-socio-pedagógico, que Incluía los contenidos de Psicopedagogía, Pedagogía General y Sociología de la Educación. Este es el ámbito con mayor dedicación horaria.

En este plan visualizamos la culminación de un proceso cuyos rasgos principales son:

- 1) La exclusión de la formación religiosa.
- 2) La exclusión de la formación en cursos introductorios o generales, y la concentración en teorías aplicadas al problema educativo. El Ambito Antropológico-Filosófico, que contradice esta afirmación, en el plan siguiente es transformado en un ámbito denominado **Ambito de Reflexión Filosófica-pedagógica**.
- 3) La exclusión de asignaturas tradicionales y la aplicación generalizada de esta nueva unidad de organización de los estudios en la educación de profesores denominada "ámbito".

La noción de ámbito implicaba una mirada particular del fenómeno educativo. Hasta aquí, hemos enfatizado un análisis externo de los ámbitos, dando cuenta de como se reagruparon en ellos los contenidos de los planes anteriores. Esto en parte es así, pero en parte desvirtúa la profundidad de las diferencias que suponía la nueva organización del conocimiento a ser transmitido. Aunque no se ha realizado un estudio sistemático de los contenidos de los ámbitos, nos parece importante referir a modo de ilustración, los títulos de los contenidos del Ambito Psico-Socio-Pedagógico para el año 1969. Estos son elocuentes de los múltiples sentidos -en los que no entraremos-, de los cambios comprometidos 30:

I Semestre: Crisis de autoridad y cambio de estructuras en educación y desarrollo social

II Semestre: Comunidad escodar. Reforma Educacional. Algunas tareas del alumno y del profesor en la educación extraescolar.

- 4) Plan de 1970-1972.

En el plan aplicado para los alumnos que ingresaron entre 1970 y 1972 se mantiene el sistema de ámbitos, sin embargo, hay una reordenación importante de éstos.

- 1) El Ambito Antropológico y Filosófico cambia de nombre y pasa a denominarse Ambito de Reflexión Filosófica - Pedagógica, con la misma asignación de créditos.

- 2) El Ambito Psico-Socio-Pedagógico es sustituido por el Ambito Pedagógico, en el cual los alumnos deben cursar 32 créditos obligatorios y 12 créditos optativos. Estos últimos divididos en a lo menos tres cursos: uno en el área de sociología, otro en el área de pedagogía y otra en la de psicopedagogía.

30. Javier Zabala, "Dilemas...", op.cit.

3) El Ambito Currículum y Orientación también es redefinido. De las materias que incluía originalmente sólo sobrevive Orientación que es el único contenido que queda fuera de un ámbito, reeditándose el sistema tradicional de asignaturas.

4) El Ambito Metodológico crece en importancia, a cuatro semestres, con 24 créditos. Además, en este mismo ámbito se deben cursar cuatro créditos optativos.

5) Plan de 1973.

En 1972 el Consejo Interdepartamental de la Escuela de Educación formó una comisión de docencia para que realizara una planificación curricular. Esta comisión, sin embargo, sólo alcanzó a realizar un diagnóstico y pre-evaluación del currículum que se aplicaba entonces. De este trabajo se dedujo la necesidad de reducir la aplicación de los ámbitos y de reforzar y sistematizar la formación en los fundamentos pedagógicos (Teorías de la Transmisión).

Siguiendo esta línea, en 1973 se aplica un nuevo plan de estudios en el cual se vuelve parcialmente al sistema de asignaturas. Desde 1969 prácticamente el 100% de las materias estaban organizadas en ámbitos. En 1973 vuelve el equilibrio del plan experimental de 1968, es decir, cerca del 50% del plan está organizado en ámbitos. Esta fórmula tampoco perdurará. En 1974 un nuevo plan reducirá drásticamente la experiencia de los ámbitos, la cual desaparecerá totalmente en 1970.

La reducción de los ámbitos se produjo después de comprobar la alta deserción en los primeros años de estudio y el costo excesivo de los cursos. Aunque existían opiniones favorables sobre su aporte a la formación de profesores³².

Sin ir mucho más allá de los datos se puede decir que la aplicación de los ámbitos fue una experiencia frustrada. Más allá de las justificaciones que entonces se dieron, visualizamos algunos elementos que deben haber dificultado su aplicación y que por lo general no se señalan. Entre éstos cabe mencionar:

1) El obvio desfase entre una organización institucional de la Escuela de Educación en departamentos y una organización curricular que cruzaba distintos departamentos.

2) La tensión entre una definición del currículum en torno a problemas específicos -el aquí y ahora de la educación chilena- y una definición en torno a un conocimiento más general de fundamentos teóricos de la educación. O, lo mismo desde otra perspectiva, tensiones respecto a la conexión de los ámbitos como análisis coyuntural, con la tradición teórica constitutiva del saber educativo.

3) Toda experiencia de integración de categorías curriculares supone, para ser efectiva, un gran consenso respecto a los criterios de integración de parte del grupo que lleva a cabo la re-definición de los límites del conocimiento del caso. Los ámbitos se aplicaron

1. Ver cuadro en nota 29.

2. Javier Zabalza, "Dilemas"... , op.cit., p.61.

3. Ver al respecto, B. Bernstein, On Classification and Framing of Educational Knowledge. En: **Class, Codes and control**. Vol. 3. RKP, Londres, 1977.

cuando ~~comenzaba~~ la Reforma y tal consenso existía respecto a la necesidad de implementarla y los sentidos que estaban en juego. Cuatro años después se ha perdido la unidad inicial y distintos grupos al interior de la Universidad luchan por hegemonizar el proceso de reforma³⁴. Esto afectó seriamente la ~~unidad~~ de los profesores de la Escuela de Educación. Sin consenso sobre el tipo de formación que se quería impartir, ni sobre el tipo de orden social que su "producto" serviría, la aplicación de los ámbitos se hizo problemática y la vuelta a las tradicionales divisiones disciplinarias una necesidad.

En 1973 hay entonces un repliegue en la "búsqueda de nuevas alternativas curriculares y una vuelta a la aplicación de principios conocidos. Es interesante ver qué contenidos dejar de entregarse en la forma de ámbitos. Nos ocuparemos a continuación de esto.

En el plan de 1973 se mantiene el Ambito de Reflexión Pedagógica con la misma carga horaria. Sin embargo, los otros dos ámbitos, el Psico-Socio-Pedagógico y el Curricular-Metodológico, son reformulados. El Ambito Psico-Socio-Pedagógico que representaba la formación en teoría de la educación, es desagregado en una serie de asignaturas particulares:

- Teoría Operativa de la Educación.
- Análisis Social de la Educación.
- Aspectos Psicopedagógicos de la Interacción Educador-Educando. - Curso optativo de Psicopedagogía del Desarrollo.

Vemos entonces que se separan los contenidos que antes estaban unidos. Para paliar esta separación se introduce entonces un ámbito denominado **Ambito Interdisciplinario**, que permitía, en principio, incorporar la mirada integrada del problema educativo.

El plan de 1973, junto con restituir en parte el sistema de asignaturas, alteró la relación entre las disciplinas teóricas consideradas fundamentos de la pedagogía. Así, Filosofía recupera la primacía que tenía hasta antes de la Reforma sobre Psicología. Respecto al resto del plan no se manifiestan mayores modificaciones.

ii) Características de los estudios de Pedagogía Básica.

La formación de profesores básicos se inicia en 1969, con un plan "reformado", ya que éste fue parte de la nueva estructura académica y curricular aplicada en la Escuela de Educación de la Universidad Católica. Durante el período de 1969 a 1973 se aprobaron tres planes de estudios para los alumnos que ingresaron los años 1969; 1970 a 1972; y en 1973. Además se aprobó en 1969 el plan de homologación para los estudiantes provenientes de las escuelas normales.

Como señalamos antes, una de las principales transformaciones de la Escuela de Educación en este período fue que se organizó como una Escuela Unica de Pedagogía. En los planes esto se manifestó estableciendo una formación común para los profesores nivel_ básico y medio. (Formación común que se refería a la FP y no a la Disciplina. Esta última como se recordará, era impartida por los Institutos respectivos).

34. A partir de 1970 se constituye un nuevo campo de fuerzas al interior de la Universidad Católica de Chile, donde se distinguen cuatro actores principales: la Rectoría, los docentes Demócrata- Cristianos, los docentes de Derecha y los docentes de Izquierda. (Cfr. C. Cox, op.cit., p.85).

La única formación especializada por nivel era la metodológica. No obstante esto, la diferencia más importante entre el plan básico y medio era la relación con la especialidad. A pesar que ambos tipos de profesores eran especializados, es decir recibían una formación en una asignatura específica, la preparación disciplinaria de los profesores medios era más extensa que la de los profesores básicos. Si para los primeros la relación es de 2/3 dedicados a la Disciplina y 1/3 dedicado a la FP, en los profesores básicos es la inversa: 1/3 dedicado a la Disciplina y 2/3 dedicado a la FP.

En este período la formación de profesores básicos se concentra en su Formación Profesional y Disciplinaria. No se entrega una Formación General. Sin embargo, cabe señalar que, como resultado de la Reforma Universitaria, se habían creado los denominados Créditos Facultativos, que el estudiante debía completar fuera de su área de especialización. Los cursos a seguir para completar los créditos requeridos eran de elección del estudiante, el único requisito era que cumpliera con un porcentaje mínimo cercano al 5% del total de créditos de su carrera. Por este motivo están fuera del plan profesional, y por lo tanto, los hemos excluido del análisis.

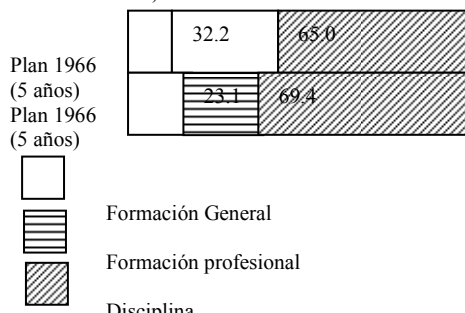
En cuanto a la Formación Profesional, a partir del plan de 1969, y como en el caso de las Pedagogías en Enseñanza Media, se aplica el concepto de Ambito Pedagógico. Puntualizaremos a continuación los rasgos más salientes de los planes del período:

1. El énfasis de la FP está puesto en las Técnicas de la Transmisión. Sin embargo, a medida que avanza el período el porcentaje de tiempo dedicado a la formación técnica prácticamente se equipara con el tiempo dedicado a la formación teórica.
2. Dentro de la formación en Técnicas de la Transmisión la materia más importante es Metodología. Es interesante notar que al profesor no se lo prepara sólo en la metodología de su especialidad, sino también en la metodología de las restantes asignaturas del programa de Enseñanza General Básica. Esto significa que los planes contemplan varios cursos de metodología, a pesar de que se aplica el concepto de globalización, y por lo tanto se integran algunas materias (ver cuadros sinópticos 33 a 36).
3. En cuanto a la formación teórica, se constata la presencia de las tres disciplinas teóricas de fase, Filosofía, Psicología y Sociología. Con la aplicación de los ámbitos las dos últimas disciplinas se integraron en un mismo Ambito, en los planes de 1969 y de 1970, por lo tanto no es pertinente en esos años establecer comparaciones. En el plan de homologación de 1969 Filosofía se equipara a Psicología, en tanto en el plan de 1973 Filosofía tenía un porcentaje de tiempo levemente superior a Psicología. En ambos planes Sociología tiene una importancia secundaria. Lo relevante de estos datos es que la primacía de Psicología en este periodo, que en las restantes universidades es clara, aquí se desdibuja, y encontramos un equilibrio con Filosofía, e incluso una tendencia a que Filosofía predomine. Constatamos que esta tendencia es paralela a la mayor importancia asignada a la formación teórica.
4. Un último punto que destacaremos se refiere a la **Práctica Pedagógica**. En términos de su extensión la Práctica tiene dos semestres de duración, los cuales se disminuyen en el plan de 1973 a sólo un semestre. La asignación de créditos, no obstante no se altera durante este período. Esto es una gran diferencia con los planes de enseñanza secundaria, en los cuales, durante este período, se tiende a relevar la formación práctica.

**CUADRO SINOPTICO 27: PLAN DE ESTUDIOS DE 1966.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE HOMOLOGACION A CREDITOS 1966			
Duración de los estudios: 5 años			
	Cré ditos	%	Nº de catg.
1. FORMACION GENERAL	16	3.8	1
-cultura religiosa	16	3.8	
II. FORMACION PROFESIONA	130	31.2	11
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	64	15.3	
-introd. A la filosofía	8	1.9	
-psicología general	8	1.9	
-pedagogía general	16	3.8	
-filosofía de la educac.	8	1.9	
-sociología de la educac.	8	1.9	
-psicopedagogía I y II	16	3.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	40	9.6	
-técnica de la enseñanza	16	3.8	
-orientación	8	1.9	
-metod. de la esp. I y II	16	3.8	
3) INVESTIGACION¹	10	2.4	
-seminario de educación	10	2.4	
4) PRACTICA	16	3.8	
-práctica ²	16	3.8	
III. DISCIPLINA	271	65.0	—
TOTAL	417	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1966, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1966)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1966, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1966)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-cultura religiosa	-cult. Religiosa (dogmal) -cult. Religiosa (moral) -moral profesional
FORMACION PROFESIONAL	

FUENTE: Escuela de Educación, Secretaría de Estudios, Boletín Información. Agosto 1970.

1 Se elimina la Memoria

2 La Práctica tiene una duración de 1 semestre.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹					
Especialidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos
alemán	248	62.9	146	37.1	394
castellano	282	65.9	146	34.1	428
francés	230	61.2	146	38.8	376
inglés	242	62.4	146	37.6	388
filosofía	250	63.1	146	36.9	396
historia	306	67.7	146	32.3	452
Hist. y geografía	366	71.5	146	28.5	512
religión	202	58.0	146	42.0	348
cs. nat. y biología	300	67.3	146	32.7	446
Matemát. física	252	63.3	146	36.7	
	$\Sigma = 2.978$				
	$X = 270.7$				

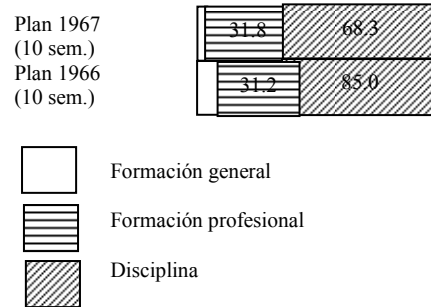
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 28: PLAN DE ESTUDIOS DE 1967.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD CATOLICA**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1967			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	8	1.9	1
-cultura religiosa	8	1.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	130	31.8	11
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	64	15.6	
-psicología general	8	1.9	
-pedagogía general	16	3.9	
-psicopedagogía I y II	16	3.9	
-sociología de la educac.	8	1.9	
-filosofía de la educac.	16	3.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	40	9.8	
-planeamiento de currículum	8	1.9	
-evaluación	8	1.9	
-orientación	8	1.9	
-metod. de la esp. I y II	16	3.9	
2) INVESTIGACION	10	2.5	
-seminario de educación	10	2.5	
-práctica ¹	16	3.9	
III. DISCIPLINA	271	66.3	---
TOTAL	409	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA E EL PLAN DE 1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)



B. MATERIAS INCLUIDS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1967, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1966)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-planeamiento del currículum. -evaluación	-introd. a la filosofía -técnica de la enseñanza

FUENTE: Escuela de Educación, Secretaría de Estudios. Boletín Informativo. Agosto 1970

¹ Práctica de 1 semestre.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹					
Especilaidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos
alemán	248	62.9	146	37.1	394 100.0
castellano	282	65.9	146	34.12	428 100.0
francés	230	61.2	146	38.8	376 100.0
inglés	242	62.4	146	37.6	388 100.0
filosofía	250	63.1	146	36.9	396 100.0
historia	306	67.7	146	32.3	452 100.0
Hist. y geografía	366	71.5	146	28.5	512 100.0
religión	202	58.0	146	42.0	348 100.0
cs. nat. y biología	300	67.3	146	32.7	446 100.0
cs. nat. y química	300	67.3	146	32.7	446 100.0
Matemátit. Y física	252	63.3	146	36.7	398 100.0
	Σ = 2.978 X = 270.7				

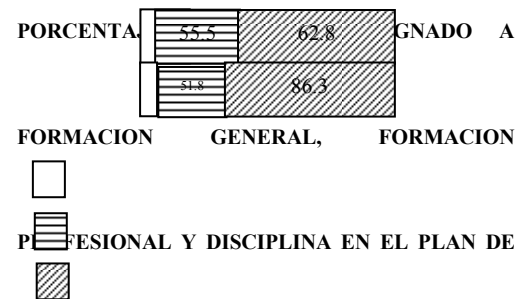
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el periodo de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta la especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 29: PLAN DE ESTUDIOS DE 1968.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1968			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	8	1.9	1
-cultura religiosa	8	1.9	
II. FORMACION PROFESIONAL	154	35.5	8
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	56	12.9	
-ámbito antropológico filosófico (y aot.)	16	3.7	
-pedagogía general	16	3.7	
-psicopedagogía	16	3.7	
-sociología de la educ.	8	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	36	8.3	
-ámb. Currículum y orientación I, II y optativo	20	4.6	
-ámb. currículum metodológico I y II	16	3.7	
3) INVESTIGACION	10	2.3	
-seminario de graduación	10	2.3	
4) PRACTICA	36	8.3	
-internado ¹	36	8.3	
5) OPTATIVOS	16	3.7	
III. DISCIPLINA	271	62.6	--
TOTAL	433	100.0	9

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1967)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-ámbito antropológico filosófico	-filosofía de la educac.
	-planeamiento del currículum
	-evaluación
	-orientación
	-metod. de la especialid.
-ámbito currículum y orientación	
-ámbito currículum metodológico	
-seminario de graduación	
-internado	-seminario de educación
	-práctica

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹			
Especialidad ²	D	FP + FG	TOTAL
	Cré- % ditos	Cré- % ditos	Cré- % ditos
alemán	248 62.9	146 37.1	364 100.0
castellano	282 65.9	146 34.1	428 100.0
francés	230 61.2	146 38.8	376 100.0
inglés	242 62.4	146 37.6	388 100.0
filosofía	250 63.1	146 36.9	396 100.0
historia	306 67.7	146 32.3	452 100.0
Hist. y geografía	366 71.5	146 28.5	512 100.0
religión	202 58.0	146 42.0	348 100.0
cs. nat. y biología	300 67.3	146 32.7	446 100.0
cs. nat. y química	300 67.3	146 32.7	446 100.0
matemát. y física	252 63.3	146 36.7	398 100.0
	$\Sigma=2.978$ X=270.7		

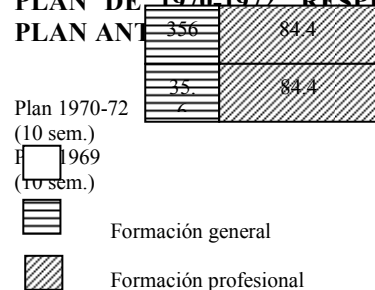
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el periodo de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970 – 1971 1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 31: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1970 - 1971 - 1972			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	150	35.6	9
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	60	14.2	
-ámbito pedagógico I y II	32	7.6	
-ámbito pedag. Opt. psicop.	4	0.9	
-ámbito pedag. Opt. social.	4	0.9	
-ámbito pedag. Opt. pedag.	4	0.9	
-ámbito reflexión filosófico-pedagógico	16	3.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	32	7.6	
-ámbito currículum y metodología I a IV y optativo	26	6.7	
-orientación: prof. jefe	4	0.9	
3) INVESTIGACION	10	2.4	
-seminario de título ¹	10	2.4	
4) PRACTICA	32	7.6	
-internado I y II ²	32	7.6	
5) OPTATIVOS	16	3.8	
III. DISCIPLINA	271	64.4	--
TOTAL	420	100.0	9

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1970-1972 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970-2, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)

MATERIAS INCLUIDAS

MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION PROFESIONAL

-ámbito de reflexión filosófico pedagógico

-ámbito pedagógico

-ámbito pedag. opt. psicol.

-ámbito pedag. opt. social.

-ámbito pedag. opt.pedag.

-ámbito antropológico-filosófico

-ámbito psico-socio-pedagógico

-orientación profesor

-ámbito currículum y orientación

FUENTE: Escuela de Educación, Secretaria de Estudios. Mayo 1971

¹ Seminario de 2 semestres

² Práctica de 2 semestres

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹			
Especialidad ²	D	FP + FG	TOTAL
	Cré- % ditos	Cré- % ditos	Cré- % ditos
alemán	248 62.9	146 37.1	394 100.0
castellano	282 65.9	146 34.1	428 100.0
francés	230 61.2	146 38.8	376 100.0
inglés	242 62.4	146 37.6	388 100.0
filosofía	250 63.1	146 36.9	396 100.0
historia	306 67.7	146 32.3	452 100.0
hist. y geografía	366 71.5	146 28.5	512 100.0
religión	202 58.0	146 42.0	348 100.0
cs. nat. y biología	300 67.3	146 32.7	446 100.0
cs. nat. y química	300 67.3	146 32.7	446 100.0
matamát. y física	252 63.3	146 36.7	398 100.0
	$\Sigma = 2.978$		
	X = 270.7		

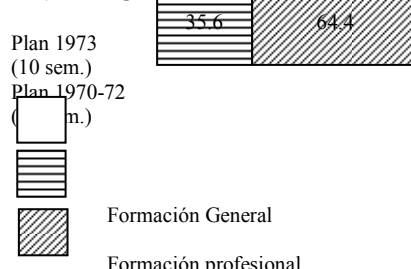
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudios del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

² Falta la especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 32: PLAN DE ESTUDIOS DE 1973
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1973			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Cré ditos	% ditos	N° de ditos
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	148	35.3	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	56	13.4	
-ámbito reflexión filosófi-			
Ca-pedagógica I y II	16	3.8	
-ámbito interdisciplinario	16	3.8	
-aspectos psicoped. de la			
Interac. Educando-educando	6	1.4	
-psicopedag. del desarro-			
llo (optativo)	6	1.4	
-análisis sociológico de la			
educación	6	1.4	
-teoría operativa de la			
educación	6	1.4	
-teoría operativa de la			
educación	6	1.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	28	6.7	
-proceso enseñanza-aprend.	4	1.0	
-ámbito curricular	8	1.9	
-ámbito metodológico	12	2.9	
-orientación prof. jefe	4	1.0	
3) INVESTIGACION	16	3.8	
-metod. y técnicas dela			
-investigación educacional	6	1.4	
-seminario de titulo	10	2.4	
4) PRACTICA	32	7.6	
-internado	32	7.6	
5) OPTATIVOS	16	3.8	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLIN EN EL PLAN DE 1973 ANTERIOR



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1973, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970-72)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL -ámbito interdisciplinario -aspectos psicoped. de la interacción educador –educando -psicop. Del desarrollo -análisis sociológico de la educación -teoría operativa de la educación -ámbito curricular -ámbito metodológico	-ámbito pedagógico -ámbito pedag. opt. psicol. -ámbito pedag. opt. social. -ámbito pedag. opt. pedag. -ámbito currículum y metodología

III DISCIPLINA	271	64.7	--
TOTAL	419	100.0	13

FUENTE: Universidad Católica, Secretaría de Estudios. Plan de Estudios 1973

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD1						
Especialidad2	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré %		Cré %		Cré %	
	ditos		ditos		ditos	
alemán	248	62.9	146	37.1	394	100.0
castellano	282	65.9	146	34.1	428	100.0
francés	230	61.2	146	38.8	376	100.0
inglés	242	62.4	146	37.5	388	100.0
filosofía	250	63.1	146	36.9	396	100.0
historia	306	67.7	146	32.3	452	100.0
Hist. y geografía	366	71.5	146	28.5	512	100.0
religión	202	58.0	146	42.0	348	100.0
cs.nat. y biología	300	67.3	146	32.7	446	100.0
cs.nat. y química	300	67.3	146	32.7	446	100.0
matemát. y física	252	63.3	146	36.7	398	100.0
	Σ = 2.978					
	X = 270.7					

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de la reforma porque son los únicos que documentamos. Estos datos corresponden a los planes de estudio del ingreso 1970-1971-1972, según el informativo de la Secretaría de Estudios de agosto de 1971.

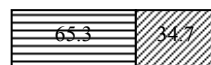
² Falta la especialidad de Artes Plásticas.

**CUADRO SINOPTICO 33: PLAN DE ESTUDIOS DE 1969.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO ANTERIOR A 1969			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Cré total	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	186	65.3	20
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	56	19.7	
-pedagogía general	16	5.6	
-psicopedagogía I y II	16	5.6	
-sociología de la educac.	8	2.8	
-filos de la educ. y opt.	16	5.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	88	30.9	
-planeamiento del currí- -culum	8	2.8	
-evaluación	8	2.8	
-orientación	8	2.8	
-organización escolar	8	2.8	
-didáctica de las matemát.	6	2.1	
-didáctica de castellano	6	2.1	
-didáctica de cs. sociales	4	1.4	
-didác. de cs. naturales	4	1.4	
-didác. de ed. téc.-man.	4	1.4	
-didáctica de ed. física	4	1.4	
-didáctica de a. plásticas	4	1.4	
-didáctica de ed. musical	4	1.4	
-optativos de didáctica globalizada	20	7.0	
3) INVESTIGACION	10	3.5	
-seminario de educación	10	3.5	
4) PRACTICA	32	11.2	
-práctica pedagógica	16	5.5	
-metodología y práctica			

**A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO
ASIGNADO A FORMACION GENERAL,
FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN
EL PLAN DE 1969**

Plan 1969
(3 años)



-  Formación general.
-  Formación profesional
-  Disciplina

mencción	16	5.6	
III. DISCIPLINA	99	34.7	
TOTAL	285	100.0	20

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación, Secretaría de Estudios. Agosto 1970

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹					
Especialidad ²	D		FP +FG		TOTAL
	Cré-	%	Cré-	%	Cré- %
	ditos		ditos		Ditos
castellano	100	35.0	186	65.0	286 100.0
inglés	128	40.8	186	59.2	314 100.0
Artes plásticas	97	34.3	186	65.7	283 100.0
ciencias sociales	102	35.3	186	64.6	288 100.0
Educación física	100	35.0	186	65.0	266 100.0
Técnicas especiales	100	35.0	186	65.0	266 100.0
teología	100	35.0	186	65.0	286 100.0
ciencias naturales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
matemáticas	60	24.4	186	75.6	246 100.0
	$\Sigma = 887$				
	X = 98.5				

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

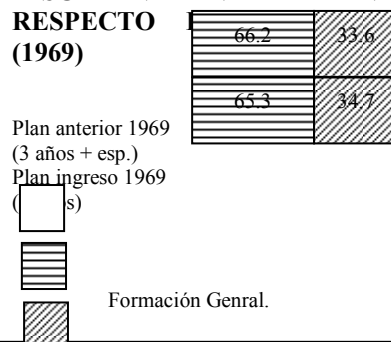
¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser los únicos que documentamos.

² Faltan los planes de las menciones de: Alemán, Francés y Educación Musical.

**CUADRO SINOPTICO 34: PLAN DE ESTUDIOS DE 1969.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1969			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Créd. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	194	66.2	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	52	17.8	
-ámbito antropológico-filosófico	16	5.5	
-ámbito psico-socio-pedagógico I, II y optativo	36	12.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	88	30.0	
-ámbito currículum-orientación I y II y optativo	20	6.8	
-ámbito currículum-globalizado (castellano-matemát.)	16	5.5	
-ámbito currículum-globalizado (a. plást.-téc. Manuales)	12	4.1	
-ámbito currículum-globalizado (cs.sociales-cs. nat.)	12	4.1	
-ámbito currículum-globalizado (ed.física-ed.musical)	16	5.5	
-ámbito currículum-metodológico	12	4.1	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1969, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1969, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR.

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-ámbito antropológico-filosófico	-filosofía de la educac.
-ámbito psico-socio-pedagógico	-pedagogía general
educación	-psicopedagogía
	-sociología de la
	-planeamiento del currículum
-ámbito currí-orientación	-evaluación
	-orientación
-ámbito currí-globalizado matemát. (matemát-castellano)	-organización escolar
didác. de castellano	-didác. de las
-ámbito currí-globalizado (cs. soc.-cs.nat.)	-didác. de cs.sociales
-ámbito currí-globalizado Manuales	-didác. de cs. naturales
(téc.man.-a.plástic.)	-didác. de téc.
-ámbito currí-globalizado (ed. física-ed. music.)	-didác. de artes plástic.
	-didác. de educ. física
	-didác. De educac.

gía I y II			
3) INVESTIGACION	10	3.4	
-seminario de graduación	10	3.4	
4) PRACTICA	32	10.9	
-internado pedagógico ¹	32	10.9	
5) OPTATIVOS GENERALES²	12	4.1	
III. DISCIPLINA	99	33.8	
TOTAL	293	100.0	10

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación Secretaría de Estudios. Boletín Informativo. Agosto 1970.

¹ Práctica de dos semestres

² Se exige un determinado total de créditos optativos, pero no se especifica cuántos cursos debe tomar el alumno.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹					
Especialidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré-	%	Cré-	%	Cré- %
castellano	100	35.0	186	65.0	266 100.0
inglés	126	40.8	186	59.2	314 100.0
Artes plásticas	97	34.3	186	65.7	263 100.0
Ciencias sociales	102	35.3	186	64.6	288 100.0
Educación física	100	35.0	186	65.0	266 100.0
Técnicas especiales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
teología	100	35.0	186	65.0	266 100.0
Ciencias naturales	100	35.0	186	65.0	266 100.0
matemáticas	60	24.4	186	75.6	246 100.0
	$\Sigma = 887$				
	X = 98.5				

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser únicos que documentamos.

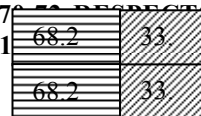
² Faltan los planes de las menciones de: Alemán, Francés y Educación Musical.

**CUADRO SINOPTICO 35: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1970 - 1972			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Cré. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	194	66.2	16
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	60	20.5	
-ámbito pedagógico I y II	32	10.9	
-ámbito pedag. opt. psicop.	4	1.4	
-ámbito pedag. opt. social	4	1.4	
-ámbito pedag. opt. pedagog.	4	1.4	
-ámbito de reflexión filosó- fica-pedag. I y II	16	5.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	84	28.7	
-ámbito curricular	8	2.7	
-ámbito metodología I y II	12	4.1	
-ámbito currículo-metod. (optativo)	4	1.4	
-ámbito metod-globalizada (castellano-matemáticas)	16	5.5	
-ámbito metod-globalizada (cs. sociales-cs. natur.)	8	2.7	
-ámbito metod-globalizada (a. plást-tec. sspec.)	12	4.1	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1970-72, RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR (1969)

Plan 1970-72
(3 años)
Plan 1969
(3 años)



Formación general
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1970-72, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1969)

MATERIAS INCLUIDAS EXCLUIDAS	MATERIAS
FORMACION PROFESIONAL	
-ámbito de reflexión filo- sofíco-pedagógica	-ámbito antrop.-filosófico
pedagó-	-ámbito psico-socio- gico
-ámbito pedagógico	
ámbito curricular	
ámbito metodología	
-orientación: prof. Jefe	-ámbito curríc-orientación
-org. y adm.escolar	
ámbito metodología	ámbito currículum

-ámbito metod.-globalizada			
(ed. física-ed. musical	16	5.5	
-org. y adm. escolar	4	1.4	
-orientación prof. jefe	4	1.4	
3) INVESTIGACION	10	3.4	
-seminario de título ¹	10	3.4	
4) PRACTICA	32	10.9	
-internado I y II	32	10.9	
5) OPTATIVOS GENERALES²	8	2.7	
III. DISCIPLINA	99	33.8	--
TOTAL	293	100.0	16

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección de Asuntos Estudiantiles, Plan de Estudios Experimental de Educación.

¹ Aumenta el tiempo destinado de un semestre a dos.

² No se especifica el número de cursos optativos que se debían seguir, sólo el total de créditos.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹					
Especialidad ²	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos
castellano	100	35.0	186	65.0	286 100.0
inglés	128	40.8	186	59.2	314 100.0
Artes plásticas	97	34.3	186	65.7	283 100.0
Ciencias sociales	102	35.3	186	64.6	288 100.0
Educación física	100	35.0	186	65.0	286 100.0
Técnicas especiales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
teología	100	35.0	186	65.0	286 100.0
Ciencias naturales	100	35.0	186	65.0	286 100.0
matemáticas	60	24.4	186	75.6	246 100.0
	Σ = 887				
	X = 98.5				

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser los únicos que documentamos.

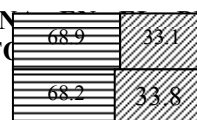
² Faltan los planes de los mencionados de: Alemán, Francés y Educación Musical.

**CUADRO SINOPTICO 36: PLAN DE ESTUDIOS DE 1973.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1973			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Créd. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	200	66.9	18
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	68	22.8	
-ámbito reflexión filosófica- Pedagógica I y II	16	5.4	
-ámbito interdiscip. I y II	16	5.4	
-aspectos psicoped. de la Interacción educador- educando	6	2.0	
-psicopedag. del desarro- llo (optativo)	6	2.0	
-análisis sociológico de -la educación	6	20	
-teoría operativa de la educación	6	20	
-ámbito pedagogico I y II	12	4.0	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	72	24.1	
-ámbito curricular	8	2.7	
-proceso enseñ. Aprendiz.	4	1.3	
-ámbito metod.-globalizado (castellano-matemáticas)	16	5.4	
-ámbito metod.-globalizado (cs. sociales-cs. natur.)	8	2.7	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINAS DE LA FORMACION PROFESIONAL, PLAN DE 1973 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970-72)

Plan 1973
(3 años)
Plan 1970-72
(3 años)



Formación general.
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS E EL PLAN DE ESTUDIOS 1973, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970-72)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION PROFESIONAL

-aspectos psicopedagógicos de la interacción educador-educando
-psicop. Del desarrollo
-análisis sociológico de la educación
-teoría operativa de la educación
-ámbito interdisciplinario
-proceso enseñ-aprendiz.

-ámbito metodología

-ámbito metod.-globalizado (a. plást.-téc. Manuales)	12	4.0	
-ámbito metod. globalizado (ed. física-ed.musical)	16	5.4	
-org. y adm. escolar	4	1.3	
-orientación: prof. jefe	4	1.3	
2) INVESTIGACION	16	5.3	
-métodos y técnicas de la investigación educacional	6	2.0	
-seminario de título ¹	10	3.3	
4) PRACTICA	32	10.7	
-internado pedagógico ²	32	10.7	
5) OPTATIVOS GENERALES ³	12	4.0	
III. DISCIPLINA	99	33.1	--
TOTAL	299	100.0	18

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección de Asuntos Estudiantiles. Agosto 1973.

¹ Se disminuye la duración de dos a un semestre.

² Se disminuye la duración de dos a un semestre.

³ No se especifica el número de cursos optativos que se debían seguir, sólo el total de créditos.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD¹			
Especialidad ²	D	FP + FG	TOTAL
	Cré- % ditos	Cré- % ditos	Cré- % ditos
Castellano	100 35.	186 65.0	286 100.0
Inglés	128 40.8	186 59.2	314 100.0
Artes plásticas	97 34.3	186 65.7	283 100.0
Ciencias sociales	102 35.3	186 64.6	288 100.0
Educación física	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Técnicas especiales	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Teología	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Ciencias naturales	100 35.0	186 65.0	286 100.0
Matemáticas	60 24.4	186 75.6	246 100.0
	Σ = 887		
	X = 98.5		

FUENTE: Universidad Católica, Escuela de Educación. Secretaría de Estudios. Agosto 1971.

¹ Tomamos los mismos antecedentes para todo el período de "la Reforma" por ser los únicos que documentamos.

² Faltan los planes de las menciones de: Alemán, Francés y Educación Musical.

3. 1974-1982.
INTERVENCION DE RECTORIA: NUEVO ENFASIS EN LO
DOCTRINARIO.

Luego del cambio de gobierno en 1973, se inicia una nueva etapa en la formación de profesores en la Universidad Católica. Esta Universidad, como las restantes del país, es intervenida por el gobierno, que designa nuevas autoridades centrales. Es sabido que desde ese momento los denominados Rectores Delegados concentran la totalidad del poder y desaparece la participación de la comunidad universitaria en la conducción de sus instituciones. Se inicia una etapa de fuerte control ideológico y político y un proceso de reestructuración académica. En este contexto se aprueban en la Escuela de Educación dos nuevos planes de estudios. El primero, aprobado en noviembre de 1973, es producto de un proceso crítico al interior de la Escuela de Educación, que tiene lugar antes de septiembre de 1973. Este plan, sin embargo, también incluye elementos del nuevo escenario político e institucional. El segundo plan fue aprobado en 1976, y es la manifestación directa del proceso de reestructuración académica, tanto institucional como curricular, impulsado desde Rectoría.

a. Los cambios curriculares de 1974.

El plan de estudios aplicado en 1974, fue elaborado por una comisión de formación de profesores dependiente de la Subdirección Académica de la Escuela de Educación. Este plan fue aprobado en noviembre de 1973, y se aplicó a los alumnos que ingresaron en 1974.

A pesar de que las fechas sugieren que este plan correspondería a la política militar de formación de profesores, ésto no es efectivo. Por el contrario, este plan es continuador de propuestas anteriores al gobierno militar. Es más, la relación es la inversa a la que las fechas sugieren. Es decir muchas de las ideas que están contenidas en este plan influyeron en las decisiones Iniciales del gobierno militar respecto a formación de profesores. Esto porque los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad Católica tuvieron una participación decisiva como asesores del Ministerio de Educación al comienzo del gobierno militar. Como vimos en el estudio sobre las normales, esta participación tuvo un perfil particularmente alto en la Comisión que informó sobre la situación de las escuelas normales³⁶, y que sugirió las líneas fundamentales de la política inicial de formación de profesores del gobierno³⁷. Al mismo tiempo, es necesario destacar que este plan se aprueba y se aplica en un momento en que en la Universidad como un todo se están realizando importantes cambios, que por cierto afectan a la Escuela de Educación. El período que se inicia en 1974 ha sido caracterizado como un intento de reversión del modelo de la Reforma, donde el actor decisivo, a diferencia de lo que había ocurrido históricamente, es el gobierno de la nación, que interviene directamente en las Universidades³⁸.

35. MA Garretón, "La intervención...". op.cit

36. Carlos Bravo, "Cuenta del Director.. ". op. c t.. p.93.

37. Ver informe de la Comisión en Documento N° 10.875 del CPEIP

38. MA Garretón, "La intervención...", op.cit.

De esto resulta un cuadro relativamente complejo. Por una parte los docentes de la Escuela de Educación participando ampliamente en el Ministerio de Educación, y por otra parte, defendiendo ciertos logros de los tiempos de la Reforma frente a las autoridades designadas por el mismo gobierno en la Rectoría de la Universidad, y que actúan contra algunos de ellos, sino todos. Así, el punto que surge constantemente en la lectura del plan de 1974, es la tensión entre continuidad con ciertos cambios introducidos durante la Reforma, y reversión al modelo anterior. Entendiendo que en esta reversión juegan fuerzas internas a la Escuela de Educación y de existencia anterior al cambio de gobierno, y fuerzas externas provenientes de la política militar para las universidades. Entre estas dos fuerzas que cuestionan el reciente pasado reformista no siempre hay sintonía.

El plan de 1974 continúa con uno de los grandes logros de la Reforma, cual es la organización de la Escuela de Educación como una Escuela Unica. En 1975 éste será un importante punto de disputa con las autoridades universitarias. Como veremos más adelante, la nueva estructura académica aprobada en 1976 revierte en gran medida la organización de la Escuela como un sistema unificado de formación, y en 1983, este sistema definitivamente se eliminó, estableciéndose la formación diferenciada de profesores medios y básicos.

En 1974 entonces, se definió un plan común de formación de profesores básicos, medios y parvularios (carrera creada en 1972). Y un plan diferenciado en lo que se denominó la 'especialización profesional', o el área metodológica específica. Los estudios pedagógicos se organizaron en cuatro años para los profesores medios y parvularias y en tres años para los profesores básicos.

El plan de 1974 presenta una organización de las materias bastante novedosa. Combina tres categorías de organización de la transmisión: asignaturas, núcleos y áreas. Los núcleos y las áreas son categorías ordenadoras que intentan conferirle al plan una estructura lógica. Las asignaturas en cambio tienen el carácter tradicional de ser las materias de estudio a las cuales accede el alumno. En este mismo nivel se incorpora en este plan un ámbito, que sigue los principios definidos en la Reforma.

Se distinguen en el plan cuatro áreas. Las áreas son definidas como un conjunto de actividades que permiten alcanzar un objetivo. A cada área corresponde uno o dos núcleos de asignaturas, que son conjuntos de asignaturas específicas que permiten lograr el objetivo del área. Las áreas del plan son:

1) **Propedéutica:** que tiene por objetivo "erradicar las deficiencias del alumno inicial, introducirlo al trabajo universitario y ponerlo en contacto con los principios generales de las ciencias teóricas que explican y reflexionan sobre la educación"³⁹. A esta área corresponde el núcleo denominado Fundamentos de la Educación, y que corresponde a lo que nosotros hemos caracterizado como cursos generales o introductorios a las disciplinas consideradas bases teóricas de la educación, dentro de nuestra categoría de Teorías de la Transmisión.

2) **Formación Profesional General:** que tiene por objetivo "conocer el hecho educativo a la luz de las ciencias que lo explican, las técnicas de trabajo educativo y aplicarlas

39. **Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974**, Escuela de Educación, Subdirección Académica, Universidad Católica, Santiago, diciembre, 1973.

prácticamente en terreno. A esta área corresponden dos núcleos, el de **Ciencias de la Educación** y el de **Técnicas de la Educación**.

3) **Especialización profesional:** cuyo objetivo es, "a través de actividades metodológicas y de acuerdo a su nivel de especialización, poner al alumno en contacto con el hecho educativo profesional concreto"⁴¹. Aquí el núcleo se denomina también como **Núcleo de Especialización**.

4) **Síntesis:** cuyo objetivo es precisamente hacer una síntesis de las dos áreas anteriores. Corresponden a esta área dos núcleos, el de **Internado**, o de **Práctica Pedagógica**, y el de **Investigación Educativa**.

Estas áreas se imparten en la misma secuencia que las mencionamos. Leyendo esta secuencia hay dos elementos que se destacan. Uno es el hecho mismo de establecer una secuencia. Esto contradice, en parte, uno de los cambios de la Reforma, que había sido establecer el currículo flexible, que permitía al alumno definir la secuencia y el ritmo de sus estudios, dentro de ciertas reglas. Este plan mantiene ciertos criterios de flexibilidad, principalmente en lo que a ritmo se refiere. Sin embargo, establece un intrincado sistema de prerrequisitos que limita severamente las posibilidades de alterar la secuencia establecida.

Otro punto que cabe resaltar es el tipo de secuencia que se establece. Claramente hay un orden que va de lo general a lo particular, y, a otro nivel, un orden que va de lo teórico a lo práctico. Hay que recordar que los ámbitos justamente intentaron alterar estas relaciones, presentes, por lo demás, en los planes anteriores a la Reforma. En el plan de 1974 se intenta recuperar este esfuerzo por integrar teoría y práctica, para lo cual se definen algunas actividades curriculares específicas como son: el **Ámbito Interdisciplinario** que se cursa en Ser. semestre, los cursos de **Metodología** en el quinto y sexto semestre, y el **Internado** que se realiza al final de la carrera. Estas actividades, sin embargo, tienden a ser terminales y por lo tanto no alteran mayormente la secuencia teoría-práctica.

Otro síntoma de mayor rigidez en el plan de 1974 lo representan los créditos optativos generales. En el currículo de la Reforma se incluyeron créditos facultativos y optativos, que tenían un sentido de ruptura de la especialización excesiva, dando oportunidad al alumno para que desarrollara intereses diversos fuera de su área de estudios (facultativos) o dentro del área (optativos). Había un intento de apertura. En el plan de 1974, por el contrario, a pesar de que los optativos siguen siendo de elección del alumno, se establece que deben tener un carácter de profundización y deben ofrecer al alumno líneas de especialización en las distintas disciplinas que conforman el plan. Es decir, tienen un sentido prefijado, que refuerza la especialización, en vez de fomentar la apertura a distintos temas o intereses.

En cuanto a los contenidos, el plan de 1974 presenta un conjunto de innovaciones (ver cuadros sinópticos 37 y 39):

1. Hemos mencionado ya que en este plan se vuelve al sistema de asignaturas. Se mantiene sólo el ámbito denominado **Ámbito Interdisciplinario**, que ya se había aplicado en el plan de 1973. El resto de las materias son reorganizadas en asignaturas.

40. Plan de Estudios...1974, op.cit.

41. Plan de Estudios...1974, op.cit.

2 Otro cambio en este plan es que se incorporó el curso de Ética Profesional. Introduciendo así, en parte, el discurso regulativo que había sido eliminado en tiempos de la Reforma. Cabe destacar, en todo caso, que no es la formación religiosa pre-reforma. En los planes siguientes recuperará el carácter religioso.

3. Dentro de la FP, en el caso de la Pedagogía en Enseñanza Media, se alteran las relaciones entre la formación en Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión y la Práctica. Las dos primeras tienden a aminorar sus diferencias. A pesar de que la formación teórica sigue primando, se manifiesta un nuevo énfasis en lo técnico. En cambio, se disminuye el tiempo dedicado a la práctica, la cual aunque mantiene un porcentaje de tiempo mayor al que se le destinaba previamente a la Reforma, ocupa ahora un lugar secundario. Esto refuerza lo que mencionábamos antes en el sentido que, a pesar de que el discurso de fundamentación del plan insiste en que se intenta integrar teoría y práctica, esto no se logra, y es más, esta última tiende a desvalorizarse (ver cuadro 1). En el caso de la Pedagogía Básica lo que se enfatiza es la formación técnica, revirtiéndose la tendencia que se experimentaba en la Reforma a asignar cada vez más tiempo a las Teorías de la Transmisión. Como en el plan de Pedagogía Media, se reduce el tiempo dedicado a la Práctica Profesional.

4. Tanto en los contenidos de las Teorías de la Transmisión, como de las Técnicas de la Transmisión se introducen modificaciones. Entre éstos cabe destacar la incorporación de **Tecnología Educativa**, síntoma de la presencia de nuevas tendencias en la Escuela de Educación⁴².

Por otra parte se excluye del plan Metodología y Técnica de **la Investigación Educativa**, con lo cual se reduce el tiempo destinado a la preparación para la investigación.

5. Por último, en este plan se restituye la primacía de Psicología como fundamento teórico de la pedagogía, aunque el tiempo que se le dedica es poco superior al destinado a Filosofía.

El plan de 1974, como los planes anteriores, tuvo una corta existencia. Las nuevas autoridades universitarias, empeñadas en una revisión a fondo de la actividad de la Universidad, nombran una comisión reestructuradora de la Escuela de Educación en 1974. El trabajo de esta comisión generó un intenso debate interno en la Escuela de Educación. En este debate se tocaron tanto aspectos organizativos de la Escuela, como problemas de la formación misma de los profesores. Todo este debate culminó con la aprobación de una nueva estructura académica que se aplicó desde 1976.

b. Reestructuración de la Escuela de Educación en 1976.

i) La Comisión reestructuradora.

Los cambios introducidos en 1976 están precedidos de un extenso debate generado a partir del trabajo de la denominada Comisión de estudio de la reestructuración de la Escuela de Educación.

42. La asignatura de **Tecnología Educativa** la imparte el departamento del mismo nombre creado en 1972. Entre los objetivos que definen la acción de este departamento está "procurar instrumentos para aumentar el mayor número de alumnos que se puede atender en menos tiempo y con mayor eficiencia docente" (L Celia, op. cit., p.28).

Antes de la constitución de esta Comisión, sin embargo, ya existían por lo menos dos problemas que estaban siendo discutidos en la Escuela de Educación. Uno era la relación con los Institutos. Y el otro era la necesidad de retomar la formación religiosa de los estudiantes, la cual se consideraba imprescindible en una universidad católica.

De los dos, el problema con los Institutos era el más conflictivo, puesto que existían opiniones bastante encontradas al respecto. De parte de la Escuela de Educación la propuesta era tomar decisiones coordinadas y que los Institutos consideraran planes específicos para los estudiantes de pedagogía⁴⁴. De parte de los Institutos en cambio había una postura contraria a la Intervención de la Escuela de Educación en los planes de la especialidad. Para los Institutos habían dos ámbitos claramente definidos y autónomos: uno el de la disciplina, de competencia de los Institutos, el otro el académico - profesional, de competencia de la Escuela de Educación⁴⁵.

Estos problemas fueron abordados por la Comisión de Estudio de la Reestructuración de la Escuela de Educación, creada por disposición de la Rectoría de la Universidad en septiembre de 1974⁴⁶. Su carácter era consultivo, es decir ella debía estudiar y proponer al Rector una alternativa de reestructuración de la Escuela de Educación.

La Comisión estaba Integrada por: 1) el Secretario General de la Universidad, en representación del Rector; 2) el Decano de la Facultad de Educación; 3) el Decano de la Facultad de Filosofía, Estética y Letras; 4) un profesor de la Escuela de Educación; 5) un profesor del Instituto de Letras; 6) un representante del Vicerrector Académico; 7) un representante del Director de Estudios y Planificación; 8) el Presidente o un representante del Centro de Alumnos de la Escuela de Educación.

Los principales puntos de debate de la Comisión estuvieron referidos al sistema unificado de formación de profesores; y al curriculum de la Escuela. Respecto al sistema unificado la Rectoría, y el Decano de la Facultad de Educación se enfrentaron con posturas distintas. La Rectoría proponía una estructura académica bifurcada en Programas y Departamentos. Aunque en el discurso la Rectoría se manifestaba a favor del sistema unificado de formación, en la práctica, su propuesta, creaba instancias separadas de decisión por niveles - Programas parvulario, básico y medio-, abriendo la posibilidad de que los estudios de los distintos niveles comenzaran a diferenciarse, y el núcleo común de formación se redujera al mínimo. Cabe recordar que en la estructura aprobada en la Reforma, no existían los Programas como una instancia separada de decisión de los Departamentos, sino que al interior de cada departamento se distinguía por nivel, tratando de asegurar con esto la Integración de los distintos profesores en un plan único de formación.

43. Carlos Bravo. Cuenta del Director, op.cit., pp. 11 y 76

44. Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección Académica, **"La Relación de la Escuela de Educación con los Institutos de Especialidad"**, Documento 1/74, Santiago, 1974.

45. **"La Escuela de Educación y los Institutos de Especialidad. El problema de sus relaciones"**, Documento del Consejo de la Facultad de Filosofía, Estética y Letras. Aprobado en sesión del 27 de septiembre de 1974. (Respuesta al Documento 1/74).

46. La Información sobre el trabajo de la Comisión la hemos obtenido del documento de circulación interna titulado **"Informe del trabajo, documentos aprobados y conclusiones de la Comisión que estudió la reestructuración de la Escuela de Educación"**. (1975).

El Comité Directivo de la Escuela de Educación se opuso a la propuesta de la Rectoría, porque consideró que era una forma de atomizar la Escuela, ya que fomentaba la especialización por niveles, y conducía a que se perdiera la visión de conjunto del problema educativo⁴⁷ El Sub-Director Académico de la Escuela además defendía la necesidad de que no se entregara a decisión exclusiva de los Institutos los planes de la formación especializada de las Pedagogías en Educación Media⁴⁸

En la Comisión, no obstante, se aprobó la propuesta de Rectoría que en la práctica era menos proclive al sistema unificado de formación de profesores, estableciéndose una estructura que distinguía entre departamentos y programas⁹ y que, por lo tanto, separaba las instancias de decisión por nivel (parvulario, básico, medio). La Escuela se organizó en cinco departamentos y un pre-departamento: Teoría y Filosofía de la Educación; Psicopedagogía; Currículum y Evaluación; Sociología de la Educación; Tecnología y Metodología de la Educación; y el pre-departamento de Supervisión y Administración Educacional. Se establecen además cinco programas de pre-grado: parvularia; pedagogía básica; pedagogía media en filosofía, religión, ciencias sociales y artes; pedagogía media en castellano y en idiomas extranjeros; y, pedagogía media en ciencias matemáticas y naturales (biología, física, química). Además, se establecieron los programas de grados académicos, y de post-título en Educación Especial y en Orientación.

Respecto al currículum se sancionó como válidos los documentos **"Objetivos de la formación de Educadores"** y **"Los Principios para un currículum de Profesores"** que había aprobado la Comisión de estudio. Del segundo documento se desprende que el currículum debía contemplar los siguientes aspectos o materias en la formación:

- a) cultura religiosa;
- b) dominio escrito y oral del castellano;
- c) capacidad de comprensión de un idioma moderno,
- d) conocimiento de historia de Chile;
- e) conocimiento de geografía de Chile;
- f) psicopedagogía, personalidad, aprendizaje y desarrollo. Conocimientos específicos de la psicología diferencial, del párvulo, del niño, del adolescente, según el respectivo programa.
- g) sociología de la educación;
- h) filosofía de la educación e historia de la educación;
- i) ética general y profesional;
- j) metodología de la investigación y experimentación pedagógica;
- k) planificación curricular, evaluación y estadística educacional;
- l) tecnología y metodología general y especialización de la educación según los niveles y los programas;
- m) práctica progresiva y suficiente para adquirir y desarrollar destrezas y hábitos de conducción educativa.

47. "Nuestra Concepción de la Escuela Unica de Pedagogía", Planteamiento del Comité Directivo de la Escuela de Educación a la Comisión de Rectoría que estudia la reestructuración de la Unidad Académica, diciembre, 1974.

48. **"Respuesta de la Subdirección Académica a la Comisión de evaluación de la Escuela de Educación"**. Santiago, octubre, 1974

49. **"Informe de trabajo de la comisión..."** op.cit

En general éstas son las materias incluidas en el plan de 1976, a excepción de la contenidas en las letras b) a la e). Es decir, no obstante el discurso de intenciones que plante la importancia de ampliar la formación de los profesores a un conocimiento más general de contexto nacional, y de su lengua, así como de Idiomas extranjeros, que le permitirían u acceso más expedito a la producción intelectual de otros países, ésto no prospera y s mantiene la formación en las áreas más estrictamente profesionales. Solamente s reincorporó la formación religiosa, que se consideraba desdibujada desde la Reforma.

Respecto a la formación en la Disciplina, la comisión no llega a un acuerdo preciso, se delega el problema a los respectivos Jefes de Programas. Es importante destacar en todo caso que la posición de Rectoría era incorporar al estudiante de Educación Media a un Bachillerato de la especialidad disciplinaria (Física, Historia, Inglés, etc.) y posteriormente Educación. Es decir, "adelantaba" la organización curricular aplicada finalmente en 1983, replicaba el esquema tradicional del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, aplicad(por primera vez en 1935, y resistido permanentemente por los académicos del campo(educativo. La Comisión terminó su trabajo a fines de 1975. El año 1976 se aplicó el nuevo plan de estudios que analizaremos a continuación. Podemos desde ya destacar la permanencia de lo contenidos del plan de 1974, a pesar de toda la discusión que hubo en el Intertanto.

Con todo, hubo dos cambios fundamentales. Por una parte la nueva organización "bidimensional" de la Escuela, resistida internamente por su tendencia atomizadora; y por otra, un plan de estudios que si bien en muchos de sus contenidos no presenta diferenciar respecto al plan anterior (de 1974), se distancia de éste en que mantiene un núcleo común entre los niveles (básico, medio, parvulario) muy reducido. Ambos cambios son contrarios a principio de Escuela Unica de Educación. Otra modificación importante introducida en 1976 se refiere a la supresión de la especialización en la Pedagogía Básica, ya que por disposición del Ministerio de Educación se forman a partir de 1976 sólo profesores básicos sin mención La preparación de los profesores básicos se circunscribe sólo a la Escuela de Educación, cor lo cual estos quedan al margen del tradicional conflicto entre ésta y los Institutos.

ii) El plan de estudios de 1976.

Como señalamos, en el plan de 1976 se reduce el núcleo de formación común de profesores básicos y medios, y deben tratarse por separado ambos tipos de formación.

1) Formación de los profesores de enseñanza media.

El plan de 1976 (ver cuadro sinóptico 38) mantiene la estructura general de los plana anteriores, en los cuales se destina aproximadamente 2/3 del tiempo total a la formación en l Disciplina de especialización. La principal novedad en esta sentido es el crecimiento experimentado en la FG, debido a la reincorporación de la formación religiosa excluida er 1969. La formación religiosa sumada a la asignatura de **Ética Profesional**, reestablece la gran importancia asignada antes de la Reforma a la formación moral del profesor.

Dentro de la FP se mantiene la primacía de la formación en Teorías de la Transmisión, aunque hay un estrechamiento de la diferencia con Técnicas de la Transmisión, confirmando el foco en lo técnico, inaugurado después de 1973. La Práctica mantiene un lugar secundario en la formación, y como decíamos, se acentúa su carácter terminal.

Dentro de la formación teórica hay una reordenación de las materias, eliminándose los cursos generales de Psicología, Filosofía y Sociología. Por el contrario, se refuerza la formación en Psicopedagogía, Sociología de la Educación y Filosofía de la Educación. Entre estas disciplinas, Psicología mantiene el mayor porcentaje de tiempo destinado, seguida de Filosofía, y por último Sociología.

Una alteración importante en la formación teórica es la exclusión del curso **Introducción a la Educación**, que tradicionalmente había sido central.

2) Formación de los profesores básicos.

Sin duda la principal innovación en la formación de los profesores básicos es la eliminación de la especialización en una Disciplina (ver cuadro sinóptico 40). Esta formación especializada es sustituida por una formación generalista. En términos de nuestras categorías esto *se* traduce en la exclusión de un tiempo dedicado a D, y *el* crecimiento del tiempo asignado a FG. la Formación Profesional mantiene un porcentaje de tiempo equivalente al plan anterior, cercano a los **2/3 del** tiempo total.

La FG combina dos tipos de contenidos. Por una parte una formación moral, que como en el caso de la Pedagogía en Enseñanza Media experimenta un crecimiento por la reincorporación de la formación religiosa. Además se entrega una formación general en cada una de las ocho asignaturas que conforman el plan de la Enseñanza General Básica.

En cuanto a la formación profesional (FP) se profundiza el énfasis en lo técnico del plan de 1974. La formación teórica se concentra en la Psicología quebrándose el equilibrio que existía entre las tres disciplinas de base de la educación. Por último la Práctica adquiere mayor importancia, restituyéndose el tiempo asignado antes de 1974.

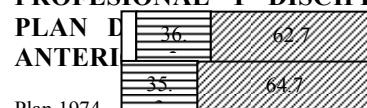
En los contenidos de la FP se presentan también una serie de modificaciones, entre éstas cabe destacar la exclusión del curso de **Tecnología Educacional**, y la inclusión de **Trastornos del Aprendizaje**. Otro cambio importante es la eliminación del concepto de globalización en la formación metodológica. Esto significa que se entrega una formación metodológica diferenciada por asignaturas, es decir se incluyen 8 cursos de metodología correspondientes a cada una de las materias del plan de la Enseñanza General Básica.

El plan de 1976 estuvo vigente por siete años, hasta 1983. Ningún plan precedente, posterior a la reforma del 66, tiene una estabilidad comparable.

**CUADRO SINOPTICO 37: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1974			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	4	1.1	1
-ética profesional	4	1.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	128	36.2	16
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	54	15.3	
-fundamentos psicológicos	6	1.7	
-fundamentos sociológicos	4	1.1	
-fundamentos filosóficos	6	1.7	
-introd. a la educación	4	1.1	
-psicop. del aprendizaje	6	1.7	
-psicop. del desarrollo	6	1.7	
-sociología educacional	6	1.7	
-filosofía educacional	8	2.3	
-ámbito interdisciplinario	8	2.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	40	11.3	
-currículum	8	2.3	
-diag. y evaluación educ.	4	1.1	
-orientación	4	1.1	
-tecnología educacional	4	1.1	
-metodol. Media I, II ¹	20	5.7	
3) INVESTIGACION	10	2.8	
-seminario de título	10	2.8	
4) PRACTICA	10	2.8	
-internado pedagógico	24	6.8	
5) OPTATIVOS²	24	6.8	
III. DISCIPLINA	222	62.7	—
TOTAL	354	100.0	17

DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)



Plan 1974
(10 sem.)
Plan Anterior
(10 sem.)



Formacion general



Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS E EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-ética profesional	
FORMACION PROFESIONAL	
-fundamentos psicológicos	-ámbito reflexión filosófica-pedagógica
-fundamentos sociológicos	-aspectos psicoped. de la
-fundamentos filosóficos	-interac. Educador-educando
-psicoped. del aprendiz.	-teoría operativa educ.
-sociología educacional	-análisis sociológico de la educación
-filosofía educacional	
-introducción a la educ.	-proceso enseñ-aprend.
-currículum	-ámbito curricular
-metodología media	-ámbito metodológico
-diag. y evaluación educ.	
-tecnología educacional	-metod. y técnicas de la investigación educ.

FUENTE: Escuela de Educación, Subdirección Académica. Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974.

¹ Las especialidades de Historia y Geografía, y de Matemática y Física tienen 32 créditos de Metodología, y las de Ciencias Naturales y Química, y Ciencias Naturales y Biología tienen 28 créditos.

² El número de optativos quedó a definición de los respectivos institutos.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
alemán	200	60.2	132	39.8	332	100.0
castellano	200	60.2	132	39.8	332	100.0
francés	200	60.2	132	39.8	332	100.0
inglés	200	60.2	132	39.8	332	100.0
filosofía	200	60.2	132	39.8	332	100.0
hist. y geografía	262	64.5	144	35.5	406	100.0
artes plásticas	200	60.2	132	39.8	332	100.0
Religión	200	60.2	132	39.8	332	100.0
matemát. y física	262	64.5	144	35.5	406	100.0
cs. nat. y biología	258	64.8	140	35.2	398	100.0
cs. nat. y química	258	64.8	140	35.2	398	100.0
	Σ = 2.440					
	X 221.8					

¹ **Fuente:** Escuela de Educación, Subdirección Académica. Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974. Esta información corresponde a la definición de la Escuela de Educación de los créditos por especialidad. No obtuvimos la información de los planes específicos elaborados por los Institutos respectivos.

**CUADRO SINOPTICO 38: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS 1976			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	18	4.8	2
-formación teológica	12	3.2	
-ética profesional	6	1.6	
II. FORMACION PROFESIONAL	128	34.2	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	52	13.9	
-psicop. del desarrollo personal	8	2.1	
-psicop. del aprendizaje	8	2.1	
-sociol. de la ad. I y II	12	3.2	
-taller de psicoped. del escolar medio	8	2.1	
-filos. de la educ. I y II	16	4.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	42	11.2	
-currículum	8	2.1	
-evaluación	6	1.6	
-orientación	6	1.6	
-metodología I y II ¹	16	4.3	
-tecnología de la educación	6	1.6	
3) INVESTIGACION	10	2.7	
-seminario o memoria	10	2.7	
4) PRACTICA	24	6.4	
-internado	24	6.4	
III. DISCIPLINA	228	61.0	—
TOTAL	374	100.0	14

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1976 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR



Plan 1976
(10 sem.)

Plan 1974
(10 sem.)

Formación general
 Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1976, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1974)

MATERIAS INCLUIDAS MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-formación teológica

FORMACION PROFESIONAL

-psicop. del desarrollo personal
-taller psicop. del escolar medio

-psicop. del desarrollo personal

-fundamentos filosóficos
-fundamentos sociológicos
-fundamentos psicológicos
-introducción a la educ.
-ámbito interdisciplinario
-diag. y evaluación educacional

-evaluación

-

Fuente: Pontificia Universidad Católica de Chile. Catálogo General 1976-1977.

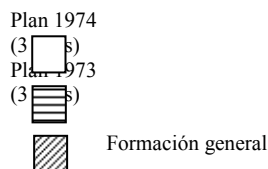
¹ Las especialidades dobles tienen 16 créditos más de Metodología de la especialidad.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
inglés	238	62.	146	38.0	384	100.0
castellano	226	60.8	146	39.2	372	100.0
alemán	244	62.6	146	37.4	390	100.0
francés	234	61.6	146	38.4	380	100.0
artes plásticas	248	62.9	146	37.1	394	100.0
hist. y geografía	310	65.7	162	34.3	472	100.0
religión	140	49.0	146	51.0	266	100.0
filosofía	208	48.8	146	41.2	354	100.0
matemát. y física	221	57.7	162	42.3	383	100.0
cs. nat. y química	207	56.1	162	43.9	369	100.0
cs. nat. y biología	233	59.0	162	41.0	395	100.0
	Σ 0 2.509					
	X = 228.0					

**CUADRO SINOPTICO 39: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA			
PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1974			
Duración de los estudios: 3 años (+ espec.)			
	Cré. total	%	N° de catg.
I. FORMACIÓN GENERAL	4	1.5	1
-ética profesional	4	1.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	168	61.7	22
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	54	19.8	
-fund.psicológicas	6	2.2	
-fund. sociológicas	4	1.5	
-fund. filosóficos	6	2.2	
-introd. a la educación	4	1.5	
-psicop. del aprendizaje	6	2.2	
-psicop. del desarrollo	6	2.2	
-sociología educacional	6	2.2	
-ámbito educacional	8	2.9	
-ámbito interdisciplinario	8	2.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	80	29.4	
-currículum	8	2.9	
-diag. y evaluación educ.	4	1.5	
-orientación	4	1.5	
-tecnología educacional	4	1.5	
-met. bás. glob. ¹ (caste- llano-matemáticas)	14	5.1	
-met. bás. glob. (ed. fi- sica-ed. musical)	12	4.4	
-met. bás. glob. (ed.téc.- artes plásticas)	14	5.1	
-met.bás.glob.(cs. so- ciales)	4	1.5	
-met.bás.glob.(cs. nat- urales)	4	1.5	
-met. bás. glob. (globali- zación)	4	1.5	
-metod. básica mención	8	2.9	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINAS RESPECTO AL PLAN DE 1974 RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1973)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-ética profesional	

IV. FORMACION PROFESIONAL

-fundamentos filosofía	-ámb. reflexión filosófica-pedagógica
-filosofía educacional	-análisis sociológico de la educación
-fund. sociológicos	
-sociología educacional	-aspectos psicopedagógicos de la interacción educador-educando
-fund. psicológicos	-teoría operativa de la educación
-psicopedagogía del aprendizaje	-ámbito pedagógico
-introducción a la educ.	-ámbito curricular
-currículum	-proceso enseñ.-aprend.
-orientación	-org. y adm. Escolar
-diag. y evaluación educ.	-orientación prof. Jefe
-tecnología educacional	
-metod. básica globaliz.	-ámbito metod. globalizac.
-metod. bás. (ed. técnica-plásticas)	-ámbito metod. (a. Plástico manual)
-metod. bás. (cs. soc.)	-ámbito metod. (cs. soc-cs. naturales)
-metod. bás. (cs. nat.)	
metod. bás. (globalización)	
-metod. bás. mención	
-práctica	-métodos y técnicas de la investigación educac.
	-internado pedagógico

3) INVESTIGACION	10	3.7	
-seminario	10	3.7	
4) PRACTICA	24	8.8	
-práctica	24	8.8	
5) OPTATIVOS ²	--	--	
III. DISCIPLINA ³	100	36.8	--
TOTAL	272	100.0	23

Fuente: Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección Académica. "Plan de Estudios Alumnos Ingreso 1974".

¹ En el documento fuente hay una diferencia entre el detalle de créditos asignado a cada metodología y el total de créditos de metodología, el cual es 50, no 52 como suma el detalle. Nosotros consideramos las cifras designadas.

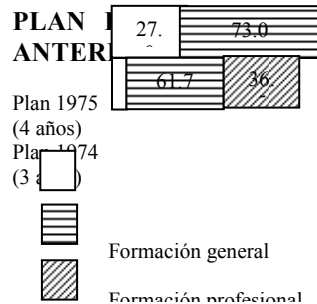
² Se incluyen cursos optativos, pero no se señala en el plan el total de créditos exigidos.

³ El total de créditos destinado a la mención lo obtuvimos del documento fuente antes referido, en este no se señala el detalle por mención.

**CUADRO SINOPTICO 40: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS INGRESO 1976			
Duración de los estudios: 4 años			
	Cré. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL 1	74	27.0	11
-electivos de formación religiosa	12	4.4	
-ética general y profesional del docente	6	2.2	
-taller educación física	6	2.2	
-taller matemáticas	10	3.6	
-taller cs. naturales	6	2.2	
-taller educ. musical	6	2.2	
-taller técnico-manual	4	1.5	
-taller castellano	10	3.6	
-taller historia de Chile	5	1.8	
-taller geografía de Chile	5	1.8	
-taller artes plásticas	4	1.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	200	73.0	
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	52	19.0	
-psicop. del desarrollo	16	5.8	
-psicop. del aprendizaje	8	2.9	
-taller psicop. del escolar básico	8	2.9	
-sociología de la educac.			
I y II	8	2.9	
-filosofía de la educac.			
I y II	12	4.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	90	32.9	
-currículum y evaluación	14	5.1	
-currículum básico	8	2.9	
-transtornos del aprendiz.	6	2.2	
-orientación	6	2.2	
-metodología castellano	10	3.6	
-metodología matemáticas	10	3.6	
-metodología cs. naturales	6	2.2	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1976, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1974)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL -ética genral y profesional del docente -electivos de formación religiosa -taller educación física -taller matemáticas -taller cs. naturales -taller ed. musical -taller técnico-manual -taller castellano -taller historia de Chile -taller geog. de Chile -taller artes plásticas	-ética profesional
FORMACION PROFESIONAL -taller psicop. del escolar básico -currículum básico -currículum y evaluación -transtornos aprendizaje -metodología castellano -metodología matemáticas -metodología ed. física -metodología ed. musical -metodología a. plástic. -metodología téc.-manual	-fundamentos filosóficos -fundamentos psicológicos -fundamentos sociológicos -introducción a la educ. -ámbito interdisciplinario -currículum -diagnóstico y evaluación educacional -tecnología educacional -metod. básica globaliz. (castellano-matemát.) -metod. básica globaliz. (ed. física-ed. music.) -metod. básica globaliz. (ed. téc.-man.-a.plást.) -metod. básica (globalización)

-metodología cs. sociales	6	2.2	
-metodología a. plásticas	6	2.2	
-metodología téc.-manual	6	2.2	
-metodología ed. musical	6	2.2	
-metodología ed. física	6	2.2	
3) INVESTIGACION	10	3.6	
-seminario	10	3.6	
4) PRACTICA	32	11.7	
-internado pedagógico	32	11.7	
5) OPTATIVOS 2	16	5.8	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	274	100.0	30

Fuente: Pontificia Universidad Católica de Chile. Catálogo General 1976-1971.

1 Se incluyen además 16 créditos facultativos. No los consideramos para homogeneizar el tratamiento de la información.

2 No se especifica el número de cursos.

**4. 1983-1987.
CICLOS BASICOS Y REDEFINICION DE LA FORMACION DE
PROFESORES.**

El origen de los cambios ocurridos en 1983 no se encuentra en la Escuela de Educación, sino en los niveles de Dirección de la Universidad. Estos cambios corresponden a un reordenamiento general de las carreras universitarias, que afecta de un modo particular a las carreras de Pedagogía en Educación Media. En términos generales el cambio operado consiste en la creación de los denominados Ciclos Básicos, que son etapas Iniciales de formación comunes a varias carreras. En las Pedagogías, ésto significa separar la carrera en un ciclo inicial de formación en la disciplina de especialidad y un ciclo terminal de formación en pedagogía. En lo que sigue nos ocuparemos en primer lugar de referir en líneas generales los planteamientos de las autoridades universitarias sobre esta nueva estructura académica, y luego nos detendremos en el análisis de los cambios introducidos en la formación de profesores.

a. Creación de los Ciclos Básicos.

Las autoridades de la Universidad Católica definen los cambios aplicados a partir de 1983 como una segunda etapa del proceso de reestructuración académica comenzado en septiembre de 1973⁵¹. Según lo planteado en el documento oficial "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983", el proceso de reestructuración se inició para enfrentar un estado de crisis de la Universidad. De acuerdo a las autoridades designadas, el sistema curricular flexible que se había aplicado desde la Reforma:

"no había logrado penetrar a los núcleos más importantes de la vida académica, creó, de hecho, una Imagen de desorden y permisividad en las secuencias curriculares, favoreció el seguimiento de Innumerables cursos de bajo valor académico, y servía, en cambio intenciones políticas, no sólo menas a la Universidad, sino difícilmente compatibles con su condición de católica"⁵².

Una primera etapa, entonces, en el trabajo de la Rector(a), consistió en un proceso de ordenamiento curricular. Esta etapa se extendió hasta 1979 (a esta etapa corresponde el plan de reestructuración de 1976 analizado en el capítulo precedente).

Siguiendo el documento referido ("10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983"), de esta etapa de ordenamiento surgieron a lo menos tres criterios sobre el tipo de carrera que debía Impartir la Universidad:

- 1) Se debía elevar el nivel académico de las carreras de pregrado, actualizando y aumentando los contenidos y exigencias de ellas.
- 2) Se debía tender a la creación de licenciaturas que aseguraran el dominio cabal y básico de la especialidad.

51. Universidad Católica. "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983". s/f.

52. Universidad Católica. "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983". s/f.

3) Además, se debían eliminar los grados académicos intermedios y los títulos profesionales de nivel técnico.

Una vez culminado este proceso de ordenamiento la Dirección Superior estimó que era el momento de introducir cambios mayores en la organización curricular y promovió el estudio y la aplicación del sistema de Ciclos Básicos. Este sistema modifica sustancialmente la etapa inicial del alumno en la Universidad.

Según las autoridades, para implementar esta política se tomaron en cuenta los siguientes elementos relativos al proceso de ingreso a la Universidad:

- 1) La edad del postulante al momento de la elección de la carrera y su falta de Información al respecto.
- 2) La alta valoración del acceso a la Universidad, lo que determina una alta afluencia de postulantes con un bajo grado de definición vocacional.
- 3) El hecho de que, la mayoría de los jóvenes postula basándose más en la probabilidad de Ingreso que tiene a una determinada carrera, de acuerdo al puntaje obtenido en la PAA, que en el interés que tiene por la misma.

En 1982 el Consejo Universitario acordó una nueva política universitaria bajo los siguientes principios ordenadores:

- a) "se Intenta flexibilizar la estructura de pregrado, de modo que el alumno pueda adquirir una formación profesional acorde con su vocación, Intereses y aptitudes. Para este fin se establecerán vías de Ingreso a la Universidad que sean comunes a varias carreras o disciplinas".
- b) "se desea entregarles a los alumnos una formación básica o fundamental sólida, estructurando programas que no sólo capaciten para una acción profesional, sino que se orienten a una verdadera formación científica, evitando así la proliferación de subespecialidades a nivel de pregrado. Esto debería conducir a la graduación de profesionales más bien generalistas, que especialistas, dejando la etapa de especialización y profundización para los estudios de postgrado'.
- c) "se dará especial énfasis a los cursos iniciales de las carreras, por cuanto ellos constituyen la etapa decisiva en la formación de hábitos intelectuales propios de la vida académica".
- d) "se quiere también emplear más eficientemente los recursos docentes disponibles, evitando la duplicación innecesaria de esfuerzos'.
- e) "finalmente, se vislumbra hacia el futuro la posibilidad de que al Ingresar a la Universidad, el alumno opte por los ciclos Iniciales de estudio de carácter relativamente indiferenciado, que le permitan, en el curso de sus estudios el máximo número de opciones de posibles egresos.

A partir de 1983 se establece en la Universidad Católica un tipo de acceso a través de los denominados ciclos básicos. Se crearon 12 ciclos básicos: 1) Ciencias Biológicas; 2) Química; 3) Arte; 4) Matemáticas; 5) Física; 6) Filosofía; 7) Historia y Geografía; 8) Letras en Filología Hispánica; 9) Letras en Filología Inglesa; 10) Filología Francesa; 11) Filología Alemana y 12) Teología. El ingreso a estos ciclos da opción a cursar la licenciatura o la pedagogía respectiva. El ciclo de Química da además la opción de postular al título profesional de Químico. Y el ciclo de Historia y Geografía al título de Geógrafo.

53. Universidad Católica, "10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983". s/f.

Es importante señalar que el planteamiento de los Ciclos Básicos como Innovación central de la enseñanza universitaria de pre-grado, va mucho más allá de la Universidad Católica, y debe ser considerado como un problema general de la modernización de la universidad chilena. Ha sido estudiado y se intentó aplicar en la Universidad de Chile durante el rectorado del General Soto Mackeney; se ha planteado como el desarrollo deseado en la enseñanza de las ciencias en la Academia de Ciencias del Instituto de Chile; es la concepción académica de base de la nueva universidad privada *Finis Terrae*, etc⁵⁴.

Con la aplicación de los ciclos básicos se inicia una nueva etapa en la formación de profesores en la Universidad Católica. En primer lugar se establece una drástica separación entre especialidad y pedagogía. Y en segundo lugar se establece una alta valoración de los contenidos en la especialidad, por sobre la formación profesional. Vemos en este proceso la Introducción institucional de un criterio que desvaloriza las pedagogías respecto de las disciplinas.

El plan de estudios de 1983 responde entonces a modificaciones en la política general de la Universidad, pero que afectan principalmente la modalidad de formación de los profesores de enseñanza media. También se introdujeron modificaciones en la preparación de los profesores básicos, que trataremos más adelante.

b. Organización de los estudios pedagógicos. l) Formación de los profesores de enseñanza media.

A partir de 1983, la preparación de los profesores se dividió en dos etapas, un ciclo Inicial de tres años en la disciplina de la especialidad, y un ciclo terminal de dos años en pedagogía. Si bien los porcentajes de tiempo asignados a ambos tipos de formación no varían sustancialmente, se puede apreciar en el cuadro sinóptico 41 un leve aumento del tiempo dedicado a la Disciplina; y, correspondientemente, una disminución del tiempo dedicado a la Formación Profesional y a la Formación General.

En cuanto a la FP, se mantienen sin cambios mayores los porcentajes de tiempo asignados a Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión y a la formación Práctica (ver cuadro 1). Sin embargo, se operan una serie de transformaciones en los contenidos, especialmente en los contenidos de las Técnicas de la Transmisión. Se vuelve a excluir del plan **Evaluación**, que es sustituido por un curso de **Estadística Aplicada a la Educación**, es decir, por un curso no sólo referido a la medición del rendimiento, sino a la medición educacional en general. Además se excluye **Tecnología Educacional**. En cambio, se introduce por primera vez un **Taller de Elaboración de Materiales de Enseñanza**, y un curso denominado **Observación Participante**, manifestación, tal vez, de las recientes Influencias en el campo educativo de la Etnografía Educacional. Por otra parte, se vuelve a incorporar el curso de **Metodología de la Investigación Educacional**, pero se elimina el Seminario final, con lo que la preparación en investigación educacional mantiene aproximadamente el mismo porcentaje de tiempo dedicado en planes anteriores.

54. Ver, C. Cox, **La oferta de políticas en el área educación**. Actores y propuestas (1971-1907), Flacso, Santiago. 1989. H. Niemayer. 'Formación de Científicos. Atenas, Separata del N° 450, Universidad de Concepción.

En la formación teórica los cambios más relevantes se relacionan con la valorización de Filosofía, que vuelve a tener la primacía en la tríada de disciplinas básicas (Psicología. Filosofía, Sociología). Además se vuelve a incorporar un curso general de educación denominado **Teoría de la Educación**, que había sido tradicional en la Escuela de Educación Respecto a la primacía de Filosofía, sin pretender enunciar un principio que la explique, constatamos que generalmente su mayor valorización corresponde con un período de mayor importancia de la formación disciplinaria. Volveremos sobre esto en la Capítulo VI.

En 1983 también se modifica el Internado Pedagógico. Al respecto se distinguen dos tipos de prácticas: un Internado de Profesor Jefe, con 8 créditos, común a todas las especialidades, y un Internado en la Especialidad, con 18 créditos, diferenciado.

En general visualizamos una tendencia a una formación que incluye problemáticas específicas de la sala de clases; revaloriza la formación metodológica y pone énfasis y establece distinciones respecto a problemas prácticos de la pedagogía. Con todo, en este plan las Teorías de la Transmisión siguen ocupando el principal porcentaje de tiempo (14,6%), seguidas de las Técnicas de la Transmisión (10,7%) y en tercer lugar la Práctica Pedagógica (6,3%). Esto ocurre en la sección del plan que controla la Escuela de Educación. Hay que recordar, sin embargo, que el plan en su conjunto expresa un sistema curricular que privilegia la formación en la disciplina por sobre la formación profesional.

ii) Formación de los profesores básicos.

En 19113 se introducen una serie de cambios en la formación de los profesores básicos, aunque dentro de la modalidad generalista. El plan de 1983 se caracteriza por ser una gran colección de asignaturas: está conformado por 43 actividades curriculares. Ni siquiera los planes de las escuelas normales, que entregaban la formación secundaria y profesional, incluían tantas asignaturas.

En cuanto a los contenidos del plan hay una serie de modificaciones. La Formación General, que mantiene un porcentaje de tiempo similar al de 1976, Incorpora nuevas distinciones en los contenidos, especialmente en el área del lenguaje -castellano- y de la historia. Por ejemplo, en lenguaje, no sólo se incluye un curso de Castellano, sino que se incorporan los cursos de **Castellano Escrito; Gramática Española e Iniciación Literaria.**

En la FP se continúa con el énfasis en las Técnicas de la Transmisión, dentro de la cual se incorporan los cursos de **Administración Escolar, y Elaboración y Uso de Medios Audiovisuales.** En la formación metodológica se mantiene la separación por materias del plan de 1976, pero se introduce además un curso general de metodología. En la formación teórica Psicología experimenta una reducción del tiempo asignado, no obstante sigue manteniendo la primacía, lo cual es una diferencia importante respecto del plan de la Pedagogía en Enseñanza Media. En este último Filosofía tiene mayor porcentaje de tiempo dedicado.

Un último punto que cabe resaltar se refiere a la extensión de la duración de la carrera, de tres a cuatro años. Aunque nos faltan antecedentes, esta medida nos parece debe interpretarse teniendo presente el contexto referido de desvalorización de la formación pedagógica. Las Pedagogías en Enseñanza Media. que institucionalmente tienen dos referentes (los Institutos y la Escuela de Educación), fueron más vulnerables a la reestructuración académica de 1983. No así la Pedagogía Básica, que andada sólo en la

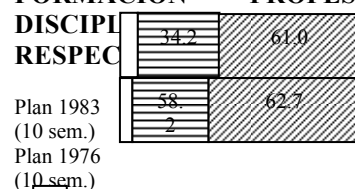
Escuela de Educación, experimenta un crecimiento, en la extensión de los estudios y en los contenidos de los mismos. Este "fortalecimiento" de la Pedagogía Básica, puede ser leído como un recurso de la Escuela de Educación para aumentar el status de las Pedagogías en un contexto de desvalorización de las mismas.

El plan de 1983 es, a fines de 1989, el que está vigente en la Universidad Católica

**CUADRO SINOPTICO 41: PLAN DE ESTUDIOS DE 1983.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS 1983			
Duración de los estudios: 10 semestres	Créditos	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	16	3.9	2
-ética profesional	6	1.5	
-formación religiosa	10	2.4	
II. FORMACION PROFESIONAL	130	31.6	14
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	54	13.1	
-filosofía de la educac.	14	3.4	
-sociología de la educac.	8	1.9	
-psicop. del aprendizaje	6	1.5	
-psicop. del adolescente	6	1.5	
-estadística aplicada a la educación	6	1.5	
-taller de educa. del adolescente	6	1.5	
-teoría de la educación	8	1.9	

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINAS DE 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1976)



Plan 1983 (10 sem.)
Plan 1976 (10 sem.)

□ Formación general
▨ Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1976)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION GENERAL

-formación religiosa	-formación teológica

FORMACION PROFESIONAL

-psicop. del adolescente	-psicop. del desarrollo personal -taller de psicop. del escolar medio

2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	44	10.7	
-alternativas curriculares	6	1.5	
-profesor jefe	6	1.5	
-taller elaboración material de enseñanza	6	1.5	
-observación participante	8	1.9	
-didáctica especial ¹	18	4.4	
3) INVESTIGACION ²	6	1.5	
-metodología de la investigación educacional	6	1.5	
4) PRACTICA	26	6.3	
-internado docente	26	6.3	
III. DISCIPLINA	265	64.5	--
TOTAL	411	100.0	16

Fuente: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Vicerrectoría Académica "Programa de Formación de profesores de educación media", 1983.

¹ Las especialidades dobles tienen 8 créditos más en Didáctica Especial.

² Se elimina el Seminario de título. Se exige aprobar un Examen de grado en un tema de educación y de la especialidad.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
castellano	264	64.4	146	35.6	410	100.0
filosofía	294	66.8	146	33.2	440	100.0
cs. nat. y biología	272	64.2	152	35.8	424	100.0
matemáticas	235	61.7	146	38.3	381	100.0
cs. nat. y química	278	64.7	152	35.3	430	100.0
artes plásticas	275	65.3	146	34.7	421	100.0
francés	252	63.3	146	36.7	398	100.0
alemán	252	63.3	146	36.7	398	100.0

	$\Sigma = 2.122$		
	$X = 265.3$		

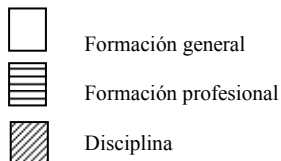
1 Faltó información de las especialidades de: Inglés; Historia y Geografía; y Religión.

**CUADRO SINOPTICO 42: PLAN DE ESTUDIOS DE 1983.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD CATOLICA.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD CATOLICA PLAN DE ESTUDIOS 1983			
Duración de los estudios: 4 años			
	Créd. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	131	32.6	18
-catequesis genral	5	1.2	
-form. religiosa del esco- lar básico	5	1.2	
-formación personal	5	1.2	
-ética profesional	6	1.5	
expresión y creatividad	6	1.5	
-álgebra	8	2.0	
-geometría	8	2.0	
-castellano	8	2.0	
-gramática española	8	2.0	

**A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE
DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL,
FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL
PLAN DE 1983, RESPECTO DEL PLAN ANTERIOR
(1976)**

Plan 1983 (4 años)	32.6	67.4
Plan 1976 (4 años)	27. ^	69.0



-iniciación literaria	8	2.0	25
-historia I y II	16	4.0	
-geografía universal	6	1.5	
-geografía de Chile	6	1.5	
-artes plásticas	6	1.5	
cs. naturales I y II	12	3.0	
-ed. técnico-manual	6	1.5	
-educación física	6	1.5	
-educación musical	8	1.5	
II. FORMACION PROFESIONAL	270	67.4	
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	58	14.5	
-teorías de la educación	8	2.0	
-filosofía de la educación	14	3.5	
-sociología de la educ.	8	2.0	
-psicop. del aprendizaje	6	1.5	
-psicop. del esc. básico I y II	16	4.0	
-estadística aplicada a la educación	6	1.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	112	27.9	
-transformación del aprend.	8	2.0	
-alternativas curriculares	6	1.5	
-evaluación en educac., general básica	8	2.0	
-administración escolar	6	1.5	
-elab. y uso de medios audiovisuales	6	1.5	
-orientación metod. gral. de la educ. básica	12	3.0	
-metod. de las matemáticas I y II	12	3.0	
-metod. del cast. I y II	12	3.0	
-metod. de la historia y geografía	6	1.5	
-metod. artes plásticas	6	1.5	
-metod. cs. naturales	6	1.5	
-metod. ed. técnico-manual	6	1.5	
-metod. ed. física	6	1.5	
-metod. ed. musical	6	1.5	

3) INVESTIGACION	12	3.0	
-metod. de la inves. Educ.	6	1.5	
-seminario	6	1.5	
4) PRACTICA	48	12.0	
-pre-internado	16	4.0	
-internado	32	8.0	
5) OPTATIVOS (DE PROFUNDIZA) CION Y GENERALES)¹	40	10.0	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	401	100.0	43

Fuente: Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría Académica. Currículo 1983.

¹ No se especifica el número de cursos.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1976)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-catequesis general -form. religiosa del escolar básico -formación personal -ética profesional -expresión y creatividad -álgebra -geometría -castellano escrito -gramática española -iniciación literaria -historia I y II -geografía universal -geografía de Chile -artes plásticas -ciencias naturales -ed. técnico-manual -educación física -educación musical	-electivos de formación religiosa -ética general y profesional del docente -taller de matemáticas -taller de castellano -taller historia de Chile -taller geog. de Chile -taller artes plásticas -taller cs. naturales -taller técnico-manual -taller ed. física -taller ed. musical
V. FORMACION PROFESIONAL	
-teoría de la educación -psicop. del esc. básico -estadist. Aplicada a la educación -alternativa curric. -evaluación en educación general básica -administración escolar -elaboración y uso de medios audiovisuales -metod. general de la educación básica -metod. de la historia y geografía -metod. de la investig. educacional -pre-internado	-psicop. del desarrollo -taller psicop. del escolar básico -currículum básico -currículum y evaluación -metod. ciencias sociales

5. CONCLUSION.

La formación de profesores en la Universidad Católica siguió la directrices del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile hasta la década del 50, lo cual no obstó para que la preparación entregada se distinguiera, desde los comienzos y hasta la actualidad, por su especificidad doctrinaria religiosa.

A pesar que en la Universidad Católica se aplicó la misma estructura curricular que en el Instituto Pedagógico, el desarrollo de la formación de profesores en esta casa de estudios sigue un curso que le es propio. Una diferencia central entre las dos Instituciones, y que a nuestro juicio marca la especificidad de la Universidad Católica, es la distinta relación entre la Escuela de Educación y las demás Facultades, que en este caso se denominan Institutos Centrales. Puede decirse que sólo desde 1980, y especialmente desde 1983 en adelante, esta relación es equivalente a la que existió por décadas en el Instituto Pedagógico, es decir, una relación donde la pedagogía es subordinada a la disciplina. El elemento central que explica esta relación es el relativo retardo del desarrollo de la profesión académica en la Universidad Católica, con respecto de la Universidad de Chile. No obstante, una vez consolidada la profesión académica en esta Universidad la pedagogía, como en la Universidad de Chile, pasa a ocupar un lugar subordinado.

Durante la reforma universitaria de la década del sesenta se abre en la Universidad Católica un amplio espacio para innovar y trazar líneas definitorias de la identidad Institucional. En este período se crea una nueva modalidad curricular denominada ámbito pedagógico, que es un intento por hacer permeable los límites entre las distintas asignaturas del plan de estudios; entre la teoría y la práctica; y entre la universidad y el país. Esta nueva modalidad no logra tener continuidad por conflictos al interior de la Escuela de Educación. Esta, por otro lado, logra definirse en el período de la reforma como **escuela única** de educación, y dar forma a un discurso educativo propio.

Otro elemento distintivo del desarrollo de la formación de profesores en la Universidad Católica es que fue muy permeable al afuera en el tiempo de la reforma, es decir, se vivió al Interior de la Universidad la efervescencia ideológica y transformadora de la época. Pero, en el período militar fue menos permeable que las restantes universidades a la intervención externa. Su dependencia de la Iglesia Católica y la menor radicalidad de los planteamientos políticos en su Interior le permitieron mantener un grado de autonomía mayor. Ello sin duda contribuye a que, después de 1973, asuma una posición de liderazgo en el sector. Participa, como se vió en el capítulo de las Escuelas Normales, en la definición de las políticas iniciales del gobierno respecto a la formación de profesores, y ejerce una importante influencia en el campo educacional en general.

Respecto a los contenidos de la formación de los profesores secundarios, al igual que en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la mayor parte del tiempo, cerca de dos tercios del tiempo total, se destina a la formación disciplinaria. La Formación Profesional da mayor importancia a la teoría, aunque con posterioridad a 1973 también se manifiesta un énfasis en las asignaturas técnicas. No obstante, este giro hacia 'lo técnico' fue menos radical que en las otras instituciones universitarias estudiadas. Otro elemento distintivo de la Formación Profesional en la Universidad Católica, es que se constata una importancia equivalente entre Filosofía, Psicología y Sociología, en tanto en las restantes universidades predomina Psicología.

En cuanto a la formación de los profesores básicos se destaca el constatarle crecimiento del número de asignaturas de los planes, al punto de tener en la actualidad un plan con 43 asignaturas en una modalidad generalista de formación. La FP de los profesores básicos tiene un énfasis en Técnicas de la Transmisión, y la Práctica tiene una mayor importancia que en la preparación de los profesores secundarios. Se mantiene, no obstante, un núcleo de formación teórica común, para las carreras de Pedagogía Básica y Media.

La Escuela de Educación de la Universidad Católica ha mantenido el concepto de escuela única, aunque muy reducido respecto del modelo original aplicado durante la Reforma. La creación de los ciclos básicos en 1983, han ahondado la distancia entre la formación de los profesores básicos y medios.

CAPITULO V: LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCION.

La Escuela de Educación de la Universidad de Concepción inició sus actividades el año 1919, junto con la fundación de la Universidad. Desde entonces, ha participado en la preparación del magisterio nacional, siendo la institución universitaria con la trayectoria más extensa en la materia, luego del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. La de Concepción, por otra parte, fue la primera universidad que entregó una formación sistemática a profesores primarios, a través del curso normal que organizó a partir de 1940.

Por su calidad de universidad particular, los estudios pedagógicos en la Universidad de Concepción tuvieron la tutela de una Institución estatal. En el caso de la formación de profesores secundarios debió seguir los lineamientos impuestos por la Universidad de Chile, hasta la década de 1950. Desde entonces la Universidad de Concepción obtuvo su autonomía curricular y pudo comenzar a definir su propia organización académica. No fue, sin embargo, hasta la década del 60, particularmente durante el proceso de Reforma Universitaria, que comenzó una reflexión propia sobre la formación de profesores, que se plasmó en nuevos planes de estudios, definidos autónomamente. Con todo, los rasgos generales impuestos por la relación originaria con la Universidad de Chile se mantuvieron. Así, la preparación de los profesores secundarios, como en las restantes universidades, es especializada, y con un fuerte énfasis en la formación disciplinaria. Otro tanto ocurrió con la formación de los profesores primarios: en el curso normal se aplicaban los planes de estudios de la Escuela Normal Superior José A. Núñez y no fue sino hasta la reforma universitaria de los años 60 que la Universidad de Concepción define planes propios.

En los aproximadamente 70 años de funcionamiento de la Escuela de Educación son distinguibles los siguientes cuatro periodos¹:

- 1) 1919-1959. Desarrollo institucional con dependencia curricular (planes de 1953 -curso normal-, y 1954 -para profesores secundarios-).
- 2) 1960-1973. La Reforma Universitaria. Aplicación de un sistema unificado de formación de profesores (planes de 1964, 1968 y 1970).
- 3) 1974-1980. Control político externo y organización de los estudios de acuerdo a los principios de la Tecnología Educativa (planes de 1974, 1977 y 1979).
- 4) 1981-1987. Nuevas orientaciones curriculares. Énfasis en lo disciplinario (planes de 1981 y 1983).

1. Cabe aclarar que hemos agrupado en un solo período inicial todo el desarrollo de la institución hasta comienzos de la década del 60. Un análisis más detallado podría, sin duda, señalar etapas y quiebres importantes durante los 40 años que van de 1919 a 1959. Sin embargo, respecto a nuestro objeto más inmediato, los planes de estudios, los cambios y continuidades se vinculan directamente con la referida dependencia con respecto a la Universidad de Chile, que durante este período tuvieron los estudios pedagógicos, por este motivo, hemos focalizado nuestro análisis en los períodos posteriores a los años 60, donde se manifiesta una modalidad particular de formación de profesores.

1. **1919-1959.**
DESARROLLO INSTITUCIONAL CON DEPENDENCIA CURRICULAR.

En sus inicios la Universidad de Concepción estuvo conformada por cuatro escuelas: Farmacia, Dentística, Química Industrial y Educación Así, la Escuela de Educación nació con la misma Universidad, el año 1919².

a. Desarrollo institucional.

La Escuela de Educación inició sus actividades con un curso de formación de profesores en Inglés. Posteriormente se abrieron los cursos de Francés (1923), Normal (1926, reabierto en 1940), Castellano (1929, reabierto en 1933), Matemáticas y Física (1931), Química (1949), Biología (1952), e Historia y Geografía, y Filosofía (1958)³

La Escuela de Educación tuvo un lento crecimiento. Incluso los desastres naturales retardaron su desarrollo. En 1934 un tornado destruyó parte de la casa donde funcionaba la Escuela, y el Laboratorio de Psicología, en el cual se concentraba la labor de Investigación. Luego de un período en que Educación funcionó albergada en la Escuela Dental se le construyó una casa, pero en 1939, luego del terremoto de Chillán (enero de 1939), debió cederla para Pabellón de Cirugía del Hospital Clínico Regional. Dentro de esta precariedad se desarrolló la Escuela de Educación.

Los principales desarrollos teóricos del período inicial se relacionaron con la investigación en Psicología, fomentada por el propio Director de entonces, don Samuel Zenteno Anaya, ex-alumno del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, quien impulsó la creación de un Laboratorio de Psicología según el modelo que existía en el Instituto Pedagógico⁴.

Como señalamos antes, los estudios de Educación fueron estructurados siguiendo el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Esta era una condición que exigía el Estado para reconocer los títulos que otorgaban las Universidades particulares. La tutela de la Universidad de Chile sobre la enseñanza universitaria fue sancionada legalmente en 1931 en el denominado Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria. En este Estatuto, entre otras medidas, se establecía que las universidades particulares que otorgasen títulos que también otorgaba la Universidad de Chile, debían aplicar los planes y programas de estudios aprobados por el Consejo Universitario de la Universidad de Chile para sus propias carreras.

Esta tutela de la Universidad de Chile se extendió hasta la década del 50. En los años 50 se dictan diversos decretos de origen gubernamental, más que universitario, que

2. la Universidad de Concepción fue fundada en 1919 por iniciativa de un grupo de destacados penquistas encabezados por Enrique Molina. La institución tiene status de Universidad privada, pero su financiamiento, al igual fue el de la Universidad Católica, es básicamente público.

3. Julio Inostroza, "**La Escuela de Educación. Fines, estructura y planes de estudios**". Publicación de la Escuela de Educación. Universidad de Concepción, 1969.

4. Corina Vargas (ex-Decano de la Facultad de Educación). **Discurso de Recepción del grado de Profesor Emérito de la U. de Concepción**. Pronunciado el 15 de Mayo de 1976. (mimeo).

paulatinamente van reconociendo algunos títulos de las universidades particulares. En el caso de las carreras de Pedagogía, que justamente son de las primeras en independizarse, se dicta en 1953 el denominado "Estatuto del Magisterio" (DFL NQ 280, 5 de agosto de 1953), que en su artículo 16 señala la equivalencia de los títulos y estudios de las universidades particulares reconocidas por el Estado respecto de los títulos de la Universidad de Chile. Este artículo se entendió como una autorización para que las universidades particulares otorgasen el título de Profesor de Estado⁵.

Se inicia entonces un proceso de distanciamiento creciente entre los estudios de la Universidad de Concepción y la Universidad de Chile. Este proceso se acelera en la década del 60, cuando la Universidad de Concepción elabora una nueva política universitaria que reforma integralmente los estudios en esa Universidad, incluidos los estudios pedagógicos. Nos ocuparemos a continuación de describir la organización de los estudios en la década de 1950.

b. La formación de los profesores secundarios en la década de 1950.

En el plan de estudios de 1954 se comienzan a manifestar diferencias, si bien menores, con la formación de profesores en la Universidad de Chile. Las materias Incluidas son las mismas que las contempladas en el plan del Instituto Pedagógico vigente en ese momento (ver en el capítulo III, lo referente al plan de 1946), aunque se introduce en la Universidad de Concepción la asignatura de Orientación, que en los planes de la Universidad de Chile no se incorporó hasta la década del 60.

Las diferencias principales entre los planes de las dos universidades se relacionan con los tiempos asignados a las distintas materias incluidas en el plan. En este sentido encontramos las siguientes modificaciones (ver cuadro sinóptico 43 de la Universidad de Concepción y 18 de la Universidad de Chile):

1) Disminuye el porcentaje de tiempo destinado a Introducción a la **Filosofía, a Psicología del Niño y del Adolescente y a Psicología General**. En tanto **Historia y Filosofía de la Educación y Sociología** mantienen el mismo porcentaje de tiempo. Esto reordena la jerarquización al Interior de la tríada que conforma lo que nosotros hemos denominado las disciplinas teóricas consideradas base de la educación. En el plan de la Universidad de Chile, a Filosofía y Psicología se les dedica la misma cantidad de tiempo, y Sociología ocupa un lugar secundario. En la Universidad de Concepción, en tanto, Filosofía tiene la primacía, seguida de Psicología y, posteriormente, Sociología. En conjunto, en la Universidad de Concepción se le asigna un porcentaje de tiempo menor a la formación teórica.

2) Otra diferencia significativa entre los planes de la Universidad de Chile y los de la Universidad de Concepción, se relaciona con las Técnicas de la Transmisión. En la Universidad de Concepción se le asigna a **Didáctica General y Metodología de la Especialidad**, una proporción de tiempo levemente inferior que el que se le dedica en el Instituto Pedagógico. Por el contrario, en la Universidad de Concepción, como se mencionó, se incluye la asignatura de Orientación, la cual no fue integrada en los planes de la

5. Universidad de Chile, "**la Universidad de Chile y las universidades particulares**". Ediciones de la Universidad de Chile, Secretaría General, 1954, (49-51).

Universidad de Chile hasta 1963. Con esto aumenta en el conjunto la proporción de tiempo asignada a Técnicas de la Transmisión.

Leyendo estas diferencias en forma general reconocemos una disminución de la importancia asignada a la formación teórica, en favor de las Técnicas de la Transmisión.

Este plan estuvo vigente por diez años, hasta 1964. El plan de 1964, no obstante, no presenta grandes innovaciones, a pesar de que desde comienzos de la década del 60 se había iniciado un proceso de reforma institucional de la Universidad, que implicó una reestructuración radical de la organización académica de la misma.

c. El Curso Normal.

De acuerdo al plan de estudios del Curso Normal de 1953, la carrera tenía las siguientes características (ver cuadro sinóptico 44):

1. Una duración de dos años, conducentes a la obtención del título de Profesor Normalista, sin mención.
2. La preparación de los profesores estaba integrada por una Formación General en materias pertenecientes exclusivamente al área técnico-artística, como por ejemplo: Educación Musical y Educación Física. La FG ocupaba aproximadamente $1/3$ del tiempo total del plan. Los otros $2/3$ del tiempo se dedicaban a la FP.
3. Dentro de la FP el tiempo se distribuía de un modo relativamente equivalente entre la formación en Teorías de la Transmisión y Técnicas de la Transmisión. Aunque a estas últimas se les dedicaba una fracción ligeramente mayor de tiempo.
4. En cuanto a la formación teórica, ésta estaba compuesta por cuatro disciplinas: Filosofía, Psicología, Sociología y Biología. Aunque Psicología tenía el doble de dedicación horaria que cada una de las otras tres disciplinas mencionadas.
5. En la formación técnica, por otra parte, sobresale la importancia asignada a Organización y **Administración Escolar**, que ocupa un porcentaje de tiempo mayor que Metodología. Esta última, en las normales era la materia que tenía la primacía.

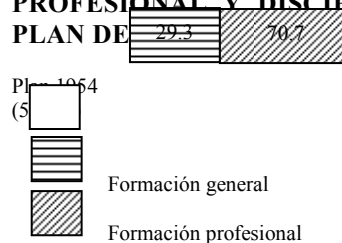
6. Un último elemento que mencionaremos se relaciona con la Práctica Pedagógica. Las actividades prácticas acompañaban los dos años que duraba el curso. El primer año se dedicaba a la observación de clases y el segundo al ejercicio docente.

La formación de los profesores primarios no se altera sustancialmente hasta la Reforma Universitaria. El plan siguiente, de 1964, no representa modificaciones mayores respecto a este plan de 1953.

**CUADRO SINOPTICO 43: PLAN DE ESTUDIOS DE 1954.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION.**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1954			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. total	%	N° de catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	33	29.3	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	23	20.4	
-introd. a la filosofia	3	2.7	
-psicología general	2	1.8	
-psicop. del niño y del adolescente	3	2.7	
-sociología	3	2.7	
-elementos de estadísticas	2	1.8	
-hist. y filos. de la ed.	5	4.4	
-evolución histórica y educacional de Chile	3	2.7	
problemas de la educación secundaria	2	1.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	8	7.1	
-didáctica general	4	3.5	
orientación	2	1.8	
-metod. de la espec. 1	2	1.8	
3) INVESTIGACION	2	1.8	
-seminario	2	1.8	
4) PRACTICA	--	--	
III. DISCIPLINA	80	70.7	--
TOTAL	113	100.0	12

**A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE
TIEMPO ASIGNADO A FORMACION
GENERAL, FORMACION
PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL
PLAN DE**



Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Escuela. Plan

de estudios 1954.

1 Las pedagogías con doble especialidad tienen 2 horas-total más

en Metodología.

2 Se exige la realización de una Práctica de un año de duración,

paralela al 5° año de estudios.

**DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN
(FP + FG) /**

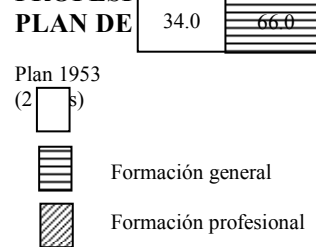
DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD

Especialidad	D	FP + FG	TOTAL
	Hrs. % total	Hrs. % total	Hrs. % total
castellano	82 71.3	33 28.7	115 100.0
francés	87 72.5	33 27.5	120 100.0
inglés	74 69.2	33 30.8	107 100.0
biología y química	83 70.3	35 29.7	118 100.0
matemát. y física	74 67.9	35 32.1	109 100.0
	$\Sigma = 400$ X = 80		

**CUADRO SINOPTICO 44: PLAN DE ESTUDIOS DE 1953.
CURSO NORMAL. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS CURSO NORMAL 1953			
Duración de los estudios: 2 años			
	Hrs. total	%	Nº de catg.
I. FORMACION GENERAL	18	34.0	6
-educación física	4	7.5	
-música y canto	3	5.7	
-dibujo	3	5.7	
-trabajos manuales	4	7.5	
-educ. para el hogar	3	5.7	
-puericultura	1	1.9	
III. FORMACION PROFESIONAL	35	66.0	12
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	13	24.5	
-psicología del niño	1	1.9	
-psicología educacional	4	7.5	
-biología educacional	2	3.8	
-sociología educacional	2	3.8	
-filosofía e historia de la educación	2	3.8	
-principios de educación	2	3.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	14	26.4	
-técnica de la enseñanza	4	7.5	
-organización escolar	6	11.3	
-higiene escolar	2	3.8	
-orientación profesional	2	3.8	
3) INVESTIGACION	--	--	
4) PRACTICA	8	15.1	
-observación (1 año)	2	3.8	
-práctica (1 año)	6	11.3	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	53	100.0	18

A. DIAGRAMA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACIÓN GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE



Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación. Plan de estudios 1953.

1 No obtuvimos información si se exigía como requisito de titulación una memoria.

2. **1960-1973.**
REFORMA UNIVERSITARIA Y APLICACION DE UN SISTEMA UNIFICADO DE FORMACION DE PROFESORES.

En el período que se extiende desde 1960 a 1973 se experimenta en la Universidad de Concepción un proceso de cambios profundos conocido como la Reforma Universitaria. Es común que el concepto de Reforma Universitaria se aplique más propiamente al proceso de cambios que experimentaron las universidades chilenas a partir de la segunda mitad de la década del 60, incluida, por cierto la Universidad de Concepción. Sin embargo, por las características peculiares del proceso en esta Universidad, hemos tratado el proceso de transformaciones que se inicia en 1960 hasta 1973 como un único período, a pesar de que reconocemos en tal lapso dos etapas. La primera etapa se extiende hasta 1967 y se caracteriza porque los cambios que se operan son introducidos por las autoridades centrales de la Universidad en un intento por modernizar su organización académica, dando cabida y fomentando la Investigación científica. En 1968 se inicia una segunda etapa, propiamente la Reforma Universitaria, en la que el proceso de cambios es impulsado por la comunidad universitaria en general, que busca no sólo modernizar la Universidad, sino cambiar sus estructuras de poder, transformándolas en instancias colegiadas donde participe el conjunto de la comunidad universitaria. Este es un período de fuerte debate ideológico y conflicto político.

La Escuela de Educación no estuvo al margen de este proceso de cambios. Aunque en los primeros años de la década del 60 su organización académica no experimentó cambios importantes, a partir de 1967 se inicia un proceso de reflexión y redefinición de la formación de profesores. Este proceso motiva la aplicación de un sistema unificado de formación, y la aplicación de nuevas orientaciones curriculares que ponen al centro de la formación el problema de la vinculación del pedagogo con el contexto social.

En lo que sigue nos referiremos a las transformaciones institucionales y curriculares operadas en la Universidad de Concepción y en la Escuela de Educación en el período 60-73. Cabe señalar que no pretendemos más que dar una visión general del proceso de Reforma, que contextualice los cambios operados en la Escuela de Educación y en la formación de profesores.

a. El proceso de Reforma en la Universidad de Concepción.

Las reformas académicas en la Universidad de Concepción se iniciaron a fines de los años 50, impulsadas por las autoridades centrales de la Universidad. En 1958, bajo la Rectoría de David Stichkin, se trajo a la Universidad de Concepción al consejero de la UNESCO Rudolph Atcon, para que asesorara a las autoridades universitarias en el diseño de un plan de modernización de la misma. R. Atcon propuso las bases del plan de reformas que seguiría la Universidad, las cuales, en una primera etapa, tenían por propósito 'incrementar y mejorar la enseñanza y la Investigación de las ciencias naturales y de las matemáticas.

6. Ignacio Gonzalez, "Un ensayo de Reforma Universidad". Universidad de Concepción, abril 1968. (p.26).

Este proceso de reestructuración se profundizó a partir de 1964, bajo el Rectorado de Ignacio González G.. Los cambios más significativos de este período consistieron en la organización de los Institutos Centrales de Humanidades y Ciencias Sociales, y en la creación de lo que se denominó el Curso General o Propedéutico. Volveremos sobre esto. Además se impulsó la creación de comisiones académicas que examinaron los planes de estudios y redefinieron la organización de los mismos al interior de cada escuela profesional. Bajo este impulso, la Escuela de Educación inició, en 1967, un proceso de análisis y reestructuración de su organización académica.

A pesar de la extensión de los cambios operados, éstos no alteraron la estructura de gobierno universitario, lo cual generó un fuerte movimiento de crítica que exigía cambios más profundos. Así, en 1968, nuevamente con David Stichkin en la Rectoría, comienza una segunda etapa en la transformación de la Universidad, la cual es conocida propiamente como la Reforma Universitaria. La necesidad de transformar la Universidad se expresó masivamente durante 1967 en Congresos, Comisiones, Asambleas, donde participaron el cuerpo directivo de la universidad, el cuerpo docente y los estudiantes. Stichkin resumió así el sentido compartido de este movimiento:

"...el actual proceso de búsqueda, es el relativo a una estructura colegiada que se busca para esta Universidad en cuanto a su gobierno o manejo, en el orden docente, académico y administrativo. Una estructura colegiada en la que tenga participación decisiva el cuerpo docente y de investigación de esta Casa de Estudios y la representación estudiantil, y una fórmula que busque la integración de esta Casa de Estudios con la comunidad regional y con los intereses generales del país"⁷.

Nos ocuparemos a continuación con mayor detalle de los cambios referidos.

i). Etapa inicial: 1960 - 1964.

Los cambios institucionales más significativos que tienen lugar el año 1960 se refieren a la constitución de los denominados Institutos Centrales⁸. Ese año se crearon cuatro Institutos Centrales de Ciencias -Química, Biología, Física y Matemáticas-, los cuales fueron organizados a partir de la fusión de las cátedras respectivas que se dictaban en las distintas carreras de la Universidad.

Los Institutos se diseñaron como una forma de centralizar los recursos humanos y materiales que posibilitarían la investigación y el estudio en profundidad de las ciencias. La creación de los Institutos significaba iniciar una sustitución del sistema de Facultades y Cátedras, por el sistema de Institutos y Escuelas.

7. David Stichkin, "**Esquema de la Reforma Orgánica de la Universidad de Concepción**", Presentación a la sesión conjunta del H. Consejo y del H. Directorio de la Universidad de Concepción, realizada el 12 de junio de 1968. (mimeo).

8. Universidad de Concepción, **Boletín Informativo**, 1966-67, parte 1 Publicación de la Universidad de Concepción, 1967.

Los Institutos tenían los siguientes objetivos:

- a) "obtener una mayor eficiencia en las actividades universitarias, gracias a una centralización de servicios docentes".
- b) "impulsar en forma sostenida y sistemática la investigación, tanto pura como aplicada, en los campos de las Ciencias Básicas -Matemáticas, Física, Química y Biología- e Influir así en el desarrollo de la Ingeniería, de la Agricultura, de la Economía y de diversas formas de la Tecnología, encauzando las vocaciones de los educandos hacia campos que son indispensables para el desenvolvimiento económico del país".
- c) "desarrollar nuevas profesiones que, sin perjudicar las carreras clásicas, como la Agronomía, Farmacia, Ingeniería, Medicina, etc., puedan, con un sistema eficiente y flexible, satisfacer las vocaciones culturales de las jóvenes generaciones. Esto permite también dar satisfacción a las demandas de las empresas industriales y de los organismos técnicos de fomento y de control, gubernamentales o no, que necesitan de profesionales cuya preparación y campos de acción son cada vez más diversificados".
- d) "permitir un mayor ingreso de los estudiantes a la Universidad"⁹.

Con los Institutos se pretendía vincular la Universidad a los problemas económicos del país, abriéndola con su aporte especializado, actual, científico y tecnológico. Se esperaba también que la Universidad se abriera al máximo de la población posible, permitiendo capacitar no sólo a una élite.

La creación de los Institutos Centrales es la manifestación de un plan mayor de modernización de la Universidad de Concepción, que buscaba redefinir su actividad Interna con vistas a tener un papel destacado en el desarrollo del país¹⁰. Como mencionamos antes, en este proyecto Influyeron decididamente las propuestas del consejero de la UNESCO, Rudolph Atcon, contenidas en su 'Informe sobre la situación de las Universidades Latinoamericanas'¹¹.

En líneas gruesas este informe contenía una fuerte crítica a la organización de la Universidad latinoamericana por su carácter profesionalizante, su estructura jerarquizada y centralizada y por el control estatal que se ejercía sobre ella.

Atcon consideraba de primera necesidad educar y capacitar a la población de América Latina a un nivel superior. La universidad debía formar personas con iniciativa, con imaginación y con conocimientos técnicos dentro de los más diversos campos del conocimiento. Para lograr este objetivo se requería transformar radicalmente el sistema universitario, fomentando el trabajo científico y la diversificación de los conocimientos, y ampliando su cobertura.

El proyecto de reestructuración de la Universidad de Concepción intentaba concretizar estas propuestas. Este proyecto fue apoyado por la UNESCO, que lo caracterizó como un

9. Universidad de Concepción, op.cit: 20.

10. Sofia Correa, las Universidades Chilenas antes de la Reforma: un esquema histórico. En: M.A Garretón y J. Martínez, **Biblioteca del Movimiento estudiantil**, tomo I. Ediciones Sur, Santiago 1986.

11. Rudolph Atcon, Report of the Mission to the Seven Universities of Chile, prepared by "The National Academy of Sciences" for the "International Cooperation Administration", Washington, 1960). Citado en: Luis Scherz, **El Camino de la Revolución Universitaria**, Editorial del Pacífico, Santiago, 1968.

proyecto piloto para el hemisferio La Implementación del proyecto contó con el financiamiento de la Fundación Ford y en menor proporción, con recursos de agencias alemanas¹².

La creación de los cuatro Institutos Centrales de Ciencias correspondió a una primera etapa en este proyecto de reestructuración. En esta etapa inicial la formación de profesores no se vió mayormente afectada. A pesar de que se realizaron intentos por modificarla. De hecho, la autoridad universitaria encargó a la reconocida figura del campo educacional, Doña Irma Salas, que realizara una propuesta al respecto¹³, sin embargo sus recomendaciones no fueron aplicadas. Más adelante veremos que los planes aplicados en 1964 (primarios y secundarios) no contenían modificaciones importantes respecto a los planes anteriores. El cambio más importante del período fue motivado por la creación de los Institutos Centrales, que significó el comienzo de la división de la formación de profesores en dos instancias académicas separadas: la Escuela de Educación, donde los futuros profesores recibirían la formación en pedagogía y los Institutos Centrales, donde se formarían en la disciplina de su especialidad.

ii) Profundización de los cambios iniciados en 1960.

Siguiendo adelante con el plan de Reforma de la Universidad de Concepción, el año 1964 se dió un nuevo paso en la reestructuración de la Universidad, que involucró tanto la organización institucional como los estudios mismos.

En el plano institucional se profundizaron los cambios iniciados en 1960. Se constituyeron cuatro nuevos Institutos Centrales, correspondientes esta vez a las ciencias sociales, las humanidades y los idiomas. Los institutos creados fueron los de Filosofía, Historia y Geografía, Sociología, y Lenguas (español, inglés, francés y alemán). Se organizó además la Escuela Universitaria General (EUG), lo cual se vincula estrechamente con el cambio en la organización de los estudios, ya que la EUG, administraba el curso básico o propedéutico¹⁴.

Este curso es la principal innovación en lo que a organización de los estudios se refiere. El curso propedéutico reemplazaba al primer año de todas las carreras que impartía la Universidad. Esta nueva estructura curricular se aplicó a partir de 1965. Desde ese año, entonces, el alumno en vez de ingresar a una carrera y una escuela específica, entra a la Escuela de Estudios Generales y cursa los estudios propedéuticos. Este sistema es común para todos los estudiantes de la Universidad.

12. Sofía Correa, op. cit.

13. **Irma Salas S.**, "Proyecto de Reestructuración de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción". Santiago, Septiembre de 1960. (mimeo). Dentro de la propuesta de Irma Salas un elemento novedoso, que no hemos encontrado en otros documentos y que pensamos importante destacar, se refiere a su proposición de introducir como puente entre la disciplina y la formación profesional, lo que ella denomina la especialidad profesionalizada. En estos cursos se examinarían las materias de la especialidad desde un punto de vista de las finalidades del Liceo, las necesidades del desarrollo de los alumnos, los programas de estudio y, en general, desde el punto de vista de su enseñanza en la escuela" (p.6).

14. Universidad de Concepción, **Boletín Informativo, 1968-67**, parte 1, op.cit.

Los estudios propedéuticos tenían un carácter de enlace entre los estudios secundarios y los universitarios. Se esperaba que en ellos el alumno pudiera completar o perfeccionar materias necesarias para sus estudios profesionales. Además este curso era entendido como una etapa preparatoria en la cual el alumno aprendería los hábitos de estudio y trabajo acordes con el sistema universitario. El año propedéutico tenía asimismo un carácter orientador, ya que se intentaba que durante estos estudios el alumno tuviera la oportunidad de analizar su vocación, descubrir sus aptitudes y capacidades, y de acuerdo a éstas y a las opciones que le ofreciese la Universidad, determinara sus estudios siguientes. También se esperaba que en el año propedéutico el alumno tuviera la oportunidad de ampliar su cultura y su comprensión del mundo y de la sociedad en la cual sería agente y promotor del progreso y del cambio.

Los estudios propedéuticos no tenían un plan fijo. Los estudiantes debían optar entre una amplia gama de asignaturas, distribuidas en cuatro áreas. Las áreas eran: Ciencias Biológicas (Biología y Química); Matemáticas (Matemáticas y Física); Ciencias Sociales (Sociología e Historia) y Artes y Letras (Filosofía, Literatura e Idiomas).

Los alumnos debían organizar sus estudios de modo de alcanzar los créditos mínimos exigidos en la carrera a la que aspiraba. En total se exigían generalmente 45 créditos, de los cuales aproximadamente dos tercios debían ser en una de las áreas y en asignaturas básicas, es decir, asignaturas que eran requisito para optar a ciertas carreras. El tercio restante el alumno lo debía completar con asignaturas electivas fuera de su área básica, y con asignaturas de un idioma instrumental.

Para que tuviera la mayor flexibilidad, el año propedéutico estaba organizado en trimestres. Se estimaba como normal que el alumno demorara tres trimestres en alcanzar los 45 créditos exigidos para ingresar a las carreras. Pero podía darse el caso que un alumno realizara sus estudios en más o en menos tiempo:

Al término de los estudios propedéuticos el alumno tenía dos opciones, una era postular a una Escuela profesional determinada y otra era permanecer en la EUG para cursar el primer grado universitario, que correspondía a estudios académicos en una disciplina. Una excepción la constituían los estudios en la Escuela de Educación. Esta Escuela, a diferencia de las otras Escuelas profesionales, no recibía a sus alumnos del curso propedéutico, sino que después que hubieran recibido el primer grado universitario. De este modo los estudios de Educación contenían tres tipos de formación: un año propedéutico, dos años de estudios en una disciplina, y dos años de estudios en educación.

Una vez terminado el Primer Grado Universitario, que daba el grado de Bachiller, el estudiante tenía tres opciones:

- a) terminar sus estudios e incorporarse al mercado laboral como Bachiller,
- b) podía también cursar dos años de Pedagogía y obtener el título de Profesor de Estado,
- c) podía además optar por continuar estudios avanzados en la disciplina, para obtener una licenciatura.

Esta última alternativa, sin embargo, estaba reservada para los alumnos destacados del primer grado.

Este proceso de reforma académica se entronca con el proceso de Reforma Universitaria, o la segunda etapa de los cambios, que comienza en 1968. Nos ocuparemos a continuación de sus rasgos más salientes,

iii) La Reforma Universitaria.

Como en las restantes universidades, el proceso de Reforma Universitaria nace impulsado por el movimiento estudiantil, que exige cambios más radicales en la estructura interna de la Universidad y en su vinculación con la realidad nacional. A las demandas de los estudiantes se suman las del cuerpo docente, e incluso de la dirección de la Universidad, que acoge las demandas de cambio. Para concretizar la reforma se formó una Comisión de Reforma Universitaria, compuesta por docentes y estudiantes, la cual operó durante 1968. Para la Comisión hablan dos cuestiones iniciales que debían ser la base sobre la cual se diseñara la reforma, éstas eran:

1. "Que se estudie la misión de la Universidad pensando en la función que ella tiene al servicio del cambio social".
2. "Que las estructuras orgánicas que se den en la Universidad aseguren que las autoridades serán la expresión democrática de la totalidad de los cuerpos docentes y estudiantiles"¹⁵.

La Comisión trabajó en tres Subcomisiones: de definición de la misión de la Universidad, de estructura académica y de estructura orgánica. Es decir, no se trabajó específicamente el problema de los planes y programas de estudio. El foco estaba en los problemas generales de definición de la función social de la universidad y de su gobierno. Respecto a los estudios el tema más importante tratado se refirió a la necesidad de reestudiar el Curso Propedéutico, que a la postre fue eliminado. En cuanto a la definición de principios de la Universidad, la Comisión definió que el propósito fundamental de ésta era ponerse al servicio del país, agilizando e impulsando el cambio social. La Universidad debía ser: democrática, pluralista, dinámica y crítica, y autónoma'⁶.

A partir de 1968, la Universidad comienza a funcionar dirigida por organismos colegiados, elegidos, y con representación académica y estudiantil. Sin embargo, a pesar del consenso inicial en la definición de los principios de la Reforma, éste se quiebra pronto, y surgen conflictos entre los diversos sectores políticos respecto de la realización de los principios de la Reforma. Esto genera un proceso de confrontación y pugna al Interior de la Universidad y, consecuentemente, una creciente dificultad para implementar los cambios diseñados. En este clima de creciente conflicto ocurre el cambio de gobierno en 1973. El cambio político a nivel nacional y la intervención militar de las universidades significarán el término del proceso de Reforma.

b. Los cambios en la Escuela de Educación.

Como dijimos, los cambios operados en la Universidad a partir de 1960, no tuvieron una repercusión inmediata en la Escuela de Educación y sus planes de estudios.

15. Comisión de Reforma Universitaria Docente Estudiantil. **Boletín** N°1. Sábado 20 de Julio de 1968.

16. Comisión de Reforma Universitaria Docente-Estudiantil. **Boletín** N° 14.31 de octubre de 1968.

Tanto en la formación de profesores secundarios como primarios, los planes

aprobados en 1964 no presentan grandes modificaciones respecto a los planes anteriores, del año 1954 y de 1953 respectivamente (ver cuadros sinópticos **45 y 48**). Los cambios principales se refieren a modificaciones en la asignación de tiempo, más que a la Introducción de nuevos contenidos. En el curso normal la principal modificación se refiere a la variación en la importancia de las disciplinas teóricas consideradas base de la educación. En el plan de 1964 Filosofía es equiparada con Psicología, que en el plan anterior (de 1953), tenía la primacía. A Biología y Sociología se les asigna un tiempo menor.

En la formación de los profesores secundarios la única innovación en los contenidos es la exclusión de la asignatura de **Evolución Histórica y Educacional de Chile**. Además se excluye el Seminario Pedagógico del plan, sin embargo, éste se mantiene como una exigencia de titulación. En cuanto a las variaciones horarias, el cambio más ^{significativo} se refiere al menor tiempo asignado a Filosofía, y simultáneamente al aumento del tiempo asignado a Psicología, lo cual significa que Psicología pasa a tener la primacía en la tríada de disciplinas base de la educación. Este cambio, según lo visto en los estudios anteriores, es común a la Universidad de Chile y a la Universidad Católica.

De este modo, en los primeros años de la década del 60, la Escuela de Educación se mantuvo sin introducir innovaciones significativas. Sin embargo, los cambios operados en la Universidad exigían que ésta iniciara un proceso de reestructuración. Hasta la creación de los Institutos Centrales la Escuela de Educación contaba con los departamentos especiales, los que dictaban las cátedras en la especialidad, y con los departamentos profesionales de Educación y Psicología. Producto de la creación de los Institutos, la Escuela de Educación se vió reducida sólo a sus departamentos profesionales.

La reestructuración de la Escuela de Educación se inició en 1967, con la realización de un Seminario donde participaron los docentes y estudiantes de Educación. Este seminario (Seminario de la Facultad de Educación, SEFADE) fue organizado por Hernán Vera Lamperein, quien había sido contratado por el Rector Ignacio González G. para que organizara una Oficina de Planificación en la Universidad. Desde tal Oficina se impulsó la reforma académica de la universidad. Además H. Vera se ocupó de la Reforma al interior de la Escuela de Educación, promoviendo la reflexión y el debate sobre su situación. En esta línea el SEFADE significó el comienzo del proceso de reestructuración de la Escuela de Educación. En este seminario se definieron los fines de la Escuela, entre los cuales se postulaba como un objetivo principal la formación y perfeccionamiento de los profesionales requeridos por el sistema educacional. Además se establecía como propósito la realización y difusión de los estudios de investigaciones educacionales¹⁷.

Luego de realizado el SEFADE, se constituyó la Comisión de Plan de Estudios, en Junio de 1967. Esta Comisión definió los planes que se aplicarían en 1968 y la nueva estructura académica de la Escuela de Educación. La estructura académica que se diseñó para lograr los objetivos antes referidos se basó en la distinción de las grandes áreas temáticas contenidas en el plan de estudios. De esta manera se crearon cinco departamentos, cuyo objetivo era Impartir la docencia y la investigación atinente a su materia. Los departamentos creados fueron los de:

1. Métodos de Investigaciones Educacionales
2. Orientación

17. **Julio Inostroza**, op cit : p.7.

3. Problemas de la Educación
4. Psicología
5. Técnicas de la Enseñanza.

La formación de los profesores también fue redefinida profundamente, ya que ésta se organizó como una Escuela Unica de Pedagogía. Y consecuentemente, se estructuraron los planes de estudios de las Pedagogías Parvularia, Básica y Media sobre la base de una formación profesional común. El propósito era que los profesores de todos los niveles fueran formados en principios comunes que les posibilitaran una visión unitaria del proceso educacional. Sobre esta base común se preveía una especialización posterior de acuerdo a los núcleos o materias en los cuales se ejercería la docencia. El programa común estaba conformado por tres áreas problema:

1. **Problemas de la educación.** En la cual se pretendía `vincular al profesor con los problemas de su tiempo, como una manera de capacitarlo para conducir en forma activa la adaptación de las nuevas generaciones a las exigencias del desarrollo económico-social y a la comprensión de una etapa del desarrollo de la humanidad caracterizada por la vertiginosidad de los cambios..." etapa
2. **Psicología.** Esta área era concebida como un pilar básico de la formación del profesor.
Se pretendía lograr a través de ella el conocimiento adecuado del alumno y del propio maestro, así como el conocimiento de las bases psicológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁹.
3. **Didáctica.** El tercer eje de la formación básica estaba conformado por el área de didáctica, en la cual se pretendía capacitar al futuro profesor en las técnicas para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez aprobado el plan de 1968, que más adelante revisaremos, el debate al interior de la Escuela de Educación continuó. En 1969, a raíz de la supresión del Curso Propedéutico producto de la Reforma Universitaria, se crea una nueva Comisión de estudios que elabora lo que se denominó un "Reajuste al plan de estudios". Este plan aplicado en 1970 Introduce algunas modificaciones al plan de 1968, aunque mantiene el sistema unificado de formación de profesores, que era un problema central en el debate al interior de la Escuela. Nos referiremos brevemente a esto.

El problema de la constitución de un sistema unificado de formación de profesores tuvo una particular importancia y desarrollo en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción. Esta convocó a dos encuentros nacionales sobre el tema, los cuales marcaron un hito en la reflexión nacional sobre la formación de profesores²¹.

18. Universidad de Concepción, Escuela de Educación. **Informe de la Comisión de Plan de Estudios de la Facultad de Educación.** Presidente: Luis Henríquez Yánez. (Documento Interno. 1967). (p.5)

19. "Informe de la Comisión..." op.cit: 6.

20. "Informe de la Comisión..." op.cit: 6.

21. Se realizaron dos encuentros nacionales sobre formación de profesores. El primero se realizó en octubre de 1969, bajo el título de "**Jornadas de estudio sobre le formación de profesores y la escuela única de pedagogía**". Los textos que se presentaron a ese encuentro fueron publicados por la

Universidad de Concepción en un documento que lleva el mismo título de las jornadas. El segundo encuentro, se realizó en 1971, y sus conclusiones es tan contenidas en: Universidad de Concepción, Escuela de Educación, **Conclusiones del Seminario Nacional sobre formación de profesores**, realizado en Concepción del 2 al 6 de noviembre de 1971. Los documentos principales de estos encuentros se reproducen en un número especial de la revista **PAIDEIA**, dedicado a la formación de profesores (N° 12, octubre 1972).

La discusión en estos encuentros revela que no existía a la fecha un consenso sobre lo que concretamente significaba un sistema unificado de formación de profesores, pero sí un conjunto de sentidos compartidos y un lenguaje común al respecto. La búsqueda principal estaba orientada a la integración de la formación de profesores a nivel nacional, en un sentido tanto institucional, como curricular. Se intentaba superar las divisiones entre los profesores de los distintos niveles del sistema (y eventualmente de distintas instituciones), creando una identidad profesional común. Este esfuerzo se vinculaba estrechamente con los intentos que se realizaban en el sistema educacional en su conjunto por establecer principios de Integración que le otorgaran cohesión social y de conocimiento al sistema educativo en su totalidad.

La discusión sobre la Escuela Unica de Pedagogía está presente en las restantes universidades y en las escuelas normales, como destacamos en los casos estudiados anteriormente. Sin embargo, en estas instituciones la discusión tuvo un carácter Interno. Es peculiar a la Universidad de Concepción el que en ella se realizara un esfuerzo sistemático por Integrar la reflexión de las distintas instituciones formadoras de profesores.

Como en otras instituciones, esta reflexión acompañó a las transformaciones académicas que se iban operando en la Universidad. De modo que **paralelamente** a la Introducción de algunos de los conceptos de formación única del profesorado en la organización académica de la Escuela de Educación, se realizaba una reflexión que iba modificando o profundizando en estos conceptos, y consecuentemente, motivando nuevas transformaciones.

Nos ocuparemos a continuación de la descripción de algunos de los rasgos salientes de los planes de 1968 y de 1970. Cabe destacar que con el plan de estudios aprobado en 1968 se inicia una nueva etapa en la preparación de los profesores primarios, ya que se crea la carrera de Pedagogía Básica y se elimina el curso normal. Este plan marca además el comienzo de la Independencia de la Universidad de Concepción de la tutela institucional que por casi 50 años ejerció la Universidad de Chile sobre los estudios de pedagogía.

c. El plan de 1968.

i) La formación de los profesores de enseñanza media.

El plan de 1968 es en cierto modo paradoja) Junto a la gran reflexión que hubo tras su generación, y a la abundancia de discurso que fundamentaba la necesidad de cambios importantes en la formación de profesores, no hay en este plan otras modificaciones respecto a los contenidos que no sean restricciones. Es decir en vez de contener nuevas materias, o modificar sustancialmente las existentes, lo que encontramos en este plan es una reducción de contenidos. Reducción que en alguna medida se aminora por la incorporación de dos cursos optativos. Sin considerar estos, el plan incluye sólo seis asignaturas profesionales (ver cuadro sinóptico 46), en tanto el plan de 1964 incluía diez. Se excluyen de este plan: **Introducción a la Filosofía, Sociología, Historia y Filosofía de la Educación.** Los cursos de **Psicología General** y de **Psicología del Niño** y del **Adolescente** se integran en un sólo curso de Psicología. La asignatura de Elementos de Estadística, se especifica n una de **Estadística Educacional**. También se integran en un solo curso de **Didáctica** las anteriores asignaturas de **Didáctica General** y **Especial**. La única materia nueva de este plan corresponde al curso de **Evaluación**. La formación se restringe a los tres núcleos básicos antes mencionados: Problemas de la Educación, Psicología y Didáctica.

No obstante lo señalado, se producen importantes transformaciones en las relaciones internas de los contenidos. En adelante será una constante de los planes de estudios de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción el que sólo contemplen Psicología como base teórica de la pedagogía, excluyendo Filosofía y Sociología.

Por otra parte, se reduce de modo significativo el tiempo dedicado a las Teorías de la Transmisión, y en cambio se aumenta el tiempo destinado a las Técnicas de la Transmisión, con lo cual estos dos tipos de conocimientos prácticamente se equiparan. En el plan de 1970 esto será reformulado, pero en el período posterior a 1973 las Técnicas de la Transmisión volverán a ser valorizadas.

Otra modificación importante, introducida en 1968, se vincula a la Práctica Profesional. Esta también aumenta en importancia y se estipula la realización de dos tipos de Práctica Pedagógica. Una Práctica docente general que continúa la línea de los cursos de Didáctica, y que implica el ejercicio docente durante un año académico. Y, una Práctica de Profesor Jefe, que continúa al curso de Orientación. Esta práctica tiene una duración mínima de un semestre, y se realiza en forma paralela a la Práctica General. Se exige también como requisito de titulación la realización de una Memoria Individual o de un Seminario de Título.

En este plan como en los anteriores no se incluyen materias de Formación General. Hay que recordar sin embargo que en 1968 funcionaba el curso propedéutico que, justamente, tenía el carácter de formación general.

ii) La formación de los profesores básicos.

Con el plan de 1968 se introduce una nueva modalidad de formación de los profesores básicos, como se dijo, se elimina el curso normal y se crea la carrera de Pedagogía Básica. Los estudios de ésta se extienden a tres años, luego de los cuales se obtiene un título con mención. Las menciones a las cuales se podía optar eran: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Español. A pesar de estos cambios el plan de estudios de alguna manera continúa con los mismos principios de la formación normalista. Puntualizaremos a continuación sus rasgos más salientes (ver cuadro sinóptico 49):

1. La modalidad de formación especializada introducida durante la Reforma significó destinar un tiempo importante de los estudios a la preparación en una asignatura específica, que corresponde según nuestras categorías a la Disciplina. A diferencia de lo que ocurre en la Universidad de Chile y en la Universidad Católica, donde la formación disciplinaria sustituye a la FG, aquí encontramos un tiempo Importante asignado a la FG, Incluso superior al tiempo asignado a la D. De modo que los estudios comprenden los tres tipos de conocimientos distinguidos por el análisis (FG, FP y D). Entre estos la principal destinación la tiene la FP.

La importancia asignada en Concepción a la FG, pensamos que puede ser leída como una prolongación de los principios de formación aplicados en el curso normal.

2. En la FG se mantienen los contenidos del área técnico-artística del curso normal.

3. En la FP se mantiene la relativa equiparidad entre Teorías y Técnicas de la transmisión, aunque esta última tiene un porcentaje mayor de tiempo. Los fundamentos teóricos se

reducen sólo a Psicología. Se excluyen de la formación Filosofía, Sociología y Biología. En la formación técnica, metodología tiene el mayor porcentaje de tiempo a diferencia del plan del curso normal donde Organización y Administración Escolar tenía la primacía.

4. Otra diferencia respecto al plan del curso normal es que en 1968 se reduce la Práctica Profesional a un semestre de práctica terminal.

En relación al plan de estudios para la Pedagogía Media existen algunas diferencias, a pesar de tener una formación común. Las más significativas son que en el plan básico se incluye un área de formación general que complementa la especialización. Además se destina un tiempo menor a la formación disciplinaria. Por último en el plan básico se excluye el curso de Elementos de Estadística Educacional.

d. Los cambios curriculares de 1970.

En 1969 nuevos cambios académicos motivaron la creación de una comisión docente que evaluaría la aplicación del plan de 1968 y propondría líneas de acción.

El cambio que motivó la creación de esta comisión fue la supresión del curso propedéutico y de la Escuela Universitaria General, que había funcionado desde 1965. Con esto nuevamente la formación de los docentes quedó constituida por la dimensión profesional, impartida por la Escuela de Educación, y la formación especializada impartida por los Institutos Centrales.

Es importante destacar que frente a este hecho la Comisión que se crea en la Escuela de Educación se aboca a la revisión de la formación de profesores en su conjunto. Aunque la revisión de la formación disciplinaria se realizó en comisiones mixtas, compuestas por docentes de la Escuela de Educación, y por docentes de los Institutos Centrales.

El plan propuesto por esta Comisión, aprobado en 1970, fue denominado 'Reajuste al plan de Estudios'. Con esto se quería enfatizar que en 1970 no se proponía una nueva modalidad de formación de profesores, sino que era una profundización de las líneas iniciadas en 1968, introduciendo las correcciones consideradas pertinentes. Se continúa entonces con la implementación de un sistema unificado de formación de profesores. Con todo, se introducen modificaciones importantes como veremos a continuación.

i) La formación de los profesores de enseñanza media.

El plan de 1970 organiza los estudios en nueve semestres y destina un décimo semestre a la realización de la práctica profesional. Durante los nueve semestres de preparación se realizan en forma paralela los cursos profesionales y especializados.

En este plan se introducen por primera vez asignaturas de Formación General (ver cuadro sinóptico 47), lo que es coherente de algún modo con la desaparición del curso propedéutico. Los contenidos de esta Formación General son diversos. Incluye los cursos de **Educación Física, Lógica y Método de las Ciencias, Idioma Instrumental, y un curso denominado Concientización.** La presencia de estas materias, y su diversidad, la

relacionamos con el concepto, recurrente en la fundamentación del plan, sobre la necesidad de entregar una "formación integral"²².

En este plan sigue siendo Psicología la disciplina sobre la cual se fundamenta el proceso educacional. Se introducen cuatro distinciones al interior del campo de la Psicología: **Introducción a la Psicología**, Psicología Evolutiva, Dinámica de Grupo y **Psicología Educacional**.

Las Teorías de la Transmisión experimentan un aumento del tiempo dedicado. Por el contrario, las Técnicas de la Transmisión son reducidas de modo significativo. Con esto se vuelve a enfatizar la formación teórica, que en 1968 se había equiparado a la formación técnica.

En este plan se introduce por primera vez un curso pedagógico general denominado **Teoría de la Educación**. Se elimina en cambio el curso de **Didáctica**, el cual es reemplazado por un curso denominado **Dirección del Aprendizaje**, que pretende integrar la formación metodológica con la formación práctica. De hecho el tercer nivel de este curso corresponde a la Práctica Profesional.

Por último en este reajuste al plan de 1968 se elimina como requisito de titulación la realización de una memoria, exigiéndose en cambio cumplir con un seminario de dos semestres de duración.

En líneas generales este plan estuvo vigente hasta 1977. En 1974 se le introducen algunas modificaciones producto del cambio de autoridades universitarias. Estos cambios en todo caso son parciales y no representan la introducción de una nueva modalidad de formación de profesores.

ii) La formación de los profesores básicos.

En 1970 se continuó con la modalidad especializada de formación, sin embargo se introdujeron una serie de modificaciones en los contenidos de los estudios (ver cuadro sinóptico 50). Se modifica sustancialmente la FG, y, dentro de la Formación Profesional, se le da una Importancia mucho mayor a la formación teórica.

A los contenidos técnico-artísticos de la FG del plan de 1968 se agregan tres nuevos cursos: **Concientización, Lógica y Método de las Ciencias e Idioma Instrumental**. Es decir, se amplían las materias hacia contenidos ideológicos y hacia materias generales destinadas a elevar el "nivel cultural" del profesor.

En los contenidos de la FP la principal innovación es la importancia asignada a las Teorías de la transmisión. Como en el caso de los profesores secundarios la formación teórica adquiere mayor importancia que la formación técnica. En el plan anterior las Técnicas de la Transmisión tenían una destinación horaria levemente superior a la destinada a la formación teórica. En este plan en cambio se le destina a las Teorías de la transmisión el doble de tiempo que a la formación técnica. Por último en este plan se introduce como requisito de titulación la realización de un seminario pedagógico de dos semestres de duración. Estas

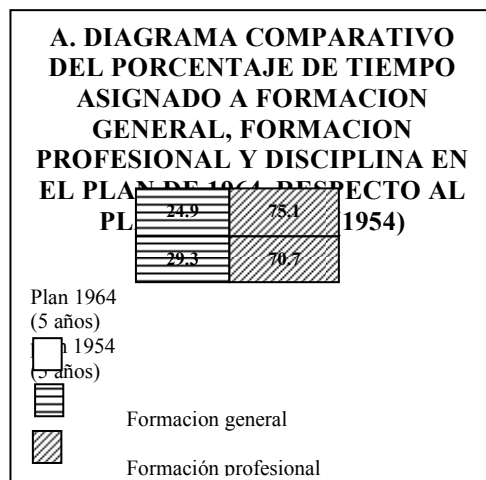
22. Universidad de Concepción, Escuela de Educación. **Reajuste al Plan de estudios**, 1970.

modificaciones, junto con los cambios introducidos en la FG resultan Indicativos de un nuevo principio de formación del profesor básico, más "despegado" de la ejecución o aplicación, y más vinculado con los principios que fundamentan tal aplicación.

Como en el caso de los profesores de enseñanza media, este plan se mantuvo vigente hasta 1977, ya que en 1974 se le introdujeron modificaciones sólo parciales.

**CUADRO SINOPTICO 45: PLAN DE ESTUDIOS DE 1964.
PROFESORES SECUNDARIOS. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1964			
Duración de los estudios: 5 años			
	Hrs. total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	58	24.9	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	42	18.0	
-introduc. a la filosofía	4	1.7	
-sociología	6	2.6	
-psicología general	8	2.6	
-psicol. del niño y del adolescente	10	4.3	
-elementos de estadística	6	2.6	
-hist. y filos. de la educ.	6	2.6	
-problemas de la educ. secuidaria	4	1.7	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	16	6.9	
-didáctica general	8	3.4	
-orientación	4	1.7	
-metodología especial de la enseñanza ¹	4	1.7	
3) INVESTIGACION ²	--	--	
4) PRACTICA ³	--	--	
III. DISCIPLINA	175	75.1	
TOTAL	233	100.0	10



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1954)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	-evolución histórica y

Fuente: Universidad de Concepción, Facultad de Filosofía y Educación.

¹ Las pedagogías con dobles especialidad tienen 4 hrs.-total más en Metodología.

² Se exige una Memoria o Seminario final.

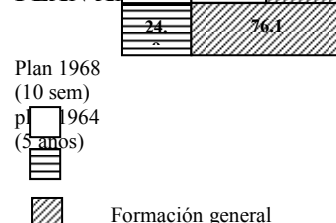
³ Práctica paralela al 5º año de 1 año de duración.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL
	Hrs.	%	Hrs.	%	Hrs. %
	Total		Total		Total
Castellano	166	74.1	58	25.9	224 100.0
Francés	190	76.6	58	23.4	248 100.0
Inglés	200	77.5	58	22.5	258 100.0
Hist. y geografía	192	76.2	60	23.8	252 100.0
Biología	180	75.6	58	24.4	238 100.0
Matemát. y física	171	74.0	60	26.0	231 100.0
Química	125	68.3	58	31.7	183 100.0
	$\Sigma = 1.224$				
	$X = 174.8$				

CUADRO SINOPTICO 46: PLAN DE ESTUDIOS DE 1968.
II. PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1968			
Duración de los estudios: 10 semestres			
	Créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	45	28.1	--
-año propedéutico ¹	45	28.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	44	27.5	8
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	20	12.5	
-psicología	8	5.0	
-problemas de la educac.	8	5.0	
-estadística educacional	4	2.5	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	18	11.3	
-didáctica	10	6.3	
-evaluación	4	2.5	
-orientación	4	2.5	
3) INVESTIGACION ²	--	--	
4) PRACTICA ³	--	--	
5) ELECTIVOS (2 cursos)	6	3.7	
III. DISCIPLINA	71	44.4	--
TOTAL	160	100.0	8

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-año propedéutico	
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología	-introd. a la filosofía -sociología -psicología general -psicología del niño y del adolescente
-estadística educacional	-elementos de estadística
-problemas de la educac.	-problemas de la educac. secuenciales -hist. y filos. de la ed.
-didáctica	-didáctica general -metodología especial de la enseñanza
-evaluación	

Fuente: Julio Inostroza, "La Escuela de Educación, fines, estructura, planes de estudios".

Escuela de Educación, Universidad de Concepción, 1969.

¹ La Universidad exigía realizar un año inicial de estudios generales (45 créditos mínimo).

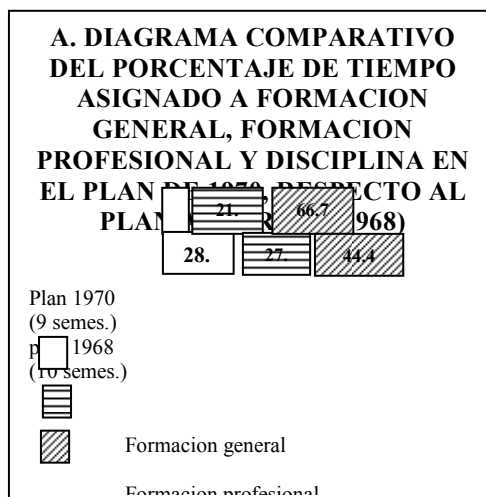
² Se exige una Memoria o Seminario final.

³ Práctica de 1 año.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD									
Especialidad	FG		D		FP		TOTAL		
	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%	
Español	45	27.5	75	45.7	44	26.8	164	100.0	
Francés	45	27.5	75	45.7	44	26.8	164	100.0	
Inglés	45	27.2	76	46.1	44	26.7	165	100.0	
Filosofía	45	30.2	60	40.3	44	29.5	149	100.0	
Historia-geografía	45	25.2	90	50.2	44	24.6	179	100.0	
Biología	45	27.5	75	45.7	44	26.8	164	100.0	
Química	45	31.7	53	37.3	44	31.0	142	100.0	
Matemática	45	34.4	59	39.9	44	29.7	148	100.0	
física	45	27.6	74	45.4	44	27.0	163	100.0	
			Σ = 637 X = 70.7						

**CUADRO SINOPTICO 47: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1970			
Duración de los estudios: 9 semestres			
	Créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	17	12.0	4
-educación física I y II	4	2.8	
-concientización I y II	4	2.8	
-lógica y método de las ciencias	3	2.1	
-idioma instrumental	6	4.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	30	21.3	8
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	15.6	
-psicol. I (introducción)	3	2.1	
-psicol. II (evolución de la niñez y adolescencia)	4	2.8	
-psicol. III (educacional)	3	2.1	
-psicol. IV (dinámica de grupo)	3	2.1	
-estadística	3	2.1	
-teoría de la educ. I y II	6	4.3	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	8	5.7	
-orientación	2	1.4	
-dirección del aprendizaje I y II	6	4.3	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	94	66.7	--
TOTAL	141	100.0	12



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIA EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-educación física -concientización -lógica y metod. de las ciencias -idioma instrumental	-año propedeútico
FORMACION PROFESIONAL	
-psicología (introd.) -psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia) -psicol. III (educac.) -psicol. IV (dinámica de grupo) -estadística educac. -teoría de la educac.	-psicología -estadística educacional -problemas de la -didáctica evaluación

Fuente: Universidad de Concepción, escuela de Educación, reajuste al plan de Estudios 1970.

¹ Se exige la realización de un Seminario de 1 semestre.

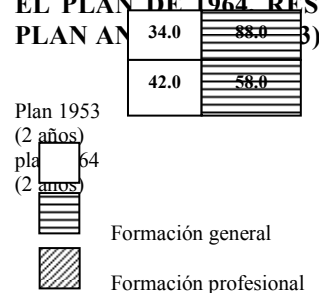
2 La Práctica se denomina Dirección del Aprendizaje III., se exigen 100 horas de práctica terminal.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%
Español	84	64.1	47	35.9	131	100.0
Frances	114	70.8	47	29.2	161	100.0
inglés	125	72.7	47	27.3	172	100.0
Filosofía	81	63.3	47	36.7	128	100.0
Hist. geog. y cs sociales	114	70.8	47	29.2	161	100.0
Biología y cs. nat.	87	64.9	47	35.1	134	100.0
Química y cs. nat.	84	64.1	47	35.9	131	100.0
Física y cs. nat.	84	64.1	47	35.9	131	100.0
Mateáticas	69	59.5	47	40.5	116	100.0
	$\Sigma = 842$					
	$X = 93.5$					

CUADRO SINOPTICO 48: PLAN DE ESTUDIOS DE 1964.
CURSO NORMAL. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS CURSO NORMAL 1964			
Duración de los estudios: 2 años			
	Hrs. total	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	21	42.0	6
-educación física	6	12.0	
-música y canto	4	8.0	
-dibujo	4	8.0	
-trabajos manuales	4	8.0	
-educación para el hogar	2	4.0	
-puericultura	1	2.0	
II. FORMACION PROFESIONAL	29	58.0	9
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	14	28.0	
-biología educacional	2	4.0	
-psicología educacional	4	8.0	
-sociología educacional	2	4.0	
-filos. e hist. de la educ.	4	8.0	
-principios de educación	2	4.0	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	15	30.0	
-técnica de la enseñanza	4	8.0	
-org. y adm. escolares	6	12.0	
-higiene escolar	3	6.0	
-orientación profesional	2	4.0	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA	--	--	
-observación (1 año) ²	--	--	
-práct. Docent. (1 año) ²	--	--	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	50	100.0	15

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1964 RESPECTO AL PLAN AN



Fuente: Universidad de Concepción, Facultad de Filosofía y Educación. Plan de estudios 1964.

¹ No obtuvimos información si se exige como requisito de titulación una memoria.

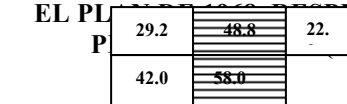
² No se especifica el número de horas de práctica exigidas.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1964, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1953)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-org. y adm. escolares	-psicología del niño -organización escolar

CUADRO SINOPTICO 49: PLAN DE ESTUDIOS DE 1968.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1968			
Duración de los estudios: 3 años			
	Crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	24	29.2	4
-educación musical	6	7.3	
-educación física	6	7.3	
-artes plásticas	6	7.3	
-artes manuales	6	7.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	40	48.8	6
1) TEORIA DE LA TRANSMISION	16	19.6	
-psicología	8	9.8	
-problemas de la educación	8	9.8	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	18	21.9	
-evaluación	4	4.9	
-orientación	4	4.9	
-didáctica	10	12.1	
3) INVESTIGACIÓN ¹	--	--	
4) PRACTICA	6	7.3	
-práctica docente (1 sem.)	6	7.3	
III. DISCIPLINA	18	22.0	
TOTAL	82	100.0	10

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964).



Plan 1968
(3 años)
pla (2)

Formación general
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1968, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1964)

MATERIAS INCLUIDAS **MATERIAS EXLUIDAS**

FORMACION GENERAL

-educación musical	-canto y música
-artes plásticas	-dibujo
-artes manuales	-trabajos manuales
	-educación para el hogar
	-puericultura

FORMACION PROFESIONAL

-psicología	-biología educacional
	-psicología educacional
	-sociología educacional
	-filos. e hist. de la educ.
-problemas de la educ	-técnica de la enseñanza
-didáctica	-org. y adm. escolar
	-higiene escolar
-evaluación	-orientación profesional
-orientación	

Fuente: Julio Inostroza, "La Escuela de Educación. Fines-Estructura-Planes

De estudios". Universidad de Concepción, Escuela de Educación, 1969.

1 No se especifica si se exige una memoria.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR MENCIÓN						
Mención	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré dito	%	Cré dito	%	Cré dito	%
Matemáticas	12	15.8	64	84.2	76	100.0
Ciencias naturales	12	15.8	64	84.2	76	100.0
Ciencias sociales	30	31.9	64	68.1	94	100.0
español	18	22.0	64	78.0	82	100.0
	$\Sigma = 72$ $X = 18$					

**CUADRO SINOPTICO 50: PLAN DE ESTUDIOS DE 1970.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

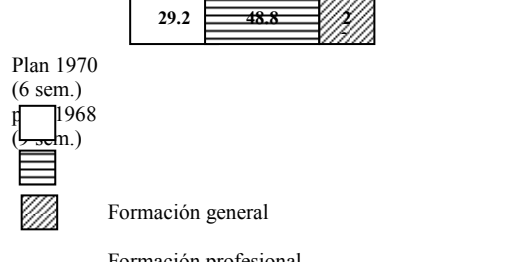
ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1970			
Duración de los estudios: 6 semestres			
	crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	28	33.0	5
-educ. fisica I y II	6	7.1	
-ed. por el arte I, II y III	9	10.6	
-concientación I y II	4	4.7	
-lógica y método de las ciencias	3	3.5	
-idioma instrumental I y II	6	7.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	33	38.8	9
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	25.9	
-psicología I (introd)	3	3.5	
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)	4	4.7	
-psicol. III (educacional)	3	3.5	
-psicol IV (dinámica de grupo)	3	3.5	
-estadística	3	3.5	
-teoría de la educ. I y II	6	7.1	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	11	12.9	
-eudc. Para la salud	3	3.5	
-orientación	2	2.3	
-direc. del aprendizaje I y II	6	7.1	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	24	28.2	--
TOTAL	85	100.0	14

Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación .
Reajuste al plan de estudios 1970.

1 Se exige un seminario de 2 semestre.

2 Práctica terminal de semestre (160 hora). Se denomina Dirección del aprendizaje III.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1970, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1968)

MATERIAS INCLUIDAS		MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL		
-educ. por el arte		-artes plásticas -artes manuales -educación musical
-concientización		
-lógica y método de las ciencias		
-idioma instrumental		
FORMACION PROFESIONAL		
-psicol. I (introducción)		-psicología
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)		
-psicol. III (educacio.)		
-psicol. IV (dinámica de grupo)		
-estadística		
-teoría de la educación		
-direc. del aprendizaje		-problema de la educac. -didáctica
-educ. para la salud		

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR MENCION					
mención	D		FP + FG		TOTAL
	Cré dito	%	Cré dito	%	Cré dito %
Ciencias naturales	24	28.2	61	71.8	85 100.0
matemáticas	24	28.2	61	71.8	85 100.0
	$\Sigma = 48$ $X = 24$				

3. 1974-1980.

CONTROL POLITICO EXTERNO Y ORGANIZACION DE LOS ESTUDIOS DE ACUERDO A LOS PRINCIPIOS DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA.

El cambio de gobierno que se produjo en el país en 1973, y la intervención militar de las universidades trajo consecuencias inmediatas en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, especialmente en lo que dice relación con el gobierno universitario. Se acaban las instancias de decisión colegiadas y las nuevas autoridades son designadas. A nivel de los planes de estudios el Impacto mayor se vinculó a la restricción y control de ciertas corrientes ideológicas que fueron proscritas, y a la exclusión de áreas del conocimiento consideradas conflictivas por las nuevas autoridades, especialmente en las ciencias sociales. Esta etapa inicial, que se caracteriza por ser un período fundamentalmente de control político e ideológico, se extiende hasta 1976.

En 1976 comienza una segunda etapa, encabezada por nuevas autoridades universitarias. Enrique Rochna V. ocupa la Rectoría, Guillermo Clericus E., el cargo entonces creado de Prorector y Reinaldo Gleisner asume como Vicerrector. El cambio de autoridades centrales repercute en la Escuela de Educación, ya que el entonces Director, Carlos Haquin, fue exonerado, y asume en su lugar Mario González O., profesor de Orientación de la Universidad Católica de Santiago de Chile, quien fue contratado por Rectoría. Este cambio de autoridades ha sido interpretado como una pérdida del control de la Universidad por grupos vinculados a la masonería, a favor de grupos vinculados al gremialismo de la Universidad Católica de Santiago.

El nuevo Director de la Educación, Mario González, lidera la introducción en la Escuela de Educación del modelo pedagógico basado en los principios de la Tecnología Educativa. Sin embargo, como veremos, los cambios introducidos en 1977 son prontamente reformulados: en 1979 se aprueba un nuevo plan de estudios que si bien mantiene en gran medida los conceptos introducidos en 1977, se aparta de tal plan. Lo mismo ocurre en 1980. El plan de 1980 tampoco tuvo continuidad, ya que en 1981 se aprueba un nuevo plan, que es la manifestación de una intención de agregar un matiz humanista al modelo tecnológico operante. Este cambio representa, desde nuestra perspectiva, el comienzo de un nuevo período en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción.

En lo que sigue nos ocuparemos de analizar los cambios Introducidos entre 1974 y 1980. Hemos separado el análisis del plan de 1974, porque, como ya señalamos, las transformaciones que se realizan apuntan a restricciones de lo existente hasta 1973 y no son la introducción de una nueva orientación pedagógica, al contrario de los cambios operados a partir de 1977.

a. Las modificaciones al plan de 1973.

En noviembre de 1973, consecuente con el cambio político que se experimenta en el país y, por supuesto, en la Universidad, se decidieron algunas transformaciones del plan de

23. Comunicación personal de Reginaldo Zurita, ex-docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción.

estudios vigente (plan de 1970), las que comenzarían a aplicarse a partir de Marzo de 1974.

En términos generales se mantiene la estructura del plan de 1970, con reducción de algunas asignaturas, inclusión de otras y reordenamiento de las jerarquías entre las materias (ver cuadros sinópticos 51 y 55).

Claramente el cambio más significativo, expresión directa del momento político, se refiere a la reducción de las materias de Formación General. Se excluye, por cierto, el curso rotulado **Concientización**, y también la asignatura de **Lógica y Método de las Ciencias**, se mantienen en cambio las materias de **Educación Física e Idioma Instrumental**. Es decir se eliminan las materias con mayor contenido ideológico. En la Pedagogía Básica además de estas restricciones se elimina el curso de Educación por el Arte y se reincorporan las asignaturas de **Artes Plásticas, Educación Musical y Educación Técnico-manual**. Se Incluye además un curso de **Español**.

Respecto a la FP, no se hacen modificaciones significativas. Se Introduce el curso de **Técnicas de Evaluación en Educación**, lo que significa que el porcentaje de tiempo asignado a la formación en Técnicas de la Transmisión crece levemente. La dedicación de tiempo a estos conocimientos se mantiene, en todo caso, muy por debajo de la formación en las Teorías de la Transmisión.

En la Pedagogía Media se agrega una alternativa más al Seminario de Título, pudiéndose realizar en vez de este Seminario, una Memoria o un curso de **Metodología de la Investigación Educacional**. La Práctica se mantiene en un semestre de duración.

b. La incorporación de la Tecnología Educacional.

El plan de estudios que se aplica en 1977 es la expresión directa de la Introducción de los principios de la Tecnología Educativa en la formación de los profesores en la Universidad de Concepción. Este cambio es Impulsado por el nuevo Director de la Escuela, Mario González, a quien ya nos hemos referido.

Bajo la dirección de M. González la política de la Escuela estuvo dirigida por un nuevo concepto de administración: 'administración, no es hacer filosofía educacional', según se señala en la Cuenta Anual de la Dirección²⁴. Según este mismo documento, el trabajo de la Escuela en ese año -1976-1977- contempló tres áreas:

"La primera medida fue definir operacionalmente el 'producto'. La segunda medida, crear un sistema de producción.. La tercera medida consistirá en crear un buen sistema de control de calidad"²⁵.

El "producto", es decir el profesional de la educación que se debía formar, era entendido como:

"(un) Profesional capacitado para programar aprendizajes de variados contenidos de cualquier persona, en cualquier circunstancia, medirlos, optimizados "²⁶.

24. Universidad de Concepción. rea de Educación. **Cuenta Anual**. 20 de Mayo de 1977. (Documento Interno).

25. "Cuenta Anual..." op. cit.

26. "Cuenta Anual..." op. cit.

Este profesional debía manejar cuatro tipos de conocimientos:

1. La metodología de la Investigación, "para plantearse problemas, definirlos, programarlos, analizarlos, optimizarlos". Se postula que la formación en la metodología científica marca la diferencia entre los estudios universitarios y los no-universitarios, o entre los estudios profesionales y no-profesionales.
2. Los "contenidos". Que se refiere al dominio de la disciplina o disciplinas que el profesor va a enseñar.
3. El "cliente", es decir, el conocimiento del alumno, el cual debe aportar centralmente la Psicología.
4. La "circunstancia". Referida al dominio de la situación de aprendizaje. Este dominio debe ser entregado por el manejo de la tecnología educacional, que reemplaza las "antiguas" didácticas.

El "sistema de producción", es decir el proceso de formación estaba constituido por lo que se denominaba el **Core Currículum**, o "plan mínimo para la formación mínima (en cantidad) en pedagogía"²⁸. Este Plan Mínimo se consideraba compuesto de:

"un flujo metodológico y de otro psicológico que confluyen en la "simulación" y en la "práctica" o investigación experimental final"²⁹.

Más allá del cambio de terminología ("cliente", "sistema de producción", etc.), y la analogía que se establece entre el proceso educativo y un proceso de producción material, esta perspectiva introduce una concepción de la formación de profesores totalmente distinta de la que tradicionalmente se había aplicado. Antes de analizar el impacto que esta orientación tuvo en los estudios de pedagogía de la Escuela de Educación, puntualizaremos dos aspectos conceptuales que pensamos contribuyen a clarificar un poco más los principios de esta perspectiva, sin pretender por cierto agotar el problema.

1. Un punto importante es la definición que se manejaba de Tecnología Educativa. Según lo planteado por Mario González:

"Tecnología Educativa para nosotros, en Concepción, es una 'ciencia pedagógica que operacionaliza la teoría pura y la teoría práctica educacional'. Aquí se producen 'medios', no por el medio en sí mismo..., sino como investigación y realimentación de la teoría educacional. Todo profesional de la educación, trabaje en micro o macro sistema, debe saber 'producir sus propios medios' de enseñar, única manera de ser un profesional 'sujeto' o 'liberal' en el correcto sentido de 'libre' de sus empleadores, y de poder entender los otros medios que los otros colegas lanzan al campo profesional "³⁰.

27. "Cuenta Anual..." op.cit

28. "Cuenta Anual..." op.ct

29. "Cuenta Anual..." op.cit

30. Universidad de Concepción. Área de Educación. Escuela de Educación. **Tecnología Educativa y Administración Universitaria**". Conferencia dictada por Mario González Ortega, en el Seminario de Tecnología Educativa para los Docentes de la Universidad de Chile de Valparaíso. Valparaíso, enero 1979. (mimeo).

2. Desde esta perspectiva el problema clave es la administración, ya que no basta, según se plantea, el conocimiento científico para garantizar el desarrollo, sino que se debe saber además manejar un conjunto de recursos o medios escasos. La administración supone tomar decisiones. Por lo tanto si lo que se busca es que el profesor administre el proceso educativo, se lo debe capacitar para que tome decisiones en ese campo. las nuevas orientaciones definen un concepto de profesionalización que rompe con el ethos del campo educativo, tradicionalmente humanista.

"La profesionalización o no del profesor y el nivel o status de la Educación, dependen no de su definición moral, filosófica, ideológica o pdkica. Eso no se traduce en demanda y status, sino en discursos y condecoraciones morales y muchos se contentan con esto. Son románticos. Ella depende de su reconocida capacidad tecnológica: profesionales competentes que saben hacer su trabajo (no "hablar" sobre lo que debería ser su trabajo), solucionan problemas de aprendizaje a nivel individual, Intermedio o nacional"³¹.

El profesor debe ser capaz de crear curriculum.

"dado los siguientes elementos: un programa de asignatura, un grupo de alumnos iniciales y una circunstancia de tiempo y recursos definidos todo profesor debe ser capaz de crear currículum, es decir, programarse sistemáticamente en esos parámetros, midiendo y optimizando continuamente los aprendizajes programados, como exige una sana formación universitaria"³².

Consecuente con este propósito los estudios debían enfatizar la formación en métodos de investigación y en técnicas educativas no dirigidas a la transmisión, sino orientadas a 'replantearse el problema de la enseñanza' °.

Las consecuencias que esta visión, radicalmente nueva de la formación de profesores, tuvo en los contenidos de los planes aplicados entre 1977 y 1980 son decisivas. Caracterizaremos a continuación los rasgos comunes más salientes de los planes aplicados en este período.

i) La formación de los profesores de enseñanza media.

1. Un primer rasgo común en los planes de 1977, 1979 y 1980 (ver cuadros sinópticos 52, 53 y 54) es que se eliminan los contenidos de Formación General: la formación se restringe a contenidos de Formación Profesional y de la Disciplina de la especialidad. Entre estas dos la proporción de tiempo se mantiene sin grandes variaciones, destinándose aproximadamente dos tercios del tiempo total a la Disciplina y un tercio a la Formación Profesional.

2. La cantidad de asignaturas contempladas en la FP experimenta un crecimiento importante (14 categorías en 1977, y 13 en 1979 y 1980). Este aumento se revierte en el plan de 1981 (7 categorías).

31. "Tecnología Educativa..." op.cit:9.

32. Mario González, "Presentación y Fundamentos del Area Pedagógica". Mimeo, agosto de 1976. Citado en: Reginaldo Zurita, "**Diez años de formación de profesores**", Universidad de Concepción, 1979.

33. Mario González, "Presentación..." , op. cit: 44.

3. El cambio más significativo que experimenta la FP, es la alteración de la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión. Tradicionalmente se había destinado mayor dedicación de tiempo a la formación teórica, en este período en cambio la relación se invierte y pasa a ser más importante la formación técnica, como ilustra el cuadro adjunto. Esta relación se mantiene en el período siguiente. Pero este no es el único cambio; en los planes de 1977 y 1979 se dedica más tiempo a la preparación en investigación educacional, que a las Técnicas de la Transmisión. Lo que es una manifestación directa de los principios que orientaron el período. La importancia asignada a la investigación es de corta duración; ya en el plan de 1980 baja su perfil, como se aprecia en el cuadro que sigue.

CUADRO 1. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A TEORIAS DE LA TRANSMISION, TECNICAS DE LA TRANSMISION, INVESTIGACION Y PRACTICA, EN LOS PLANES DE 1970 A 1983. PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION.

	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
TEORIAS	15.6	15.4	6.9	7.5	8.5	6.2	7.7
TECNICAS	5.7	7.7	9.8	10.6	11.3	16.6	18.1
INVESTIG.	*	4.2	11.0	11.9	6.8	--	3.9
PRACTICA	*		4.7	5.0	4.5	*	6.4

* Requisito de titulación, no incluido en el plan.

4. Otras Innovaciones del período se vinculan con cambios en los contenidos de la formación. Las principales modificaciones se refieren a los contenidos de la formación técnica. En 1977 se elimina el tradicional curso de Metodología de la Especialidad, y se incluye en cambio un curso de Tecnología Educacional. En 1980, sin embargo reaparece la metodología, bajo la denominación de **Laboratorio y Metodología de la Enseñanza de la Especialidad**. Otro elemento importante es que en 1977 se intenta una suerte de integración en algunas materias técnicas: Currículum con Tecnología Educacional, y Currículum con Profesor Jefe. Esta integración, sin embargo, fracasa luego, ya que en el plan de 1979 estas materias se vuelven a dar por separado.

5. En este período la formación teórica sigue basada en la Psicología. La misma, sin embargo, consecuente con el aumento de importancia de la formación técnica y de la Investigación, pierde importancia, y el porcentaje de tiempo dedicado a Psicología se reduce prácticamente a la mitad. Los contenidos también se alteran: se excluye el curso introductorio y el curso de dinámica grupal, se introduce en cambio un curso de Psicología Diferencial.

6. Una última característica que es de destacar en los planes del período se refiere a la variabilidad en la definición de los tiempos de duración mínimos de la carrera de pedagogía. Estos varían entre especialidades y de un plan a otro. La duración de los estudios en 1977 oscilaba entre 8 y 10 semestres, dependiendo de la especialidad. Este hecho puede

relacionarse con la generación misma del plan. A diferencia de los planes anteriores, que son resultado de una instancia reguladora única y una medida legislativa, en 1977 existen una serie de decretos que sancionan un nuevo plan de estudios. Es decir, no existe una disposición única que reúna e integre las distintas especialidades y los distintos niveles de formación de profesores. El plan, que comentamos, se sancionó primero para la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Física y luego se fue aplicando a otras carreras.

También se manifiesta variación de un plan a otro. Por ejemplo, la carrera de Pedagogía en Inglés, en 1977 y 1979 dura 8 semestres, en cambio en 1980 se extiende a 10 semestres.

Claramente la orientación Introducida en 1977 representa un giro radical. El énfasis se pone en la preparación para la investigación (métodos de investigación y seminario) y en la técnica educacional. Esta última, sin embargo, es redefinida: no se trata ya de la técnica de la transmisión (metodología), sino de la tecnología para administrar el proceso educativo. Con esto se altera la definición tradicional del rol del profesor en torno a la enseñanza. Aquí el profesor también enseña, pero para tal propósito debe saber manejar un conjunto de recursos que le permitan tomar decisiones efectivas: pasa a ser un 'manager', administrador-planificador de recursos. En este cuadro la Práctica Pedagógica, Inesquívamente una acción de transmisión de difícil traducción a la nomenclatura administrativa, no tiene justificación y pierde importancia en el plan. Es redefinida, como una "simulación", donde el alumno demuestra lo aprendido resolviendo un problema de aprendizaje concreto.

Estos cambios, predeciblemente, no tuvieron continuidad. A pesar de que, como señalamos, se mantiene en los planes siguientes el énfasis en lo técnico. Sin embargo en el plan de 1980 se reintegra la práctica tradicional y el curso de metodología. Además la Investigación vuelve a ocupar la destinación secundaria que había tenido antes de 1977.

ii) La formación de los profesores básicos.

El plan de 1977 extiende la formación de los profesores básicos a cuatro años y elimina la formación especializada. Como en las restantes universidades se prepara un profesor básico sin mención. La principal particularidad de este plan es que combina la visión tecnológica Introducida en el periodo con la modalidad generalista de formación de profesores. Esto explica la presencia de una amplia proporción de tiempo dedicada a la FG, en circunstancias que, como vimos antes, la visión tecnológica valora la preparación en la administración del proceso educativo y en los métodos de investigación, por sobre la preparación en contenidos y metodologías de la transmisión.

En el plan de 1977 se introducen una serie de nuevos contenidos y se alteran sustancialmente las relaciones entre los mismos (ver cuadro sinóptico 56). Se destaca en primer lugar el aumento de asignaturas; se pasa de un plan con 16 materias a un plan con 35 asignaturas diferentes.

La FG aumenta levemente el porcentaje de tiempo dedicado, aunque cambia de carácter. En este plan la FG está compuesta por las 8 asignaturas del plan de la Enseñanza General Básica, más una preparación en un instrumento musical.

34. "Cuanta anual... " op.dt. 4.

En la FP también se introducen una serie de modificaciones. La más importante es la inversión de la relación entre Teorías y Técnicas de la Transmisión. En este plan las técnicas triplican el porcentaje de tiempo asignado a la formación teórica. Otra inversión se da en la relación entre la Práctica Pedagógica y la Investigación. Tradicionalmente esta última, cuando se Incluía como requisito era marginal. En este plan, en cambio, la Investigación es más importante que la Práctica. Estos cambios son la manifestación directa de la introducción de la visión tecnológica antes señalada.

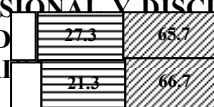
Un último elemento que destacaremos se refiere a la introducción de seis cursos de currículum diferenciados de acuerdo a las asignaturas de la Enseñanza General Básica y la inclusión de sólo dos cursos de Metodología: uno de **Metodología Globalizada** y otro de **Metodología de la Lectura y Escritura**. Comparando con las otras dos universidades cubiertas por nuestro estudio, esta es una particularidad de la Universidad de Concepción, que no podemos dejar de vincular con la introducción de la tecnología educativa. En las otras universidades, en la modalidad generalista se incluyen cursos de metodología correspondientes a cada asignatura del plan de la enseñanza básica, aquí en cambio se Introducen cursos de currículum. Esto es consecuente con una concepción del profesor que, en el lenguaje del plan, se desplaza de la transmisión a la administración de situaciones de aprendizaje.

**CUADRO SINOPTICO 51: PLAN DE ESTUDIOS DE 1974.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1979			
Duración de los estudios: 9 semestre			
	Créditos	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	10	7.0	2
-idioma instrum. I y II	6	4.2	
-educ. física I y II	4	2.8	
II. FORMACION PROFESIONAL	39	27.3	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	15.4	
-psicol. I (introduc.)	3	2.1	
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)	4	2.8	
-psicol. III (educ.)	3	2.1	
-psicol. IV (dinámica de grupo)	3	2.1	
-estadística	3	4.2	
-teoría de la educ. I y II	6	7.7	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	11	1.4	
-introd. a la orientación	2	2.1	
-técnicas de evolución en educación	3	4.2	
-dirección del aprendizaje	6	4.2	
3) INVESTIGACION	6	4.2	
-memoria, seminario o curso	6	4.2	
de met. Invest.			
4) PRACTICA ¹	--	--	
III. DISCIPLINA	94	65.7	--
TOTAL	143	100.0	12

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACIÓN GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)

Plan 1974
(9 semes.)
Plan 1970
(9 semes.)



Formación general
Formación profesional

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXLUIDAS
FORMACION GENERAL	
	-concientización -lógica y metodología de las ciencias
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la orientac. -técnica de evaluación	-orientación

Fuente: Reginaldo Zurita. Diez años de formación de profesores.
Universidad de concepción, Escuela de Educación, 1979.
¹ Terminal, 1 semestre.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD ¹						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré ditos	%	Cré ditos	%	Cré ditos	%
Español	84	93.2	49	36.8	133	100.0
Francés	114	69.9	49	30.1	163	100.0
Inglés	125	71.8	49	28.2	174	100.0
Filosofía	81	62.3	49	37.7	130	100.0
Hist. y Geografía	114	69.9	49	30.1	163	100.0
Biol. Y cs. nat.	87	64.0	49	36.0	136	100.0
Química y cs. nat.	84	63.2	49	36.8	133	100.0
Física y cs. nat	84	63.2	49	36.8	133	100.0
Matemáticas	69	58.5	49	41.5	118	100.0
	Σ = 842 X = 93.5					

¹ No obtuvimos información sobre los cambios en la formación disciplinaria.

**CUADRO SINOPTICO 52: PLAN DE ESTUDIOS DE 1977.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

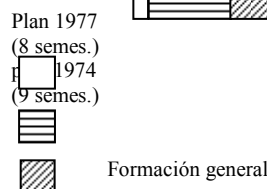
ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1979			
Duración de los estudios: 8 semestre ¹			
	créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	56	35.0	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	7.5	
-introd. del aprendizaje	3	1.9	
-psicol. de desarrollo	3	1.9	
-psicol. diferencial	3	1.9	
-fundamentos de la educ.	3	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	17	10.6	
-curriculum	3	1.9	
-tecnología educacional	3	1.9	
-profesor jefe	3	1.9	
-evaluación educacional	4	2.5	
-orientación	4	2.5	
3) INVESTIGACION	19	11.9	
-metodolog. De la inves. Educ. I y II	7	4.4	
-sem. de metod. de la enseñ. de la espec.	6	3.8	
-seminario de título	6	3.8	
4) PRACTICA	8	5.0	
-práctica ²	8	5.0	
III. DISCIPLINA	104	65.0	--
TOTAL	160	100.0	13

Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación. Planes de Estudios 1977.

¹ Las especialidades de: Educación Física; Hist. y Geografía; Música; Biología y Química duran 9 semestres. Y Español y Filosofía; Inglés y Francés 10 semestres.

² Práctica de 1 semestre en último semestre.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACIÓN GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1977, RESPECTO AL PLAN AN



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1977, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1974)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXLUIDAS

FORMACION GENERAL

-idiomas instrumental
-educación física

FORMACION PROFESIONAL

-psicol. del desarrollo
-psicol. diferencial
-fund. de la educación
-orientación
-evaluación

-psicol. I (introduc.)
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)
-teoría de la educación
-introd. a la orientación
-técnicas de evaluación en educación
-dirección del aprendiz.

-tecnología educac. y curriculum I
-curriculum II y profesor jefe

-estadística
-memoria, seminario ó curso de metodología de la investigación

-metod. de la investgación y estadística
-seminario I y II

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad	D		FP + FG		TOTAL	
	Crédito	%	Crédito	%	Crédito	%
Educación física	109	62.6	65	37.4	174	100.0
Alemán	102	61.1	65	38.9	167	100.0
Español	103	61.3	65	38.7	168	100.0
Español y filos.	149	69.6	65	30.4	214	100.0
Filosofía	93	58.9	65	41.1	158	100.0
Francés	105	61.8	65	38.2	170	100.0
Inglés	104	61.5	65	38.5	169	100.0
Inglés y francés	144	68.9	65	31.1	209	100.0
Hist. y Geografía	130	66.7	65	33.3	195	100.0
Artes plásticas	93	58.9	65	41.1	158	100.0
Música	81	55.5	65	44.5	146	100.0
Biología y química	116	64.1	65	35.9	181	100.0
Matemát. y física	71	52.2	65	47.8	136	100.0
	Σ = 1.404 X = 108					

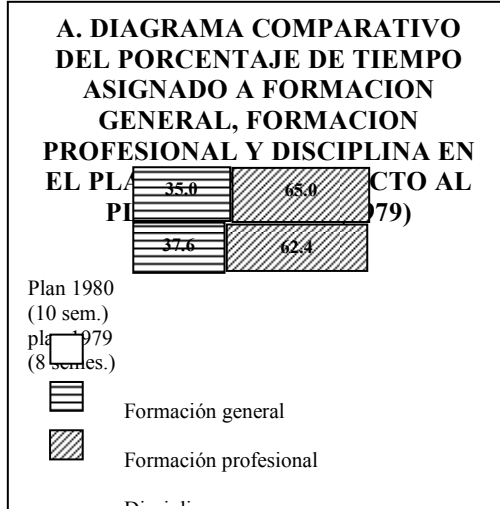
**CUADRO SINOPTICO 53: PLAN DE ESTUDIOS DE 1979.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1979			
Duración de los estudios: 8 semestre ¹			
	créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	56	35.0	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	7.5	
-introd. del aprendizaje	3	1.9	
-psicol. de desarrollo	3	1.9	
-psicol. diferencial	3	1.9	
-fundamentos de la educ.	3	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	17	10.6	
-curriculum	3	1.9	
-tecnología educacional	3	1.9	
-profesor jefe	3	1.9	
-evaluación educacional	4	2.5	
-orientación	4	2.5	
3) INVESTIGACION	19	11.9	
-metodolog. De la inves. Educ. I y II	7	4.4	
-sem. de metod. de la enseñ. de la espec.	6	3.8	
-seminario de título	6	3.8	
4) PRACTICA	8	5.0	
-práctica ²	8	5.0	
III. DISCIPLINA	104	65.0	--
TOTAL	160	100.0	13

Fuente: Universidad de Concepción, escuela de Educación. Plan de Estudios (1979 y años anteriores).

1 Solo obtuvimos información de la especialidad de inglés.

2 Práctica de 1 semestre a realizarse durante el último semestre



B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1979, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1977)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFESIONAL	
-currículum -tecnología educacional -profesor jefe -metod. de la invest. investigación educacional -seminario de metod. de la enseñanza de la especialidad	-tecnología educacional y currículum I -currículum II y profesor jefe -metod. de la y estadística -seminario I y II

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
inglés	104	65.0	56	35.0	160	100.0
	$\Sigma = 104$ X = 104					

1 Sólo obtuvimos información para la especialidad de inglés.

CUADRO SINOPTICO 54: PLAN DE ESTUDIOS DE 1980.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1980			
Duración de los estudios: 10 semestre ¹			
	Créditos	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	58	32.8	13
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	15	8.5	
-introd. a la psicología	3	1.7	
-psicol. del desarrollo	3	1.7	
-psicología educacional	3	1.7	
-fundamentos I y II	6	3.4	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	20	11.3	
-curriculum	3	1.7	
-tecnología educacional	3	1.7	
-evaluación I y II	3	1.7	
-orientación I y II	6	3.4	
-lab. Y metod. de la educ. de la especialidad	5	2.8	
3) INVESTIGACION	12	6.8	
-invest. Educ. I y II	6	3.4	
-semin. de título I y II	6	3.4	
4) PRACTICA	8	4.5	
-internado pedagógico ²	8	4.5	
5) ELECTIVO (1 de 3 créd.)	3	1.7	
III. DISCIPLINA	119	67.2	--
TOTAL	177	100.0	13

Fuente: Universidad de Concepción, escuela de Educación. Plan de Estudios (1980).

1 Soloobtuvimos información de la especialidad sw inglés.

2 Práctica de 1 semestre, durante en 10° semestre.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN A



Plan 1980
(10 sem.)
plan 1979
(8 sem.)

Formación general

Formación profesional

Disciplina

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)

MATERIAS INCLUIDAS MATERIAS EXCLUIDAS

FORMACION PROFESIONAL

-introd. a la psicología	
-psicol. educacional	-psicol. del
aprendizaje	
	-psicol.
diferencial	
-fundamentos	-
fundamentos de la educ.	-profesor
jefe	

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG)/ DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%
inglés	119	67.2	58	32.8	177	100.0
	$\Sigma = 119$ $X = 119$					

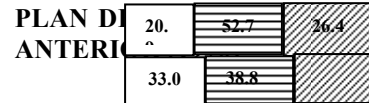
1 Sólo obtuvimos información para la especialidad de inglés.

CUADRO SINOPTICO 55: PLAN DE ESTUDIOS DE 1977.

PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION PLAN DE ESTUDIOS 1974			
Duración de los estudios: 6 semestres			
	Crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	19	20.9	5
-educación física I y II	4	4.4	
-español	6	6.6	
-artes plásticas	3	3.3	
-educación musical	3	3.3	
-educación técnico-manual	3	3.3	
II. FORMACION PROFESIONAL	48	52.7	11
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	22	24.2	
-psicol. I (introducción)	3	3.3	
-psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia)	4	4.4	
-psicol. III (educacional)	3	3.3	
-psicol. IV (dinámica de grupo)	3	3.3	
-estadística	3	3.3	
-teoría de la educ. I y II	6	6.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	20	21.9	
-ed. para la salud I y II	6	6.6	
-introd. a la orientac.	2	2.2	
-direc. del aprendizaje I, II y III	9	9.9	
-técnicas de la evaluación en educación	3	3.3	
3) INVESTIGACIÓN	6	6.6	
-seminario o memoria	6	6.6	
4) PRACTICA ¹	--	--	
III. DISCIPLINA	24	26.4	--
TOTAL	91	100.0	16

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)



Plan 1974 (6 sem.)
 Plan 1970 (6 sem.)
 Formación general

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1974, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1970)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-artes plásticas -educación musical -educación técnico-manual	-educación por el arte -concientización -lógica y metod. de las ciencias -idioma instrumental
-español	
FORMACION PROFESIONAL	
-introd. a la orientación -técnicas de evaluación en educación	-orientación

Fuentes: Reginaldo Zurita. Die años de formación de profesores.Universidad de Concepción, Escuela de Educación,

1979.

1 Se restituye la práctica de profesor jefe integrada a la

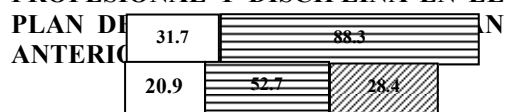
práctica docente. No se especifica la duración de la misma.

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD						
Mención	D		FP + FG		TOTAL	
	Cré- dito	%	Cré- dito	%	Cré- dito	%
Ciencias naturales	24	26.4	67	73.6	91	100.0
matemáticas	24	26.4	67	73.6	91	100.0
	$\Sigma = 48$ X = 24					

CUADRO SINOPTICO 56: PLAN DE ESTUDIOS DE 1977.
II. PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION PLAN DE ESTUDIOS 1977			
Duración de los estudios: 8 semestres			
	Crédito	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	49	31.7	9
-español I y II	4	2.6	
-cs. naturales I y II	6	3.9	
-cs. sociales I y II	6	3.9	
-matemática básica I y II	6	3.9	
-educ. física I y II	6	3.9	
-teoría literaria I y II	6	3.9	
-educ. musical I y II	6	3.9	
-instrumento	1	0.6	
-artes plást. y ed. técni.co-manual I y II	8	5.1	
II. FORMACION PROFESIONAL	106	68.3	26
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	15	9.5	
-psicol. del desarrollo	3	1.9	
-psicol. del aprendizaje	3	1.9	
-psicología diferencial	3	1.9	
-comunicación social y dinámica grupal	3	1.9	
-fund. de la educación	3	1.9	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	51	32.9	
-transtornos del aprend.	3	1.9	
-tecnología educ. y currículum I	4	2.6	
-currículum II y profesor jefe	6	3.9	
-orientación	4	2.6	
-evaluación educacional	3	1.9	
-salud y primeros auxilios	3	1.9	
-org. y adm. escolar	3	1.9	
-curric. esp. español	3	1.9	
-curric. esp. cs. natural.	3	1.9	
-curric. esp. cs. sociales	3	1.9	
-curric. esp. matemáticas	3	1.9	
-curric. de la ed. musical	3	1.9	
-curric. de las a. plást. y de la ed. téc-manual	4	2.6	
-metod. de la lectura y escritura	3	1.9	
-metod. de la globalizac.	3	1.9	
3) INVESTIGACION	19	12.4	
-metod. de la investigac. y estadística I y II	7	4.6	
-seminario	12	7.7	
4) PRACTICA	12	7.7	
-práctica (2 semestres)	12	7.7	
5) ELECTIVOS (3 de 3 credit cada uno)	9	5.8	
III. DISCIPLINA	--	--	--

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ANTERIOR



Plan 1977

(8 sem.)

plan 1974

(6 sem.)



Formación general

TOTAL	155	100.0	35

Fuente: Universidad de Concepción, Escuela de Educación,
Planes de Estudios 1977.

MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1977, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1974)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-artes plásticas y ed. técnico manual -ciencias naturales -ciencias sociales -matemática básica -teoría literaria -instrumento	-artes plásticas -ed. técnico-manual
FORMACION PROFESIONAL	
-psicol. del desarrollo -psicol. del aprendiz. -psicol. diferencial -comunicación social y dinámica grupal -fund. de la educación -transf. del aprend. -tecnol. ed. y curric. -currí. y prof. jefe -orientación -evaluación educ. -salud y primeros aux. -org. y adm. escolar -currí. esp. español -currí. esp. cs. nat. -currí. esp. cs. soc. -currí. esp. matemát. -currí. de la ed. music. -currí. de las a. plást. y de la ed. téc.-man. -metod. lectura-escrit. -metod. globalización -metod. de la investigación y estadística -electivos	-psicología (introduc.) -psicol. II (evol. de la niñez y adolescencia) -psicol. III (educac.) -psicol. IV (dinámica) -teoría de la educación -introd. a la orientación -técnicas de evaluac. ed. -ed. para la salud -direc. Del aprendizaje -estadística

4. **1981-1987.** **NUEVAS ORIENTACIONES CURRICULARES.**

En 1981 se aprueba un nuevo plan de estudios para la Escuela de Educación. Este plan representa la introducción de nuevos principios en la formación de profesores, que tienden a desplazar la visión tecnológica que se había aplicado desde 1977. Los cambios se aplican en un momento en que dos hechos habían modificado el escenario institucional. Por una parte, se produce un cambio importante de autoridades tanto en la Universidad como en la Escuela de Educación. En 1979 asume Guillermo Clericus como Rector de la Universidad. Clericus exoneró, entre otras personas, al Vicerrector Académico Reinaldo Gleisner, y a Mario González, Director de Educación y responsable de la introducción de la Tecnología Educacional. Aunque carecemos de detalles, no nos parece descabellado relacionar el referido debilitamiento del discurso tecnológico en el plan de 1980 con la salida de González de la Escuela de Educación. En un período de bloqueo de las instancias de participación y ejercicio Indiscriminado del poder por parte de las autoridades designadas, la entrada o salida de escena de determinados actores en posiciones claves tiene las mayores consecuencias. El dominio en Concepción de la 'tecnología educativa' es inseparable del Director González; su ocaso se relaciona directamente con su salida.

Por otra parte, a fines de 1980 y comienzos de 1981 se aprueba una nueva legislación universitaria que, como es sabido, autorizó a un nuevo tipo de Institución superior, los Institutos Profesionales, para formar profesores. Las consecuencias de esta legislación se manifiestan principalmente en el plan de 1983, que modifica el sistema de titulación para los profesores de enseñanza media, y en el cierre del ingreso a la carrera de Pedagogía Básica en la sede central de la Universidad, en Concepción.

De este modo los cambios que se operan en el período 1981-1987 se ubican en un escenario institucional modificado en términos de las autoridades y las orientaciones dominantes, y en términos de la ubicación de las pedagogías en el contexto universitario. Nos ocuparemos a continuación de los cambios introducidos en este período. En esta etapa se aprueban dos planes de estudios, uno en 1981 y otro en 1983. Cabe señalar que respecto de la formación de los profesores básicos sólo incluimos el plan de 1981.

a. El plan de 1981.

El plan que se aprueba en 1981 se fundamenta en nuevos principios pedagógicos, que desplazan, en algún sentido, la visión tecnológica dominante en el período 1977-1980. Según se señala en la fundamentación del plan, éste se estructura siguiendo los conceptos teóricos de Daniel C. Jordan y su equipo, de la Universidad de Massachusetts Amherst. Esta nueva referencia teórica agrega un matiz humanista a los principios tecnológicos predominantes en los planes anteriores. Se plantea que en educación es necesario buscar enfoques integrados que permitan conciliar una perspectiva que valore al ser humano y sus potencialidades de

35. Ver: J.J. Brunner, **Informe sobre la Educación Superior...**, FLACSO, Santiago, 1986.

36. Universidad de Concepción. Escuela de Educación. **Planes y Programas de las Carreras de Pedagogía en Educación Malla 1981.**

desarrollo, con perspectivas que puedan desarrollar estas potencialidades organizada y sistemáticamente.

Paralelamente a este cambio en la línea teórica de la Escuela de Educación, se modifica la relación de ésta con los Institutos Centrales, lo cual afecta la formación de los profesores de enseñanza media. Se disocia la formación especializada de la formación pedagógica y se establece una estructura doble de los estudios. Desde 1981, el alumno ingresa a la especialidad. Allí cursa tres años de estudios luego de los cuales pasa a estudiar el plan pedagógico, de un año de duración, en la Escuela de Educación. Luego de estos cuatro años de estudios realiza una práctica profesional que lo conduce al título de profesor.

Esto significa una reducción bastante importante del tiempo asignado a la formación profesional (ver cuadro sinóptico 57), la cual sólo alcanza a un 22.8% del tiempo total del plan (este porcentaje no incluye la Práctica, que se exige como requisito de titulación, luego de haber terminado todos los cursos del plan). Respecto del plan anterior, del año 80, no sólo reduce el porcentaje de tiempo dedicado a la Formación Profesional, sino que disminuye de modo importante el número de asignaturas contempladas en el plan (de 13 a 7).

En la FP se mantiene la primacía de la formación en Técnicas de la Transmisión, dentro de la cual la metodología vuelve a ocupar la principal destinación horaria. Se modifican además los contenidos de la formación técnica, excluyéndose Tecnología Educacional. En cambio se incluye un curso de Administración Educacional. Se elimina la formación en Investigación, y tampoco se exige el Seminario para la titulación.

Los contenidos de la formación teórica también son modificados. Aunque se mantiene como disciplina básica sólo Psicología, ésta se restringe a la Psicología Educacional, eliminándose el curso introductorio y el curso de Psicología del Desarrollo. El porcentaje de tiempo asignado a la formación teórica es reducido a favor del tiempo dedicado a la formación técnica.

En el plan para los profesores básicos también se introducen algunas modificaciones (ver cuadro sinóptico 59). Lo más sobresaliente es la gran importancia asignada a la formación en Técnicas de la Transmisión, la cual alcanza a la mitad del tiempo del total del plan. Dentro de la formación técnica, Metodología recupera la primacía que tenía antes de 1977. Otro cambio importante es la exclusión del Seminario **Pedagógico** y por lo tanto la preparación en Investigación. Otro cambio de este período es la reincorporación de Biología **Educacional**, que reinserta la Biología -excluida desde 1968- como una de las disciplinas teóricas de base de la educación.

b. 0 plan de 1983.

El plan de estudios aprobado en 1983, es una modificación parcial del plan de 1981 (ver cuadro sinóptico 58). Lo más importante de este plan es que introduce una nueva modalidad de titulación. Este cambio se relaciona directamente con la legislación de educación superior aprobada en 1980-81, que permite otorgar el título profesional de profesor a los Institutos

Profesionales, (los grados académicos en cambio son exclusivos de las universidades³⁷) De 37 J.J. Brunner. **Informe sobre la Educación Sup.Nor..., op cit**

acuerdo a esta disposición, en la Escuela de Educación se decide entregar dos tipos de título, un grado académico y otro profesional, marcando una distinción con los estudios pedagógicos impartidos en instituciones no universitarias. Para esto se establece una etapa inicial, sin práctica ni memoria, que conduce al grado de Licenciado en Educación Media. Una vez realizada la práctica y una memoria o tesis, se obtiene el título profesional de Profesor.

Considerando el plan en su totalidad, hay un aumento del tiempo dedicado a la formación profesional (de un 22.8% a un 36.1%), que se vincula principalmente con la inclusión de la Práctica y de la Memoria en el plan. Cabe destacar que se vuelve a incorporar la exigencia de una memoria final, la cual se había eliminado en 1981.

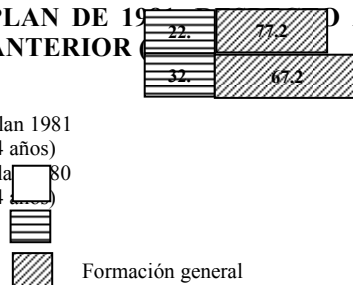
En cuanto a los contenidos de la Formación Profesional, no hay modificaciones importantes respecto al plan de 1981. Se incluye un curso denominado **Evaluación Educacional Aplicada**, que refuerza el curso de Evaluación **Educacional**. Otra modificación es que aumenta el porcentaje de tiempo asignado al curso de **Fundamentos de la Educación**, con lo cual este se equipara en tiempo a **Psicología Educacional**. Es decir, la formación teórica queda constituida por este curso y por Psicología.

**CUADRO SINOPTICO 57: PLAN DE ESTUDIOS DE 1981.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION PLAN DE ESTUDIOS 1981			
Duración de los estudios: 4 años			
	Créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFECIONAL	33	22.8	7
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	9	6.2	
-fundam. de la educación	3	2.1	
-psicol. educac. I y II	6	4.1	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	24	16.6	
-desarrollo del currículum I y II	6	4.1	
-evaluación educacional	6	4.1	
-orientación educacional	3	2.1	
-adm. educacional	3	2.1	
-didáctica de la especialidad I y II	6	4.1	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	112	77.2	--
TOTAL	145	100.0	7

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1981 AL PLAN ANTERIOR

Plan 1981
(4 años)
plan anterior
(4 años)



Formación general

Fuente: Universidad de concepción, Escuela de Educación, plan de estudios 1981.

1 No se exige Memoria o Tesis

2 Práctica teminal de 1 semestre.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1981, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1980)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-fund. de la educación	-fundamentos
	-introd. a la psicología
	-psicol. del desarrollo
-desarrollo del curriculum	-curriculum
	-tecnología educacional
-adm. educacional	
-didáctica de la espec.	-lab. Y metod. de la enseñanza de la especialidad
	-invest. Educacional
	-seminario de título
	-internado pedagógico
	-electivo

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos %
Inglés	115	77.7	33	22.3	148 100.0
Filosofía	110	76.9	33	23.1	143 100.0
Educación física	116	77.9	33	22.1	149 100.0
Matemat. Y física	106	75.2	35	24.8	141 100.0
	$\Sigma = 447$				
	$X = 111.7$				

¹ No obtuvimos información para las restantes especialidades.

**CUADRO SINOPTICO 58: PLAN DE ESTUDIOS DE 1983.
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1983 ¹			
Duración de los estudios: 9 semestres ²			
	Créditos	%	Nº de Catg.
I. FORMACION GENERAL	--	--	--
II. FORMACION PROFESIONAL	56	36.1	10
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	12	7.7	
-fundamentos de la educ.	6	3.9	
-psicol, educacional	6	3.9	
2) RECNICAS DE LA TRANSMISION	28	18.1	
-curriculum	6	3.9	
-evaluación educacional	4	2.6	
-evaluación educ. aplicada	3	1.9	
-orientación educacional	4	2.6	
-administración educac.	3	1.9	
-metod. de la enseñanza de la especialidad	8	5.2	
3) INVESTIGACION	6	3.9	
-memoria o tesis	6	3.9	
4) PRACTICA ³	10	6.4	
-práctica	10	6.4	
III. DISCIPLINA	99	63.9	
TOTAL	155	100.0	10

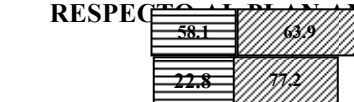
Fuente: Universidad de Concepción.

1 Al egreso de 4º año se recibe el título de Licenciado en educación. Con la Práctica y la Memoria, que se realizan después del egreso, se obtiene el título de PROFESOR.

2 Sólo obtuvimos información de la especialidad de Inglés.

3 Práctica terminal de 1 semestre.

A. DIAGRAMA COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A FORMACION GENERAL, FORMACION PROFESIONAL Y DISCIPLINA EN EL PLAN DE 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR



Plan 1983

(P.m.)

Plan 1981

(P.m.)

 Formación general

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN PLAN DE ESTUDIOS DE 1983, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR

(1981)

MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION PROFECIONAL	
-curriculum	-desarrollo del curriculum
-evaluación educacional aplicada	
-didáctica de la espec.	-metod. de la enseñanza de la especialidad
-memoria o tesis	
-práctica	

DISTRIBUCION HORARIA FORMACION COMUN (FP + FG) / DISCIPLINA POR ESPECIALIDAD					
Especialidad ¹	D		FP + FG		TOTAL
	Cré- ditos	%	Cré- ditos	%	Cré- ditos %
inglés	99	63.9	56	36.1	155 100.0
	$\Sigma = 99$				
	$X = 99$				

¹ Sólo obtuvimos información de la especialidad de inglés

**CUADRO SINOPTICO 59: PLAN DE ESTUDIOS DE 1981.
PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

ESCUELA DE EDUCACION - UNIVERSIDAD DE CONCEPCION			
PLAN DE ESTUDIOS 1981			
Duración de los estudios: 3 años			
	Crédito	%	N° de Catg.
I. FORMACION GENERAL	39	33.3	8
-elem. De aritmética y geometría	6	5.1	
-elem. De física y química	4	3.4	
-estudios sociales I y II	8	6.9	
-educación ambiental	4	3.4	
-educación musical	5	4.3	
-educación técnico-manual	4	3.4	
-educación física	4	3.4	
-artes plásticas	4	3.4	
II. FORMACION PROFESIONAL	78	66.7	17
1) TEORIAS DE LA TRANSMISION	13	11.1	
-bases biológicas del desarrollo	4	3.4	
-psicol. educ. I y II	6	5.1	
-fund. De la educación	3	2.6	
2) TECNICAS DE LA TRANSMISION	65	55.6	
-lenguaje y comunicación en la educación básica	4	3.4	
-iniciación a las matemáticas en la enseñanza básica	4	3.4	
-literatura y composición en la enseñanza básica	4	3.4	
-enseñ. de la lecto-escri.	4	3.4	
-desarrollo del currículum	3	2.6	
-orientación	3	2.6	
-evaluación educ. I y II	6	5.1	
-planificación curríc. en la enseñanza Básica	4	3.4	
-rol del profesor en la enseñanza Básica	4	3.4	
-trastornos del aprend.	4	3.4	
-higiene escolar	4	3.4	
-didáctica (expresión manual y artística)	8	6.9	
-didáctica (idioma patrio, estudios Soc. y cs. naturales.)	10	8.6	
-adm. educacional	3	2.6	
3) INVESTIGACION ¹	--	--	
4) PRACTICA ²	--	--	
III. DISCIPLINA	--	--	--
TOTAL	117	100.0	25

Fuente: Universidad de Concepción, Facultad de Educación,
planes y programas de las carreras de educación. 1981.
1 Se elimina como requisito de titulación.
2 Se exige una práctica terminal de 1 semestre.

B. MATERIAS INCLUIDAS/EXCLUIDAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1981, RESPECTO AL PLAN ANTERIOR (1977)	
MATERIAS INCLUIDAS	MATERIAS EXCLUIDAS
FORMACION GENERAL	
-elem. de aritmética y geometria -elem. de física y química -educación ambiental -estudios sociales -artes plásticas -ed. técnico-manual	-español -matemática básica -ciencias naturales -ciencias sociales -teoría literaria -instrumento -artes plásticas y educ. -técnico-manual
FORMACION PROFESIONAL	
-bases biológicas del desarrollo -psicología educacional -lenguaje y comun. En EB -iniciación matern. EB -literatura y comp. EB -enseñ. de la lecto-escri. -desarrollo del curríc. -planificación curricular -rol del prof. En EB -higiene escolar -administración educ.	-psicol. del desarrollo -psicol. del aprendizaje -psicología diferencial -comunicación social y Dinamica grupal -metod. de la lecto-escri. -tecnol. Ed. y curríc. I -curr. II y Profesor jefe -salud y primeros aux. -org. y adm. escolar -curríc. esp. español -curríc. esp. Cs. natur. -curríc. esp. Cs. soc. -curríc. esp. matemática -curríc. de la ed. music. -curríc. de las artes Plásticas y de la educ. -técnico-manual -metod. de la globalizac.
-didáct. (idioma patrio est.soc. y cs. natur.) -didáct. (expresión manual y artística)	

5.

CONCLUSION.

Al analizar el desarrollo de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción destaca, por una parte, su larga trayectoria, pero a la vez su permanente vulnerabilidad. La estructura institucional y curricular copia la organización del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, pero se realiza en un contexto inicial de gran precariedad material. Junto con la debilidad que marca los comienzos de la institución, ésta es, entre las estudiadas, la entidad más permeable al contexto macro-social y a las modas teóricas del propio campo educacional.

Durante la Reforma Universitaria se crea en la Universidad de Concepción, como en la Universidad Católica, un espacio de innovación y búsqueda de una identidad particular. Este proceso culminó con la implementación de una nueva organización curricular e institucional que aplicaba el concepto de escuela única de educación. Este proceso se inicia con un amplio consenso, que sin embargo es de breve duración. A poco andar de la reforma se generó un ambiente de fuerte confrontación política e Ideológica. De las universidades cubiertas por el estudio, la de Concepción, es la única donde se expresa explícitamente en los planes de estudios este momento político, a través del curso de 'Concientización'.

De las universidades examinadas, la de Concepción también es donde se experimentó con mayor fuerza la intervención militar. Esta fue directa y masiva, ejerciéndose una amplia persecución política. Después de 1973 con un cuerpo académico muy reducido y controlado, la autoridad designada no es contrarrestada por ninguna tradición endógena, capaz de contravenir los marcados vaivenes en la conducción que caracterizan el período.

La falta de autonomía Institucional se manifiesta claramente en la base de conocimientos en los cuales se entrena a los profesores. A pesar que hay en la formación ciertos elementos constantes, es clara la carencia de una identidad que le de continuidad tanto a nivel de la ideología institucional, como en el discurso profesional.

En la Formación General, expresiva en las otras dos universidades estudiadas de la ideología institucional, encontramos una diversidad de materias, como Educación Física, Inglés Instrumental, y durante la Reforma, Concientización. Esta formación intenta entregar más que la visión institucional de la sociedad, una suerte de formación integral, cuya importancia y contenidos es zigzagueante de acuerdo a quienes controlen el proceso de formación y a los climas políticos imperantes.

La Formación Profesional entregada se distingue porque desde 1968 la única disciplina teórica de base incluida en los planes de estudios es Psicología. No se Integra en la formación ni Filosofía, ni Sociología. La formación tiene un fuerte énfasis técnico, el cual es creciente, al igual que en el resto de las universidades. En los planes de estudios de los profesores medios, el área de conocimientos que domina es la disciplinaria, que ocupa porcentajes cercanos a los dos tercios del tiempo total del plan.

Como se dijo, la formación ha tenido bruscos cambios de dirección, y ha sido muy permeable a las modas del campo educacional. Al respecto cabe destacar la incorporación de la asignatura de Orientación, expresiva de las teorías americanas que dominaban el campo educacional en la época, en la década de 1950, una década antes que el resto de las universidades.

El giro más drástico, sin embargo, se experimentó con la aplicación en 1976 de un plan enteramente estructurado de acuerdo a los conceptos de la Tecnología Educativa. Plan que como vimos detalladamente en el trabajo, vulnera los principios básicos que había tenido la formación en el país, como por ejemplo, la importancia de la preparación metodológica del profesor. Luego del fracaso de este plan, y junto con un cambio de autoridades, la formación giró en su orientación de base hacia otras teorías del campo educativo.

Respecto a la formación de los profesores básicos se destaca aquí también una larga tradición. En Concepción existió un Curso Normal Superior desde los años 40, el cual se incorporó como carrera de Pedagogía Básica durante la Reforma. La formación de los profesores básicos en Concepción tiene elementos distintivos relacionados a nuestro juicio con este curso normal. Mantuvo una Formación General Incluso cuando se aplicó la modalidad especializada, y entre las Teorías de la Transmisión incluye en algunos planes Biología Educativa. Independiente de estas especificidades, como en las demás universidades, el foco de la formación es técnico y la teoría de base es Psicología. A pesar de su larga tradición en la preparación de profesores para el nivel primario del sistema escolar, con posterioridad a la ley de educación superior de 1981, la Universidad de Concepción cerró el Ingreso a la carrera de Pedagogía Básica en su sede central, manteniéndolo sólo en las sedes provinciales.

CAPITULO VI:
SABER, INSTITUCIONES E IDENTIDAD:
EVOLUCION DE LA FORMACION DEL PROFESORADO.

En este capítulo intentamos formular una interpretación general del desarrollo de la formación de profesores en nuestro país, reuniendo el conjunto de los elementos históricos relativos a las Instituciones formadoras estudiadas, en un marco Interpretativo común que aborda las dimensiones de saber, institucionales, y de contexto, definitorias de la profesión docente.

Ordenamos la exposición en tres secciones. La primera aborda la pregunta sobre las formas institucionales que han enmarcado la formación de profesores. La segunda aborda el problema del saber. los patrones históricos, Institucionales y por nivel que son discernibles en la evolución de las grandes áreas de conocimiento en la formación del profesorado; y los componentes de conocimiento de lo que, a lo largo del trabajo, hemos categorizado como Formación Profesional. A partir del análisis de la evolución de los componentes de saber aludidos se postula la existencia de tres tipos de identidad profesional entre los profesores. En la sección final, vinculamos el análisis de la evolución en el saber de la profesión con la evolución de su posición social. Intentamos así integrar las distintas hebras del análisis en una Interpretación que pone en el centro la noción de la Identidad profesional como resultante tanto de la apropiación de un determinado saber, como del valor social, o de distinción, de ese saber.

1. DESARROLLO INSTITUCIONAL.

Lo primero a constatar en esta dimensión a lo largo de este siglo, es el ensanchamiento, y división en varios sectores, de las bases institucionales de la formación de profesores, procesos por los que se multiplican las instituciones, así como varían los contextos organizacionales mayores en que éstas se ubican. El desarrollo Institucional puede dividirse gruesamente en tres etapas, una primera etapa que se extiende hasta fines de la década del 1950, en la cual existen dos instituciones líderes que orientan la formación de la totalidad de los profesores, las escuelas normales estatales en el caso de la formación de los profesores primarios, y el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, para la formación de los profesores secundarios. En la década de 1960 comienza una segunda etapa que se caracteriza por el acercamiento institucional de la formación de profesores básicos y medios, pero a la vez por la multiplicación de programas de formación de profesores para ambos niveles, ya que nuevas entidades imparten- carreras de pedagogía, y el Instituto Pedagógico y las escuelas normales pierden legal y socialmente el rol tutelar sobre el sector. Finalmente, en 1981 se transforma drásticamente la totalidad del sistema a partir de la legislación universitaria de 1981, que trae la expulsión del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la formación de dos 'universidades pedagógicas' (Metropolitana y Playa Ancha), y, lo más importante, la definición de la carrera como no exclusivamente universitaria. Esta pasa así a

ser impartida, no sólo por algunas universidades sino también por el nuevo nivel de instituciones de Educación Superior los Institutos Profesionales. la casi totalidad de los cuales hoy en día son privados'

Nuestro análisis institucional, sin embargo no ha tenido por objeto estos procesos de redefinición política de los límites del sistema de educación superior y sus efectos sobre las instituciones formadoras de profesores. sino algunas de sus instituciones componentes. y al interior de éstas, las relaciones entre la evolución de las bases de saber de la formación y la evolución de sus marcos institucionales. Desde esta perspectiva nos interesa destacar un patrón de desarrollo observable en las tres instituciones universitarias, manifestación organizacional de disputas por el control de la formación, y los intereses de conocimiento divergentes, de los grupos docentes sostenedores de los estudios pedagógicos, por una parte, y los estudios disciplinarios, por otra.

Si se observa la dimensión de los cambios organizativos que acompañan la evolución de los planes de estudios en las tres instituciones universitarias estudiadas, surge con nitidez un patrón evolutivo cuyas etapas, que se cumplen en momentos diferentes según sea la

Institución del caso, son las siguientes:

I) El momento fundacional se caracteriza por una situación organizativa en que diferentes docentes otorgan un conjunto de cursos, sin que se dé una diferenciación Institucional entre los responsables de los cursos pedagógicos y los responsables de los cursos disciplinarios. Esta situación se prolonga, en el caso del Instituto Pedagógico, por ejemplo, desde 1889 hasta 1924.

ii) Una segunda etapa se abre cuando, fruto del crecimiento de las bases de conocimiento respectivas, los 'cursos' y sus catedráticos, dan paso a una organización en departamentos. La organización en departamentos coincide, en el caso de la institución paradigmática, el IP de la Universidad de Chile, con la expansión de la enseñanza a 'las humanidades superiores', no conectadas directamente con fines profesionales, sino con la investigación y la profesión académica. Este paso, que se da en 1924, equivale a la explicitación institucional de la división entre departamentos pedagógicos y departamentos disciplinarios. Ambos departamentos tienen bases de conocimiento diferentes y objetivos también distintos, lo que define una lucha por el control del Instituto Pedagógico entre 'pedagogos' y 'filósofos' o académicos de las disciplinas; disputa que está tras cada uno de los diferentes planes de estudios y formas organizacionales que se instauran entre la década de los años Veinte y la de los Sesenta. Los departamentos disciplinarios, orientados hacia el desarrollo de un área de saber, luchan por su autonomía y 'desconexión' de las preocupaciones profesionales de los educadores; estos procuran conservar la totalidad de los componentes de la formación bajo su control. En 1935, en el caso de la Universidad de Chile, los 'disciplinarios' logran reunir sus departamentos en un Instituto aparte del "Pedagógico", el **Instituto Superior de Humanidades**. En 1946, éste es disuelto y el Instituto Pedagógico vuelve a reunir sus diferentes componentes en conflicto. Pero las tendencias centrifugas son profundas.

iii) La tercera etapa es identificable con el momento en que la formación disciplinaria de los profesores es impartida por institutos Independientes por completo de la escuela de

1 Sobre la legislación universitaria de 1981 y sus efectos J.J.Brunner Informe sobre **la Educación Superior**. Flacso. Santiago. 1986. Sobre los Institutos Profesionales C Cox **Informe sobre los Institutos** Profesionales. Doc de Trab. Flacso, Santiago. 1989.

educación del caso. 'Institutos Centrales' en la Universidad de Concepción, 'Institutos' en la Universidad de Chile y Católica. Se trata de instancias de organización de unidades operativas centradas en la Investigación y el desarrollo disciplinario, en forma independiente del horizonte tradicional de las profesiones. En las tres universidades esto tiene lugar en la década de los años Sesenta, cuando se define a la **investigación** como tarea central de la Universidad y se constituyen las bases institucionales para ello en forma sistemática.

El curso histórico reseñado es describible entonces en términos de una evolución que va de **cursos** en un marco institucional que amalgama las áreas profesional y de las disciplinas; a **departamentos** que sancionan institucionalmente la separación de tales componentes pero al interior de una unidad organizativa centrada en la formación de profesores; y finalmente a Institutos Independientes, centrados en sus respectivas áreas de saber. El factor de dinamismo es la expansión del conocimiento. La especialización que acompaña tal expansión tiene Intrínsecas consecuencias centrífugas sobre las organizaciones: cada área busca tener control sobre su marco organizativo. El crecimiento de la investigación en las disciplinas define la constitución de nuevos marcos Institucionales propios, cada vez más distantes del foco de la institución original.

Los profesores que hoy se forman en la Universidad Católica y en la Universidad de Concepción. como aquellos que lo hicieron en la Universidad de Chile hasta el año 80, reciben dos tercios de sus cursos -aquellos de la especialidad-, fuera de su respectiva escuela de educación, en departamentos dedicados a la producción de conocimiento, y compartiendo por tanto con profesores-Investigadores y con alumnos de las disciplinas respectivas orientados a la Investigación. Esta cercanía de la formación de los docentes con la frontera productiva de una disciplina, hoy en día no tiene bases institucionales para Nevarse a cabo sino en las Universidades con Investigación. En el resto, así como en los Institutos Profesionales, la situación es equivalente a la de hace cuatro o cinco décadas. atrás en las Instituciones de nuestro estudio, cuando la disciplina de la especialidad se aprendía en departamentos reproductores, no productores de conocimiento.

Nada de lo anterior es aplicable, por cierto, a las Escuelas Normales, que no tienen en su Interior el principio esencialmente 'centrifugó en términos organizacionales y de conocimiento, de la Investigación. El dinamismo Institucional en esta modalidad de entrenamiento de profesores va por el lado del ascenso de la formación en los distintos niveles del sistema educacional: de er una modalidad de estudios post-primarios en un comienzo, a secundarios luego; y de este nivel al terciario en los 60'.

2. AREAS MAYORES DE SABER: PATRONES HISTORICOS, INSTITUCIONALES Y POR NIVEL.

Nuestros resultados muestran que la definición de las competencias profesionales, o la definición del saber específico del profesorado, ha variado histórica e institucionalmente en torno a tres tipos fundamentales de formación que han dado origen a otras tantas identidades profesionales: la de los profesores 'normalistas', la de los 'básicos', y la de los 'secundarios'. Identidades que se distinguen en un sentido intrínseco por las diferencias en el saber específico que las constituyen, y en un sentido extrínseco por la desigual posición y valoración social de tal saber.

Si se consideran los planes de estudios de acuerdo a las tres áreas mayores de conocimiento definidas (FG, FP y D), y se examinan los pesos relativos de cada una en términos del tiempo que cada una representa en el tiempo total de la formación, surge con claridad la diferente base de conocimiento de los tres tipos de profesor referidos. En el caso de los **normalistas** predomina sin contrapeso la Formación General; en el de los profesores básicos la Formación Profesional; y en la formación de los **secundarios** la Disciplina. Contra este cuadro de base, que el diagrama 1 busca representar, se dan variaciones históricas e institucionales importantes que ordenaremos en torno a los tres tipos de formación e identidad profesional referidos hasta aquí.

Diagrama 1.
Tipos de formación y áreas de saber.

		Nivel Primario	
		Normalistas	Básicos
Formación General	+	++++	++
Formación Profesional	++	++	+++
Disciplina	+++		+

a. Normalistas

En el caso del tipo de formación de mayor tradición la primera constatación que permiten los datos sobre la ordenación temporal de los planes de estudios (Cuadro 1) es que históricamente la formación normalista se centró en un proceso de aculturación de carácter no especializado cuyo centro era el conjunto de disciplinas del currículo del liceo. Si se examina la categoría **Formación General (FG)**, vemos que ésta ocupa la mayor parte del tiempo en las Escuelas Normales y que es la última categoría en los demás casos, salvo en algunos años excepcionales. La Formación General es en este caso sinónimo de acceso a un

determinado nivel cultural definido por la amplitud y profundidad del último año de la enseñanza secundaria: el 'sexto año de humanidades' del liceo chileno. Hasta mediados de la década del cuarenta de este siglo el 80% del tiempo del plan está asignado a los ramos que corresponden a la Formación General. La caída de la FG a partir de entonces, gradual en los planes de 1944 y 1964 con respecto al pasado (de hecho en 1964 es más importante que en 1944), y radical en el plan de 1967, es síntoma de que tal 'nivel cultural' se estaba adquiriendo por otras vías. Básicamente a través del ingreso a las escuelas normales de egresados de segundo o sexto año de humanidades, que parcial o totalmente ya habían estado en contacto con los contenidos que transmitían los ramos de la FG.

El segundo componente 'macro' de la formación normalista, la **Formación Profesional**, ocupó, desde el siglo XIX hasta 1964, una posición subordinada, aunque creciente (pasa de un 10% a un 21.8% del tiempo entre 1890 y 1964, habiendo alcanzando un 38.7% del total del plan en 1944), situación que varió en 1967, al definir la Reforma Educacional Frei a la formación normalista como de nivel post-secundario. En ese momento, el plan de estudios de las escuelas normales se homologa de hecho al de las escuelas universitarias de profesores básicos, pasando a ocupar la FP, como en éstas, el lugar central en el proceso de formación.

Por otra parte, si se consideran los tiempos asignados a los ramos que confortan la Formación General (ver cuadro 8), el conjunto de las disciplinas **técnico-artísticas** es hasta 1913 de importancia comparable al de las **humanidades**; desde el plan de 1928 hasta el de 1964, es el área **más** importante del plan. En 1964 pierde su primacía en favor del área Humanidades pero sigue siendo más importante que el conjunto de las disciplinas científicas. En el plan de 1967 desaparece completamente. La investigación de las implicancias culturales de una formación que otorgaba importancia central al área técnico-artística está por hacerse. En principio ello habla de una educación primaria centrada en el disciplinamiento de la expresividad y la socialización en determinados rituales (de ahí el lugar central del 'canto') más que en la inculcación de unos saberes que operan como 'llaves' para acceder a otros niveles de conocimiento. Por otra parte, desde esta perspectiva no escapará a nadie que lo fundamental acaecido a la formación normalista en 1967 y los años siguientes tiene que ver tanto con su ascenso institucional al nivel post-secundario, como con la redefinición radical del saber que por cerca de un siglo la definió.

b. Básicos

El eje de la formación de los profesores del nivel primario entrenados en las universidades es la **Formación Profesional**, que tal cual lo exhiben los cuadros 2, 3 y 4, ocupa entre la mitad y el 70% del tiempo del plan. Respecto a este eje central, los otros dos componentes tienden a variar de manera alternativa (en concreto, si se destaca uno tiende a desaparecer el otro) en los casos tanto de la Universidad de Chile como de la Universidad Católica. No así en la Universidad de Concepción cuyos planes combinan equitativamente las tres áreas mayores. En las dos universidades de Santiago hay un componente de 'contenidos' externos a las asignaturas del área pedagógica respecto a los cuales hay grandes cambios de dirección: estos pueden ser especializados, como en el caso de la Disciplina durante los años en que la formación básica incluía una especialización o **mención**, o no-especializados, de 'nivelación-enriquecimiento' cultural, como ocurre cuando desaparece la mención y crece pronunciadamente la FG (en especial en los planes de la segunda mitad de los años setenta). Estas fuertes variaciones tanto históricas como entre

instituciones respecto a los paires del saber de los profesores básicos, sugieren una débil o aún no consolidada base institucional y discursiva de su identidad profesional. Volveremos sobre este punto.

c. Secundarios

La formación de los profesores secundarios se centra, a lo largo de una historia que parte en 1889, en las asignaturas de la especialidad o Disciplina, que ocupa entre la mitad y los dos tercios del tiempo total del plan de estudios (Ver cuadros 5, 6 y 7). La FP ocupa una posición que varía entre un quinto y un tercio del tiempo de formación y es, por tanto, siempre secundarla aunque importante. La FG es el componente que en este tipo tiene un 'peso' temporal claramente menor y que varía en forma más pronunciada, tanto históricamente como entre instituciones.

De los tres componentes señalados, el último es el más directamente ligable a coyunturas históricas y especificidades institucionales. Nuestros datos sugieren que la FG tiene una relación con momentos de afirmación de proyectos político-culturales determinados, así como con la especificidad cultural o ideológica de la Institución formadora de que se trate. En el caso de la formación de profesores secundarios en la Universidad de Chile (Cuadro 5) la FG tiene un peso relativo mayor al momento de fundarse el Instituto Pedagógico (proyecto cultural liberal-positivista, 1890), en 1928 (momento de drástica redefinición en la educación escolar del país en un contexto social y político de transición), y en 1975 (momento de afirmación del proyecto autoritario). Algo similar puede sugerirse respecto a la Universidad de Concepción, en particular para los años 1970 y 1974 (cuadro 7)². Sin embargo, el principio no siempre opera y hay períodos de cambio y agitación política y social que no afectan a las categorías mayores de los planes de estudios. Es el caso de la Universidad de Chile, que entre 1965 y 1973, período de proyectos Integrales de transformación educativa y socio-cultural, no exhibe ni cambios en sus planes de estudios, ni presencia de asignaturas del tipo Formación General. Un interesante caso de autonomía³. Por otra parte, en el caso de la Universidad Católica (cuadro 6), la categoría FG no es asociable a un momento de afirmación de un proyecto educativo-cultural específico, sino a la especialidad Ideológica-doctrinaria de la Institución formadora. Las asignaturas de la FG refieren aquí a formación religiosa, las que desaparecen del plan sólo durante el período de la "reforma", entre los años 1969 y 1973.

A partir de las diferencias señaladas entre los tres tipos de formación queremos concluir esta sección señalando algunos elementos sobre las categorías 'macro' del saber comunicado por los planes de estudios, que **cruzan** nuestros tipos.

2 En 1968 la FG figura con el mayor peso relativo, pero se trata de un curso propedéutico que obedecía a otros principios que los que estamos destacando.

3 Parte de la explicación tiene que ver con el hecho de que en el período 1967-73, el foco del proceso reformista fue el gobierno de la facultad y de la universidad, y la relación de ésta con su medio externo. La lucha no resuelta por el poder en el período 67-73, y su interrupción violenta entonces, impidieron que se alterara el plan de estudios, aunque de hecho se introdujeron nuevas asignaturas y orientaciones teóricas. Por otra parte, lo señalado revela los límites de una Investigación que se circunscribe a los planes de estudios: como se vió en el estudio sobre la Universidad de Chile, hay muchos cambios posibles en el proceso de formación de profesores (vía cátedras paralelas, modificaciones en los programas o, incluso, en las bibliografías) que no tocan a los planes.

Las tres áreas del saber que articulan los planes de estudios tienen una gnesis social distinta y un diferente status epistemológico. Una diferencia fundamental entre estas áreas es que tienen su origen en campos de generación diferentes. Dos de los tres componentes distinguidos en el currículum de la formación de profesores -Formación General y Disciplina- corresponden a saberes producidos en un sentido importante fuera del campo de la educación. (De hecho, también dentro de la Formación Profesional hay un componente que corresponde a asignaturas de **fuera** del campo de la educación: nos referimos a disciplinas como Filosofía, Psicología, Sociología). Tanto la Formación General como las Disciplinas refieren a campos de **producción** cultural de diferentes grados de especialización -las humanidades, las ciencias, las artes, determinadas doctrinas socio-políticas, etc. generadores de **contenidos** que las instituciones de formación recontextualizan de acuerdo a sus necesidades y circunstancias⁴. El componente restante, en cambio, -la Formación Profesional- corresponde a discursos generados en el **interior** del propio campo educacional y su objeto fundamental es el proceso de transmisión, es decir, unos procedimientos a seguir para la transmisión de lo que ha de ser reproducido. Visto desde otra perspectiva, FG y D refieren a **contenidos** y FP a **formas o procedimientos**; las primeras al qué de la transmisión cultural, la última al cómo de su realización. A lo largo de la historia de las instituciones de formación de profesores la tensión constitutiva es la disputa por el peso de uno u otro componente en la definición de la identidad del profesorado. Históricamente la FP ha sido el componente subordinado de la formación, con la excepción de los profesores básicos en las últimas dos décadas. Tanto en la formación de los normalistas como de los profesores secundarios el énfasis ha estado puesto en los contenidos que transmite el profesor, más que en los procedimientos de la transmisión. La subordinación histórica de la FP no está desconectada de una subordinación epistemológica:

"el discurso pedagógico es un discurso sin un discurso específico. No tiene discurso propio. Es un principio que se apropia y pone en relación otros discursos para su transmisión y adquisición selectiva"⁵.

Desde esta perspectiva los discursos que son recontextualizados son anteriores y jerárquicamente superiores al saber recontextualizador (expresado en el discurso pedagógico). Al mismo tiempo lo que es transmitido en la práctica en las escuelas depende de este último. Lo cual plantea que la asimetría de poder entre ambos discursos al interior del campo educativo no es total ni unívoca.

La identidad profesional del profesorado está marcada por esta escisión en su saber específico; escisión genérica que se ha realizado históricamente en Chile en formas definidas por el conjunto variable de relaciones de poder y saber que han enmarcado a la formación y a la profesión. Para dar cuenta de tal historización necesitamos por tanto expandir el foco del análisis desde el saber a los marcos institucionales y macrosociales de su organización y transmisión. Nos ocuparemos más adelante de esta expansión, antes nos referiremos con mayor detalle a los contenidos de la Formación Profesional.

4 Sobre el concepto de recontextualización, cfr. B. Bernstein, 'On Pedagogic Discourse', en J. Richardson (editor), **Handbook of Theory and Research in the sociology of Education**, Greenwood Press. Westport, Conn. 1985.

5 B. Bernstein, op.cit., p.25.

CUADRO 1. ESCUELAS NORMALES. FORMACION DE PROFESORES PRIMARIOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación)**.						
	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
FORMACION GENERAL*	90.0 (17)	84.5 (14)	71.1 (16)	80.0 (14)	58.8 (16)	72.6 (22)	13.7 (6)
FORMACION PROFESIONAL*	10.0 (2)	15.5 (1)	28.9 (7)	20.0 (12)	38.7 (10)	21.8 (14)	70.6 (13)
DISCIPLINA					2.5	5.6	15.7
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica; número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) Los planes anteriores a 1890, aprobados los años 1842, 1860, y 1883 no especifican el tiempo dedicado a cada asignatura, por eso no han sido incluidos en el cuadro.

CUADRO 2. UNIVERSIDAD DE CHILE. INSTITUTO PEDAGOGICO. FORMACION DE PROFESORES BASICOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).			
	1969	1975 c/rn	1975 s/rn	1980
FORMACION GENERAL*		15.8 (9)	22.6 (9)	24.0 (9)
FORMACION PROFESIONAL*	55.6 (11)	58.6 (25)	77.4 (23)	76.0 (29)
DISCIPLINA	44.4	25.6		
TOTAL	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

CUADRO 3. UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE. ESCUELA DE EDUCACION. FORMACION DE PROFESORES BASICOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).						
	1969**	1969	1970	1973	1974	1976	1983
FORMACION GENERAL*					1.5 (1)	27.0 (11)	32.6 (18)
FORMACION PROFESIONAL*	65.3 (20)	66.2 (10)	66.2 (16)	66.9 (18)	61.7 (22)	73.0 (19)	67.4 (25)
DISCIPLINA	34.7	33.8	33.8	33.1	36.8		
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) Plan de homologación para los alumnos provenientes de las escuelas normales incorporados en 1969 a la Universidad.

CUADRO 4. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION. ESCUELA DE EDUCACION. FORMACION DE PROFESORES BASICOS. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).						
	1953**	1964**	1968	1970	1974	1977	1981
FORMACION GENERAL*	34.0 (6)	42.0 (6)	29.2 (4)	33.0 (5)	20.9 (5)	31.7 (9)	33.3 (8)
FORMACION PROFESIONAL*	66.0 (12)	58.0 (9)	48.8 (6)	38.8 (9)	52.7 (11)	68.3 (26)	66.7 (17)
DISCIPLINA			22.0	28.2	26.4		
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) Planes de estudios del curso norma.

CUADRO 5. UNIVERSIDAD DE CHILE. INSTITUTO PEDAGOGICO.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE
SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).										
	1890	1924	1927	1928	1929	1931	1935	1946	1963	1975	1980
FORMACION GENERAL*	24.7 (3)	9.5 (1)	8.8 (1)	26.5 (4)	32 (1)		12 (1)			4.8 (3)	
FORMACION PROFESIONAL*	20.5 (2)	36.5 (5)	30.9 (5)	22.0 (7)	323 (6)	34.4 (12)	34.1 (15)	31.3 (10)	45.1 (13)	37.3 (14)	42.5 (17)
DISCIPLINA	54.8	54.01	60.3	51.5	64.5	65.6	64.7	68.7	54.9	57.9	57.5
TOTAL	100%		110 0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entra paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

CUADRO 6. UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE. ESCUELA DE EDUCACION.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE
SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).										
	1959	'966	1966'	1967	1968	1969	1970	1973	1974	1976	1983
FORMACION GENERAL*	8.6 (3)	7.5 (3)	3.8 (1)	1.9 (1)	1.9 (1)				1.1 (1)	4.8 (2)	3.9 (2)
FORMACION PROFESIONAL*	19.5 (12)	23.1 (10)	31.2 (11)	31.8 (11)	35.5 (8)	35.6 (6)	35.6 (9)	35.3 (13)	36.2 (16)	34.2 (12)	31.6 (14)
DISCIPLINA	71.9	69.4	65.0	66.3	62.6	64.4	64.4	64.7	62.7	610	64.5
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría. (1) Homologación del plan de 1966 al sistema de créditos.

CUADRO 7. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION. ESCUELA DE EDUCACION.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO ALAS AREAS MAYORES DE
SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación)									
	1954	1964	1968	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
FORMACION GENERAL*			28.1 **	12.0 (4)	7.0 (2)					
FORMACION PROFESIONAL*	29.3 (12)	24.9 (10)	27.5 (8)	21.3 (8)	27.3 (10)	37.6 (14)	35.0 (13)	32.8 (13)	22.8 (7)	36.1 (10)
DISCIPLINA	7.07	75.1	44.4	66.7	65.7	62.4	65.0	67.2	77.2	63.9
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) En 1968 el plan incluía un año propedeútico exigido por la Universidad.

CUADRO 8: ESCUELAS NORMALES.
COMPONENTES DE LA FORMACION GENERAL
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS DISTINTAS
AREAS DE CONOCIMIENTOS GENERALES.

	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
I. RELIGION Y ETICA	5.8	3.9	1.5	2.4	1.3	0.9	
II. HUMANIDADES	32.9	29.6	22.3	25.1	17.9	27.9	8.9
	15.2	11.6	6.7	8.1	7.1	6.9	1.5
	5.2	7.1	5.9	9.7	4.6	11.8	2.0
-Cs. Sociales	12.5	10.9	9.7	7.3	5.4	7.4	5.4
	--	--	--	--	0.8	1.8	-
III. CIENCIAS	21.4	21.3	14.9	14.6	14.6	16.2	4.8
-Matemát. y Física	11.0	9.0	6.7	7.3	7.1	8.1	2.4
-Cs. Naturales	10.4	12.3	8.2	7.3	7.5	8.1	2.4
IV. TECNICO-ARTISTICOS	29.7	29.7	32.5	37.8	25.0	18.9	
-Artes Plast.-Caligrafia	8.9	7.1	6.6	6.4	5.0	4.3	
-Música	10.4	5.2	5.2	11.3	5.8	4.7	
-Educación Física	5.2	9.7	7.4	8.0	6.7	3.7	
-Técnicas Manuales	5.2	6.4	7.4	7.3	7.5	6.2	
-Agricultura		1.3	5.9	4.8			
V. ACT. COMPLEMENTARIAS	-	-	-	-	-	8.4	-
TOTALES (**)	89.8	84.5	71.2	79.9	58.8	72.3	13.7

(*) Se agruparon las asignaturas por áreas del conocimiento. Por ejemplo, incluimos en Ciencias Sociales asignaturas como Historia Universal y de Chile; Educación Cívica y otras.

(**) Los totales no coinciden exactamente con aquellos de los cuadros sinópticos por diferencias de redondeo.

3. FORMACION PROFESIONAL: CARACTERISTICAS DEL SABER DISTINTIVO DE LA PROFESION DOCENTE.

A pesar de la subordinación histórica y epistemológica de la Formación Profesional a la cual aludimos antes, la FP representa el núcleo de conocimientos distintivos de la profesión docente. Independiente de que la identidad profesional se construya complejamente en el entrecruzamiento de los saberes constitutivos de la formación y en la valoración social de esos saberes, el núcleo que define a la profesión docente es el dominio de unas competencias en la transmisión de conocimientos, y por esto, los contenidos de la FP son cruciales en la definición de los dominios que comprende la profesión docente y en el tipo de desempeño que se espera tenga el profesor.

Una primera lectura de las variaciones históricas, institucionales y por nivel de la FP destaca que a pesar de las diferencias en la importancia relativa de la Formación Profesional para los distintos tipos de formación, el número de asignaturas constitutivas de esta categoría experimenta una expansión considerable en todas las instituciones (más asignaturas de "educación" con el avanzar del tiempo), lo cual habla de un crecimiento del campo educacional al interior de las instituciones de formación, y una mayor especialización de la formación profesional. Crecimiento y especialización que son independientes de coyunturas políticas, ánimos culturales y contextos institucionales. Se trata de una de las invariantes más fuertes encontradas. El único período en que al interior del área Formación Profesional hay reducción en el número de categorías que contempla el plan es el correspondiente a los años de 'La Reforma' (1968 -1973), tanto en la Universidad Católica como en la Universidad de Concepción. En ambas se dieron procesos de **integración de asignaturas** o de flexibilización. Importante de los límites constitutivos de las diferentes categorías. El fin del período reformista coincide con la recuperación de la tendencia histórica a incluir un número creciente de ramos en la Formación Profesional.

Donde se presentan mayores diferencias tanto históricas, como institucionales y por nivel es en los tipos de conocimiento privilegiados en la Formación Profesional. Nos referiremos en primer término al énfasis teórico o técnico de ésta. En segundo lugar, al componente 'disciplinas teóricas de base'. Por último, abordaremos el análisis de las técnicas pedagógicas y su evolución.

a. Teorías y Técnicas de la Transmisión.

El énfasis teórico o técnico-práctico de los distintos planes de estudios informa sobre una dimensión de crítica importancia para la problemática de las competencias del profesorado: el **tipo de relación** con el quehacer docente que se espera del futuro profesor o profesora. Simplificando en extremo, una formación que enfatiza la teoría se asocia con un intento de inculcar **principios** sobre las prácticas, o descripciones-evaluaciones que son **generativas**, en el sentido de contemplar realizaciones diferentes de acuerdo a tiempos y contextos. Una Formación Profesional que privilegia la teoría define entonces una relación con la práctica que es, en principio, menos fácilmente controlable desde afuera y más abierta a la innovación que una formación que no la privilegia. Sin embargo, simultáneamente puede ser una preparación con menor 'certeza pedagógica', es decir con una mayor ambigüedad en las recetas prácticas, las cuales están constantemente sujetas a revisión o son simplemente desvalorizadas como foco de atención. Alternativamente, una Formación Profesional que

enfatisa su dimensión técnica es asociable con un intento de inculcar procedimientos sobre las prácticas, o un conjunto, que puede ser más o menos amplio, de operaciones cuyos principios permanecen Ignorados. Desde esta modalidad, la relación con la práctica es más fácilmente controlable desde fuera y menos abierta a la innovación, si bien puede tender a ser más segura y calculable en sus resultados.

Esta caracterización no agota de modo alguno las implicancias de la relación teoría/técnica, pero aporta una hipótesis general de interpretación de las diferencias encontradas en los planes estudiado⁶

La constación más gruesa que permiten los datos es que existen diferencias claras en la importancia asignada a la teoría o a la técnica de la transmisión por niveles, y en distintos períodos históricos. La más visible se refiere a la diferente importancia asignada a la teoría y a la técnica por nivel de formación, es decir encontramos énfasis diferentes en la formación de los profesores primarios -normalistas y básicos- y secundarios. La técnica predomina en los primeros, en tanto la teoría predomina en los planes de estudios de los segundos. Los únicos casos que atentan contra esta regla pertenecen a la Universidad de Concepción. Los planes de profesores secundarios de 1977 a 1983 asignan más tiempo a los ramos técnicos que a las Teorías de la Transmisión; a la Inversa, los planes de profesores básicos de 1970 y de 1974, enfatizan la teoría y no la técnica.

Los años en que se dan los casos de excepción respecto al patrón recién referido hacen preguntarse por la relación entre tiempo histórico -es decir, circunstancias socio-políticas y culturales determinadas- y el énfasis en uno u otro tipo de Formación Profesional. Al respecto, nuestros datos revelan que en 'tiempos calientes', de efervescencia socio-política y cultural y redefinición de los límites de lo posible, tiende a darse un énfasis mayor que el histórico a la teoría. Esto se manifiesta, en el caso de los profesores secundarios, en los planes de la Universidad de Chile en la década del 20, de la Universidad Católica entre los años 70 y 73 y de la Universidad de Concepción en 1970, cuando la diferencia de tiempo asignado a Teorías y a Técnicas se acrecienta al máximo, en favor de las primeras. Inversamente, en 'tiempos de enfriamiento' socio-político y cultural, de drástica reducción de los límites de lo posible, tiende a acentuarse el peso de los ramos técnicos. Esto es claro en los cambios operados después de 1973, donde es posible observar que es común a todas las Instituciones una alza significativa de las 'técnicas', las que llegan prácticamente a Igualar la Importancia de las asignaturas teóricas -Universidad de Chile y Universidad Católicay, en el caso ya mencionado de la Universidad de Concepción, a sobrepasarla (años 1977 a 1983).

El mismo principio, aunque con variaciones Institucionales, parece operar en el caso de la formación de los profesores normalistas y básicos. La teoría sube su peso relativo en los planes normalistas de la década dei 20 y del 60; en la Universidad de Concepción los ramos técnicos acrecientan su peso a partir dei 77. Tanto en la Universidad de Chile como en la Universidad Católica aunque se manifiesta un mayor tiempo asignado a las técnicas, las variaciones son menores que en el caso de la Universidad de Concepción.

6 Véanse los cuadros 9 y 10. Estos organizan la distinta carga horaria que los planes asignan a las asignaturas que nosotros hemos categorizado como 'Teorías de la Transmisión' y como 'Técnicas de la Transmisión'. Ejemplos de las primeras son: Historia y Filosofía de la Educación; Problemas de la Educación Secundaria; Elementos de estadística Educacional; Psicología. Ejemplos de las segundas son Didáctica General: Metodología especial (plan de profesores secundarios, Universidad de Chile. 1946)

CUADRO 9: PLANES DE ESTUDIOS. FORMACIÓN DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS TEORIAS Y TÉCNICAS
DE LA TRANSMISIÓN.

A. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1890	1924	1927	1928	1929	1931	1935	1946	1963	1975	1980
TEORIAS	16.4	28.5	23.5	14.7	27.5	18.8	19.5	24.5	2.5	11.8	13.2
TECNICAS	4.1	8.0	7.4	7.3	4.8	7.8	7.3	6.8	11.8	11.5	12.7

B. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1959	1966	1966 ¹	1967	1968	1969	1970 1972	1973	1974	1976	1983
TEORIAS	14.0	12.7	15.3	15.6	12.9	12.3	14.2	13.4	15.3	13.9	13.1
TECNICAS	3.9	8.9	9.6	9.8	8.3	8.5	7.6	6.7	11.3	11.2	10.7

C. UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

	1954	1964	1968	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
TEORIAS	20.4	18.0	12.5	15.6	15.4	6.9	7.5	8.5	6.2	7.7
TECNICAS	7.1	6.9	11.3	5.7	7.7	9.8	10.6	11.3	16.6	18.1

¹ Plan de homologación al sistema de créditos.

CUADRO 10 PLANES DE ESTUDIOS FORMACION DE PROFESORES DE ENSEÑANZA

BASICA. PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS TEORIAS Y
TECNICAS DE LA TRANSMISIÓN

A. ESCUELAS NORMALES

	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
TEORIAS	1 6		8.8	9 2	8 3	5 6	1 5 7
TECNICAS	8 4	1 5 5	14 8	6 4	1 5 8	9.4	21 6

B. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1969	1975 cm	1975 sm ²	1980
TEORIAS	16 6	14 8	21.5	16.4
TECNICAS	22 3	25.6	32.6	28 3

C. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1969 ³	1969	1970	1973	1974	1976	1983
TEORIAS	19 7	17.8	20.5	22.8	19 8	19.0	14.5
TECNICAS	30.9	30.0	28.7	24.1	29 4	32.9	27 9

D. UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

	1953	1964	1968	1970	1974	1977	1981
TEORIAS	24.5	28.0	19.6	25.9	24 2	9.5	11 1
TECNICAS	26.4	30.0	21 9	12.9	21 9	32 9	55 6

- 1 El plan de 1929 es "anómalo", porque no integra la practica a la asignatura de metodología
- 2 "Con mención" y "Sin mención"
- 3 Plan de homologación para los alumnos provenientes de las escuelas normales incorporados en 1969 a la Universidad

Al observar los cambios operados en la relación entre teorías y técnicas de la transmisión durante el período militar, resulta evidente la celebración en este período de los procedimientos, por sobre el aprendizaje de teorías orientadoras, que abran a sus portadores a la reflexión sobre los principios subyacentes a sus prácticas pedagógicas. El énfasis en la técnica del período militar, coherente con un clima cultural restrictivo, se refuerza al Interior del campo educacional por el predominio de visiones pedagógicas tecnocráticas, que buscan la estandarización y el manejo programado del proceso educacional.

Las relaciones mencionadas pueden también ser miradas desde la perspectiva de la autonomía de las instituciones respecto a su medio político-cultural. Al respecto, los datos sugieren que la Universidad de Concepción es la menos autónoma de las Instituciones examinadas. Exhibe las más fuertes variaciones asociables al cambio político de las últimas dos décadas. Le siguen las Escuelas Normales, que tanto en la década de los 20 como en 1967 exhiben los mayores cambios. Por el contrario, tanto la Universidad de Chile como la Universidad Católica, si bien no inmunes a su entorno, experimentan cambios comparativamente menores, lo cual es coherente con su mayor tradición y capacidad de re-contextualizar demandas externas.

b. Disciplinas teóricas de base.

Todos los planes (desde fines del siglo pasado) incluyen una formación teórica que, como hemos analizado en el punto anterior, varía su importancia relativa históricamente, Institucional mente y por nivel. Independiente de estas variaciones consideramos importante el análisis de la composición de la formación teórica, ya que ésta es indicativa de las orientaciones conceptuales que fundan el plan de estudios. Desde la perspectiva del saber que define las competencias de los profesores este núcleo teórico reviste la mayor importancia ya que se espera que a partir de él los profesores conformarán sus criterios de base; tanto de organización como de interpretación de sus futuras prácticas. Puesto de otro modo, el identificar tal núcleo fundamental o generativo es equivalente a la especificación del principio educativo que cruza el plan de estudios o la Institución de que se trate. La búsqueda de tal principio no puede contentarse con la evidencia que aquí presentamos, pero ésta nos parece iluminadora respecto a los caracteres más gruesos del problema.

Distinguimos dos tipos de componentes en la formación teórica. Por una parte, encontramos un conjunto de asignaturas que desde dentro del campo de la educación buscan entregar una visión conceptual general del fenómeno educativo. Incluimos aquí asignaturas como: Principios de la Educación, Historia de la Educación, Pedagogía General, etc. Por otra parte, encontramos un conjunto de asignaturas que pretenden entregar al profesor herramientas conceptuales generadas en campos externos al de la pedagogía en un sentido amplio, y que constituyen las "teorías de base" desde las cuales se organiza e interpreta el fenómeno educativo. Históricamente han sido tres las disciplinas consideradas: Filosofía, Psicología, y Sociología. Simplificando en extremo, la Filosofía, cuyo foco es el conocimiento y las preguntas de base, conecta a la educación fundamentalmente con teorías sobre el saber, como la lógica, y con teorías sobre la ética, la Psicología, cuyo foco son los procesos mentales y emocionales individuales, entrega teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo individual de los actores del proceso educativo, y la Sociología, cuyo foco son las relaciones sociales, y las estructuraciones que producen, conecta a la educación con los

bases sociales de su realización⁷. En el análisis que sigue nos ocuparemos de las variaciones en las relaciones de estas disciplinas teóricas de base observables en los planes de estudios.

Hasta la década de 1940 las disciplinas teóricas de base en la formación de los profesores, tanto secundarios como del nivel primario, fueron Filosofía y Psicología. A partir de entonces se agrega Sociología, que ocupa un espacio menor que éstas. En el caso de las escuelas normales Sociología fue considerada en el plan de 1928, pero en el plan del año siguiente fue excluida y no re-aparece hasta el plan de 1944. En las escuelas normales se enseñaba además Biología Educacional, pero en varios planes se integra con Psicología, de modo que las hemos considerado como una unidad en el análisis. Las disciplinas teóricas se Imparten en cursos introductorios generales o en cursos donde las disciplinas se aplican a la educación, como en los casos de Filosofía de la Educación, Psicopedagogía, o Sociología de la Educación.

La jerarquía entre los componentes de la tríada referida experimenta una evolución a lo largo del siglo que es necesario destacar, porque ella es indicativa de cambios en los focos del saber a la base de la profesión docente.

En términos simples, la Psicología es la disciplina dominante en la formación teórica de los profesores normalistas a partir de 1928, y en la de los básicos en toda su comparativamente breve historia; la Filosofía en cambio es la disciplina hegemónica en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile hasta la década de los 60, lo cual significa que también lo es -por razones legales- en el resto de las instituciones formadores de profesores secundarios hasta mediados de la década de 1950. Hasta ese período se tiene entonces una formación 'filosóficamente' orientada en el caso del nivel secundario; y una formación 'psicológicamente' orientada en el caso del profesorado primario. A partir de los 60, la Psicología pasa a ser la disciplina hegemónica en ambos tipos de formación. Necesitamos matizar lo señalado respecto a los planes de formación de los profesores secundarios antes de los años Sesenta.

Si se examinan los Cuadros 11 y 12, se verá que con anterioridad a los años Sesenta, en el caso de las tres Universidades la situación es de predominio de la Filosofía pero con una siempre Importante presencia de la Psicología, que a veces Interrumpe la hegemonía de la primera. La formación de los profesores secundarios en la Universidad de Chile exhibe variaciones que retratan un cierto equilibrio entre las dos disciplinas: como se dijo, Filosofía predomina en los planes hasta antes de la década del 60, pero hay varias excepciones, como en los años 20, o en 1931 (donde no hay prácticamente diferencia en la Importancia de ambas **áreas**) y también en el plan de estudios de 1946. Psicología es el ramo teórico principal, en cambio, en todos los planes posteriores a 1963. En el caso de la formación de profesores secundarios de la Universidad Católica, hasta 1959 hay predominio de la Filosofía, y luego hay hegemonía de la Psicología, pero con 'Interrupciones' de parte de la Filosofía, incluso con posterioridad a los años 60, como en los planes de 1959, 1973, y 1983. El caso de Concepción es distinto; una vez abandonada la tutela de la Universidad de Chile, los planes enfatizan Psicología, y a partir de la Reforma abandonan la preparación en Filosofía por completo.

El predominio de la Filosofía se remonta al origen del Instituto Pedagógico y la concepción de maestro secundario (es decir, en la época, un profesor para un nivel de élite)

7 Existen trabajos sobre el desarrollo en Chile de dos de las tres disciplinas de nuestra triada: en el caso de la Filosofía ver Ljaksic, **Academic Rebels In Chile**. The role of Philosophy In **Higher Education and Politics**, State University of New York Press, N.York, 1989; en el caso de la Sociología. J.J.Brunner, **El caso de la Sociología en Chile. Formación de una Disciplina**, FLACSO, Santiago, 1988.

que trajeron los profesores alemanes; un profesional prioritariamente orientado al conocimiento. La presencia de la Psicología como cátedra aparte, a partir de la década de los años 20, coincide con el proceso de sustitución de la influencia alemana por la norteamericana. A partir de la década de los Sesenta, cuando esta última influencia es completa y hay una gradual erosión del carácter elitario de la educación secundaria, se puede hablar de un cambio de las 'humanidades' y el conocimiento, a las "ciencias sociales" y las necesidades del niño y el joven, como tradiciones conceptuales y focos de atención, respectivamente, a la base de la formación profesional del profesorado.

Es de notar que respecto al análisis de la sección precedente, sobre la dimensión 'teoría/técnica' en la Formación Profesional, siempre que el plan tiene una orientación técnica la disciplina dominante es la Psicología (normales y básicos), en cambio cuando la orientación del plan es más teórica (secundarios) encontramos hasta los 60 dominio de la Filosofía, y con posterioridad, subordinación de ésta, en el tiempo del plan de estudios, a la Psicología. Como vimos, sólo en la Universidad de Concepción la Filosofía es eliminada de la formación por completo. Una formación ligada a los procedimientos entrega elementos conceptuales ligados más directamente con la transmisión. Una formación más ligada a los principios puede orientarse hacia teorías que trasciendan el fenómeno educativo. En este sentido, los planes de la Universidad Católica, que nunca dejan de otorgar peso a la Filosofía - y en el plan hoy vigente ésta es la disciplina con mayor tiempo-, reflejan una concepción del rol docente más teóricamente orientada que el resto de las instituciones⁸. Lo cual es vinculable tanto con el carácter de elite de la educación secundaria a la que mayoritariamente sirven los docentes formados en esta universidad, como a su orientación doctrinaria, que valora una formación filosófica.

Sociología, el último componente, tanto histórica como funcionalmente, de la tríada que constituye la formación teórica de base, hace su aparición en los planes de todas las instituciones a partir de la segunda mitad de la década de los 40, ocupando siempre un tiempo bastante menor que Psicología, y también que Filosofía, salvo en algunos períodos, como en la década de los 60. En el plan de estudios de las Normales del año 1967 sobrepasa a Filosofía; en los planes del período de la Reforma en la Universidad Católica, tanto de los profesores secundarios como básicos, Sociología es refundida con Psicología, constituyendo ambas una sola categoría teórica que combina contenidos y miradas de ambas disciplinas. La Sociología es adoptada en los planes de estudios más como un complemento de cultura general que una disciplina de base para entender la educación, en su adopción. Influye el desarrollo de la sociología en el campo académico internacional⁹. Por otra parte, si se consideran los años de Inserción de Sociología en los planes, parece claro que esta disciplina cobra importancia en tiempos percibidos como de crisis o cambio social acelerado. No otra cosa indica su valoración por el movimiento de los profesores primarios en 1928, o su importancia relativa en los planes de las Normales y de la U. Católica a mediados de la década de 1960. Nunca parece haber sido concebida, en cambio, como disciplina fundamental para una conceptualización de las bases socio-culturales y no sólo Inter-personales de la educación. En ello de seguro influyó la pobreza de lo que Brunner llama la "sociología de cátedra", propia a una etapa pre-profesional de la disciplina en Chile¹⁰.

8 Teórica o "doctrinariamente" orientada, si se quiere. Para los efectos de nuestro argumento los contenidos de la filosofía que se enseñe no son relevantes.

9 Al respecto, ver J.J. Brunner, **El caso de la sociología en Chile**. ..op.cit., en particular el Capítulo V, "La sociología de Cátedra".

10 J.J. Brunner, **El caso de la Sociología**...op.cit.

CUADRO 11 PLANES DE ESTUDIOS. FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS
PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A LAS DISCIPLINAS TEORICAS
DE BASE: FILOSOFIA, PSICOLOGIA Y SOCIOLOGIA.

A. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1890	1924	1927	1928	1929	1931	1935	1946	1963	1975	1980
FILOSOFIA	8.2	9.5	8.8		9.7	6.3	9.6	8.2'	3.9	2.3	3.2
PSICOLOGIA		9.5	5.9	4.4	6.5	6.2	7.4	8.2	7.8	7.2	5.0
SOCIOLOGIA								2.7	3.9	2.3	3.2

B. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1959	1966	1966 ²	1967	1968	1969	1970 1972	1973	1974	1976	1983
FILOSOFIA	4.6 ¹	3.7	3.8	3.9	3.7	3.8	3.8	3.8	4.0	4.3	3.4
PSICOLOGIA	3.9	4.5	5.7	5.8	3.7	8.5	10.3	2.8	5.1	6.3	3.0
SOCIOLOGIA	16	1.5	19	1.9	1.9			1.4	2.8	3.2	1.9

C. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

	1954	1964	1968	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
FILOSOFIA	7.1 ¹	4.3 ¹								
PSICOLOGIA	4.5	6.9	5.0	9.1	9.1	5.1	5.7	5.1	4.1	3.9
SOCIOLOGIA	2.7	2.6								

1 Integra en una asignatura Filosofía e Historia de la Educación.

2 Plan de homologación al sistema de créditos.

CUADRO 12: PLANES DE ESTUDIOS. FORMACIÓN DE PROFESORES BÁSICOS.
 PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS DISCIPLINAS
 TEORIAS DE BASE: FILOSOFIA. PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA.

A. ESCUELAS NORMALES

	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
FILOSOFIA	--	--	0.7	1.6	2.5 ¹	1.8 ¹	3.4
PSICOLOGIA ²	--	--	7.4	4.8	3.4	2.6	6.9
SOCIOLOGIA	--	--	0.7		0.8	1.3	5.4

B. UNIVERSIDAD DE CHILE

	1969	1975 CM	1975 SM ³	1980
FILOSOFIA	2.8	3.7	2.6	3.8
PSICOLOGIA	8.4	9.6 ²	6.6 ²	6.0
SOCIOLOGIA	2.8	3.7	2.6	3.2

C. UNIVERSIDAD CATOLICA

	1969 ⁴	1969	1970	1973	1974	1976	1983
FILOSOFIA	5.6	5.5	5.5	5.4	5.1	4.4	3.5
PSICOLOGIA	5.6	12.3	15.0	8.0	6.6	11.6	5.5
SOCIOLOGIA	2.8			2.0	3.7	2.9	2.0

III. D. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

	1953	1964	1968	1970	1974	1977	1981
FILOSOFIA	3.8 ¹	8.0 ¹					
PSICOLOGIA	13.2 ²	12.0 ²	9.8	15.2	14.3	7.6	8.5 ²
SOCIOLOGIA	3.8	4.0					

1 Integra en una asignatura Filosofía e Historia de la educación.

2 Integra en una asignatura Psicología y Biología educacional.

3 'con mención' y 'sin mención'.

4 Plan para los normalistas incorporados en 1969 a la Universidad.

c. Las técnicas pedagógicas y su evolución.

Dentro del conjunto de los ramos 'pedagógicos', lo que nosotros hemos categorizado como técnicas son las asignaturas de los planes que guardan una relación instrumental directa respecto a los procedimientos del proceso educativo. Abordaremos aquí, en sus dimensiones y en la dirección de su evolución, el conjunto de las asignaturas que constituyen el núcleo del 'saber pedagógico': Didáctica o Pedagogía, Metodología, Currículum, Orientación, Evaluación, y similares.

Como ya se ha comentado, la constante más clara en la evolución de la Formación Profesional es el aumento de sus categorías. El curso de la historia respecto a las técnicas pedagógicas es también uno de especialización. El primer plan de estudios de la 'Escuela Normal de Preceptores' contempla como única asignatura pedagógica el "Conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea". Esto da luego lugar a distinciones entre 'Pedagogía Teórica' y 'Pedagogía Práctica', y entre las metodologías de acuerdo a las distintas disciplinas. Más tarde, en los años 20, se agrega 'Organización e higiene escolar', tanto en las escuelas normales como en el Instituto Pedagógico. Desde mediados de los 50 en adelante hay nuevas expansiones; se incluyen disciplinas referidas a áreas de saber previamente no tratadas o Incluidas como ítems de los programas del curso de Pedagogía, como Currículum y Evaluación. Hoy en día, el plan de estudios de los profesores secundarios de la Universidad Católica contempla 5 asignaturas y el de los profesores básicos 15 (los primeros tienen un curso de Metodología; los segundos tienen un curso de Metodología por cada disciplina del currículum escolar). Más allá de constatar estos hitos gruesos de crecimiento y especialización, nos interesa destacar la dirección de estos procesos; el momento a partir del cual estos se aceleran en todas las instituciones estudiadas; y sus implicancias en términos de cambios en las competencias del profesorado. Para ello necesitamos introducir categorías teóricas sobre el discurso pedagógico.

De acuerdo a Bernstein, la lógica profunda de cualquier relación pedagógica comprende un discurso doble, que Inserta un **discurso Instruccional** en un **discurso regulativo**¹¹. El primero se refiere al discurso que crea competencias o habilidades especializadas, como el silabario, la crítica filosófica, la física, o trabajos manuales. El segundo es el discurso que crea orden social, y se refiere en su acepción más abstracta al 'orden', en los contextos, las relaciones y la Identidad. Lo propio del discurso pedagógico es que siempre Inserta las competencias 'instrumentales' (la materia que se intenta comunicar) en un discurso moral. No hay conocimiento que no se Inserte en una conciencia.

Cualquier práctica pedagógica -sea escolarizada o no- desde esta perspectiva es el resultado de unas **reglas de jerarquía**, que determinan la forma que adquieren las relaciones de poder y control entre profesores y alumnos, y unas **reglas discursivas** que determinan las características de la transmisión-adquisición de aquello que es comunicado. Las reglas que modelan los discursos de la transmisión-adquisición educativa son cuatro: 1) reglas de **selección**, 2) reglas de **secuencia**, 3) reglas de ritmo, 4) reglas de criterio. Las reglas de selección determinan el 'qué' de la comunicación pedagógica; las de secuencia, el orden de su progresión temporal; las de ritmo definen la tasa a que se espera se dé la adquisición de lo transmitido; las reglas de criterio definen aquella comunicación, relación social o proposición

¹¹ 'Discurso' refiere aquí a prácticas simbólicas o comunicativas en general.

de conocimiento, que cuenta como legítima o ilegítima. Los 'estilos pedagógicos' no son sino diferentes realizaciones de estas reglas. Esquemáticamente, el Discurso Pedagógico resulta entonces de las relaciones entre las siguientes reglas¹²:

DISCURSO PEDAGOGICO.
REGLAS DE JERARQUIA (DISCURSO REGULATIVO) REGLAS DISCURSIVAS
(DISCURSO INSTRUCCIONAL)

- reglas de selección
- reglas de secuencia.
- reglas de ritmo.
- reglas de criterio.

Desde el ángulo que proveen estas distinciones teóricas ¿en qué ha consistido históricamente la preparación de nuestros pedagogos y cuál es la evolución que exhiben los planes de estudios al respecto?

Históricamente -desde fines del siglo XIX hasta mediados de la década de 1950- las asignaturas 'técnicas' fueron Pedagogía (o Didáctica) y Metodología. Ambas se refieren fundamentalmente a los problemas de **secuencia y ritmo** de la transmisión educativa, o de otro modo, a la ordenación de la progresión temporal y modulación de unos determinados contenidos. El problema de qué contenidos para qué niños y jóvenes, así como el área de los **criterios** respecto a los principios profundos que se trata de inculcar y, por tanto evaluar, no tienen asignaturas en los planes de estudios. Esto no quiere necesariamente decir que en los ramos de Pedagogía y Metodología no hubiesen referencias e incluso respuestas de procedimiento a estas preguntas. Lo que sí es claro es que estos problemas no fueron objeto de atención especial, ni de acumulación académica como para constituir un curso aparte, hasta hace poco. Esto debe ser relacionado, nos parece, con el carácter altamente centralizado del sistema escolar. Rasgo constitutivo que implica que en términos de la transmisión cultural que lleva a cabo el sistema, las definiciones sobre el qué de esa transmisión, así como sobre los criterios de evaluación de la adquisición de ese qué, no pertenecieron nunca a los profesores, sino al aparato ministerial central. Los profesores de hecho hasta hoy se encuentran con que las definiciones sobre el saber a ser transmitido, así como sobre los criterios más de base que subyacen a la transmisión de diferentes unidades de enseñanza-aprendizaje, se encuentran en los programas oficiales de estudio, así como en las guías que acompañan a estos. Dicho entonces sin mayores matices, a lo largo de la historia analizada, un área crucial de las prácticas pedagógicas, correspondientes a las **reglas de selección y de criterio**, no perteneció, en los hechos de la organización del sistema

12 Para un modelo teórico de análisis del Discurso Pedagógico, ver, B. Bernstein, 'On Pedagogic Discourse', en J. Richardson (ed.), **Handbook of Theory and Research In the Sociology Education**, op.cit.; B. Bernstein, M. Diez, 'Towards a Theory of Pedagogic Discourse', en *Collected Original Resources In Education* (Microficha), Vol. 8 (3), Oxford, 1984; B. Bernstein, **Poder, Educación y Conciencia, Sociología de la Transmisión Cultural**, C.Cox (editor), GDE, Santiago, 1988.

escolar. a los profesores Esto tiene su correlato en la formación que se centra en la pedagogía y en la metodología. es decir en las reglas de secuencia y ritmo de las prácticas pedagógicas.

La evolución que exhiben las disciplinas pedagógicas a partir de mediados de la década de 1950 en adelante consiste justamente en la expansión de la formación hacia las áreas de las prácticas pedagógicas tradicionalmente definidas por el Ministerio de Educación, o, si se quiere, de dominio de los programas oficiales, como Currículum y Evaluación. La inclusión de ambas disciplinas no tiene que ver, como se sabe, con proceso alguno de descentralización del currículum, que sigue siendo definido, hasta la década presente, en forma altamente centralizada y específica, sino con desarrollos autónomos del campo académico de la educación. Es el desarrollo propio e internamente referido de las 'ciencias de la educación' en los departamentos universitarios del caso, con sus relaciones con el campo educacional internacional y sus preocupaciones de desarrollo del saber disciplinario, el que funda las expansiones aludidas. Y que Incluyen además, más áreas que las cubiertas -o 'expropiadas'- por el propio Ministerio de Educación a través de sus definiciones de planes y programas de estudios del sistema escolar, como es el caso de la disciplina 'Orientación'.

El Cuadro siguiente ordena los años en que en cada Institución formadora fueron agregadas las nuevas categorías de saber a que nos referimos, además de 'Métodos de Investigación', que tocamos más adelante.

CUADRO13: ORDEN TEMPORAL DE INCLUSION DE NUEVAS DISCIPLINAS PEDAGOGICAS EN LOS PLANES DE LAS CUATRO INSTITUCIONES FORMADORAS.

	CURRI- CULUM	EVALUA- CION	ORIENTA- CION	ESTADIS- TICA	RET. DE INVESTIG
NORMALES	--	1964	1964	1964	1964
U.DE CHILE	1975	1975	1963	1946	-
U.CATOLICA	1968	1959	1959	1959	1983
U.DE CONCEP.	1977	1968	1954	1954	1977

El cuadro permite visualizar con claridad que el crecimiento y especialización de las disciplinas de la educación es relativamente reciente. Por más de un siglo las asignaturas son 'Pedagogía' y 'Metodología'; es sólo en las últimas tres décadas que se produce una expansión considerable del foco y una especialización de los contenidos en lo que hemos llamado el núcleo del saber profesional de las profesoras y profesores.

La especialización puede ser entendida como siguiendo dos direcciones: una corresponde a la línea estrictamente disciplinaria. es decir. de ciencias de la educación, y

aquí vemos a las disciplinas 'Currículum, Evaluación, Orientación'; la otra se relaciona con la entrada de la investigación al campo educativo y ahí ubicamos a las restantes dos asignaturas consideradas en el Cuadro 13, 'Estadística' y 'Métodos de Investigación'. Sobre las primeras ya hemos avanzado en parte nuestra interpretación. Su inclusión tiene que ver estrictamente con desarrollos del propio campo educativo y no de transformaciones en el sistema escolar, y representan en principio una expansión sustancial del saber y del control de los profesores respecto a las reglas constitutivas de las prácticas pedagógicas: el curso de la evolución aquí es de un conocimiento restringido al orden y modulación temporal de los mensajes (reglas de secuencias y ritmo), a conocimientos relativos a la selección de lo que se transmite, y los criterios profundos que se quieren lograr con tal transmisión (reglas de selección y de criterio). No hemos tocado el caso de la asignatura 'Orientación', que representa la sistematización y explicitación del saber del campo educativo sobre lo que definimos como las **reglas de jerarquía**. La 'Orientación' como área disciplinaria responde a los problemas del 'orden', o de las condiciones sociales y personales de la comunicación pedagógica. Típicamente, los programas aquí se refieren a los problemas de la motivación, inculcación de hábitos y valores, orientación vocacional y manejo grupal. Más abstractamente, 'relaciones sociales y discurso moral'. La inclusión de un área como ésta a mediados y fines de los años 50 (en Concepción y la U. Católica), y a comienzos de los 60 (en las Normales y la U. de Chile), pre-anuncia el giro copernicano que tienen los estilos pedagógicos legítimos -es decir valorados en los centros formadores, (otra cosa son las prácticas)- en la década de los 60, cuando éstos pasan desde un foco casi exclusivamente didáctico a uno centrado en el alumno y el aprendizaje, y desde unas modalidades de control característicamente posicionales a unas personalizadas¹³.

La entrada de la 'Investigación' al campo de la formación de profesores -a través de la asignatura 'Métodos de la Investigación' y 'Estadística'- representa el ideal formador de unos profesionales capaces de tener una relación de productor de conocimiento respecto a sus prácticas. Relación activa que sin duda abre a concepciones más abiertas e historizadas sobre el conocimiento, antídoto contra la reificación típicamente escolar del saber en general. Junto a esta dimensión estrictamente de conocimiento, sin embargo, nos parece que hay que tener presente aspectos de poder. Desde esta perspectiva, la inclusión de investigación nos parece que también tiene mucho que ver con la creciente tensión de los departamentos de educación por permanecer dentro de las pautas universitarias de competición académica, las que gradualmente en los 50, y en forma cada vez más acentuada luego de la Reforma de fines de los 60, sitúan las actividades de investigación como las fundamentales de todo departamento, e inseparables de los procesos de formación de toda profesión de nivel universitario. Habrían fuertes motivaciones "credencialistas" entonces tras el desarrollo mencionado, lo cual por cierto no significa que la nueva asignatura no ejerza efectos sobre las competencias de los profesores en la dirección sugerida recién, de relación activa con el conocimiento y conceptualización de éste como intrínsecamente histórico y, por tanto, abierto.

13 Los tipos de control **posicional** y **personalizado** se fundan en criterios diferentes. El control posicional se centra en el status y rol formal de las personas (profesor/alumno ; niño/niña ; adulto/menor) y por tanto en atributos generales de los actores y no en su 'unicidad'. El control de tipo posicional produce un fuerte sentimiento de Identidad social al costo de autonomía. A la inversa, el control personalizado opera sobre la base de las características de las personas y no de los roles; apela por tanto menos a definiciones formales de las posiciones 'niño', 'profesor', etc, y más a los aspectos 'únicos' de cada persona. Tiende a producir autonomía al costo de una débil identidad social. Intrínseca a la modalidad de control posicional es la definición de límites rígidos ; intrínseca a la modalidad personalizada es la definición de límites flexibles o permeables, en constante proceso de negociación interpersonal. Ver, B. Bernstein, **Class, Codes and Control**, Vol.3. Routledge, Kegan Paul, Segunda Edición, Londres, 1977.

La Práctica ocupa un lugar central en la Formación Profesional durante casi un siglo. Tanto los centros formadores de profesores primarios como de los liceos cuentan en su primera época con 'escuelas de aplicación'. Los cursos de metodología se entretajan con prácticas observadas, y que se ubican a lo largo de la carrera. Esto cambia a partir de los planes de estudios de la década de 1930, aproximadamente, cuando la Práctica pasa a ser re-ubicada al final de la carrera y a disminuir el tiempo asignado a ella. A la larga la Práctica pierde terreno como uno de los ejes de la formación.

En suma, la historia de los planes de estudios revela una evolución que es Inequivoca respecto al núcleo de disciplinas articuladoras del saber pedagógico que hemos caracterizado como 'técnico': por cerca de un siglo hay una completa estabilidad respecto a las asignaturas que cubren este saber, tanto en el caso de los profesores normalistas como en el de los secundarios¹⁴. A partir de la década de 1950 se inician procesos de expansión y especialización, fruto del desarrollo de las ciencias de la educación. En cada década a partir de entonces, y en todas las Instituciones, nuevas áreas de saber técnico se agregan a los planes, con lo que resulta que asignaturas específicas y con asignaciones de tiempo relevantes, cubren cada una de las reglas que, de acuerdo a nuestra conceptualización, dan cuenta de las prácticas pedagógicas. Hasta entonces, aspectos cruciales de tales prácticas, -en nuestro concepto, las reglas de jerarquía, las de selección y las de criterio-, no eran objeto de distinciones específicas en los procesos de formación. Puede entonces hablarse aquí de un incremento en la profesionalización, en el sentido básico de mayores bases de saber orientadas al control de mayores dimensiones de un determinado dominio de prácticas.

14 Estabilidad en el sentido de que no hay variaciones en las categorías de conocimiento relevantes: siempre es trate de las asignaturas de 'Pedagogía' (o Didáctica) y 'Metodología'. Esto por supuesto no implica para nada que no hayan habido cambios en los contenidos de esas categorías, es decir, en los programas de estudio del caso. Las variaciones a este nivel, de gran importancia en sí, pero que escapan a nuestro objeto de estudio, pueden ser sugeridas en términos de los tres autores que han dominado las distintas escuelas de pensamiento pedagógico que se han sucedido en este siglo en nuestro país: el filósofo idealista alemán, **J.F. Herbert**, de decisiva influencia hasta los años 20; el filósofo pragmático norteamericano **John Dewey**, referencia de prácticamente todo lo que hay en innovación pedagógica entre mediados de los 20 y fines de los 50; y el psicólogo de la Universidad de Chicago, **Benjamin Bloom**, referencia fundamental de prácticamente todo el campo educativo nacional a partir de la Reforma del sistema escolar a mediados de los años Sesenta.

4. SABER Y POSICION SOCIAL DE LA PROFESION.

El análisis de las categorías fundamentales de los planes de estudios, desarrollado en la segunda sección de este capítulo, reveló tres tipos de formación en la historia del profesorado: la de los profesores primarios (normalistas), la de los profesores secundarios, y la de los profesores básicos. En esta sección final intentaremos caracterizar la relaciones que a juicio nuestro son más determinantes de cada una de las identidades asociadas a los tipos mencionados, con la mirada puesta más en el objetivo de establecer una tipología que en la de proveer una exacta descripción histórica. Organizaremos la caracterización de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) **Distinción:** o grado de selección social y cultural de cada uno de los tipos referidos.
- b) **Institución:** o características Internas y posicionales fundamentales dei tipo de Institución formadora, es decir, modalidad de proceso educativo que establece y ubicación del tipo de institución en el sistema educativo nacional.
- c) **Discurso:** o clases de conocimiento, y de relación con el conocimiento, base de la identidad profesional de cada uno de los tipos.

A. Normalistas.

Referirse a los 'normalistas' es abordar el pasado. Las escuelas normales fueron disueltas en 1974, pero ya antes, en 1967, como hemos dicho, habían experimentado un cambio de carácter radical, al definirse sus planes de estudios como de nivel post-secundario. Al mismo tiempo, se trata de un pasado actuante en nuestro sistema escolar del modo más concreto Imaginable: hoy en día un 36% del profesorado del nivel primario titulado es de origen normalista (poco más de 25 mil profesoras y profesores)¹⁵.

a) Distinción.

A lo largo del siglo, y en forma cada vez más acentuada mientras más se retrocede en el tiempo, los normalistas constituyeron un grupo altamente seleccionado. Hasta mediados de la década del 40 a las escuelas normales accedían los mejores alumnos de las escuelas primarias rurales y urbanas del país, representando una vía de ascenso social clásica para los grupos manuales. Los normalistas eran '**los elegidos**' del sistema escolar público. Si se tiene presente que en 1915, por ejemplo, sólo un 1.7% de los matriculados en el primer año de primaria (este conjunto, a su vez, aproximadamente sólo un 40% del grupo de edad) llegaba a sexto año de ese nivel, y que entre éstos, los mejores eran los elegidos por el estado para seguir la carrera de profesor, entonces se tiene una idea aproximada de la altísima selectividad social y cultural en juego respecto al mundo popular en el origen dei ethos normalista.

15 Mineduc, Subsecretaría de Educación, **La educación chilena**, Ario 1, No,2, Santiago, Marzo 1986.

En contextos en que la mayoría de la población es analfabeta o con una escolarización rudimentaria, la figura del profesor primario cobra un carisma difícil de evaluar desde el presente. Su capital cultural es comparativamente inmenso y su función de alfabetizador colinda con significados del dominio de lo sagrado¹⁶.

El proceso de expansión del sistema educativo, de las tasas de escolarización de la mayoría de la población, y por consiguiente, del capital cultural de la sociedad como un todo, avanza junto con el siglo y significa la disminución gradual de esta distinción, pero hasta avanzada la década de los años cuarenta y por tanto por cerca de un siglo, una de las relaciones fundamentales y fundantes de la Identidad de la experiencia de formación y desempeño normalista es la alta distinción señalada¹⁷.

Lo argumentado está muy lejos de una romantización espúrea del pasado normalista y no se contradice con el discurso gremialista del profesorado primario de la década de los veinte, por ejemplo, que protestaba contra su condición de "parias" del sistema educacional de la época. Tampoco contradice la Imagen del sentido común sobre la posición social y cultural subordinada, y el escaso valor económico asignado a la función de los profesores primarios. Se trata de dimensiones diferentes de la identidad de los normalistas, que se actualizan dependiendo de los contextos de que se trate. En contextos de lucha gremial, relaciones con las autoridades del Ministerio, acción política y comparaciones con grupos profesionales, las relaciones relevantes subrayan la subordinación del profesorado y no es sorprendente entonces que su discurso como actor colectivo releve tales aspectos. Por el contrario, en los contextos del desempeño profesional, -en las salas de clases y la escuela- la dimensión de la identidad que nos parece decisiva es justamente la distinción cultural objetiva, que acarrea distinción social también objetiva, respecto a la mayoría inmensa de sus educandos. Un análisis que escamotee esta dimensión se priva de uno de los componentes esenciales de la relación de transmisión que este tipo de profesores establece con su alumnado, así como de su autoestima e Identidad profesional.

b) Institución.

Destacaremos algunos rasgos de las escuelas normales que nos parecen de decisiva importancia en la producción del tipo profesional y socio-cultural que nos ocupa.

a) Su ubicación en el nivel secundario del sistema educacional y su dependencia del Ministerio de Educación sitúan a la educación normal en un marco Institucional que se orienta de todo a la reproducción cultural, por un lado, y cuyos procesos están organizados de acuerdo a los requerimientos de predecibilidad y 'cierre' propios del orden burocrático estatal, por otro.

16 R. Parra, en un trabajo sobre el profesorado colombiano sostiene que en la década de los setenta, 7 de cada 10 maestros expresaron (en un survey) concepciones de su rol que tienden a una visión 'sagrada del mismo (vocación docente como una función altruista de servicio que se desempeña como una misión total). Ver, R. Parra y colab., **La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia**, Ficha No. 16, Proyecto DEALC.

17 Los datos sobre tasas de escolarización del pasado en J.J. Brunner, 'Cultura y crisis de hegemonía', en J.J. & unner, (3. Catalán, **Cinco estudios sobre cultura y sociedad**, FLACSO, Santiago, 1985, p.23; C. Cox, 'Continuity, conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity Governments', Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, 1984, en **Collected Original Resources In Education**, CORE, Vol.10, No.2, Oxford, 1986, Cuadro 2.2.

b) Su régimen típico es el internado con todas las implicancias de inculcación profunda propias a la 'institución total': **'esprit de corp'**, seguridad y homogeneidad en términos de Identidades, y entrenamiento en una organización del trabajo sostenida e Intensa, con mayor cercanía a la práctica y ejercitación que a la indagación teórica¹⁸.

c) Al finalizar los estudios el régimen normalista aseguraba y demandaba una inserción laboral, lo cual coronaba el cierre ya mencionado de la 'institución total'. Los **'elegidos'** por su capacidad a los 13 o 14 años por el sistema público de educación primaria, y educados y financiados por los seis años de la formación, terminaban trabajando y haciendo su carrera en el marco del sistema que los había seleccionado y moldeado.

c) Discurso

Nuestra hipótesis a este nivel es que en forma estrechamente ligada a los aspectos estructurales y especialmente Institucionales referidos, la formación normalista típicamente **otorgaba:**

a) **Seguridad cultural**, al entregar el saber amplio de las diez o más disciplinas del curriculum de la educación secundaria que conducía al bachillerato.

b) **Certeza pedagógica**. Este aspecto lo vemos estrechamente relacionado con la sujeción Ministerial y no universitaria de las instituciones, lo cual Implica, entre otros aspectos, desconexión con lo que podría concebirse como el campo Intelectual de la educación, con Intereses más teóricos, pugnas entre escuelas de pensamiento y consiguiente ambigüedad. Certeza fundada, por otra parte, en una concentración en las demandas pedagógicas de la lecto-escritura así como también en el simple efecto de confianza en lo archiprobadamente resultante de la estabilidad de los planes y programas, que entre 1890 y 1964 sufren alteraciones graduales aproximadamente cada dos décadas.

Lo señalado debe examinarse en relación a la aparente paradoja de que, comparativamente con los demás tipos de formación, la de los normalistas asignaba menos tiempo a la Formación Profesional, es decir a las teorías y técnicas pedagógicas. ¿Porqué mayor certeza si el plan de estudios contempla menor preparación en las técnicas del caso? La paradoja se desvanece si se tiene presente que este menor tiempo era utilizado en forma distinta: primero, otorgándole gran y permanente importancia a la práctica durante el proceso de formación y, segundo, no había dudas, discusión, ni "escuelas de pensamiento", en la transmisión de los procedimientos del caso. El entrenamiento en pedagogía era el aprendizaje del 'curso normal de la lección', patrón de procedimientos estándar y altamente específico que enmarcaba los distintos pasos a seguir en la enseñanza.

c) Respecto a las dimensiones regulativas o morales de la transmisión cultural, la formación normalista inculcaba principios de control marcadamente **'posicionales'**. No es la articulación personal de motivos el terreno sobre el que se argumenta y ejecuta el disciplinamiento y el control, sino el de la aplicación de normas y organización de rituales que no necesitan ser explicados: los mecanismos del control están inscritos en las posiciones y los límites que las constituyen. Caben pocas negociaciones del propio rol. Están aún por Investigarse en este

¹⁸ Ver nota 11 en el capítulo 11 sobre las Escuelas Normales.

terreno los supuestos y las implicancias de que el área más importante del currículum, por largas décadas, como señaláramos en la sección precedente, fuese la técnico-artística. La veta a explorar aquí sería la Importancia del ritual en el control y disciplinamiento de la escuela manejada por normalistas.

B. Básicos.

Los profesores básicos se forman en el nivel terciario del sistema educacional: en las universidades desde mediados de la década de los años sesenta¹⁹, y también en los Institutos Profesionales a partir de 1982. Comparativamente constituyen entonces una figura relativamente reciente en el campo educativo.

a) Distinción

La expansión del sistema educativo y los cambios consiguientes en la extensión y complejidad de los campos de producción y consumo cultural, singularmente pronunciados a partir de la década de los sesenta, conllevan un cambio claro en la posición del profesorado del primer nivel. Su grado de selección - distinción es cualitativamente menor; su capital cultural específico experimenta, por comparación al pasado de los normalistas, una desvalorización, pese a ser intrínsecamente mayor. El ascenso institucional de la formación, y un mayor capital cultural son acompañados en este caso por un valor de distinción menor. Y esto porque los parámetros de comparación relevantes ya no son los de un campo cultural restringido y los de comunidades -urbanas y rurales- con bajos niveles de escolarización, sino los grupos medios y profesionales de las ciudades, y los contextos de un mercado cultural de masas diversificado y complejo²⁰.

El cuadro puede pintarse con trazos aún más fuertes. Ha habido un cambio sustancial respecto al tipo anterior: los básicos no son los elegidos del sistema primario sino una de las últimas posiciones del nivel terciario. Esto puede verse en relación al proceso de selección: los más bajos puntajes de la Prueba de Aptitud Académica entran a pedagogía básica, cuyas carreras, además, tienden a estar entre las últimas opciones de los estudiantes. Adicionalmente, los puntajes en la PAA y el contexto universitario, establecen de por sí que los parámetros de comparación son con el resto de las profesiones. Al mismo tiempo, probablemente el estudiantado proviene en menor proporción que en el caso de las normales de los grupos manuales, y es más altamente femenino

19 La Universidad de Concepción impartió un curso Normal desde la década del 40.

20 Para una caracterización de las etapas del desarrollo de los campos de producción y consumo cultural en Chile desde el siglo XIX a esta parte, cfr. J.J. Brunner, 'Cultura y crisis de hegemonía*', en Brunner y Catalán, **Cinco estudios sobre cultura y sociedad**. op.cit. Sobre las mismas relaciones en la década del 80', ver J.J. Brunner, A. Barrios, C. Catalán, **Chile: Transformaciones Culturales y Modernidad**, FLACSO, Santiago, 1989.

21 Entre los años 1956 y 1987, el porcentaje de mujeres sobre el total del profesorado primario o básico, creció del 53.8 % al 73.4%. J. Gysling, J. Flip, 'Procesos de Formación y Femenización de la Profesión Docente ', mimeo CIDE, Santiago, Oct. 1989, Cuadro 1.

b) Institución

La Institución en este segundo tipo, como ya se dijo, es la Universidad, lo cual en relación a las normales y su sujeción al Ministerio de Educación significa apertura, conexión con el campo intelectual y la diversidad de sus disputas. Sigue una orientación más teórica, y como resultante de éste y otros rasgos propios a la cultura del discurso, distante de las prácticas y sus demandas urgentes, tiene una **mayor ambigüedad**. Estamos muy lejos del '**cierre**' propio a una cultura funcionaria responsable del sistema escolar primario y por tanto, presionado por la práctica.

No hay régimen de internado ni obligaciones laborales post-estudios. Tampoco hay tradición. Son marcos institucionales nuevos, tanteando formas y acoplamientos, sea con la institución mayor, la universidad, como con el afuera representado por un sistema escolar drásticamente expandido y en permanentes procesos de reforma.

c) Discurso

El paso al nivel terciario de la formación de los profesores del primer nivel significó una redefinición de la posición de la Formación General en el plan de estudios, la cual vió disminuida drásticamente su importancia. La FG se suponía ya obtenida en la educación secundaria. Con ello, se disolvió en gran parte lo que, de acuerdo a nuestra interpretación, constituyó por cerca de un siglo la base de la distinción y seguridad cultural de los normalistas. En el presente la posición hegemónica en el plan de estudios la ocupa la Formación Profesional (ver Diagrama 1) que, como recalcáramos, corresponde a un discurso que ha sido históricamente subordinado en el campo educacional, y que guarda una relación lógica con las demás áreas del saber de los profesores también de subordinación.

Esto cobra aún mayor relieve a partir del fin de la formación básica **con** mención, que implicaba la adquisición de una especialidad disciplinaria y por tanto una base de identidad profesional más segura en términos de conocimiento y con mayor valor de distinción.

Un segundo aspecto a tener en cuenta en relación al conocimiento, y la relación con el conocimiento, que se establece en este tipo de formación, se relaciona con el carácter universitario de ésta. Dicho sin matices, si la formación normalista inculcaba certeza metodológica, la formación de los básicos inculca **ambigüedad metodológica**²². Ambigüedad que bien puede estar reproduciendo un **estado** particular de las ciencias de la educación, en especial a partir de los años Sesenta, más que la **condición**²³ de éstas, pero respecto a las cuales las evidencias de campo son inequívocas, tanto en Chile como en otros países de América Latina²⁴. La formación no tiene la precisión de foco (la lecto-escritura) de

22 J.C. Tedesco, 'Caracterización de la estructura del sistema educativo latinoamericano'; G.W. Rama, 'Resumen, conclusiones y bases para políticas', ambos en, G.W. Rama, (Coordinador) **Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe**, 2 vols., Copal, Unesco, Pnud, Kapelusz, Buenos Aires, 1987.

23 Sobre cambios en los paradigmas y en los 'ánimos' del campo de la investigación en educación, y, por tanto, de uno de los insumos claves en las orientaciones teóricas de la formación de profesores, ver., J.E. García Huidobro, **Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales**, Doc. de Trab. CIDE, Santiago, Sept. 88.

24 Para el caso de Latinoamérica, ver los trabajos de G. Rama, J.C.Tedesco y R. Parra citados. En Chile, evidencias surgidas de la investigación en curso de V. Espínola, sobre el impacto de las políticas del régimen militar en la transmisión cultural de las escuelas básicas populares. Ver, **Las reformas educacionales del gobierno militar y su Impacto sobre la calidad de la educación**, CIDE, Proyecto IDRC, 1987-1988.

las escuelas normales, ni la estabilidad y consiguiente afinamiento práctico de las prácticas probadas por décadas. Foco amplio, modas cambiantes, tenues vinculaciones con la práctica durante la formación. El 'ánimo' es universitario y esto en el contexto significa orientación teórica, es decir, lecturas del campo intelectual, que no van acompañadas por prácticas²⁵.

A los profesores básicos no se les entrega un instrumental, un saber hacer cuyo norte sea el que los niños de los grupos mayoritarios aprendan. Más bien, se les asigna una responsabilidad, la educación de los niños de Chile, y unas "lecturas" que el campo intelectual de la educación juzga necesarias, la mayor parte de las veces referidas a contextos históricos y nacionales en los que imperan condiciones marcadamente diferentes a las nuestras.

Por último, parece asimismo claro que la formación de los profesores básicos respecto a disciplina y control, es también muy diferente a la del tipo anterior. Los principios Inculcados tienden a ser aquellos caracterizados por Bernstein como **personalizados**. Es decir, aquellos según los cuales el orden se genera más a través de negociaciones entre personas que por imposición de normas Intrínsecas a las diferentes categorías de agentes y sus posiciones en la escuela. Modalidad de control donde el ritual ocupa un lugar subordinado en relación a la verbalización individual de motivos y sentimientos²⁶. De acuerdo a esto, hipotéticamente los alumnos de un profesor básico tenderían a tener un mayor espacio de expresión que los de un normalista; la disciplina y el orden serían menos problemáticos en el caso de este último, sin embargo. No hay, empero, evidencias de investigación sobre estas probables diferencias de estilo fundadas en la formación.

C. Secundarios

La formación de profesores secundarios en la universidad data de 1889, con la fundación del Instituto Pedagógico en la Universidad de Chile. Su formación duraba cinco años de cursos determinados por la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Estos rigieron para el resto de las escuelas universitarias de educación del país hasta mediados de la década del 50, cuando las demás universidades comienzan a aplicar sus propios planes luego de cambios en la legislación al respecto. Cambios notorios en la posición y formación del profesorado secundario ocurren con la expansión drástica del nivel correspondiente del sistema escolar a partir de la reforma Frei, y luego de la reforma del sistema de educación superior del año 81.

a) Distinción

En 1935 la matrícula secundaria correspondía al 4.7% del grupo de edad del caso. Veinte años después alcanzaba al 10.9%, es decir, la tasa que hoy en día corresponde al sistema universitario²⁷. El nivel secundario fue altamente selectivo hasta los 70, y su profesorado, concordantemente seleccionado. El capital cultural de éste se comparaba

25 Para G. Vial, el principal defecto de la formación actual de profesores es su **irrealidad**, su falta de contacto con lo que hoy en día es ser maestro básico de niños chilenos. Ver, G. Vial, 'La educación

básica. Pilar para una democracia estable', en **Renovación**, No.14, Santiago, 1985.

26 Ver evidencias al respecto en, J. Flip, C. Cardemil, V. Espinola, Disciplina, **control social y cambio: estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela popular** básica. CIDE. Doc de trabajo, Santiago 1987.

27 R. Echeverría, **Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981**, PITE. Santiago. Nov 1982.

formalmente con el de las profesiones liberales (de ahí los cinco años) y, al menos en el caso de la Universidad de Chile, siempre hubo contacto directo con los campos de producción de conocimiento. Esta situación cambia objetivamente con el crecimiento y complejización del campo cultural y, en general, con el crecimiento del capital educacional de vastos grupos. La distinción cultural del 'profesor de estado decrece por los mismos factores estructurales aducidos para el caso de los profesores del primer nivel del sistema. No hay sin embargo un crecimiento de la proporción de mujeres. Al contrario, ésta decrece en las últimas tres décadas, desde un 63.0% en 1956 a un 54.5% en 1987²⁸, dato que obliga a complejizar el análisis de las relaciones entre status de la profesión docente **vis a vis** el de otras profesiones, y sus asociaciones con clase y sexo, tarea que va más allá de nuestro propósito actual.

b) Institución

La historia del marco institucional de la formación de los profesores secundarios en la U. de Chile -institución 'madre' hasta los años 50- es la historia del conflicto entre la Facultad de Filosofía y el Instituto Pedagógico; o entre el cultivo de las disciplinas y una orientación por tanto hacia la **producción** de conocimiento, y el cultivo de la pedagogía o de las ciencias de la educación, y una orientación por tanto al problema de la **transmisión y reproducción** del conocimiento. Los nombres de las instancias institucionales que encarnan uno y otro término varían a lo largo del período post-1920, pero la tensión está siempre y es, si se quiere, 'constituyente'. La dirección de la evolución en este caso es hacia el progresivo distanciamiento entre los dos polos de la formación secundaria. Distanciamiento en el que están comprometidas dinámicas de crecimiento del campo de investigación de cada disciplina y sus correlatos institucionales. El cultivo organizado de la física, de la historia, de la psicología, etc, tuvieron su origen en Chile en los departamentos respectivos de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile y era llevado a cabo por los docentes que formaban a los profesores secundarios. Esta cercanía a las 'fuentes' simplemente no tiene base Institucional en todas las instituciones formadoras que no pertenecen a universidades con investigación. Pero aún en este último caso, ha habido un debilitamiento de tal "cercanía". El factor decisivo al respecto nos parece que es el desarrollo del campo académico como sistema de investigación, y ya no sólo como un apéndice de las escuelas profesionales .

La legislación del año 81, que no incluyó a las pedagogías entre las doce carreras de monopolio universitario, ha acelerado y sancionado institucionalmente el proceso referido. Las medidas implican relegación formal de la carrera de profesor secundario a un status inferior al de las carreras universitarias con las que históricamente se había comparado, y desconexión completa de la formación disciplinaria de los campos de la investigación en aquellas instituciones -como las 'universidades' exclusivamente pedagógicas, que carecen de investigación y todos los Institutos Profesionales- que son solamente docentes.

c) Discurso

Central a la identidad de los secundarios es el predominio de la **disciplina** en su saber específico. Predominio que en el marco institucional referido significa contacto más o menos

28 J. Gysling, J. Flip, op.cit. Cuadro 1

29 Sobre la relación entre los formadores de profesores y la constitución del campo académico. ver J.J. Brunner y A Flisfich "**Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura**", FLACSO. Santiago, 1983.

directo y permanente con el campo de la producción de conocimiento tal cual éste se fue desarrollando en las universidades del caso. Esto constituyó siempre una fuerte base de identidad y de distinción con respecto a los profesores primarios, así como de autoestima y autonomía. El cambio más claro en este sentido, ocurrido a partir de los años 70, es la igualación de su Formación Profesional con la de los profesores básicos. Las consecuencias del distanciamiento institucional de la formación disciplinaria con respecto a los campos de producción de conocimiento están por verse, pero no es aventurado suponer que ello va a traer deterioros objetivos y altamente diferenciados, ya que las instituciones con investigación podrán efectivamente aprovechar otra base de conocimiento en la formación de sus profesores que las instituciones que carecen de tal "base pesada". Subjetivamente, tal distanciamiento nos parece que debe tener consecuencias sobre la autoestima y la identidad profesional de los egresados del presente; su relación con la producción de conocimiento, y los significados del estar en contacto con tal frontera, ya no existen o están seriamente debilitados.

La base de conocimiento de la formación del profesorado ha crecido en forma continua, y el marco institucional responsable de su realización se ha diversificado de manera radical. Al mismo tiempo, el status de la profesión docente ha decrecido. Estas tres constataciones resumen las dimensiones de cambio más importantes observables en el desarrollo histórico de la formación de profesores en nuestro país, tal cual surge del estudio de las cuatro Instituciones formadoras consideradas, del conocimiento procesado por ellas, y de los contextos socio-culturales de su desempeño.

La estructura básica de la formación, independiente de tiempos, instituciones y doctrinas, combina contenidos de la cultura con un saber especializado en su transmisión. En términos de las categorías de análisis utilizadas a lo largo del estudio, la estructura invariante de la formación incluye la Formación Profesional y uno o más componentes adicionales, que en sus términos más abstractos siempre refieren a contenidos de saber de la cultura. Estos pueden ser de carácter general (Formación General), o especializado (Disciplinas). Entre los componentes de la formación -el saber especializado sobre los procedimientos de la transmisión y el aprendizaje, y las disciplinas del currículum escolar-, ha existido una tensión permanente, que se ha realizado históricamente de variadas formas. A juicio nuestro esta estructura representa el núcleo Irreducible de conocimientos distintivos de la identidad profesional docente. Sobre ella juega la historia, cuyo factor de dinamismo de mayor importancia ha sido la expansión y transformación constante del conocimiento, y con ello, de la cultura que la escuela busca comunicar. El desarrollo de la formación de profesores ha seguido una pauta definida en su nivel más profundo, por cambios en las magnitudes, orientaciones y distribución social del saber o el capital cultural de la sociedad. Al interior del cauce definido por estos cambios se han realizado los juegos de las diferencias entre instituciones y los efectos de los conflictos del campo político-gubernamental.

Nuestro examen de la historia del saber, de las instituciones y de los contextos de la formación de profesores, revela la existencia de tres grandes transformaciones en la base de conocimiento de la profesión docente. La primera corresponde a las relaciones entre nivel cultural de la sociedad como un todo y la formación del profesorado primario y tiene como foco lo que hemos conceptualizado como Formación General. La segunda refiere a las relaciones del campo académico universitario con la formación del profesorado secundario y tiene como foco la formación Disciplinaria. Por último, un tercer eje de cambio afecta al campo de las ciencias de la educación propiamente y tiene por foco la Formación Profesional. Por otra parte, un cuarto eje de cambio no tiene al saber como foco sino se refiere al marco institucional de la formación de profesores. En torno a estas cuatro dimensiones ordenaremos los rasgos fundamentales de la evolución experimentada por la formación de profesores a lo largo del presente siglo.

I.

La primera gran transformación es la que afecta a la formación del profesorado primario, que en un proceso gradual que se inicia a fines de la década de 1940 y culmina a mediados de

los años 60', pasa de ser un proceso de "formación cultural" a uno centrado en los ramos pedagógicos o profesionales. El cambio se funda en último término en el ascenso del capital cultural global de la sociedad, lo que define un punto de inicio sustantivamente más alto del proceso de la formación, y se manifiesta institucionalmente en el ascenso de la formación normalista, del nivel secundario al terciario. Esta, como es sabido, desaparece poco más tarde (1974), y es reemplazada por la formación universitaria de profesores básicos, modalidad con la que co-existió por cerca de una década. En la dimensión de saber esta transformación se expresa en el desdibujamiento de la Formación General en la educación del profesorado del primer nivel del sistema escolar. Por cerca de un siglo tal educación consistió en un proceso de aculturación de jóvenes provenientes en forma mayoritaria de los grupos manuales, en el que el centro de su educación era la Formación General, es decir, la apropiación de un saber comparable al articulado por el currículum del liceo tradicional de élite. Tal proceso de aculturación no es más necesario cuando el crecimiento cultural general, en sí un resultado de la expansión del sistema educativo, hace que ingresen a la carrera estudiantes que ya poseen el nivel cultural de base requerido.

El fin de la Formación General como componente central de la formación de las profesoras y profesores primarios es sinónimo de una redefinición sustantiva de la distinción cultural de este tipo de profesores. En términos elementales, lo que por cerca de un siglo y algunas décadas fue fruto de un entrenamiento especial provisto por instituciones estatales que seleccionaban a una élite entre los grupos medios bajos y manuales de la sociedad tanto urbana como rural, pasó con el tiempo a ser provisto por el sistema escolar a grupos cada vez más amplios. La pérdida de status de la formación normalista puede en este sentido verse como un desarrollo paralelo y divergente a la expansión de la enseñanza media: el crecimiento cuantitativo de esta última trae el desdibujamiento de la distinción de los saberes que la enseñanza normal procesa. Cuando el nivel secundario finalmente se masifica en la década de los años Sesenta, la enseñanza normalista asciende al nivel post-secundario y experimenta una crisis de identidad que no se despliega, porque antes el régimen militar decide ponerle término.

La formación universitaria de profesores básicos, modalidad sucesora de la normalista, también expresa la transformación aludida: en ella la Formación General es una categoría subordinada que ocupa entre un quinto y un tercio del tiempo, y cuyos contenidos varían junto a coyunturas políticas y climas culturales en forma que sugiere el carácter incierto que este saber tiene en la formación. A diferencia del caso de los normalistas, donde tal saber era base de identidad profesional y distinción cultural, aquí no es ni lo uno ni lo otro.

En suma, al crecer el capital cultural de la sociedad como un todo, la formación del profesorado primario experimenta cambios paradójales: se ensancha de hecho su base de conocimiento y son ascendidas sus instituciones, que pasan del nivel secundario al terciario en la estructura del sistema educacional. Al mismo tiempo, su distinción disminuye, al tener vastos grupos acceso a niveles de conocimiento que eran privilegio de minorías. Por otro lado, el componente de la formación que conceptualizamos como "contenidos" ve desdibujada su posición, su significado y potencia cultural, al desaparecer la "mención", es decir la formación disciplinarla, en los estudios de los profesores básicos, y al carecer la disminuida Formación General de una dirección clara.

La segunda gran transformación se refiere a la formación de los profesores secundarios y el componente de conocimiento que la define: la Disciplina de cada especialidad.

El núcleo del cambio es aquí el gradual distanciamiento de las Instancias Institucionales y procesos de **producción** de conocimiento al interior de cada disciplina, de las Instancias de **reproducción** del mismo a través de la formación de profesores. La Institución paradigmática aquí, por historia y definición jurídica, es el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, cuyos planes son los del resto de las Instituciones hasta mediados de la década del 50. En el Instituto Pedagógico, el profesorado secundario se formó a lo largo de la primera mitad del presente siglo al interior de un entramado Institucional que, como señalamos repetidamente a lo largo del análisis, se caracterizó por una tensión permanente entre sus departamentos disciplinarios y sus departamentos pedagógicos, ambos bajo el alero de una misma Facultad. Tensión que es Indicativa de lo central de la segunda gran transformación: por una parte, la cercanía, por aproximadamente siete décadas, de la formación disciplinaria de los profesores secundarios a unos maestros y unos departamentos que fundaron las bases de la Investigación científica, humanística y de las ciencias sociales en Chile. Cercanía por tanto a practicantes de las ciencias y el ethos de la producción de conocimiento que tiene Implicancias Importantes, que aquí no corresponde repetir, sobre la identidad y el status de los profesores secundarios. Y probablemente también sobre la relación con el conocimiento de los profesores: hipotetizamos que la cercanía a las prácticas de producción del conocimiento puede haber favorecido, una visión más histórica y abierta que la convencional de la cultura escolar; menos proclive a la reificación de un momento de la cultura, o una parcela de conocimiento, o determinados textos. Simultáneamente, la tensión expresa los caminos crecientemente divergentes de grupos cada vez más centrados en el desarrollo de una disciplina y que se distancian por tanto de la referencia al sistema escolar y sus requisitos de transmisión, por una parte, y los educadores, centrados justamente en el problema de la transmisión y con el sistema escolar y la formación de los jóvenes como referencia fundamental, por otra. Una vez establecidas las bases Institucionales de la Investigación científica -hace unas tres décadas-, la tensión aludida tiende a resolverse por la separación clara entre producción y reproducción de conocimiento. Esto, que tiene su origen y principio de dinamismo en la lógica de crecimiento del conocimiento, tiene implicancias Institucionales claras: el desarrollo de las diferentes disciplinas tiene lugar en departamentos crecientemente autónomos, y luego en Institutos y facultades aparte de la de Filosofía y Educación.

La última fase del desarrollo bosquejado adquiere nuevas dimensiones cuando el gobierno establece que la carrera de profesor deja de ser monopolio del nivel universitario de Instituciones de educación superior, en 1981. La legislación de educación superior de ese año abre las puertas a un proceso de acelerada diferenciación del sector, que institucionaliza clivajes hasta entonces inexistentes entre los centros formadores de profesores, una de cuyas dimensiones centrales es la referida cercanía o distancia de la formación de los profesores secundarios, de unidades universitarias (institutos, departamentos) productoras de conocimiento. Al respecto, es posible distinguir en la actualidad tres tipos de instituciones: los centros formadores que pertenecen a universidades con investigación en otras disciplinas que educación, categoría a la que pertenecen hoy en día sólo dos de las instituciones estudiadas, la Escuela de Educación de la Universidad Católica, y su congénere de la Universidad de Concepción; las "universidades pedagógicas" (Metropolitana y Playa Ancha), que no tienen Investigación en otras disciplinas que educación; y los Institutos Profesionales, de estricta orientación profesional y sin actividades de investigación. Sólo en los primeros centros formadores

mencionados existen hoy en día las bases institucionales de una cierta cercanía de la formación disciplinaria con unidades de investigación productoras de conocimiento, (los "Institutos centrales" que imparten la enseñanza en las diferentes disciplinas de especialización), y esto parece ser la base más clara de una jerarquización del sector.

Lo apuntado debe ser visto también desde la perspectiva de las relaciones de distinción de los profesores secundarios. Al inicio, como se vió, se trató de una educación de élite para servir a un nivel del sistema -el secundario- claramente de élite. La masificación del nivel al que están destinados los profesores secundarios coincide con el aludido distanciamiento de su formación disciplinaria con respecto a los procesos de producción de conocimiento. Así, la pérdida del espíritu 'frontera' de la disciplina que de alguna manera influía en la formación, y que se manifestaba en la fuerte orientación académica de la misma, se sumó a su pérdida de distinción por efecto de la expansión en los números del caso. Desde ambos polos entonces, pérdida de status.

iii.

El tercer gran eje de transformaciones toca a la base de conocimiento específico de la profesión: **la Formación Profesional**. Los cambios en este caso apuntan en múltiples direcciones. En primer término, la posición histórica de esta área de la formación varía, de una situación de subordinación a una de hegemonía en el caso de los profesores del primer nivel del sistema escolar. Por otro lado, se modifican los **componentes** de la Formación Profesional, cuyo número se expande drásticamente, al especializarse y constituirse como disciplinas aparte, viejas y nuevas distinciones del saber educativo. Por último, varía asimismo el énfasis originalmente práctico de la Formación Profesional, hacia uno de carácter más teórico.

La Formación Profesional, dominio de los educadores y no de los 'asignaturistas', núcleo del saber específico de la profesión y foco de nuestro análisis de los planes de estudios, a lo largo del siglo y medio de desarrollo analizado, tuvo una posición de subordinación con respecto a la Formación General, en el caso de las escuelas normales, y también con respecto a la formación en una Disciplina, en las Instituciones formadoras del profesorado del nivel secundario. Subordinación que se expresa en una menor asignación del tiempo en los planes de estudios, y en la subordinación de hecho de los departamentos de educación respecto a los de las disciplinas, o de las escuelas y facultades de educación respecto a otras escuelas profesionales o facultades en las universidades. Esta situación es revertida en el caso de la formación de los profesores básicos, centrada, como anotamos recién, en la Formación Profesional. El predominio de ésta tiene que ver con el desarrollo que experimentan las ciencias de la educación en la década de los 60', así como con el hecho estructural anotado en el primer punto, de que al ascender el nivel cultural general, la Formación General tradicional perdió su sentido y en su reemplazo no surge una alternativa tan clara como la selección cultural contenida en el currículum del liceo, que era el camino que recorrían los normalistas.

Los componentes de saber de la Formación Profesional exhiben, por cerca de un siglo, la más completa estabilidad respecto a las asignaturas consideradas necesarias, que son Pedagogía (o Didáctica) y Metodología. A partir de la década de 1950 se inician procesos de expansión y especialización. A mediados de los 60', cinco nuevas disciplinas han terminado por sumarse a las tradicionales mencionadas: Currículum, Evaluación, Orientación, Estadística, y Metodología de la Investigación. Como argumentamos en el último capítulo, Currículum y

Evaluación corresponden a una especialización clave del proceso de formación, el que pasa a entrenar a los futuros profesores en dos dimensiones del fenómeno educativo hasta entonces no consideradas como problemas en sí y de hecho abandonadas a la responsabilidad del sistema, es decir del currículum y la normativa oficial del Ministerio de Educación. Estas dos dimensiones se refieren a las preguntas educativas claves de qué contenidos educativos para qué niños y jóvenes, y qué **criterios** respecto a los principios profundos que se trata de inculcar. Históricamente ambas Interrogantes no fueron responsabilidad práctica de los profesores ni formaron entonces parte de su repertorio de saber profesional. El cambio aquí proviene, como se argumentó, del crecimiento y desarrollo del campo de las ciencias de la educación y no de modificaciones en el centralismo del sistema escolar. Orientación, a su vez, responde a la necesidad de la formación de adaptarse al gran giro que experimenta gradualmente la pedagogía oficial desde fines de los 50 y aceleradamente durante los 60', desde un foco casi exclusivamente didáctico a uno centrado en el alumno, sus necesidades y sus relaciones. Por último, tanto Estadística, (que por un tiempo se la enseña en forma estrechamente ligada al ramo de Evaluación), como Metodología de la Investigación, responden a la búsqueda de una nueva relación de los profesores con sus prácticas: la de una relación activa, propia de productores, con el conocimiento; más que la tradicional de transmisores-reproductores.

Por otra parte, la Práctica Profesional históricamente ocupó un lugar central y decisivo en la Formación Profesional. Desde luego en las Escuelas Normales, las que en los Inicios tenían una escuela primaria anexa, donde los estudiantes aplicaban conocimientos, observaban a profesores y se desempeñaban a su vez como tales, observados por sus maestros. Es muy claro aquí un concepto del desempeño profesional como arte o como oficio, imposible de aprender sin pasar por procesos de mimesis de las prácticas del caso en salas de clases. Esto, patente en la formación normalista, no fue menos claro en los Inicios de la formación de los profesores secundarios, los que junto al Instituto Pedagógico tenían un 'Liceo de Aplicación'. El valor de la Práctica se redefine con el pasar de las décadas, dejando de ser central: en los planes de estudios de la década del 40' en adelante, la práctica ha disminuido su peso y ya no acompaña los cursos de metodología a lo largo de la carrera, o parte importante de ella, sino se la ubica al final de la misma. A la larga la práctica profesional pierde terreno como uno de los ejes de la formación. La subordinación de la importancia de la Práctica, supone un cierto alejamiento de la formación de los profesores de las salas de clases, tal vez una cierta pérdida de lo que caracterizamos como 'certeza pedagógica', y también un debilitamiento de la identidad Profesional del profesorado como expertos en transmisión educativa, al orientarse sus instituciones madres - al Interior del sistema universitario- según arquetipos de producción más que de transmisión de conocimientos. Es ilustrativo de lo que señalamos el que el liderazgo profesional en el campo educacional lo ocupe hoy en día más claramente la figura del investigador en educación, que la del maestro de maestros, actor e inspirador de procesos educativos más que su observador o analista '.

IV.

La gran transformación en el marco institucional de la formación de profesores es el paso de una Institucionalidad altamente centralizada, compuesta por unas pocas Instituciones, y

1 Está más allá de los límites de nuestra Investigación y de las posibilidades de interpretación de nuestros datos el enjuiciar lo señalado, Estos si nos muestran que ha habido un cambio mayor. La evaluación de sus consecuencias

sobre la calidad de la educación es un problema abierto.

homogénea en sus currícula, a una sin dirección centralizada, compuesta por múltiples Instituciones y crecientemente diversificada en sus procesos de formación. Por aproximadamente un siglo - hasta mediados de los años Cincuenta- la formación de profesores del país la controló el Ministerio de Educación (profesores primarios) y la Universidad de Chile (profesores secundarios). Este cuadro se modifica gradualmente desde entonces y experimenta un salto cualitativo a partir de la legislación sobre educación superior de 1981, que levanta los controles estatales sobre la creación de Instituciones de educación de tercer nivel y pone fin al monopolio universitario sobre la formación de profesores, permitiendo que ésta sea impartida por un nuevo tipo de instituciones, los Institutos Profesionales. El cuadro institucional vigente al finalizar la década de 1980, con varias decenas de instituciones formadoras, tanto universitarias como del tipo Institutos Profesionales, de muy distinto nivel, no ha sido sin embargo parte de nuestro objeto. En cambio, corresponde referirse aquí a dos aspectos del desarrollo Institucional de los centros formadoras universitarios estudiados.

El primero corresponde a aspectos Intra-institucionales y se refiere a la dirección del proceso de especialización al Interior de las Facultades de Educación de las áreas Disciplina y Formación Profesional. Como se destacó en el análisis, en términos organizacionales la línea evolutiva de las relaciones entre los dos elementos constitutivos de la estructura de la formación sigue una secuencia que parte en **cátedras** Impartidas al Interior de una organización que no distingue entre 'asignaturistas' y 'educadores'. En una segunda fase -que toma más de tres décadas en el caso del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile- la organización distingue entre **departamentos**, o sus equivalentes, al interior de una misma Facultad, que típicamente compiten por el control del currículum de la formación. La última fase es de fines de los 60' en adelante, y corresponde, en las tres universidades estudiadas, a la separación de la formación disciplinaria de los profesores secundarios de la Escuela o Facultad de Educación del caso, la que es dada en institutos de cada disciplina que atienden a toda la universidad. La secuencia 'cátedras, departamentos, Institutos' es la cara organizacional del crecimiento y la especialización del conocimiento. Su efecto mayor sobre la formación es el distanciamiento de ésta de las Instancias Institucionales, actores y procesos de la producción de conocimiento.^a

En términos Inter-institucionales la transformación mayor es fruto directo de la Intervención de la educación superior por el gobierno militar, que por razones políticas desprende al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1981. La medida pone fin a poco menos de un siglo de liderazgo del IP en la formación de profesores secundarios. Su lugar lo pasa a ocupar la Universidad Católica, cuya Escuela de Educación es menos tocada por la Intervención externa que la de la Universidad de Concepción. Antes, en 1974, la Intervención militar se había manifestado en el fin de las escuelas normales. Por último, la legislación de 1981 abre el sector a los procesos de creación Institucional y competencia aludidos, Inaugurando una nueva institucionalidad para la formación de profesores en el país.

Al considerar el desarrollo de la formación de profesores desde una perspectiva histórica se revela que lo que se percibe como crisis actual de la profesión docente tiene que ver con cambios profundos en los contextos, instituciones y saber que la constituyen. Cambios que van más allá de la intervención del régimen autoritario y que definen las condiciones de desarrollo actual de la profesión.

Nuestro análisis ha destacado las transformaciones mayores ocurridas en las últimas décadas en las bases sociales y culturales de la distinción del profesorado como grupo profesional. Todo apunta hacia el deterioro de tal distinción. El crecimiento drástico en el

volumen global del capital cultura; de la sociedad, junto al crecimiento también sustantivo, y creciente complejización, de la división social del trabajo en el campo cultural, **relacionalmente**

definen la figura del profesor en términos muy diferentes hoy que en la década de los años 50, (para no mencionar períodos anteriores, en que las diferencias son cada vez mayores). Incluso si no hubiese ocurrido ninguna de las transformaciones que hemos referido en las dimensiones del saber y de las Instituciones formadoras, tal pérdida de distinción hubiese operado con similar fuerza objetiva. La profesión está ubicada en un terreno distinto, donde proliferan posiciones similares y que antes no existían (piénsese en la complejización y crecimiento de los mundos de los servicios sociales y de consejería y, sobre todo, de los medios de comunicación de masas y, en general, la "industria cultural"), y donde además la totalidad de la estructura social, repetimos, ha ascendido en términos de su capital cultural. Desde este punto de vista, los discursos gremiales y políticos sobre el "restablecimiento de la dignidad de la profesión docente" tal vez debieran considerar más las condiciones estructurales del presente de la profesión. Y no agotarse en vez en la denuncia de la persecución autoritaria y la celebración de un pasado considerado mejor -y aquí las circunstancias del "año 28", o de mediados de los 50', ocupan el lugar central para muchos- que, justamente, fue posible porque otras eran las condicionantes sobre las que los actores aplicaron sus voluntades y proyectos.

Las nuevas bases de un fortalecimiento de la identidad y distinción cultural de la profesión docente no pueden pasar en el presente sino por una **readecuación de su** saber específico. Este es inseparable de la función de transmisión cultural por el sistema escolar de los recursos simbólicos **pesados** de la cultura, aquellos que, como la industria pesada en la producción material, son los que permiten la generación de todo el resto². En torno a esta especificidad, insustituible por ahora, de los sistemas escolares, y enfrentando el desafío permanente, pero particularmente agudo al fin del período autoritario, de cambiar la calidad de tales herramientas culturales de base, así como de lograr una distribución más igualitaria de ellas, el campo educacional debe imaginar los cambios en el capital cultural del profesorado que hagan más efectivo su desempeño y mayor su valoración social.

2 La metáfora sobre los recursos simbólicos que procesa y transmite el sistema escolar como pesados, y los que procesa y transmiten los medios de comunicación de masas como livianos, en J.J. Brunner, Cultura y educación en el horizonte del año 2000, Doc. de Trabajo Flacso, Santiago, Abril 1988.

BIBLIOGRAFIA

Agüero, Felipe, "La reforma en la Universidad de Chile". En: M.A. Garretón y J. Martínez, *Biblioteca del Movimiento Estudiantil*, Tomo III, Ediciones SUR, Santiago, 1986.

Albertini, Renato, Entrevista, en: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1969.

Alfonso, Adriana y otros, *Historia de las ideas pedagógicas en Chile (1889-1932)*, Seminario-Memoria para optar al título de profesor de Estado, Instituto Pedagógico, Universidad de Chile, Santiago, 1964.

Alfonso, Adriana, 'Cursos de formación de profesores de educación y consejeros educacionales y vocacionales de la Universidad de Chile'. En: *Año Pedagógico*, 1965, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, (p. 165-207).

Año Pedagógico, 1961. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile.

Archer, Margaret, "Theorizing about the expansion of educational systems". En: Archer, Margaret (ed), *The sociology of educational expansion*, Sage, USA, 1982.

Astudillo, Eduardo, "Breve historia de la evolución de la Escuela de Pedagogía". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1969, (285-291).

Atcon, Rudolph, "Report of the Mission to the Seven Universities of Chile", prepared by The National Academy of Sciences for the International Cooperation Administration, Washington, 1960. Citado en: Luis Scherz, *El Camino de la Revolución Universitaria*, Editorial del Pacífico, Santiago, 1968.

Bernstein, Basil, "On Classification and Framing of Educational Knowledge". En: *Class, Codes and Control*. Vol.3, RKP, Londres, 1977.

Bernstein, Basil, *Class, codes and control*, Vol.III, Londres, Segunda Edición, 1977.

Bernstein, Basil, "On Pedagogic Discourse", en J.Richardson (editor), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, Greenwood Press, Westport, Conn, 1985.

Bernstein, Basil, *On Pedagogic Discourse*, edición revisada, Doc. de Trabajo, University of London, Institute of Education, Londres, 1987.

Bernstein, B. y Diaz, M., "Towards a Theory of Pedagogic Discourse". En *Collected Original Resources in Education* (Microficha), Vol.8 (3), Oxford, 1984.

Bernstein, Basil, *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*, C.Cox (editor), CIDE, Santiago, 1988.

Bisquert, Luis, "La Educación Física y Manual en la Enseñanza". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias conmemorativas de su primer centenario 1843-1943*. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

Bourdieu, Pierre, "Condition de classe et position de classe". En: *Archives Europeenes de Sociologie*, Vol VII, 1966.

Bourdieu, Pierre, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1977,

Bourdieu, Pierre, *La Distinction*, Minuit, Paris, 1979.

Bourdieu, Pierre, "Les trols états du capital cultural". En: *Act es de la Recherche en Sciences Sociales*, NQ 30, Nov, 1979.

Bourdieu, Pierre, *Questions de Sociologie*, Minuit, Paris, 1980.

Bourdieu, Pierre, "Epreuve Scolaire et Consecration Soclale". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. NQ 39, Sep, 1981.

Bourdieu, Pierre, *Choses Dites*, Minuit, Paris, 1987.

Brahm, Luis y otros, *La Educación Particular en Chile. Antecedentes y Dilemas*. CIDE, Santiago, 1971.

Bravo, Carlos, *Cuenta del Director, período enero 1973 - junio 1974*. Universidad Católica, Escuela de Educación, Santiago, 1974.

Bravo, Alfonso, en: C. Cox (ed.), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*. Publicaciones CIDE, Santiago, 1985.

Brodsky, Ricardo, *Conversaciones con la FECH*, Ediciones CESOC, Santiago, 1988.

Brunner, José Joaquín, *Educación y Hegemonía en Chile: seis proposiciones*. FLACSO, Documento de trabajo NQ 9, Stgo, 1981.

Brunner, J.J. y Flisfisch, A, "El marco programático de la Reforma de la Universidad Católica". En: *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Cap. XI, FLACSO, Santiago, 1983.

Brunner, J.J. y Flisfisch, A., *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Ediciones FLACSO, Santiago, 1983.

Brunner, José Joaquín, *Universidad y Sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*, Cresalc, Unesco, Caracas, 1985.

Brunner, José Joaquín, "Cultura y crisis de hegemonía", en: Brunner, J.J. y Catalán, G., *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*, FLACSO, Santiago, 1985.

Brunner, José Joaquín, *Informe sobre la Educación Superior en Chile*. FLACSO, Santiago,

1986.

Brunner, José Joaquín, *El caso de la Sociología en Chile. Formación de una Disciplina*, FLACSO, Santiago, 1988.

Brunner, José Joaquín, *Cultura y educación en el horizonte del año 2000*, Documento de Trabajo, FLACSO, Santiago, abril 1988.

Brunner, J.J., Barrios, A., Catalán, C., *Chile: Transformaciones culturales y modernidad*, FLACSO, Santiago, 1989.

Campos Harriet, Fernando, *Desarrollo Educacional 1810-1960*. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1960.

Cells Luis, *Una Fisonomía de la Escuela de Educación U.C.*, Documento de la Escuela de Educación de la Universidad Católica, Santiago, septiembre de 1974.

Cells, Luis, "Evolución de la Carrera de pedagogía en el país. Visión histórico-social". En: *Cuadernos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*, NQ 25, juli"ic, 1985, (pp 1-24).

Cox, Cristián, *Continuity, Conflict and Change in state education in Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity governments*. Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, Londres, 1984.

Cox, Cristián, "La Reforma en la Universidad Católica". En: M.A. Garretón y J. Martínez (ed), *Biblioteca del movimiento estudiantil*, Tomo II, Ediciones Sur, Santiago, 1985.

Cox, Cristlán (ed), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*, Publicaciones CIDE, Santiago, 1985.

Cox, Cristián, *Políticas Educacionales y Principios Culturales. Chile 1965-1985*. Documento CIDE, N° 17, Santiago, 1987.

Cox, Cristián, *La oferta de políticas en el área educación. Actores y propuestas (1979-1987)*, FLACSO, Santiago, 1989.

Cox, Cristián, *Informe sobre los Institutos Profesionales*, Documento de Trabajo, FLACSO, Santiago, 1989.

Cox, Cristián y Jara, Cecilia, *Datos básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)*, CIDE - FLACSO, Santiago, 1989.

Clark, B., *The higher educational system*, University of California Press, USA, 1983.

Colegio de Profesores de Chile A.G., Memorandum del Directorio Nacional del Colegio de Profesores de Chile A.G. al Sr. Sergio Gaete Rojas, Ministro de Educación, Santiago, abril 1986.

Conferencia Episcopal de Chile, *La reforma educacional*, Santiago, mayo 1981.

Correa, Sofia, 'Las Universidades Chilenas antes de la Reforma: un esquema histórico'. En: M.A. Garretón y J. Martínez, *Biblioteca del Movimiento estudiantil*, Tomo I, Ediciones Sur, Santiago, 1986.

Cuadernos del Consejo de Rectores, NQ 25, jul-dic, Santiago, 1985.

Diccionario de Pedagogía Labor. Ed. Labor. España s/f.

Donoso, Ricardo, *Recopilación de leyes, decretos y reglamentos*, Talleres de Imprenta de la Dirección General de Prisiones, Santiago, 1937.

Durkheim, E. y Mauss, M., "De quelques formes primitives de classification - contribution á l'étude des représentations collectives-", *Année Sociologique*, 6, (1903). En M.Mauss, *Essais de Sociologie*, Editions du Minuit, Paris, 1968-69.

Durkheim, Emile, *The evolution of educational thought*, RKP, London, 1979.

Echeverría, Rafael, *Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981*, PITE, Santiago, 1982.

Encina, Francisco A., *Nuestra Inferioridad Económica*, Santiago, 1913.

Escuela Normal N° 1, *1854-1954 Cien años de la Escuela Normal N° 1*, Editorial Roma, Santiago, 1955.

Espinola, Viola, *Las reformas educacionales del gobierno militar y su impacto sobre la calidad de la educación*, Proyecto IDRC, CIDE, Santiago, 1987-1988.

Etzioni, Amitai (ed), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*, The Free Press, New York, 1969.

Fogg, Stephen L, *Positivism In Chile and its impact on education development and economic thought 1870-1891*, Ph.D.Thesis, New York University, febrero 1978.

Formación del profesor primario, (síntesis de las conclusiones aprobadas por las Asambleas de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales - marzo 1940), Imprenta R. Quevedo, Santiago, 1940.

Foucault, Micho, *Vigilar y Castigar*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1984.

Fip, J., Cardemí, C., Espinola, V., *Disciplina, control social y cambio: estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela popular básica*, CIDE, Documento de trabajo, Santiago, 1987.

García Huidobro, Juan Eduardo, *Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales*, Documento de Trabajo, CIDE, Santiago, sep. 1988.

Garretón, Manuel Antonio, "La intervención militar en la Universidades, 1973-1985". En: M.A.Garretón y J. Martínez (ed), *Biblioteca del Movimiento Estudiantil*, Tomo I, Ediciones Sur, Santiago, 1985.

Goffman, Erving, *Internados*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1972.

González, Ignacio, "*Un ensayo de Reforma Universitaria*", Universidad de Concepción, abril 1963.

González, Mario, "Presentación y Fundamentos del Area Pedagógica", mimeo, agosto de 1976. Citado en: Reginaldo Zurita, *Diez años de formación de profesores*, Universidad de Concepción, 1979.

Hunneus, Carlos, *La Reforma en la Universidad de Chile*, CPU, Santiago, 1973.

Inostroza, Julio, *La Escuela de Educación. Fines, estructura y planes de estudio*, Publicación de la Escuela de Educación, Universidad de Concepción, 1969.

Jaksic, Iván, *Academic rebels in Chile. The role of Philosophy in higher education and politics*, State University of New York Press, USA, 1989.

Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago, 1939.

"La creación del Instituto Pedagógico Técnico". En: *Revista de Educación*, NQ 21. Mayo de 1944.

"La Reforma: una nueva etapa en el futuro de la Universidad de Chile" (Cronología Informativa sobre el proceso de Reforma Universitaria en la Universidad de Chile). En: *Boletín de la Universidad de Chile*, NQ 89-90, noviembre-diciembre, 1968.

Letelier, Valentín, *El Instituto Pedagógico, Misceláneas de Estudios Pedagógicos*, Instituto Cultural Germano Chileno, Editorial Nascimento, Santiago, 1940 (original de 1892).

Leteller, Valentín, "Teoría de la enseñanza universitaria", extractado de: *La Filosofía de la Educación*, Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, Santiago, 1957.

Ministerio de Educación, *Programa de desarrollo de la enseñanza normal*, (mimeo), Santiago, diciembre 1967.

Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, *Informe General sobre la Enseñanza Normal en Chile*, Documento interno NQ 10.875, Santiago, 1974.

Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, *La educación chilena*, Año 1, NQ 2, Santiago, marzo 1986.

Ministerio de Educación, CPEIP, OEA, *Jornadas de análisis de la formación y el perfeccionamiento de educadores, informe final*, Lo Barnechea, 5 al 6 de diciembre, 1985.

Montecinos, R. y Vera, H., *El pensamiento pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento y Miguel Luis Amunátegui*. Tesis para optar al título de Profesor de Estado en Educación, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1965.

Morandé, Pedro, "El tipo ideal de la universidad alemana". En: Dooner, P. y Lavados, I., *La Universidad Latino Americana. Visión de una década*, CPU, Santiago, 1979.

Munizaga, Roberto, "La Facultad de Filosofía y la evolución pedagógica en Chile".
En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su
Primer Centenario 1843-1943*. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

Muñoz, Gertrudis, "El desarrollo de las escuelas normales en Chile". En: *Revista de Educación* N° 8, 1942.

Niemayer, Hermann, "Formación de Científicos", *Atenea*, Separata del N° 450, Universidad de Concepción.

"Nuevo plan de estudios de la enseñanza normal. Sus fundamentos". En: *Revista de Educación* N° 26, noviembre 1944, (399-404).

Núñez, José Abelardo, Mida alemana. Las Escuelas en Sajonia'. El Ferrocarril, Mayo 15. 1882. Citado en: W. Sywak, *Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910*, Ph.D.Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

Núñez, José Abelardo, *La organización de las escuelas normales*, Imprenta de la Librería Americana, Santiago, 1883.

Núñez, Iván, *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931*, SEREC, Servicio de Extensión de Cultura Chilena, 1978.

Núñez, Iván, *El Magisterio Chileno, organización e ideología. Un enfoque histórico. Informe de avance. 1900-1936*, CLACSO, Santiago, Diciembre, 1980.

Núñez, Iván, *Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973*. Documento PITE, Santiago, 1982.

Núñez, Iván. En: C. Cox (ed), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*, Publicaciones CIDE, Santiago, 1985.

Núñez, Iván, *Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia. 1900-1970*, Ediciones PITE, Santiago, 1986.

Núñez, Iván, *Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile*, Documento PITE, Santiago, 1989.

OEA, Departamento de Asuntos Educativos, *Planes y programas de las escuelas normales latinoamericanas*, Documento OEA, Santiago, 1963.

Parra y colab., *La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia*, Ficha N° 16, Proyecto DEALC, Bs. Aires, 1981.

Peña y LMío, Santiago, "Un poco de historia". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1965.

Pino, Volando, Decano de la Facultad de Filosofía y Educación, "Discurso en la velada Inaugural de la conmemoración del primer centenario de la Facultad". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su Primer*

Centenario 1843-1943. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

"Primer Congreso de Enseñanza Normal". En: *Revista de Educación* N° 24, septiembre 1944, (335-338).

"Primer Congreso Nacional de Educación. Formación, Perfeccionamiento y Escalafón del personal de la Educación Nacional". (Tesis aprobada por el Congreso). En: *Revista de Educación* N° 28, mayo 1945.

Quer, Santiago, "Las escuelas de pedagogía de Educación Básica de la Universidad". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1967.

Rama, Germán W., "Resumen, conclusiones y bases para políticas". En: G.W. Rama (Coordinador), *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, 2 vols., Cepaj, Unesco, Pnud, Kapelusz, Buenos Aires, 1987.

"Reseña histórica del movimiento reformista". En: *Revista Vértice*, Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, N° 3, 1945.

Rioseco, Marilú, *La formación de profesores. Conferencia curricular*, Universidad de Concepción, Concepción, 1987.

Rojas, Alejandro, entrevista en: Ricardo Brodsky, *Conversaciones con la FECH*, Ediciones Chile y América, CESOC, Santiago, 1988.

Rossetti, Josefina, "La educación de las mujeres en Chile Contemporáneo". En: *Mundo de Mujer: Continuidades y Cambios*, CEM, Santiago, 1988.

Salas S., Irma, *Proyecto de Reestructuración de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción*, Santiago, Septiembre de 1960, (mimeo).

Salazar, Gabriel, "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?". En: *Proposiciones*, Ediciones Sur N° 15, 1988, (pp 84-109).

Samuel, Raúl, "Balance de la Reforma". En: *Revista Vértice* N° 3, 1945, p.19-25.

Sarfatti Larson, Magali, *The rise of professionalism, a sociological analysis*, University of California Press, Berkeley, 1977.

Sarmiento, Domingo Faustino, Artículo publicado en "El Mercurio", el 18 de junio de 1842. Reproducido en: *Revista de Educación*, N° 8, 1942.

Schlefelbein, Ernesto, *Los profesores: formación, perfeccionamiento y ocupación* (versión preliminar), en CPEIP, Serie de Estudios N° 28, Lo Barnechea, febrero 1982.

Stitchkin, David, '*Esquema de la Reforma Orgánica de la Universidad de Concepción*', Presentación a la sesión conjunta del H. Consejo y del H. Directorio de la Universidad de Concepción, realizada el 12 de junio de 1968, (mimeo).

Sywak, William, *Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910*. Ph.D. Thesis, University of California, Los Angeles, 1977.

Tedesco, Juan Carlos, "Caracterización de la estructura del sistema educativo latinoamericano".
En: G.W. Rama (Coordinador), *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, 2 vols.,
Cepaj. Unesco, Pnud, Kapelusz, Buenos Aires, 1987.

Universidad Católica, Escuela de Pedagogía, "Cuenta de los Directores de Departamentos". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1965.

Universidad Católica, Escuela de Pedagogía, "Las ideas dei Director General de la Escuela de Pedagogía, Pbro. Fernando Cffuentes Grez, sobre la antigua y la nueva estructura académica". En: *Anales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, Universidad Católica, Santiago, 1969.

Universidad Católica, Escuela de Educación, Subdirección Académica, *La Relación de la Escuela de Educación con los Institutos de Especialidad*, Documento 1/74, Santiago, 1974.

Universidad Católica, Consejo de la Facultad de Filosofía, Estética y Letras, *La Escuela de Educación y los Institutos de Especialidad. El problema de sus relaciones*, documento aprobado en sesión dei 27 de septiembre de 1974. (Respuesta al Documento 1/74).

Universidad Católica, Escuela de Educación, *Respuesta de la Subdlrección Académica a la Comisión de evaluación de la Escuela de Educación*, Santiago, octubre 1974.

Universidad Católica, Comité Directivo de la Escuela de Educación, *Nuestra Concepción de la Escuela Unica de Pedagogía*, Santiago, diciembre 1974.

Universidad Católica, Comisión de reestructuración de la Escuela de Educación, *Informe del trabajo, documentos aprobados y conclusiones de la Comisión que estudió la reestructuración de la Escuela de Educación*, documento de circulación interna, Santiago, 1975.

Universidad Católica, *10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1973-1983*. Santiago, s/f.

Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su primer centenario 1843-1943*. Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

Universidad de Chile, *La Universidad de Chile y las universidades particulares*, Ediciones de la Universidad de Chile, Secretaría General, 1954, (49-51).

Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Informe del Consejo de Carrera sobre el profesional de la enseñanza*, del 23 de octubre de 1969, (mimeo).

Universidad de Chile, Centro de Estudios y Desarrollo Docentes, G. Calderón y R. Sepúlveda, *La formación general en los currículos de la Universidad de Chile, Informaciones Pedagógicas Universitarias*, Ng 9, Santiago, 1974.

Universidad de Chile, Facultad de Educación, Comisión de Docencia, *Proposiciones generales de la Facultad de Educación de la Universidad de Chile para la elaboración de planes de estudio para la formación de educadores*, Documento de trabajo, 1980.

Universidad de Concepción. *Boletín Informativo*, 1966-67, parte 1. Publicación de la Universidad

de Concepción, 1967.

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Informe de la Comisión de Plan de Estudios de la Facultad de Educación*. Presidente: Luis Henríquez Yáñez. (Documento Interno. 1967).

Universidad de Concepción, Comisión de Reforma Universitaria Docente Estudiantil, *Boletín* N° 1, Sábado 20 de Julio de 1968.

Universidad de Concepción, Comisión de Reforma Universitaria Docente-Estudiantil, *Boletín* N° 14, 31 de octubre de 1968.

Universidad de Concepción, *Jornadas de estudio sobre la formación de profesores y la escuela única de pedagogía*. Publicación Universidad de Concepción, octubre, 1969.

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Actas de las jornadas de estudio sobre formación de profesores y escuela única de pedagogía*. Universidad de Concepción, 10 y 11 de octubre, 1969.

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Conclusiones del Seminario Nacional sobre formación de profesores*, realizado en Concepción del 2 al 6 de noviembre de 1971.

Universidad de Concepción, Revista *PAIDEIA*, NQ 12, octubre 1972.

Universidad de Concepción, Área de Educación, *Cuenta Anual*, 20 de mayo de 1977, (Documento Interno).

Universidad de Concepción, Escuela de Educación, *Tecnología Educativa y Administración Universitaria*, conferencia dictada por Marlo González Ortega, en el Seminario de Tecnología Educativa para los Docentes de la Universidad de Chile de Valparaíso. Valparaíso, enero 1979, (mimeo).

Valenzuela, Eduardo y Weinstein, José, *La Fech en los años 20. Un movimiento estudiantil con historia*. Documento Sur N° 15, Santiago, Diciembre 1982.

Vargas, Corroa, *Discurso de Recepción del grado de Profesor Emérito de la Universidad de Concepción*. Pronunciado el 15 de Mayo de 1976, (mimeo).

Vasconi, Tomás y Reca, Inés, "Universidad y Poder". En: Revista *Latinoamericana de Ciencias Sociales*, N° 4, Diciembre, 1972, (167-212).

Vial, Gonzalo, *Historia de Chile (1891-1973)*, Tomo I, Editorial Santillana, Santiago, 1984.

Vial, Gonzalo, "La educación básica. Pilar para una democracia estable". En: *Renovación* NQ 14, Santiago, 1985.

Yáñez, Parmenio, "Los estudios biológicos y la Facultad de Filosofía y Educación". En: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Conferencias Conmemorativas de su primer centenario 1843-1943*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1944, (135-142).

Zabalza, Javier, *Dilemas para la Escuela de Educación*, Universidad Católica, Escuela de

Zemelman, Myriam, "Estudio cuantitativo de algunas variables de las carreras de educación de las universidades chilenas 1967- 1975". Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Servicio de Desarrollo Docente, *Informaciones Pedagógicas Universitarias* N° 14, 1977.

Zuñiga, Regina, *Para una historia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile*, Memoria para optar al título de profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de Chile, 1961.

Zurita, Reginaldo, *Análisis generales de los planes de estudio para la formación de profesores de Enseñanza Media en Historia y Geografía*. Primer Congreso de Directores y Docentes de Historia de las Universidades Chilenas, Universidad de Concepción, 1-3 de diciembre, 1977.

Zurita, Reginaldo *Diez años de formación de profesores*, Documento de Trabajo, Universidad de Concepción, Concepción, 1979.

DOCUMENTOS LEGALES.

Escuelas Normales.

- Decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptores. 18 de enero de 1842.
- Decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptoras. 5 de enero de 1854
- Ley Orgánica de Educación primaria de 1860.
- Ley de educación primaria y normal de 1883.
- Decreto Supremo N° 2.923, 2 de mayo de 1913. Plan de estudios de las escuelas normales.
- Decreto con Fuerza de Ley NO 7.500. 10 de diciembre de 1927. Reforma del sistema educacional.
- Decreto N° 257. 2 de febrero de 1928. Reforma de la enseñanza normal. Plan de estudios.
- Decreto N° 332. 14 de febrero de 1928. Reglamento de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 5.280. 29 de octubre de 1928. Reorganización de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 276. 6 de febrero de 1929. Reglamento de admisión de alumnos a las Escuelas Normales.
- Decreto N° 693. 11 de febrero de 1929. Reglamento de Promoción y graduación de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 5.100, 13 de noviembre de 1929. Ley de Enseñanza Normal.

- Decreto N° 5.103, 13 de noviembre de 1929. Sobre la organización y dependencia de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 6.396, 31 de diciembre de 1929. Plan de estudios de las Escuelas Normales.
- Decreto N° 4.589, 22 de agosto de 1930. Escuelas Normales pasan a depender del Ministerio de Educación.
- Decreto N° 1.679, 2 de junio de 1933. Aprueba plan de organización de la Escuela Normal "José Abelardo Núñez"
- Circular N° 13, 14 de marzo de 1936. Plan de estudios para la enseñanza normal de aplicación experimental.
- Decreto N° 6.636, 20 de octubre de 1944. Plan de estudios para las Escuelas Normales.
- Decreto con Fuerza de Ley N° 280, 5 de agosto de 1953. Estatuto del Magisterio.
- Decreto N° 104, 8 de enero de 1964. Reforma de las Escuelas Normales y plan de estudios.
- Decreto N° 3.908, 10 de junio de 1967. Aprueba plan de estudios para la formación de profesores de Educación General Básica en las Escuelas Normales.
- Decreto Ley N° 353, 11 de marzo de 1974. Normas sobre la formación de profesores.
- Ministerio de Educación, Ordinario N° 1.009, 13 de agosto de 1974. Para una política de formación docente.
- Decreto Ley N° 678, 16 de octubre de 1974. Crea Colegio de Profesores de Chile A.G.

Universidad de Chile. Instituto Pedagógico.

- Decreto del 3 de julio de 1890. Plan de estudios del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.
- Decreto N° 3.226, 13 de agosto de 1924. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 92, 10 de enero de 1927. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 1.225, 18 de abril de 1928. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 321, 11 de febrero de 1929. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 462, 31 de marzo de 1931. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.

- Decreto N° 435, 29 de julio de 1935. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 124, 24 de abril de 1934. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 927, 31 de julio de 1946. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 1.746, 14 de mayo de 1963. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 7.302, 14 de diciembre de 1962. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 12.635, del 17 de noviembre de 1969. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 001841, 11 de agosto de 1975. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.
- Decreto N° 0013854, 28 de noviembre de 1980. Plan de estudios Instituto Pedagógico Universidad de Chile.

Nota: Los documentos de la Universidad Católica de Chile y de la Universidad de Concepción tienen otro carácter jurídico, por lo que no los hemos incluido en este listado. Las fuentes utilizadas en estos casos se señalan en nota al pie de los cuadros sinópticos.

ANEXO METODOLOGICO: PARA LEER LOS CUADROS SINOPTICOS.

El conjunto de planes comprendidos por la investigación presenta una gran diversidad de características que dificultan su análisis y comparación. En este anexo nos ocupamos de detallar los pasos dados para traducir la diversidad señalada en categorías relevantes, sin reducir la particularidad de cada plan. Además de dar cuenta de la metodología de la Investigación, esta sección pretende facilitar la lectura de los cuadros sinópticos, que como su nombre lo indica, presentan una visión general, aunque condensada, de los distintos planes.

Nos referiremos en primer lugar al tratamiento de la Información contenida en los planes de estudios en relación a nuestras cuatro categorías de análisis: 1) dimensión del conjunto, tanto en términos de la extensión temporal de los estudios, como respecto a los contenidos incluidos en los planes; 2) jerarquía; 3) límites; y 4) secuencia

Para dar cuenta de estas categorías distinguimos dos tipos de información en los planes: una se refiere a los contenidos del plan, expresados en las materias, asignaturas o actividades Incluidas. Tomando en cuenta sólo esta fuente de información podemos dar cuenta de: a) la dimensión del conjunto, en lo que respecta al número de actividades contenidas en el plan y al tipo de categorías que incluye. Por comparación también podemos dar cuenta de las categorías que se excluyen. Y, b) límites, que se refieren al tipo de divisiones entre las categorías.

Un segundo tipo de información contenida en los planes se refiere al tiempo, tanto el tiempo que se le asigna al total de los estudios, como el que se le asigna a cada actividad. El tiempo total de los estudios da cuenta de lo que nosotros denominamos como 'dimensión del conjunto'. Este tiempo aunque no siempre está definido en su extensión máxima, si lo está en su extensión mínima. Este valor es el que consideramos en nuestro análisis, en términos absolutos.

Por otra parte, el tiempo asignado a cada categoría (sea una actividad del plan, o una de nuestras categorías construidas), es de importancia central en nuestro análisis de las jerarquías internas al plan de estudios. El tratamiento del tiempo en este sentido es especialmente dificultoso, ya que no todos los planes están expresados en la misma unidad temporal, y más aún no todos los planes expresan la distribución temporal de los contenidos. En los planes que nosotros hemos reunido podemos distinguir, en líneas generales, tres tipos que han existido en forma secuencial en el tiempo. Un tipo de plan lo constituyen los planes de las escuelas normales hasta 1890. Estos planes eran unos listados de materias, pero no se expresaba en ellos ni los tiempos dedicados a cada una de ellas, ni las secuencias entre las materias. Incluso el tiempo total de los estudios podía variar de acuerdo a las necesidades del caso. En este tipo de plan la estructura definitiva de los estudios dependía de la definición que sobre la marcha hacían los encargados del proceso de formación.

En un período posterior que abarca desde 1890 hasta la década del 60, encontramos planes donde se delimitan claramente los tiempos asignados a cada materia, las secuencias entre las mismas y el tiempo total de los estudios. La unidad temporal en que se expresa la

dedicación de tiempo exigida para cada materia son las **horas de clase a la semana durante un año lectivo**.

A partir de la década del 60, producto de la Reforma Universitaria, se aplica un nuevo tipo de plan de estudios, en algún sentido flexible como los planes iniciales, pero a la vez muy distintos de estos. En estos planes no se disponen secuencias (por lo menos como parte del plan), y los tiempos totales, tanto en lo que se refiere a la dedicación semanal que cada alumno debe dedicarle a los estudios, como la duración de la carrera, son variables de acuerdo al ritmo con que el alumno curse las materias exigidas. En este caso es el alumno el que define estos tiempos, no los administradores del plan, como en el caso de las normales a mediados del siglo pasado. Los encargados de la administración de la formación ponen en este caso sólo ciertos requisitos mínimos que orientan las decisiones del alumno. La unidad temporal en que se expresa el tiempo de dedicación es el crédito. Los créditos contemplan no sólo el tiempo de "clases" sino que también consideran el tiempo de trabajo personal o estudio que se supone que estas materias le demandan al estudiante. Este tipo de plan, que se aplicó durante la reforma, se ha ido rigidizando cada vez más, estrechándose las opciones de los estudiantes. Sin embargo, en las universidades estudiadas, hoy en día se aplica una especie de híbrido entre este tipo de plan y el plan fijo previo a la Reforma.

De acuerdo a lo expuesto es claro que no es posible comparar en términos absolutos entre planes con distintas unidades temporales. Incluso la conversión a una unidad común no es posible, ya que supondría conocer el tiempo efectivamente dedicado, y esta información no está contenida en los planes. Por esta razón, y dado que nuestro interés se localiza en los conocimientos incluidos en los planes, y las relaciones entre los mismos, nuestro análisis no considera los tiempos absolutos dedicados a cada categoría, sino que considera el tiempo relativo asignado a cada una de ellas. Es decir, nuestro análisis se basa en los porcentajes de tiempo asignados a cada categoría, como proporción de la extensión total de cada plan. Los tiempos relativos dan cuenta de la importancia o el "énfasis" otorgado a las distintas materias, y un análisis comparativo de tales tiempos permite determinar el orden jerárquico que organiza el saber transmitido en la formación. Estas jerarquías, a su vez, pueden ser comparadas entre distintos planes independientemente del tiempo absoluto dedicado a los contenidos en cuestión.

La construcción de estos tiempos relativos varió de acuerdo al tipo de plan que se tratase. En el caso de los planes normales iniciales, por carecer estos de una distribución horaria explícita, no fue posible hacer la conversión, de modo que fueron excluidos respecto de esta dimensión del análisis. Respecto a los planes que estructuran los estudios por unidades semanales- anuales, es decir horas lectivas en una semana durante el año, lo que hicimos fue sumar las horas dedicadas a lo largo de los estudios, obteniendo un total de horas asignadas. Este total, que denominamos **horas-total**, es la sumatoria de las horas semanales- anuales asignadas a una materia durante el total de los estudios. Por ejemplo, en el plan de estudios de 1924 del Instituto Pedagógico, durante los tres primeros años los alumnos tenían dos horas de Educación Cívica a la semana, sumando los tres años tenían 6 horas-total (por referencia a la carrera) de Educación Cívica. Este total agregado a las horas-total de las restantes asignaturas del plan da el conjunto de horas-total del plan. Por último, en el caso de los planes expresados en créditos, el porcentaje lo obtuvimos en relación al total de créditos de la carrera expresado en el plan.

La distribución temporal permite, además, el análisis de la secuencia, es decir, el análisis del orden de las materias en la duración de la carrera. Sin embargo, como señalamos

en nuestra caracterización de los tres tipos de planes estudiados, no todos ellos son homogéneos respecto a esta dimensión. Ni los planes iniciales de las normales, ni los planes posteriores a la Reforma de los 60 establecen la secuencia entre los contenidos. Lo que sí establecen son ordenamientos gruesos, respecto a la simultaneidad o secuencialidad de la Formación Profesional, la Formación General y la Disciplinaria. Por esta razón nuestro análisis en esta dimensión se basa en nuestras categorías construidas y no en las distribuciones de los planes mismos. Salvo en el caso de la Práctica Profesional, que por su importancia, y por ser una actividad de un carácter diferente a las restantes actividades curriculares, es incluida en los cuadros y en el análisis.

Cuadros Sinópticos.

Por último nos referiremos a los **Cuadros Sinópticos**. Estos cuadros, como señalamos, pretenden entregar una visión general de los planes, ordenados de acuerdo a nuestras categorías de análisis. Cada cuadro sinóptico está compuesto por varios sub-cuadros que es necesario caracterizar.

El primer sub-cuadro corresponde al plan de estudios en cuestión ordenado de acuerdo a nuestras categorías de FG, FP y D. Incluimos en cada uno de estos sub-cuadros el detalle de todas las actividades curriculares contempladas en el plan, y al pie del plan señalamos las características de la Práctica. Señalamos en estos cuadros el número de horas-total dedicadas a cada asignatura, el porcentaje de tiempo y el número de categorías o asignaturas en la Formación General y en la Formación Profesional. No señalamos el número de categorías de la Disciplina, puesto que los contenidos de ésta no han sido parte del análisis.

En el caso de los planes de estudios de formación de profesores secundarios o básicos con mención, se incluye además un sub-cuadro que detalla la carga horaria de la Disciplina o asignaturas de la especialidad. En un mismo plan no se le dedica el mismo tiempo a la formación en las distintas especialidades, por lo tanto el valor que nosotros consideramos en nuestra categoría de Disciplina corresponde al promedio de la carga horaria de las distintas especialidades.

En el caso de los planes normalistas se incluyen también dos cuadros comparativos con el detalle de las diferencias entre los planes de las normales masculinas y femeninas y entre las normales urbanas y rurales. Estos cuadros comparativos señalan sólo las diferencias.

Incluimos también, en cada cuadro sinóptico, un diagrama que grafica los porcentajes de tiempo asignados a las categorías mayores del conocimiento (FG, FP y D), proporcionalmente de acuerdo a la extensión de los estudios. Este cuadro permite ver las variaciones en los tiempos asignados a estas categorías de un plan a otro.

Finalmente, cada cuadro sinóptico incluye entre sus componentes un cuadro de Inclusiones y exclusiones de materias, que permite visualizar las variaciones en los contenidos de un plan a otro.

Este libro trata sobre la formación del profesorado en Chile desde una perspectiva histórica y sociológica. Tomando como base para el análisis los planes de estudios, las características institucionales y los rasgos más salientes de los contextos históricos, los autores reconstruyen el desarrollo institucional y las áreas de conocimiento consideradas en la formación de los profesores, en las Escuelas Normales, en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile y en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción. Culmina el libro con una interpretación sociológica de las variaciones y continuidades que se constatan en la formación de profesores primarios y secundarios a través de un siglo y medio de historia.