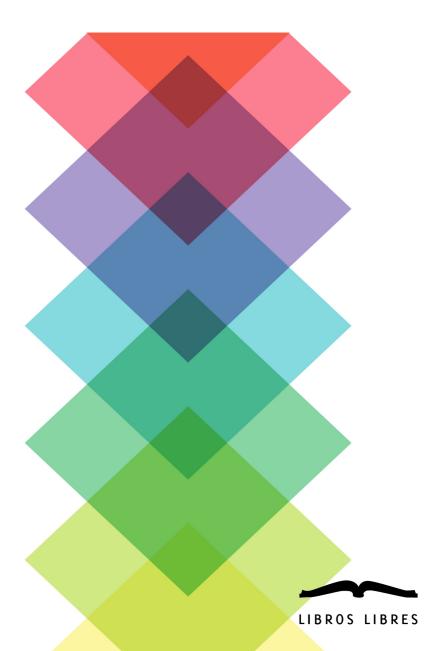
El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)

CRISTINA ALARCÓN



Alarcón, Cristina

El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910).

Editorial: Libros Libres. Flacso Argentina, Buenos Aires. 2010. 136 p.

ISBN 978-987-26406-3-7

1. Historia de la Educación. I. Título

CDD 370.09

Primera edición: Noviembre 2010

Dirección Editorial: Natalia Giovagnetti

Diseño de tapa e interiores: Guillermina Canosa Argerich

Maquetación: Lila Pagola y Miriam Ubaid



LibrosLibres. Ayacucho 555 (C1026AAC) CABA. Sitio web: http://libroslibres.flacso.org.ar /

Email: libroslibres@flacso.org.ar



¡Copie este libro!

El texto e ilustraciones de este libro se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Compartir Derivadas Igual 2.5 Argentina. Puede obtener una copia del texto de la licencia ingresando a http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/deed.es_AR o envíe una carta solicitándola a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

Los contenidos de este libro pueden ser copiados, redistribuidos y modificados, siempre y cuando:

- •se reconozca la autoría de la obra original mencionando a los autores
- •las obras derivadas se publiquen bajo la misma licencia
- •no se hagan usos comerciales que impliquen rédito económico

Ante cualquier duda sobre las condiciones de uso de la obra, escríbanos a **libroslibres@flacso.org.ar**. Puede descargar una versión en formato digital y editable de esta obra en **http://libroslibres.flacso.org.ar/**

Cristina Alarcón

El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios.

Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)





Índice

RESUMEN	09
PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	17
PREVISIONES METODOLÓGICO-CONCEPTUALES	25
1. CAPÍTULO "SOBRE LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN"	33
1.1. Los reformadores y el proyecto nacional	33
1.2. La configuración del sistema pedagógico	37
1.3. La pregunta por la pedagogía	39
1.4. El Instituto Pedagógico	44
1.5. Los unos y los otros: Las luchas en el campo pedagógico	50
2. CAPÍTULO "LA TRANSFERENCIA EDUCATIVA ALEMANA EN CHILE"	57
2.1. La transferencia y los viajeros pedagógicos	57
2.2. ¿Por qué Alemania?	60
2.3. La reforma alemana	64
2.4. Los profesores alemanes	68
2.5. Las producciones y luchas de la transferencia	72
3. CAPÍTULO "EL DISCURSO PEDAGÓGICO FUNDACIONAL DE	77
FORMACIÓN DE DOCENTES SECUNDARIOS"	

3.1. Formación especializada y disciplinaria	78
3.2. Bildung durch Wissenschaft o Formación a través de la ciencia	80
3.3. La articulación de prácticas y discursos herbartianos en Chile	82
CONCLUSIONES	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
NOTAS	129

Resumen

El presente estudio histórico investiga la génesis de la formación de docentes secundarios estatales entre 1889 y 1910 en Chile, la cuál está íntimamente ligada a un proceso de transferencia educativa con Alemania propiciado por el Estado. La reconstrucción del Discurso Pedagógico fundacional de docentes secundarios legitimado a través de la creación del Instituto Pedagógico en 1889, permite vincular ambos procesos, pues Discurso Pedagógico implicó la articulación y recontextualización singular de prácticas y corrientes discursivas alemanas, tales como la herbartiana y el modelo de Universidad de Humboldt, que se tradujeron en un modelo original de formación de docentes -una invención-, con énfasis en la formación especializada y disciplinar, centrada en la producción de conocimiento además de su transmisión, así como en el despliegue de prácticas pedagógicas que otorgaría un lugar preponderante a la ciencia. Aquél Discurso Pedagógico, nacido no sin luchas dentro de una hegemonía política y cultural liberal-positivista, formó parte de un proyecto con vistas a

la modernidad dentro de una sociedad aún política y económicamente excluyente de las mayorías. Este trabajo histórico, basado primordialmente en la recolección de fuentes secundarias, intenta dar cuenta de un proceso de transferencia educativa a partir de un caso nacional, lo que permite inscribirlo dentro de un prisma comparativo.

Prólogo

Este libro fue producido a partir de la tesis de maestría La génesis de la formación docente inicial de enseñanza secundaria en Chile. Un estudio socio-histórico sobre la influencia alemana en el 'Discurso Pedagógico fundacional de docentes secundarios'. El caso del Instituto Pedagógico (1889-1910); dirigida por Sandra Ziegler y presentada en septiembre de 2006 a la comisión compuesta por Inés Dussel, Marcelo Caruso y Sandra Ziegler en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina.

Mucho antes de escribir, hubo una idea que persistente y perseverante, me impulsaba a reflexionar en torno a qué y a cuánto sé y esencialmente, a cómo aprendí lo que sé. Transformar una idea en proyecto, esa idea y no otra, ciertamente no es casual. La elección del tema –con su propósito y su estructura responde muy probablemente a deseos y principios personales e íntimos que emergen de la historia propia, subproducto de la historia colectiva. Escribir un libro, como todo ejercicio de

escritura, es escribir desde uno y un poco sobre uno. El anhelo básico es ser entendido y la premisa superior es participar, como contribuyente, de la tarea permanente de comprender procesos y traducirlos en lecciones. Un libro como éste y como muchas otros se escribe entonces desde uno, sobre otros y para otros. Es decir, finalmente la habremos escrito muchos.

Explico algunas cosas. Aclaro por ejemplo, que este trabajo apela a mi infancia en Alemania. Allá llegué junto a mi familia por razones político-históricas. Infancia plena, seguramente idealizada con el paso del tiempo. Fui alumna de las diferentes instituciones del sistema educativo público alemán oficial: la Grundschule y el Gymnasium pero también de sus alternativas: la Waldorfschule. Fui testigo y cuerpo de un sistema predominantemente público y gratuito, integrador en lo social, pero a la vez diferenciador desde sus inicios. Fui testigo y parte de clases en las que preguntar era el eje. No me refiero a la interrogación del profesor. Se trataba de preguntas de los alumnos ante las cuales el profesor estimulaba la argumentación razonada y promovía la participación de otros alumnos en busca de conocimientos, otros conceptos, otras visiones.

Volvimos a Chile cuando terminaba el 7º año de la escuela y Alemania quedó atrás. Aquí también debo explicar que con eso de quedó atrás me refiero a la geografía, al cambio de escenario. La formación inicial, esa que me impulsa a cuestionar y a cuestionarme, esa me la traje y la pasé por la aduana sin declararla, quizá porque

temía que me la requisaran o me cobraran impagables derechos de internación.

Inmersa en el sistema educativo chileno, aquella idea que mencioné al principio, empezó a perseguirme cada vez más de cerca y aunque difusa e informe, crecía con nuevas facetas. Al qué sé y al cómo lo aprendí se agregó una cuestión aún más inquietante: qué quieren que aprenda y para qué. Entonces adolescente, asistí a clases en las que aún persistían rituales militarizados y el profesor era una autoridad inapelable. No se aprendía, se memorizaba; no se preguntaba, sólo se contestaba. Sospecho que con el paso de los años y con la mitigación del miedo y la posibilidad de defenderse ante la represión, muchos de los estilos y esquemas que dieron lugar a estas vivencias deben haberse superado. Y si aún sobreviviesen, quisiera que este trabajo fuese un aporte en la búsqueda de una escuela mejor.

Me he tomado la franquicia de incluir en este prefacio las consideraciones personales y subjetivas precedentes porque con esta publicación quiero justamente apelar al ejercicio de poner en relación contextos culturales, políticos, sociales y económicos diversos en función de un concepto, una idea, una experiencia similar. Este trabajo relaciona estos dos países, esos dos sistemas educativos en el momento histórico en que convergerían, en 1889, cuando un contingente de profesores alemanes se hizo cargo del proceso fundacional del Instituto Pedagógico en Santiago. Fundar cualquier institución es una empresa con proyecciones, pero participar de la

creación de una institución docente es crear una entidad cuya característica primera es su efecto multiplicador.

Focalizar este libro en los profesores (se utilizará el concepto de "profesor" y "docente" en forma equivalente), en el proceso de formación de aquellos, es analizar uno de los actores más fundamentales del proceso de transmisión cultural. Su pedagogía, su menor o mayor capacidad para enseñar, transmitir, de criticar, pero de respetar, de dirigir, pero de dejar espacios, de despertar el interés en los alumnos, de estimular sus descubrimientos y de no responder a la pregunta que aún no han formulado, son dimensiones que sin duda apelan, no exclusivamente, pero apelan, al momento de la formación docente.

Y este estudio ha historizado la formación docente secundaria en Chile a través de la reconstrucción de su discurso pedagógico fundacional, incidido por la acción de aquellos pedagogos alemanes mencionados, cuyas huellas –sospechamos– aún pueden leerse y descifrarse en el currículum, en las culturas didácticas y en la instrucción de los sujetos de las instituciones de formación docente actuales.

Este estudio surgió desde una coyuntura contextual especial que deseo reivindicar para hacer extensivo su alcance y durabilidad. Gracias a la beca de Maestría en ciencias sociales, mención educación, otorgada por el Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la

Nación, Argentina y FLACSO, pude conocer otro contexto, otro sistema educativo y personas de diferentes latitudes. Mi estadía en Argentina, específicamente en Buenos Aires, fue el nutriente donde este trabajo encontró su culminación, escribiéndose en diálogo fructífero con aquellas autoras y autores de la valiosa y vasta producción histórico-educativa argentina; investigadores muchos de los cuales además tuve el privilegio de tener como profesores. Aún transcurridos cuatro años desde esa experiencia, quiero una vez más agradecer, y desear que esta posibilidad de intercambio e integración cultural latinoamericana prospere y se multiplique, ya que sus producciones tienen insospechados alcances, incluso para sus implicados más directos.

Cristina Alarcón, Berlín, Verano de 2010

Introducción

Pocos podrían negar el rol preponderante, casi imprescindible, que juegan los docentes dentro del proceso de transmisión cultural en las instituciones escolares. En correspondencia a ese rol central, debería cobrar especial relevancia aquella instancia primera donde los profesores se forman para ser docentes y donde adquieren ciertos saberes, discursos y prácticas con claras incidencias en el ejercicio posterior de su profesión. Nos referimos a la formación inicial docente que se desarrolla en instituciones educativas creadas para ese fin.

Recientemente, las diversas reformas educativas y curriculares implementadas en los liceos secundarios y en las instituciones de formación docente inicial secundaria en distintos países de Latinoamérica, tales como Chile, nos confirman que asistimos a un replanteamiento del ejercicio docente, a una redefinición del proceso de enseñar, y por tanto del proceso de enseñar a enseñar.

Ante estas redefiniciones y cambios, pretendemos en este estudio, historizar el proceso de enseñar a enseñar dentro del contexto de instituciones de formación docente secundaria. Específicamente nos preguntamos:

¿Cuando, por qué y cómo se inicia el proceso de formación institucionalizada de docentes secundarios en Chile? ¿Qué actores intervienen en el proceso? ¿Cuáles fueron las condiciones generales que lo posibilitaron? ¿Qué cambios culturales implicó?

En 1889 se funda por iniciativa del Estado el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile; primera, y por un lapso de 30 años, la única institución de formación sistematizada de docentes secundarios en el país. Cabe destacar que su preeminencia y tradición se extiende hasta la actualidad, ya que la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), ex Instituto Pedagógico, sigue formando hasta estos días la mayor cantidad de docentes secundarios en Chile.

Planteamos que a partir de aquél momento fundacional sucedido a fines del siglo XIX, empezaría una nueva etapa para los docentes secundarios, que hasta ese entonces habían sido bachilleres o profesionales sin formación pedagógica previa. Ese momento fundacional marcaría la aparición –no sin luchas por la hegemoníade nuevos actores dentro del campo pedagógico existente: profesores secundarios formados dentro de una Universidad, portadores de un saber especializado y además profesores de Estado, es decir, miembros de un

cuerpo homogéneo de docentes controlados y regulados por la instancia estatal.

Este estudio se centra en el proceso de génesis de la formación de docentes secundarios en Chile, a través de la reconstrucción del Discurso pedagógico fundacional de formación de docentes secundarios, discurso legitimado e institucionalizado a través de la creación del Instituto Pedagógico mencionado.

Las condiciones de producción de ese Discurso Pedagógico podemos inscribirlas en un país económicamente primario-exportador y dependiente de referentes externos, en que a fines del siglo XIX, una hegemonía liberal empieza a construir un proyecto hacia la modernidad, promoviendo desde el Estado un creciente proceso de secularización de la sociedad; proceso que es combatido y resistido por grupos políticos e ideológicos antagónicos ligados al conservadurismo clerical. En el ámbito educativo, el proyecto mencionado se enfocaba a la formación de ciudadanos portadores de derechos y obligaciones dentro de una nación inclusiva, como en la extensión de un sistema educativo público y laico, que hasta esos momentos favoreció en forma predominante a los sectores de la elite.

En ese marco, un grupo de intelectuales, funcionarios públicos y legisladores ligados al liberalismo y al positivismo –que denominaremos en este estudio reformadores-, abogó por la creación del Instituto de formación docente secundaria de carácter estatal, argumentado

que el cambio del currículum secundario de corte humanista a uno científico, con preeminencia además de las lenguas vivas, hacía necesaria una especialización científica y pedagógica del profesorado, en pos de la formación de una elite altamente calificada. A partir de la apertura del país al comercio internacional, aquella calificación debía responder a la introducción de modalidades productivas de industrialización.

Para la ejecución de ese proyecto, los reformadores favorecieron, desde una perspectiva internacionalista, un proceso de transferencia educativa con Alemania -el Segundo Imperio Alemán (Zweites Deutsches Kaiserreich) en ese entonces-; nación relacionada con altos niveles de progreso, civilización y cultura, además de haber desarrollado un sistema de formación docente considerado ejemplar.

Dentro de la compleja dinámica de búsqueda y construcción de modelos educativos para promover la modernización y el progreso, la elite liberal chilena erigió el Segundo Imperio Alemán como modelo a seguir. En ese sentido, se distinguiría de la mayoría de las elites de sus países vecinos, los cuáles se orientaban preponderantemente hacia Francia y Estados Unidos.

La creación de la primera institución para la formación académica de docentes secundarios, el Instituto Pedagógico, estuvo enmarcada dentro de un proceso de reforma general orientada a Alemania como nuevo model state. La llamada reforma alemana de la educación iniciada por el presidente Santa María (1881-1886) y por su sucesor el presidente Balmaceda (1886-1891) no solamente implicó una vasta expansión de los recursos materiales, personales y tecnológicos del sistema educativo público, sino además la aplicación de una reforma curricular de carácter universal llamada concéntrica basada en los principios del filósofo alemán Johann Friedrich Herbart.

En ese marco nos preguntamos: ¿Por qué se produce para fines pedagógicos un proceso de transferencia con Alemania? ¿Qué condiciones y contingencias políticas e ideológicas confluyeron en esa elección?

El proceso de transferencia mencionado, fue vehiculizado a través de un grupo de profesores y científicos alemanes, quienes, por encargo y patrocinio del Estado, se hicieron cargo de las primeras actividades docentes, como del diseño del primer plan de estudios del Instituto Pedagógico. Schneider, Hanssen, Beutell, Steffen v Lenz, entre otros, fueron los científicos y docentes universitarios alemanes, que aportaron nuevas prácticas discursivas que, articuladas en el contexto Chile, favorecieron al desarrollo de un modelo original y fundacional de formación de docentes secundarios. Modelo que se inscribió dentro de un ideario moderno, para echar a andar una máquina de educar eficiente y científica dentro de un complejo proceso de renovación y ampliación cultural, signado, por la pugna entre una cultura liberal-científica y una cultura conservadora-clerical.

Constituye hipótesis de este trabajo, que determinadas corrientes y producciones discursivas de origen alemán transferidas por aquellos docentes, se articularían e incidirían significativamente en el Discurso Pedagógico fundacional de formación de docentes secundarios, enfatizándose, entre otras cuestiones, en una formación universitaria de tipo disciplinar-especializada, basada en la producción de conocimiento, además de su transmisión.

Sostenemos como segunda hipótesis, que la articulación de discursos herbartianos en el Discurso Pedagógico fundacional de formación de docentes secundarios dio lugar a prácticas docentes que privilegiaron la legitimación de la pedagogía como ciencia, reflejada, por ejemplo, en prácticas experimentales de la psicología y de la pedagogía dentro del Instituto; en la aplicación del sistema concéntrico del currículum; en un lugar diferenciado de la práctica en la formación; en la inclusión de ciertas nociones del gobierno en el aula; y además, en la introducción de propuestas didácticas dentro del proceso de formación hasta entonces inéditas. Aportes que contribuyeron, entre otras cosas, a darle un lugar cada vez más hegemónico a la ciencia en la enseñanza.

¿Apuntaron aquellas prácticas pedagógicas a nuevas formas de conocer y conceptualizar el mundo por parte de los sujetos? Abelardo Núñez, uno de los reformadores claves del período argumenta en esa dirección (1889): "El estudio de las palabras ha venido a ser sustituido por la observación y la contemplación directa de las cosas" (p.7).

Nuestro análisis se focaliza temporalmente entre 1889 y 1910, es decir, en la etapa de traducción y recontextualización inicial producida por el proceso de transferencia mencionado, circunscribiendo el análisis al período fundacional del Instituto Pedagógico, a los profesores alemanes fundadores y a los reformadores chilenos implicados en tal proceso.

Escasos estudios se han centrado en el proceso de génesis de la formación de docentes secundarios en Chile, por lo que, pretendemos contribuir a través de este estudio a discusiones y debates dentro de la historiografía educativa chilena y continental.² Solamente pudimos acceder a tres investigaciones que aludieran a la transferencia de discursos pedagógicos alemanes en la educación chilena; proceso que se extendió -en términos de hegemonía- desde fines del siglo XIX hasta principios del siglo XX. Esos trabajos refieren, no obstante, a períodos históricos más prolongados y/o a objetos más generales.³

Respecto a ese vacío afirman los investigadores Cox y Gysling (1990), autores de uno de los estudios mencionados: "el período que va desde 1881 al fin de siglo se caracteriza en un plano doctrinario por el cambio de referente educacional, desde un modelo de origen francés a una pedagogía de 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" (p. 49).

Previsiones metodológico conceptuales

Al investigarse en este estudio un proceso de transferencia educativa de un país a otro, podríamos inscribir este trabajo dentro de un marco comparativo, tal como afirma Steiner-Khamsi (2000): "la gama de cuestiones que aborda la transferencia educativa parece genuinamente comparativa" (p.131).

Este estudio se centra en un proceso de transferencia de propuestas pedagógicas desde Alemania a Chile dentro de un momento histórico y político determinado, y poniendo foco en Chile, entendido como caso nacional. Siguiendo a Steiner-Khamsi (2000), concebimos además que cualquier transferencia educativa implica un proceso de recontextualización, es decir, la selección, adaptación, reubicación y traducción local del discurso originario.

Este proceso de recontextualización implica rescatar al lugar o localidad destinataria como receptor activo, que selecciona, adapta, traduce y reubica las prácticas discursivas transferidas según sus necesidades, características culturales, sociales y económicas, sus contingencias políticas y fuerzas hegemónicas y contra hegemónicas, transformándolas -en mayor o menor medida- en prácticas nuevas y localizadas.

Por otra parte, la presente es también una investigación histórica que indaga en la génesis de la formación sistematizada e institucionalizada de docentes secundarios, porque tal como plantea Bloch (1982), resulta necesario investigar las raíces históricas de los problemas del presente para poder entenderlos a cabalidad.

Centrar el estudio de este proceso de génesis en una institución, el Instituto Pedagógico, constituye un recurso pertinente para entender a ésta como a otras de similares características en el presente. Pretendemos entonces contextualizar ese objeto de estudio dentro de sus condiciones sociales, económicas, culturales específicas, pero también ponerlo en perspectiva con contextos sociales, culturales e históricos más amplios.

El período de análisis corre desde 1889 hasta 1910, por una parte, porque el lapso de dos décadas, es lo suficientemente corto como para realizar un análisis profundo y exhaustivo desde el punto de vista histórico, y lo necesariamente amplio como para develar procesos de alcance general.⁴

El trabajo se basa en la recolección y análisis de *fuentes primarias* y *secundarias*. Esto es, investigaciones y artículos atingentes al tema; publicaciones, debates y

prensa relevante de la época (Biblioteca Nacional de Chile); reglamentos y documentos oficiales del Instituto Pedagógico (Archivo del Instituto Pedagógico y Biblioteca Nacional de Chile).

El uso de la categoría analítica Discurso Pedagógico en este estudio, sigue las conceptualizaciones sobre discurso de Foucault (1972), el cual remite a un grupo de enunciados que pertenecen a la misma formación discursiva, que a su vez alude a una regularidad o a un sistema de dispersión entre un número de enunciados que puede individualizarse sobre la base de un complejo sistema de reglas. Estas reglas, llamadas reglas de formación constituyen las condiciones de existencia de elementos, tales como objetos, modalidades de enunciación, conceptos y selecciones temáticas, que conforman la formación discursiva.

Para Foucault (1972), es el discurso que en su práctica constituye sus objetos, elevándolo, al rango de una práctica, una práctica discursiva, que forma sistemáticamente los objetos de que habla. Queremos entender siguiendo a Foucault, las prácticas discursivas como un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que definen una época y las condiciones de ejercicio del habla (Popkewitz y Pereyra, 1994).

En ese marco, estas reglas del discurso determinan lo dicho y lo no dicho, lo que se permite decir y lo que está prohibido ser declarado; define por ende también posiciones, unos en el lugar para enunciar, otros en el lugar para oír.

Conviene adentrarnos ahora en la categoría de análisis Discurso Pedagógico, la cuál ha ocupado, a partir de incidencia de las teorías lingüísticas, pos-estructuralistas y pos-marxistas, un lugar preponderante en la investigación educativa de los últimos tiempos.

Entendemos el Discurso Pedagógico, en primer lugar, como una construcción histórico-social. Es decir, su significado tiene una fijación temporal y contextual que, aunque ligada estrechamente al campo educativo y a sus configuraciones, remite a condiciones de producción de tipo económico, social, cultural e histórica más generales, que son "como el suelo en que se forma el sujeto, los dominios de saber y las relaciones con la verdad" (Emmanuele, 1998, p.62).

Cuando hablamos de Discurso Pedagógico de formación de docentes secundarios adherimos a la conceptualización que realizan las investigadoras argentinas Puiggrós (1990), Dussel (1996) y De Miquel (1997), entre otros, del concepto Discurso Pedagógico en el marco de la investigación educacional de corte histórico. Estas investigadoras acuñaron en forma original el discurso pedagógico normalista a partir de la experiencia institucional de las Escuelas Normales (1870-1900) en Argentina, convirtiéndose en una "matriz de pensamiento para muchas generaciones de pedagogos" (Dussel, 1997, p. 51).

Queremos puntualizar que no pretendemos equiparar aquél discurso pedagógico normalista con el discurso pedagógico de formación de docentes secundarios, ya que ambos ostentan características diferenciales, referidas a sus contextos, a sus urgencias, a sus objetivos y a sus poblaciones específicas, pero no obstante sus diferencias, ambos son tributarios del ideario moderno.

Este discurso se basa en ciertas practicas discursivas vinculadas a ciertas corrientes filosóficas, ideológicas, psicológicas, pedagógicas y políticas que, siguiendo a Foucault, "no son pura y simplemente modos de producir discursos. Están incorporados en los procesos técnicos, las instituciones, las pautas de comportamiento general, en formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que, al mismo tiempo, las imponen y mantienen" (Cherryholmes, 1988, p.39).

Adscribe determinadas posiciones y funciones a los alumnos y al docente dentro del aula, instaurando así la legitimidad de competencias cognitivas (saber hacer) y competencias pragmáticas (poder hacer) específicas y centrales para la formación docente (Foucault, 1986).

Seguimos asimismo la definición de campo de Bourdieu (1980), donde 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. 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.

El Discurso Pedagógico de docentes secundarios inauguró entonces nuevas relaciones entre poder-saber y verdad dentro del campo pedagógico existente, que produjeron determinadas luchas y batallas entre los actores involucrados, dando lugar a nuevas configuraciones e identidades dentro del campo pedagógico. Producto de esas luchas, nació el campo pedagógico universitario, que pugnó con el llamado normalismo o campo pedagógico no-universitario.

Cuando hablamos de actores que se enfrentan y pugnan desde posiciones antagónicas por la apropiación de ciertos patrimonios simbólicos constitutivos del campo pedagógico, aludimos al proceso de hegemonía; concepto que es definido por Laclau y Mouffie como, "práctica discursiva en la que se articulan posicionalidades diferenciales, enfatizando y construyendo equivalencias entre ciertos polos, de diversos antagonismos" (Buenfil Burgos, 1994, p. 15).

Llamaremos articulacióna toda práctica que establece una relación tal entre elementos, cuya identidad resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurante de esa práctica articulatoria llamaremos discurso (Laclau y Mouffie, 1987)

En un segundo nivel, seguimos a Puiggrós (1990), para hablar de la hegemonía de ciertos proyectos políticos como el liberalismo en el Chile de fines del siglo XIX, entendido como "concepto ordenador que nos permite entender las relaciones concretas entre la educación y sus condiciones de producción en situaciones determinadas"(p. 29).

Hemos inscrito el Discurso Pedagógico de formación de docentes secundarios como un proyecto tendiente hacia la modernidad, entendido éste como un proceso social, político, económico y cultural de alcance global, que implicó, tal como los observaremos en el caso chileno de fines del siglo XIX, el despliegue y la articulación de tres discursos: el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional (Pineau, 2001).

La modernidad dentro del ámbito educativo, tradujo en la apuesta política y cultural de un proyecto formativo, que utilizaba una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes masas de la población. En ese sentido, el proyecto de escuela moderna, requería de un cuerpo de especialistas -los docentes-, dotados de tecnologías especificas, las cuáles debían ser moldeadas en instituciones de formación docente (Pineau, 2001).

Capítulo 1 Sobre las condiciones de producción

Adentrarnos en las condiciones de producción del Discurso pedagógico de formación de docentes secundarios implica conocer el contexto político, económico, social y pedagógico chileno del período como a sus principales actores, los reformadores. Fueron aquellos reformadores, que dentro de su proyecto nacional definieron la ausencia de una formación especializada e institucionalizada de los docentes secundarios como nuevo problema y que durante el gobierno de José Manuel Balmaceda, ejecutaron su solución: la creación del Instituto Pedagógico. Posteriormente analizaremos las intensas luchas que surgieron a raíz de la fundación de dicho Instituto dentro del campo pedagógico. Resultados de esas cruentas batallas fueron la completa reconfiguración del campo pedagógico, como la emergencia de nuevas identidades docentes y profesionales.

1.1. Los reformadores y el proyecto nacional

Chile, aquél país al fin del mundo había desplegado, comparado con los ricos centros comerciales del Río de la Plata y el Perú un desarrollo más bien pobre y aislado. La república independizada en 1818, basó su desarrollo económico en la exportación de productos agrarios y mineros hacia Europa, viviendo desde la segunda mitad del siglo XIX un creciente proceso de internacionalización e integración hacia el mercado mundial.

Durante el siglo XIX la sociedad chilena mostraba un carácter altamente segmentado y polarizado. La oligarquía estaba primordialmente compuesta por terratenientes y secundariamente por industriales, comerciantes y banqueros. Los integrantes de la clase baja, llamados despectivamente rotos, eran peones, trabajadores y mineros. Los integrantes de la aún incipiente clase media, llamados despectivamente mediopelos, eran funcionarios estatales y artesanos.

La oligarquía-terrateniente construyó desde 1830 un sistema político de carácter centralizado y autoritario. Como el país mostraba en comparación con países vecinos cierta estabilidad política, se le consideró -y se entendió a sí mismo- como república modelo del continente.

A partir de la Guerra del salitre (1879-1884) contra la alianza Perú-Bolivia, la cual terminaría con la anexión de las provincias Tarapacá y Antofagasta por parte de Chile, el país adquirió el monopolio mundial del salitre -una materia prima muy codiciada en Europa-, para la elaboración de abono y explosivos. Un período de inmenso auge económico sobrevino. A través de la implementación del derecho de exportación del salitre, el

Estado recibió una fuente de entrada sin precedentes para realizar reformas.

El proyecto político de la fracción liberal de la elite que había llegado al poder, tenía como objetivo consolidar el Estado-Nacional a través de un resuelto proceder estatal. Determinados programas de reforma debían ser implementados desde arriba hacia abajo para configurar un Estado-Nacional de ciudadanos de carácter inclusivo. El discurso de los reformadores liberales y radicales estaba lleno de conceptos como ciudadanos y sus derechos y deberes, democracia, progreso y desarrollo de la industria.

El objetivo reformador era aún más urgente si se tiene en cuenta la expansión territorial de este período: además de la expandida frontera del norte producto de la Guerra del salitre, el Estado chileno logró en 1883 someter violentamente a la población indígena del sur y adquirir definitivamente los territorios de la Araucanía.

El proyecto político de los liberales promovía una mayor democratización, elecciones libres y una menor influencia de la Iglesia Católica (lucha por la cultura), así como un estímulo a la Industria Nacional. La implementación de las leyes laicas, como la de matrimonio civil, así como la reforma electoral de 1884 que impuso el voto secreto y derogó los requisitos patrimoniales para votar, constituyen claros signos de esta fase de cambios radicales.⁶

Un elemento clave del proyecto era la promoción de la educación pública entendida como medio para alcanzar el progreso social. Política y pedagogía configuraban en ese sentido elementos inseparables: la representación de una determinada comunidad se debía conjugar con la educación de cada individuo. Se trataba de conformar una nación común de ciudadanos.

Importantes actores en ese proceso fueron los reformadores tales como los abogados José Abelardo Núñez (1840-1910) y Valentín Letelier (1852-1919). Como fieles seguidores del ideario liberal-ilustrado ambos son considerados los artífices e ideólogos del proceso reformador. Enviados como agentes diplomáticos del gobierno de Santa María a Europa, estudiaron los sistemas pedagógicos de los países avanzados. En detallados informes enviados al Gobierno Chileno, contribuyendo decididamente a la construcción del Segundo Imperio Alemán como model state.

Aquellos reformadores se identificaron con el positivismo, cuyo auge, según Dussel (2001) coincidió a fines del siglo XIX con el período en que se promulgaron las leyes de obligatoriedad escolar, se asentaron la educación laica y republicana en varios países europeos y americanos, se reformaron la enseñanza media creándose las ramas científicas y las de las humanidades modernas, además de la extensión del modelo humboldtiano de la Universidad como productora de conocimientos.

Los múltiples cambios de marcado tinte secular propuestos e introducidos por los reformadores liberales y positivistas fueron combatidos férreamente por grupos oligárquicos afines al conservadurismo, que, ligados con la Iglesia Católica, se opondrían al cientificismo incorporado y al desplazamiento del latín del currículum; que rechazarían, arguyendo motivos nacionalistas, la adopción de nuevos métodos de enseñanza; que refutarían el proyecto de ley de instrucción primaria, gratuita y obligatoria, e impugnarían el Estado Docente, para reivindicar el principio de la libertad de enseñanza.

1.2. La configuración del sistema pedagógico

Conforme a una sociedad estratificada, el sistema educativo chileno se construyó en forma segmentada, según criterios de clase. Si durante el período colonial la educación estuvo a cargo de la Iglesia Católica, a partir de la Independencia se fue configurando lentamente desde el Estado el sistema educativo nacional. Durante el siglo XIX, distinguimos dos circuitos educativos separados, que atendían poblaciones disímiles y que se proponían objetivos educativos diferentes. El circuito de carácter público, de lenta y accidentada expansión, estaba conformado por la escuela elemental a la que asistía un porcentaje mínimo de niños de clases populares y tenía como misión primordial alfabetizar a los alumnos, en pos de la realización de trabajos manuales. La escuela preparatoria, de índole privada y formativa, destinada a las clases oligárquicas, formaba para dirigir y administrar a la República y conducía directamente a los liceos secundarios y a la Universidad (Labarca, 1939, Núñez, 1982).

En 1843, "frecuentaban los grados primarios aproximadamente 10.000 niños, es decir sólo el 1% de la población. A la enseñanza media llegaban 2.000 niños, es decir, el 0,2%. Existían alrededor de 134 escuelas públicas" (Labarca, 1939, p.132).

Recién hacia la segunda mitad del siglo, el Estado empezó a asumir el rol promotor del sistema educativo. Se encargó no sólo de orientar y/o vigilar las tareas de la enseñanza sino también de proveer los recursos para las escuelas. Se convirtió en Estado Docente, pero no logró monopolizar la función educacional (Núñez, 1982).

La promulgación de la Ley de Instrucción Primaria en 1860 avaló ese rol promotor del Estado y garantizó la gratuidad de la enseñanza primaria, que, conjuntamente con las Escuelas Normales quedó bajo control administrativo del Estado. Sin embargo, no se estipuló la asistencia obligatoria ni recursos suficientes como para implementar un programa de alcance global. A cinco años de proclamada la ley, el censo daba cuenta de una matrícula escolar de 41.157 alumnos, lo que representaba el 10,9% del grupo en edad escolar de siete a quince años. El analfabetismo alcanzaba al 83% de la población (Cox y Gysling, 1990, Núñez, 1982).

La enseñanza media o secundaria, entendida como un tramo escolar con objetivos y contenidos propios, con un inicio y un fin especificado, fue, según Nicolás Cruz (2002), una creación republicana. A este nivel educativo acudían exclusivamente jóvenes de sexo masculino

(recién a fines del siglo XIX se abrirían liceos femeninos) pertenecientes a los grupos acomodados. La institución de formación secundaria por excelencia era el Instituto Nacional, tanto por su antigüedad, como por su influencia educativa y política.

La implementación en 1843 del plan de estudios humanista clásico con énfasis en el estudio de las lenguas muertas definió como innovación a la enseñanza secundaria como un tramo educacional independiente de los estudios universitarios. Ya a mediados del siglo XIX, emergerían los cuestionamientos al plan humanista. Además de considerarse deficiente su implementación, se demandaba a partir de la apertura hacia los mercados internacionales, una formación que contemplara nuevos saberes (Cruz, 2002).

Fueron los llamados reformadores que con una mirada internacionalista abogaban por una enseñanza útil, logrando imponer sus requerimientos de cambios en el plan de estudio. La lengua y cultura de los latinos debían ceder espacio a la enseñanza de las lenguas modernas; la enseñanza de la historia debía servir a la formación cívica de los estudiantes. Por otra parte, se pretendía dar más cabida a las materias científicas. Fue la lucha entre los defensores del liceo humanista clásico y el liceo científico (Cruz, 2002).

1.3. La pregunta por la pedagogía

Previo a la conquista, fueron los ancianos y los padres de las comunidades de pueblos originarios quienes enseñaban a los niños y jóvenes los valores, las creencias y las habilidades requeridas para vivir y reproducir sus sociedades, convirtiéndose en los primeros profesores informales del país y del continente latinoamericano.

Durante la época colonial los encargados de la transmisión cultural formalizada fueron los sacerdotes. Fundadores de las primeras escuelas y colegios, enseñaban la doctrina de la Iglesia y los rudimentos de la cultura occidental, dentro de prácticas misioneras o evangelizadoras (Núñez, 2004).

A mediados del siglo XIX se configuró un cuerpo laico de enseñantes, que estaría –al menos en un principio-impregnado por el modelo clerical. Y si bien en 1813 se había configurado un atisbo de soporte legal para la docencia a través del Reglamento para los Maestros de Primeras Letras, aún no existían demandas estatales por la formación institucionalizada de los profesores.

El sistema pedagógico hacia 1870 era, según la historiadora educativa Amanda Labarca (1939) indigente, miserable, falto de maestros, de métodos, de locales y de utensilios. Muñoz (1918) explicaba que el estado precario del sistema se debía a la pobreza material general, al desinterés gubernamental y a la falta de especialistas formados para satisfacer oportunamente las necesidades de la enseñanza pública.

Los docentes del nivel secundario no contaban con formación pedagógica alguna, siendo profesionales,

egresados de la educación secundaria o bachilleres. Letelier (1940), retrataría cómo las deficiencias pedagógicas de esos docentes incidían en los aprendizajes de los alumnos: "Los alumnos llegaban al término del curso sin haber presenciado un experimento, sin haber practicado ejercicio alguno, recargado la memoria con una suma abrumadora de reglas, definiciones y fórmulas" (p. 24).

Fue en el marco de la implementación del plan humanista clásico para la enseñanza secundaria en 1843, el cual implicaba la enseñanza de contenidos especializados, tales como el latín, cuando los funcionarios del Estado se percataron de que no contaban con personal docente suficientemente preparado para ello. Así, el referido plan requería niveles de especialización que los docentes en ejercicio no tenían.

Con la finalidad de suplir estas deficiencias, el Estado estableció como requisito para el ejercicio docente en los liceos públicos un sistema de oposiciones docentes (de carácter público) que consistía en la rendición de pruebas escritas y orales, como la posesión del grado de bachiller en humanidades de la Universidad de Chile (Cruz, 2002).

Pero, ¿por qué la enseñanza, que es una de las artes más completas, puede prescindir con ventajas de una educación previa?, se preguntaba a fines del siglo XIX Valentín Letelier, uno de los intelectuales con mayor incidencia en el proceso de fundación del Instituto Pedagógico.

Fue durante la era moderna, cuando, produciéndose la ruptura con la escolástica, se inició la diferenciación entre las modalidades para aprender y para enseñar. El cómo enseñar se volvió objeto de la pedagogía, que surgió en el siglo XVII con Comenio, Rattichius y Vico, pero que ahora adquiría su estatus propiamente científico (Pineau, 2001).

La escuela normal superior de París creada a fines del siglo XVIII y los seminarios pedagógicos anexos a las Universidades de Leipzig, Jena y Prusia durante el siglo XIX, sirvieron como instituciones donde los alumnos aprendían pedagogía, además de la realización de lecciones prácticas.

No es casual que los reformadores chilenos miraran con interés el sistema pedagógico alemán para fundar su sistema de formación docente secundario. De hecho en Alemania, a fines del siglo XVIII, la pedagogía había asumido el carácter de disciplina universitaria. En 1779 se abrió en la Universidad de Halle, la primera cátedra de Pedagogía de habla alemana, a cargo de Christian Trapp (1745-1818), quien publicó sus lecciones con el título de Ensayo de pedagogía. Aquél camino iniciado por Comenio, fue después profundizado por Pestalozzi y Herbart, y cuando la enseñanza requirió de saberes especializados, nació la necesidad de la formación docente institucionalizada y sistematizada (Dussel y Caruso 1999).

En Chile, a fines del siglo XIX uno de los reformistas liberales positivistas, el historiador, académico e intelectual liberal Domingo Amunátegui (1860-1946) afirmó: en todas las naciones más cultas de Europa, se ha comprendido que para dar una buena enseñanza se necesita tener un buen profesorado, y que para tener un buen profesorado, es menester prepararlo en institutos especiales (1894, p.22).

Como secretario de la embajada chilena en Berlín, Valentín Letelier conoció in situ el sistema pedagógico prusiano. Ya de regreso en el país en 1885, remecería al ambiente intelectual con su ensayo La instrucción secundaria y la instrucción universitaria en Berlín. Letelier definiría como problema educativo central de Chile, el hecho de que quienes ejercían la docencia hasta fines del siglo XIX en los liceos, no contaban con ninguna preparación pedagógica previa.

El problema para Letelier (1940) residía en que los docentes secundarios en ejercicio eran bachilleres o profesionales: "En Chile es creencia general que cualquier ingeniero puede hacer un buen profesor de matemáticas, que todo médico es competente para enseñar las ciencias naturales, y que la enseñanza de las humanidades se pone en buenas manos cuando se la encomienda a los abogados. Es éste un gravísimo error, porque lo más propio para aquilatar la idoneidad de un profesor no es su saber, es su didáctica" (p. 20).

Según Letelier (1895), el Estado Docente entendido como garante de un sistema educativo público y laico, requería de un cuerpo de docentes formados sistemática e institucionalmente, cuyo énfasis debía estar en la formación pedagógica, porque una cosa es saber, otra saber enseñar y otra es saber enseñar el arte de enseñar (p.56).

Añadido a ello, las reformas en la educación secundaria de fines del siglo XIX, tales como la nueva importancia atribuida a las ciencias y a las lenguas vivas en los planes de enseñanza, además de la implementación del currículum concéntrico, clamaban a la vez por una necesaria especialización disciplinar y metódica de los docentes.

1.4. El Instituto Pedagógico

Antecedentes institucionales

A partir de la era moderna, fue el Estado liberal el que debía garantizar a través de la formación sistematizada de un cuerpo de especialistas bajo su control, la expansión y consolidación de las funciones políticas, económicas y educativas asignadas a la escuela.

El Estado creó entonces un sistema de formación, selección y nombramiento para quienes se incorporarían a la docencia pública, convirtiéndolos en empleados públicos y sustrayéndolos del control de la Iglesia (Novoa, 1987).

Este cambio cultural implicaba que el ethos de la vocación, propio del docente-sacerdote del período colonial, ya no constituía habilitación suficiente para poder enseñar. El docente-sacerdote de la época colonial, que, en pos de la evangelización, reducía la enseñanza a la tarea mecánica de dar y recibir lecciones de memoria, y que no necesitaba preparación alguna para ocupar una cátedra de profesor, había perdido vigencia (Letelier, 1940, p. 18).

En el caso chileno, cuando a principios del siglo XIX, se configura el Sistema Nacional de Educación Pública, empieza a visualizarse una incipiente preocupación por parte del Estado por la formación sistemática y especializada de los docentes primarios. La fundación por parte del argentino Domingo Faustino Sarmiento de la Escuela Normal de Preceptores (primera en Latinoamérica en su género) en 1842 es un claro indicio de ello.

Este intento de formación sistemática e institucional de docentes, al servicio de una progresiva pero lenta universalización de la instrucción primaria impulsada por el Estado, estuvo signado por el objetivo civilizatorio, esto es, alfabetizar y moralizar a la población que acudía a las aulas, por medio de la utilización de métodos que permitieran el ahorro de tiempo en pos de la educación de un mayor número de niños posible (Núñez, 2004).

En cuanto a los docentes de los liceos, ya antes de la fundación del Instituto Pedagógico, distintas personalidades del campo pedagógico reconocieron la necesidad de una formación institucionalizada y diferenciada de los profesores secundarios. Diversas fueron las propuestas para suplir esa necesidad y ese vacío de formación.

Fue el científico polaco Ignacio Domeyko y posterior rector de la Universidad de Chile, quien en el año 1842 propuso organizar una pequeña Escuela Normal de profesores secundarios, en semejanza a la Escuela Normal Superior de París. Los alumnos de la escuela provendrían del Instituto Nacional que, en calidad de becarios, se formarían en un departamento dependiente del Instituto Nacional.

El proyecto se concretó en 1843 con el patrocinio de Antonio Varas, rector del Instituto Nacional. Sin embargo, la nueva institución no rindió los frutos esperados. Los motivos del fracaso eran de índole económica, los estudios pedagógicos duraban tanto como los de otras carreras universitarias, por lo que la mayoría de los alumnos sobresalientes prefería estudiar carreras más lucrativas que la docente. (Letelier, 1940).

Dos décadas después, fue Diego Barros Arana, rector del Instituto Nacional, quien percibió las deficiencias del profesorado que enseñaba en esa institución, y propuso al Gobierno que otorgara becas a un cuerpo de repetidores o ayudantes formado través de prácticas, con el fin de que reemplazara paulatinamente a los profesores que dejaran sus cargos. El Gobierno aprobó el proyecto en 1863, sin embargo, la iniciativa subsistió sólo duran-

te una década por falta de apoyo gubernamental (Zúñi-ga, 1961).

La fundación

El cerebro del proceso fundacional y su motor junto a algunos ministros de Instrucción Pública, fue -como ya hemos sostenido- Valentín Letelier. Visitando y observando como viajero pedagógico las escuelas, gimnasios, seminarios pedagógicos y Universidades germanas; Letelier (1940) quedó convencido que "Alemania había creado, a fuerza de perseverancia y estudio, una ciencia y un arte antes desconocidos, de aplicación y utilidad universal, el arte y la ciencia de la pedagogía" (p. 26).

Cuando en 1885 Letelier regresa a Chile, propone la creación de un Seminario Pedagógico de carácter universitario según el modelo alemán. Sin embargo su proposición sólo obtendría apoyo estatal un año después, cuando el presidente Balmaceda –recién asumido- se aprestaba a reconstruir las bases del sistema de formación de los docentes de secundaria.

El interés del gobierno de José Manuel Balmaceda (1886-1891), de propiciar la extensión de un sistema educativo público y de institucionalizar la formación de los docentes, quedó ya explicitado en su discurso-programa de 1886: "En la organización completa del preceptorado, en la aplicación general de los métodos más adelantados de enseñanza, en la preparación de medios prácticos que nos conduzcan a la enseñanza primaria,

gratuita y obligatoria, en el ensanche y mejoramiento de los internados y externados de la instrucción secundaria, en la adopción de métodos y textos adecuados a los sistemas de enseñanza experimental y práctica, en la constitución del profesorado para la especialidad del profesor de cada ramo, en la fundación de escuelas especiales y propias para servir a las industrias del país, y finalmente en la reforma de la ley de instrucción pública, encontramos labor considerable, que requiere gran meditación y estudio, la consagración enérgica de nuestros más sanos esfuerzo" (Ramírez Necochea, 1960, p.41).

Fiel a su inspiración ideológica liberal Balmaceda es el presidente reformador que convierte la educación en razón de Estado, reivindicando el principio de Estado Docente. Llama la atención que Balmaceda, cuyo gobierno termina abruptamente a causa de la guerra civil de 1891, anuncia su pretensión de multiplicar las fuerzas productivas del país a través de la actividad industrial, lo que coincide con la necesidad de formar mano de obra altamente calificada.⁷

Aún cuando existía el interés político de crear la institución de formación de docentes, los sucesivos cambios ministeriales retrasaron su fundación. El Ministro de Justicia e Instrucción Pública del Presidente Balmaceda, Pedro Montt, presentó en 1886 un proyecto para instituir una escuela normal de profesores secundarios anexada al Instituto Nacional. Letelier (1940) en desacuerdo con este concepto, reivindicaba, la necesidad de

que la institución entregara una formación superior de carácter universitaria.

Cuatro años después del proyecto Montt, el nuevo Ministro de Instrucción Pública, Puga Borne recogió la propuesta de Letelier y le introduce algunas modificaciones, pero sin cambiar sus bases orgánicas. Allí deja establecido que el nuevo Instituto tendría existencia propia e independiente de carácter universitario, en pos de preparar a los profesores para la ejecución del plan de estudios concéntrico; reforma curricular introducida en 1885 en las Escuelas Normales y en el nivel secundario, y que después de 1891 sería aplicada en el resto del sistema educativo.

Puga Borne resolvió la creación del Instituto Pedagógico en mayo de 1888, pero, sin dictar todavía el decreto correspondiente, ordena al Ministro de Chile en Berlín, Domingo Gana, la contratación de profesores alemanes de instrucción superior, para hacerse cargo de la docencia del Instituto, entre otras funciones. Gana inició la búsqueda de los docentes alemanes, publicando avisos en los diarios locales y manteniendo al tanto de sus negociaciones al gobierno chileno. (Zúñiga, 1961)

El impulso decisivo a la instauración del Instituto Pedagógico lo dio el nuevo Ministro asumido, Julio Bañados, al dictar el decreto fundacional el 29 de abril de 1889. Allí se estipulaba, que se le confiaría al futuro cuerpo docente, los profesores alemanes, la facultad de proponer al Consejo de Instrucción pública el plan de

estudio del futuro Instituto. También dictaminó la creación de treinta becas de régimen de internado (casa, comida y una pensión). Los becarios debían ser elegidos entre los bachilleres más distinguidos, que a cambio debían cumplir gratuitamente labores administrativos y/o de docencia en los liceos del país (Zúñiga, 1961).

El Consejo creó el Instituto Pedagógico a mediados de 1890 como un establecimiento de educación superior y quedó bajo la tutela de la Universidad de Chile, por cuanto sus docentes formarían parte –según su especialidad- de las Facultades respectivas. La institución empezó a funcionar en abril de 1890 bajo la dirección del recién arribado pedagogo alemán Federico Johow. Además de los pedagogos alemanes, cumplieron funciones docentes durante este período, Enrique Nercaseaux, profesor de Literatura española y Domingo Amunátegui Solar, profesor de Derecho Constitucional y Economía política.

1.5. Los unos y los otros: Las luchas en el campo pedagógico

La creación del Instituto Pedagógico inauguró con una batalla dentro del campo pedagógico, en forma de redefiniciones de límites que implicaron determinadas inclusiones y exclusiones. Las luchas se libraron entre los nuevos profesores secundarios titulados y los profesores secundarios en ejercicio, pero no formados, ni institucionalizados, ni titulados, y con los profesores normalistas.

Con los primeros se trató de la lucha por los títulos, por la legitimidad para ejercer y enseñar. Con los segundos, en cambio, se trató de una lucha signada por la diferenciación y la temida jerarquización entre el profesor de Estado secundario y el profesor de Estado normalista Estas re-configuraciones, hablan de la constitución de un campo pedagógico, que, siguiendo el ideario moderno se circunscribió en el ámbito escolar.

La lucha por los títulos8

Cuando en 1892 la primera generación de alumnos del Instituto Pedagógico (en total veinticuatro hombres) se tituló como Profesor de Estado y con certificado de competencia, se produjo el inicio del fin del ejercicio no institucionalizado de la función docente secundaria en los liceos públicos. Así, aquellos cuatrocientos profesores contabilizados por Letelier hacia 1880, que ejercían la docencia en los diversos liceos del país, fueron relevados a través del tiempo por un cuerpo institucionalizado, sistematizado y homogenizado de enseñantes de secundaria.

Fue la posesión del título que marcó la diferenciación entre el nuevo Profesor de secundaria y el antiguo, convirtiendo al primero en funcionario de Estado que ostenta la certificación legal, y por tanto, una distinción. En este sentido, la posesión del título implicaba portar el saber legítimo para la tarea de la enseñanza, y configuró uno de los ejes alrededor de los cuales se organiza la polémica en el campo pedagógico (Birgin, 1999).

El nuevo estatus de profesor de Estado marcó el inicio de la profesionalización de los docentes secundarios en Chile, ya que, siguiendo a Birgin (1999), la posesión de una credencial garantiza el conocimiento profesional para una tarea específica.

Aquella lucha por los títulos estuvo atravesada por luchas sociales que trascenderían el campo pedagógico; pugnas que no dejan de ser expresiones de un naciente discurso pedagógico de formación de docentes secundarios que dentro de ese contexto de luchas buscaba su espacio de legitimidad.

En ese marco, diferentes grupos sociales (políticos, legisladores, docentes) expresaron su antagonismo hacia la formación institucionalizada y estatal de docentes secundarios, defendiendo discursivamente la idea de que la enseñanza secundaria era una mera labor circunstancial propia de abogados, ingenieros o médicos (Ubeda, 1924, Galdames, 1934, Munizaga, 1964).

Sin embargo, la lucha por los títulos fue también una lucha de clase, porque los detractores de los titulados temían que éstos, que provenían de sectores sociales distintos a los suyos, empezarían a enseñar a los suyos, es decir, a los alumnos de los liceos que provenían mayoritariamente de la elite.

En Chile el profesor secundario titulado entendido como nuevo sujeto pedagógico provino preponderantemente de la aún incipiente clase media, justamente porque la modalidad de becas entregadas por el Estado a los estudiantes del Instituto Pedagógico, facilitó la inclusión de sujetos hasta entonces excluidos de la enseñanza superior. Por este factor, entre otros, el Discurso Pedagógico de formación de docentes secundarios inauguró desde el principio un proceso de ampliación cultural (Dussel, 1997).

Si comprendemos que, siguiendo a Bourdieu (1988), la lucha por la hegemonía puede implicar la negación -en forma de exclusión simbólica- de la existencia legítima de un grupo, la hegemonía de los profesores titulados de secundaria, se tradujo en una serie de cambios y transformaciones de índole educativa, cultural, social e incluso económica, que implicaron para el caso de los profesores no-titulados de secundaria su migración cuasi obligada desde los liceos públicos hacia la Universidad y los colegios privados, donde para ejercer como docente, no se requería del título institucionalizado de profesor, pero sí de capital incorporado.

Dentro de esta batalla por la delimitación del campo pedagógico del profesorado público, el capital incorporado tuvo que ceder entonces lentamente su espacio al capital institucionalizado. Ello trajo emparejada la inauguración de una formación discursiva liberal que reivindicó los principios del mérito; formación discursiva que consideramos estaba inscrita dentro de una matriz ideológica liberal, democrática, laica y republicana.

Los normalistas y los secundarios

A partir de la constitución del cuerpo de docentes secundarios, el campo pedagógico sufre un reordenamiento a través de la emergencia de nuevos límites y estratificaciones, determinado por la ubicación que se ocupaba en los niveles administrativos del sistema educativo: mientras el normalismo estuvo situado en el nivel de formación escolar secundaria de dependencia ministerial, el secundario estaba inmerso en el nivel universitario.

En el primer caso, la población escolar era masiva y estaba circunscrita a las clases bajas, para las cuáles la escuela primaria constituía en su mayoría el nivel educativo terminal antes de volcarse al trabajo productivo. En el segundo caso, la población, con un énfasis selectivo y elitista, eran los alumnos y alumnas de los liceos secundarios, como futuros profesionales y cuadros dirigentes de la República con miras a la Universidad.

El normalismo se abocaba a moralizar y alfabetizar al pueblo, de civilizar a los bárbaros, mientras el escundario se dedicaba a la ilustración e instrucción científica de dirigentes y futuros profesionales. Esa diferenciación se puede constatar en los requisitos de ingreso de la Escuela Normal de Preceptores de 1843 y los del Instituto Pedagógico de 1890. Para la primera, el postulante debía demostrar prioritariamente atributos morales, en cambio, para la segunda, se apelaba a exigencias acadé-

micas, como haber aprobado el bachillerato en humanidades y haber rendido satisfactoriamente un examen de ingreso (Cox y Gysling, 1990).

Más allá de estas diferencias -el normalista como el que moraliza y el secundario como el que transmite saber-, los requisitos de ingreso a las instituciones de formación daban en general cuenta de un alto grado de selectividad, lo que se traducía en el estatus de sentirse elegido/a para dirigir a otros. Sin embargo, los normalistas por su misión cvilizadora colindaban de manera más cercana con los dominios de lo sagrado que los secundarios (Cox y Gysling, 1990)

Por otra parte, aunque los secundarios y normalistas compartían su estatuto de funcionarios de Estado, es decir, una categoría común inclusiva, la construcción de la nueva identidad -nosotros, los secundarios- requirió de la diferenciación extra-grupo, por lo que se re-significaría también la identidad de los primarios.

Los atributos, características y privilegios diferenciales atribuidos desde fuera y dentro del campo pedagógico a ambos grupos, produjeron antagonismos y rivalidades para definir las jerarquías y la hegemonía dentro del campo, donde los normalistas nunca pudieron trascender su adscrita posición de subordinación dentro del campo frente a los secundarios (Cox y Gysling, 1990).

Capítulo 2 La transferencia educativa alemana en Chile

En este capítulo se analiza el proceso de transferencia de prácticas discursivas educativas desde el Segundo Imperio Alemán hacia Chile ocurrido a fines del siglo XIX, teniendo en consideración sus causas, sus complejidades, sus confrontaciones y conflictos. Haremos alusión al proceso de recontextualización implicado en tal transferencia, como a los adyacentes ejercicios de traducción cultural y lingüística local. Nos referiremos a los protagonistas de aquél proceso de transferencia como los viajeros pedagógico y los pedagogos alemanes. Nos adentraremos en los contenidos de la reforma alemana como en el proceso de contratación de los profesores alemanes fundadores del Instituto Pedagógico por parte del Estado chileno.

2.1. La transferencia y los viajeros pedagógicos

Cualquier proceso de transferencia implica, siguiendo a Steiner-Khamsi (2000) un ejercicio de recontextualización, es decir, un mecanismo de traducción conceptual y lingüística, como la superación de barreras y tensiones culturales y sociales. Este caso particular de transferencia educativa entre Alemania y Chile ostentaba una complejidad agregada, pues implicaba también una traducción idiomática (alemán-español).

En tiempos, en que aún no se erigía la enseñanza sistemática de las lenguas vivas en las escuelas del continente latinoamericano, la barrera idiomática era aún mayor, imponiendo más distancia aún, entre lo que los interlocutores se decían, entre lo que éstos creían entender, e incluso entre lo que creían haber dicho.

En referencia a esa traducción: ¿Por qué y para qué se traducen ciertos discursos y no otros? ¿Quién decide traducirlos y cómo se traducen? Estas son interrogantes cruciales que determinan -en mayor o menor medida- cómo se entiende, cómo se aplica y cómo se apropia lo foráneo en el contexto local.

Los actores fundamentales –aunque no los únicos- en ese proceso de transferencia y traducción inicial fueron los ya mencionados reformadores, pero también los viajeros pedagógicos y los propios profesores alemanes. En el caso concreto de los pedagogos alemanes, la barrera idiomática se hacía presente diaria y cotidianamente en sus interacciones sociales tanto dentro del Instituto Pedagógico, como en los otros espacios sociales y laborales en que se desenvolvieron, dando lugar a múltiples malentendidos (Zúñiga, 1961).

Los viajeros pedagógicos, que surgen como tales ya sea por migración o destierro, o bien envestidos por una misión estatal, servían de puentes entre los países implicados en la transferencia e incluso hacían, dentro de un mundo aún relativamente desconectado como era el del siglo XIX, los procesos de transferencia y traducción *posible* (Fuentealba, 1979).

Dos viajeros pedagógicos fueron fundamentales para tender puentes entre Latinoamérica y Europa, para crear los contactos y concitar el interés del Estado chileno para iniciar y consolidar el proceso de transferencia entre el Segundo Imperio Alemán y Chile, en pos de la institucionalización de la formación docente en el país: José Abelardo Núñez y Valentín Letelier.

Como liberales ilustrados adscritos al positivismo, vieron en la educación el medio más eficaz para alcanzar la civilización y el progreso, y buscaron un fundamento externo para la consolidación definitiva de las repúblicas latinoamericanas (Conejeros, 1999 y Vicuña, 1998).

Fiel a esa orientación internacionalista, fueron desde inicios hasta fines del siglo XIX, los saberes y corrientes ilustradas de origen francés que encandilaron a los reformadores en pos de la configuración del sistema educativo chileno estatal. Fiel reflejo de ello es la organización de la Universidad de Chile, fundada por Andrés Bello en 1843 y el currículum humanista de los liceos secundarios. Pero los viajeros pedagógicos Letelier y

Núñez con una clara predilección por el sistema pedagógico alemán, contribuyeron decididamente a la perdida de hegemonía de la orientación cultural chilena hacia Francia.

2.2. ¿Por qué Alemania?

Según Steiner-Khamsi (2000), los procesos de transferencia educativa deben analizarse dentro de la perspectiva de relaciones de dependencia entre países, con incidencia de variables económico-sociales y políticas en la gestación e implementación de tales procesos.

Sería entonces interesante remitirnos al contexto político, social y económico del Segundo Imperio Alemán y Chile de ese entonces, así como indagar en su interacción en el ámbito económico, social, cultural y comercial durante el período.

El Segundo Imperio Alemán se inició en 1871 tras la victoria de Prusia en la Guerra contra Francia, consiguiéndose la unificación de los diferentes estados alemanes en torno a Prusia excluyendo a Austria. Bajo el liderazgo del canciller Otto von Bismarck (canciller entre 1871 y 1890), quien fuera el verdadero artífice de la unificación, se inicia un período de gran desarrollo económico, cultural y científico de la Nación alemana, transformándose en una potencia mundial.

¿Será obra de la casualidad o más bien de una causalidad, que el modelo educativo francés en Chile fuera relevado por el alemán a partir de 1880, justamente cuando el Segundo Imperio Alemán se torna hegemónico en el contexto europeo después de la guerra francoprusiana (1970-1871)?

La interacción directa entre Chile y Alemania se inició con la primera oleada de inmigración alemana hacia el nuevo mundo a principios del siglo XIX, con un móvil primordialmente económico: las condiciones económicas europeas no ofrecían a sus crecientes poblaciones condiciones de una vida digna (Pérez Rosales, 2006)

Sin embargo, la adopción del Segundo Imperio Alemán como nuevo modelo de progreso se relacionó sobre todo con la actitud pro-chilena del Imperio durante la Guerra del salitre (1879-1884), muy a diferencia de Francia que habría favorecido al Perú. Fue a partir de esa guerra que se nombra un representante diplomático directo en Berlin y se da inicio a la reforma alemana en la educación conjuntamente con la reforma prusiana del Ejército comandada por Emil Körner.

Demostración de relaciones económico-sociales entre ambas naciones a fines del siglo XIX es, por ejemplo, que durante el gobierno de Balmaceda (1886-1891), el Estado chileno contrataría en 1887 un empréstito en Berlín, Alemania. El primer y único empréstito que el país no recibiría de Inglaterra para la adquisición de servicios militares y material bélico alemán, entre otros (Ramírez Necochea, 1960 y Galeano, 1971).

Podemos entender el proceso de transferencia educativa de Chile con Alemania, por una parte, como una práctica que refleja la dependencia económico-social Chile con esa nación, pero también, como un intento de la elite local de buscar en lo foráneo el sustento y la legitimidad para el proyecto político, social y cultural en curso.

Un paralelismo interesante entre Chile y el Segundo Imperio Alemán salta a la vista. El viajero pedagógico Valentín Letelier, durante su permanencia como secretario de la Embajada de Chile en Berlín en ese Imperio, específicamente en el reino de Prusia, se impresionaría de las doctrinas con que el gobierno de Bismarck había combatido las influencias de la Iglesia Católica.

Tal proceso, denominado Kulturkampf o lucha cultural, se libraría en una nación desde 1871 a 1878, donde el protestantismo tiene una presencia considerable, para aminorar desde el Estado la incidencia católica en las instituciones educativas.

En Chile, durante el último segmento del siglo, el sector liberal se impuso en términos políticos por sobre el conservador, impulsando una creciente laicización de la sociedad desde el Estado. Así, se proclamaron durante el gobierno de Domingo Santa María, las llamadas leyes laicas, entre ellas la de matrimonio civil (1884).

En el ámbito educativo se produjo la disputa entre los conservadores aliados con la Iglesia Católica, que defendían la llamada libertad de enseñanza y los liberales, garantes del Estado Docente. Tanto en el Segundo Imperio Alemán como en el Chile de fines del siglo XIX, las fuerzas políticas hegemónicas respondían a similares idearios ideológicos, librando, si bien dentro contextos económico-sociales muy disímiles, un Kulturkampf, una lucha cultural.

Los reformadores chilenos importaran dentro de este proceso el discurso de una pedagogía estatista u oficial -la herbartiana-, para asegurar la implementación eficiente y racional de su afán de expansión del sistema público y laico de educación, en pos de la construcción de una idea de nación de ciudadanos de carácter incluyente.

Como a juicio de los reformadores, no existían expertos pedagógicos calificados para hacerse cargo de la dirección y enseñanza del Instituto Pedagógico era necesario importar docentes desde otro país: "en Chile teníamos muchos profesores que conocían a fondo sus asignaturas; pocos, muy pocos que supieran enseñarlas, y ninguno, absolutamente ninguno que hubiera mostrado idoneidad para formar maestros con arreglo a los preceptores de la pedagogía científica" (Letelier, 1940, p.66).

El motivo de la elección de profesores de origen alemán era justificado por el historiador Luis Galdames (1934), porque en Alemania se encontraban los mejores: el sistema escolar del Imperio, y singularmente el de Prusia, era reconocido como uno de los más completos y adelantados de la época, si no como el que más. Se alababan su rigor científico, sus métodos didácticos, su eficacia económica, su temple moral (pp.82-83).

Otro de los reformadores, como el ministro de instrucción pública, Puga Borne (1888) también se imbuía de la preferencia germanófila y declararía que Alemania "es sin duda la Nación en la que pueden elegirse con mayor facilidad maestros idóneos para un establecimiento pedagógico" (Zúñiga, 1961, p.80).

2.3. La reforma alemana

El catálogo de reformas denominado conjuntamente reforma alemana y dentro de la cual se creara el Instituto Pedagógico, produjo una expansión de los recursos materiales y humanos del sistema educativo sin precedentes hasta hoy. Entre 1880 y 1915 se triplicó el número de las escuelas primarias públicas, la matrícula escolar se cuadriplicó, y el número de profesores primarios (normalistas) se quintuplicó. En cuanto a las instituciones de formación docente públicas, su número creció en un 87%, de las cuales el 60% estaba dirigido a mujeres (Latorre, 1944).

Paralelamente a la reforma alemana de la educación se implementa desde 1885 la reforma prusiana del ejército, que implicó la reorganización de la escuela militar, la instauración de la Academia de Guerra y del Estado Mayor del Ejército, la reestructuración de los planes de estudio, reglamentos y uniformes según el modelo prusiano, así como la profesionalización del ejército.

Ante la ausencia de mano de obra altamente calificada en el país, el Estado chileno importó para la implementación de las reformas expertos alemanes (profesores, científicos e instructores militares). Tanto por sus dimensiones y sus características, estos grupos de expertos, constituyen un fenómeno sin precedentes en la historia chilena y latinoamericana.

Desde 1885 hasta 1915 trabajarían alrededor de doscientos cinco docentes, profesores universitarios en las diversas escuelas, liceos e instituciones de formación docente del país. Además de la docencia, participarían en la elaboración de planes de estudio y en actividades de investigación, y ocuparían cargos administrativos en las instituciones educativas. Por otra parte, profesores primarios chilenos estudiarían gracias a becas entregadas por el Estado en los seminarios pedagógicos del Segundo Imperio Alemán.

Una característica innovadora de la reforma alemana fue su acento en dimensiones curriculares y didácticas. En ese marco, la educación científica, específicamente la de las ciencias naturales, debía, unida al impulso de la formación técnica e industrial, contribuir al novedoso objetivo del desarrollo de la industria del país.

Se institucionalizaron tecnologías hasta ese momento desconocidas, como las bibliotecas escolares y los materiales escolares (importados desde Alemania) para las clases de ciencias naturales, educación física, etc. Además se produjo una ola de producción y difusión de

textos didácticos y escolares, así como de revistas pedagógicas. En ese marco, la editorial alemana Brockhaus de Leipzig se perfiló durante el período como *la* proveedora principal de libros escolares del país.

La reforma alemana se inició en 1883 a partir de la experiencia de José Abelardo Núñez en el sistema pedagógico del Imperio Alemán, en el nivel de la educación primaria y normal. La llegada en 1885 de veintidós profesores germanos contratados para enseñar en las Escuelas Normales del país, fue el comienzo de la introducción de discursos alemanes (herbartianos) en el sistema educativo chileno.

Podríamos plantear que las contribuciones de estos pedagogos alemanes normalistas a la enseñanza normal, coincidieron en algunos puntos con los que se observarían después en la formación de los profesores secundarios. Tal como plantean Cox y Gysling (1990) uno de sus aportes fue la inclusión de una nueva didáctica en la formación de profesores. Didáctica basada en la Psicología, que ponía énfasis especial en la rigurosidad del proceso de instrucción: "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" (p. 94).

También la historiadora Labarca (1939), pone énfasis en las innovaciones didácticas que aquél primer grupo de profesores alemanes introdujo el sistema normalista; innovaciones que remitían a Herbart y que chocaron, no sin conflicto, con las prácticas pedagógicas previas: "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. Terminan con la repetición memorística, al pie de la letra y con la servidumbre de un texto exclusivo." (p.185).

En esa misma dirección apuntaba Muñoz (1918): "la enseñanza real, objetiva, racional, progresiva, orgánica, sistematizada, metodizada, de forma amena, práctica e instructiva, sustituyó de golpe el aprendizaje memorista, libresco, monótono e insipiente del antiguo Instituto". p.175).

Aquellas prácticas y discursos pedagógicos iban acompañados de nuevas formas de gobernar el aula. Según Sywak, (1977) Cox y Gysling, (1990) se fomentó un tipo de moral, de disciplina intelectual, centrada en el orden, la puntualidad y la obediencia.

Consideramos que la introducción de la pedagogía y de la psicología, como la puesta en práctica de determinadas formas de gobierno en el aula, además de la implementación de nuevas didácticas, constituyen dimensiones comunes entre la llamada reforma alemana implementada en el sistema de formación docente normalista y en el de formación docente secundaria. Sin embargo en el segundo caso, la referida reforma tuvo un carácter fundacional lo que le imprimió otro sello. Esas diferencias se relacionan, entre otras cosas, con las características y dependencias institucionales de la Escuela Normal y del Instituto Pedagógico, con sus poblaciones y objetivos educativos diferenciales, como también a cuestiones casi coyunturales, es decir, no del todo planificadas por los reformadores, pero determinantes en sus efectos. Diferencias que se vinculan con las características, orígenes e historias de los profesores alemanes implicados en cada proceso.

2.4. Los profesores alemanes

Aquél grupo de profesores y científicos que llegó a Chile en 1889 por obra y auspicio del Estado para hacerse cargo de diversas funciones en el Instituto Pedagógico recién fundado, formaría parte de un proceso inmigratorio desde Alemania a Chile. A mediados del siglo XIX, la acción del Estado chileno se dirigió, en pos de un objetivo denominado civilizador, a coaptar europeos para colonizar las sureñas regiones de la Araucanía y de Los Lagos. Ese plan de colonización estatal a cargo de Vicente Pérez Rosales, y enfocado específicamente a los colonos alemanes, se iniciaría en 1850 bajo la presidencia de Manuel Montt, y como consecuencia de él, se estima, viven en aquellas zonas actualmente alrededor de ocho mil alemanes.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, específicamente desde la década del ochenta, el Estado trascen-

dería el objetivo colonizador, buscando ahora, como una forma de impulsar el desarrollo educativo y científico del país, proveerse de mano de obra altamente calificada.

Dentro del ámbito educativo, según Guillermo Mann (1910), las contribuciones de los inmigrantes científicos y pedagogos alemanes desde fines del siglo XIX, se extendieron a todos los niveles del sistema educativo: en la educación infantil, en la educación secundaria y primaria, en la enseñanza normalista, en la enseñanza universitaria, en la incipiente enseñanza especial (institutos comerciales, colegios industriales, escuelas de minería, colegios militares), así como en la educación de la mujer, entre otras.

Se busca docente o el perfil de docente requerido por el Estado

Dentro del pedido que redactara el ministro Puga el 25 de mayo de 1888 al Ministro Gana en Berlín, el Gobierno se comprometía a pagarles a los profesores alemanes desde el día de su llegada a Valparaíso un sueldo de entre dos a tres mil quinientos pesos de a 36 peniques, además de hacerse cargo de los costos de sus pasajes, de la provisión de casa y comida, como del suministro de útiles e instrumentos que juzgasen necesarios para la enseñanza. Se establecía además que el contrato expiraría a los seis años, teniendo, no obstante, el Gobierno la potestad –en caso de negligencia o mal cumplimiento de deberes de los docentes- de ponerle fin (Zúñiga, 1961).

Resulta pertinente recoger el perfil de pedagogo que el Estado chileno definía a través del Ministro Puga en el oficio del 25 de mayo de 1888, para la elección de los candidatos en las Universidades alemanas. Puga (1888) afirmó que "les corresponderá también presentar al Gobierno el plan de estudios y reglamentos necesarios para el Instituto," por lo que los profesores alemanes debían contribuir con la proposición de lineamientos y principios de formación docente.

Otro de los criterios de selección, definidos era que los candidatos debían detentar el pro facultate docendi, era como requisito sine qua non para ejercer la docencia a nivel secundario y universitario en Prusia. Se constata entonces el énfasis en las credenciales del futuro docente (Zúñiga, 1961).

Luego de sucesivas búsquedas y negociaciones, quedaron contratados los profesores, de los cuáles algunos posteriormente serían reemplazados por el Estado por docentes de la misma nacionalidad. Incluso posterior a 1910, llegarían otros científicos y pedagogos germanos a cumplir labores docentes y de investigación en el Instituto Pedagógico, pero en un número de menor cuantía.⁹

Como hombres de ciencia, los pedagogos alemanes conciliaron en Chile permanentemente sus funciones docentes con actividades de investigación científica. A través de sus prácticas y discursos transferirían principios del modelo de Universidad humboldtiana –vigente en su país de origen- al Instituto Pedagógico.

En la segunda mitad del siglo XIX, el modelo de la Universidad de Berlín se expandió al resto del mundo, porque justamente su fundador Wilhelm von Humboldt como profesor e investigador a la vez, formaba a sus alumnos en pequeños grupos de investigación (Clark, 1987).

En contraposición a las Universidades francesas o napoleónicas, en las que se impulsaba la formación profesional de sus estudiantes, Humboldt visualizaba la Universidades como centros científicos superiores. El leitmotiv formación a través de la ciencia o Bildung durch Wissenschaft, permitiría generar y producir nuevo conocimiento, no únicamente transmitirlo y aplicarlo. La investigación, que facilitaría la articulación efectiva entre teoría y práctica, era considerada un proceso inacabado (Humboldt, 1958).

La mayoría de los pedagogos alemanes aplicaría en Chile el principio formación a través de la ciencia -constitutivo del modelo humbolditano de Universidad- en sus actividades docentes, incluyendo prácticas de investigación *con* los estudiantes y *dentro* del marco curricular del Instituto Pedagógico, entendiendo éstas como instancias de formación. Estos principios confrontarían con el modelo napoleónico de la Universidad de Chile, dirigida prioritariamente a la formación de profesionales.

2.5. Las producciones y luchas de la transferencia

Resulta interesante analizar aquél proceso de transferencia alemana en la educación chilena, desde el punto

de vista de sus producciones. Labarca (1939), planteó críticamente que aquél proceso se tradujo más en un ejercicio de copia sin consideración de lo nacional que en una adaptación activa: "La organización pedagógica tiende a la imitación. (...). Aunque en la letra de las leyes y reglamentos se instituía la necesidad de acordar la educación a las necesidades públicas, la clase dirigente, educada en la admiración a lo europeo, y el menosprecio de lo nativo, no estimuló ni el pensamiento ni el arte autóctono, expresiones de un espíritu nacional" (p.213).

El investigador Fuentealba (1979) fue un paso más allá y cuestiona los procesos de recontextualización educativa en general, donde el ejercicio consciente de adaptación al contexto local habría quedado relegado sistemáticamente: ¿en qué medida se ha dado, en el caso específico de nuestra educación, las formas de una simple imitación o trasbordo de las ideas e instituciones educativas foráneas, o ha predominado, por el contrario, la adaptación activa, experimental o científica? (p.42).

Esta tesis de un proceso de recontextualización parcial que no contempla en forma suficiente las necesidades y problemas nacionales, también la comparte el investigador Núñez (1982) respecto a la reforma alemana y apunta a las consecuencias de ello: "El universalismo que empapó los programas, contribuyó a hacer del chileno un pueblo receptivo y abierto a los procesos mundiales, pero limitado para encontrar y aplicar soluciones nacionales a sus propios problemas" (p. 10).

Para evaluar el proceso de transferencia educativa entre Alemania y Chile, debe tenerse necesariamente en cuenta, que éste se produjo entre dos realidades signadas por diferencias de poder; entre un país europeo y uno latinoamericano, entre un país central y otro periférico, entre una potencia mundial y una nación subdesarrollada. Justamente esas diferencias, esa desigualdad de condiciones, la falta de recursos y de infraestructura que afectaban al sistema público de educación chileno, incidieron en forma determinante el proceso de transferencia, y condicionaron sus producciones.

Algunos de los actores locales de la época, proyectaron las diferencias socio-económicas entre los dos países, en función de la mirada de los pedagogos alemanes. Molina (1964), alumno de la primera generación del Instituto Pedagógico afirmó: "¿Y qué dirían (los profesores alemanes) de la vetusta casona, de las piezas oscuras y estrechas, de bajas ventanas, y de las condiciones materiales en que tenían que hacer sus cursos, ellos que venían de las grandes universidades alemanas que se encontraban entonces en el apogeo de su fama de ser las mejores del mundo? Deben haberlas encontrado sórdidas y mezquinas; pero se fueron acostumbrando" (p. 149).

El proceso de transferencia también estuvo también atravesado por intensas luchas políticas y batallas culturales del Chile de aquel tiempo. Después de la caída del gobierno de Balmaceda en 1891, las desconfianzas y animosidades contra el Instituto Pedagógico se hicieron más patentes y, según Galdames (1934), aprovechando la atmósfera de oposición que rodeaba todo lo creado durante el gobierno liberal de Balmaceda, en el Congreso Nacional se llegó a proponer su supresión por su supuesta inconstitucionalidad. En las décadas siguientes ese movimiento de oposición iba clamar cada vez más atención.

Aunque discursivamente el objeto de la polémica era el Instituto Pedagógico –el alto costo de las becas de los alumnos, las rentas excesivas de los profesores alemanes-, el movimiento de oposición lo componían primariamente dos posiciones, la conservadora-clerical y la nacionalista. En un caso se criticaba al Instituto por el proyecto político-educativo liberal dentro del cual fue creado, en el otro, se objetaba el proceso de transferencia cultural imbricado en tal creación, advirtiéndose una temida germanización del pueblo chileno.

Las confrontaciones entre estos grupos liberales, conservadores y nacionalistas, pueden rastrearse en la prensa del período: La Ley, El Porvenir, El Ferrocarril, La Libertad Electoral, entre otros. Debates encendidos que se extendieron incluso hasta las salas del Congreso Nacional (Zúñiga, 1961).

La voz principal de los disidentes nacionalistas provenía del intelectual Eduardo de la Barra (1899), quien denunciando un "embrujamiento alemán", una especie de hipnosis, en virtud de la cual los embrujados atropellan por todo, se preguntaba: ¿acaso porque Alemania alcan-

za hoy tanta cultura en ciencias, todo alemán nacido debe ser un sabio de primer orden? ¿Acaso porque la industria alemana es floreciente, debemos aceptar como legítimas todas las falsificaciones con que inundan nuestro mercado? (p.8).

En sus artículos, de la Barra sometió a prueba obra y vida de los profesores censurándolos en forma severa. Sin embargo, sus dardos no solamente apuntaron al Instituto Pedagógico, sino también a la injerencia alemana en la organización del Ejército como al proceso de colonización alemán en el sur del país, para arremeter "Chile, para los alemanes o para los chilenos!".

Pero más allá de este caso particular, de sus modos y motivaciones, las formaciones discursivas de tipo nacionalista, en función de la reivindicación de de las producciones y actores nacionales fueron sin duda un claro condicionante del proceso de transferencia mencionado. Confrontando con las miradas internacionalista, los argumentos nacionalistas alcanzaron a principios del siglo XX cada vez más fuerza y notoriedad pública.

En cambio, detrás de las oposiciones de los grupos conservadores al Instituto Pedagógico, se escondían decididamente antagonismos frente al proceso de laicización ya en marcha. Porque la implementación de una serie de políticas liberales durante las décadas anteriores había fortalecido en el ámbito educativo los alcances del Estado Docente en desmedro de la así llamada libertad de enseñanza.

Según Devés (1999), aquella era la lucha entre una cultura liberal-científica tolerante y una cultura clerical excluyente. Letelier (1892) defensor de la primera expresó: "los conservadores quieren una cultural clerical, la cual en política tiende a despojar de sus facultades al Estado para convertir cada gobierno en una simple teocracia" (p.57).

Esta lucha por la cultura antecedía a la reforma alemana, pero que con ella se volvió más intensa y controversial. En medio de aquella batalla el positivista Letelier (1940) declaró: "en primer lugar, el gran mejoramiento de la enseñanza pública, puso en descubierto y en bancarrota la enseñanza mecánica de los jesuitas, y trae consigo un considerable decrecimiento en las ganancias de las varias empresas teocráticas de educación establecidas en Chile. En segundo lugar, formando un buen profesorado nacional, ellos educan en realidad una fuerza moral que está destinada a contrarrestar y suplantar las influencias reaccionarias. Es el efecto mecánico y incontrastable de la propagación de la ciencia" (p. 68).

Si bien la reforma alemana no logró contribuir a la democratización del sistema educativo en el corto plazo, porque estos cambios hubieran requerido de reformas de índole político-económica, tuvo sin embargo, un efecto catalizador con amplias repercusiones en la extensión y consolidación del sistema educativo público y laico. Pero por sobre todo contribuyó de manera decisiva a la profesionalización del personal docente (Sywak, 1977, Cox y Gysling, 1990).

Capítulo 3

El Discurso Pedagógico fundacional de formación de docentes secundarios

En ese capítulo analizaremos cómo ese Discurso Pedagógico fundacional de formación de docentes secundarios remite a la articulación de determinadas prácticas discursivas alemanas, que tradujeron en una formación especializada y disciplinaria, centrada, siguiendo el principio humboldtiano Bildung durch Wissenschaft (formación a través de la ciencia), en la producción de conocimiento, además de su transmisión. También aludiremos -previamente hay una breve caracterización de Herbart y de su propuesta pedagógica-, a aquellas prácticas docentes que remiten específicamente a la articulación de prácticas discursivas herbartianas en el contexto local, las cuales confrontaron y se reubicaron en función de las previamente existentes. Las prácticas docentes nuevas refieren a la legitimación de la pedagogía como ciencia, a prácticas experimentales de la psicología y de la pedagogía, a la aplicación del sistema concéntrico del currículum, a la introducción

de la práctica, como a propuestas didácticas y del gobierno en el aula hasta entonces inéditas.

3.1. Formación especializada y disciplinaria

Planteamos que desde su momento fundacional el discurso pedagógico de formación de docentes secundarios se centraba en una modalidad de formación centrada en una disciplina, tal como ocurre en los profesores secundarios alemanes cuya formación también se orienta al Fach (disciplina o materia). En el caso chileno, cuando en 1892 se titula la primera generación de egresados del Instituto Pedagógico como profesores de Estado, unido a ese título, se especificaba la materia o disciplina en que cada cuál se había especializado. Así, había profesores de Estado de Ciencias, de Matemática, de Castellano, de Francés, de Historia y Geografía, entre otros.

En el plan de estudios de 1890 del Instituto Pedagógico se prescribía que los alumnos debían cursar todas las materias de formación común (Filosofía Pedagogía, Gimnasia, Derecho y Filología), y además elegir, para fines de especialización, un curso o disciplina en las secciones de Humanidades Superiores (castellano y latín; francés y latín; inglés y alemán; Hiistoria y Geografía) o en la de Ciencias (Matemática, ciencias físicas y naturales) (Cox y Gysling, 1990).

Cox y Gysling (1990) destacarían la importancia de la disciplina en la formación de los docentes, lo que implicaba contacto directo con el campo de producción de

conocimiento. Era esa además la distinción fundamental, según el historiador Núñez (2004), entre el discurso normalista y discurso secundario: En la educación secundaria tuvo prioridad qué enseñar, sobre cómo hacerlo. La mayor importancia atribuida a los contenidos disciplinarios llevaba a que a menudo la identidad de los profesores secundarios se expresara más bien como de físicos, geógrafos, biólogos o filósofos (p.6).

Esta preeminencia de la formación disciplinar, la corroboramos en la destinación horaria preferencial que ésta ostentaba en el plan de estudios de 1890 del Instituto Pedagógico. Las materias de formación disciplinar recibieron un (54,8%) del tiempo horario, mientras que las de formación profesional, las cuales contenía las materias pedagógicas, un (20,5%). Las materias restantes (24,7%) se volcarían a la formación general (Cox y Gysling, 1990).

Pero, más allá de la destinación horaria, que arroja ciertas luces sobre las tendencias de la formación, lo que queremos destacar, es que el énfasis en la especialidad y en la disciplina, sirvió al objetivo de formar especialistas disciplinarios. A este respecto afirma Soto Roa (2000) "en cuanto al período fundacional de formación docente en el Instituto Pedagógico, primó la llamada especialidad. Se estudiaba historia no para trabajar como profesor de historia sino para transformarse en historiador" (p.200).

Por otra parte, Amunátegui (1894), uno de los reformadores y posteriormente rector del Instituto Pedagógico,

sostenía que ser especialista en una determinada disciplina, era sinónimo de buen profesor. Esta concepción de un profesor secundario como especialista en una disciplina tiene raíces históricas y respondió así a la satisfacción de ciertas demandas sociales. Así, cuando en 1863 se decretó dentro del plan de estudios humanista clásico el fin de un sistema de enseñanza que implicaba que el profesor enseñara todos los ramos al mismo curso por un lapso de cuatro años, las voces de los intelectuales reformadores, habían proclamado la necesaria especialización disciplinar de los profesores secundarios.

3.2. Bildung durch Wissenschaft o Formación a través de la ciencia

El Instituto Pedagógico dependió desde sus comienzos de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile. Esta dependencia administrativa, fue característica transversal de las instituciones de formación docente secundaria en el país. Respecto a la Universidad de Chile, la historiadora Sol Serrano (1994) afirma que desde sus comienzos se gestó una Universidad que, según el modelo napoleónico, era estrictamente profesional, es decir, que preparaba para grados académicos que habilitaran la obtención de títulos profesionales.

Desde el principio, el Instituto Pedagógico tuvo un carácter distintivo. Por una parte, porque se constituyó como institución universitaria, y por otra, porque se volcó no solamente a la reproducción del mismo, sino

también a su producción, realizándose labores científicas que iban más allá de la formación profesional que caracterizaba a la Universidad de Chile hasta ese entonces (Cox y Gysling, 1990).

Günckel (1964) revindicó la actividad científica en el Instituto, planteando que éste desde su fundación formó profesores para la enseñanza secundaria y superior, pero al mismo tiempo estimularía a los jóvenes que deseaban por vocación seguir la senda de la investigación (p. 158).

Creemos que este modelo de formación dirigido tanto a la reproducción como a la producción del saber, fue producto de las prácticas de los pedagogos alemanes, quienes realizarían paralela y/o conjuntamente a sus labores docentes, actividades científicas ligadas a sus disciplinas, inaugurándose un nuevo ethos universitario.

Nuevo para las Universidades chilenas, de carácter netamente profesional, menos novedoso para esos docentes, formados en Universidades que se regían según los principios de la Universidad Humboldtiana: formación a través de la ciencia.

Confrontó con un contexto político, económico y social específico que no favorecía el impulso de investigaciones científicas y de innovación tecnológica, lo que se había traducido en un bajo desarrollo de actividades científicas a nivel universitario.

Lo central es que a fines del siglo XIX, las labores científicas en el Instituto Pedagógico fueron significativas, producto de las actividades desarrolladas por el grupo de pedagogos alemanes que corporeizaban otros modos de ser profesor universitario, aunque por el contexto cultural estas nunca lograron el grado de sistematicidad como las de las Universidades alemanas. Entonces se trató de un aporte sobre todo simbólico, demostrando que otra forma de hacer Universidad era posible.

La lista de egresados y titulados como profesores de Estado del Instituto Pedagógico durante su período inicial y dedicados a la producción de conocimientos es larga; muchos fueron premios nacionales y premios Nobel en su especialidad. Muchos además se convirtieron en docentes del propio Instituto, dedicándose paralelamente a labores de investigación (Zúñiga, 1961).

Setenta y cinco años después de la fundación del Instituto Pedagógico, el académico Piga (1964), confirmó que esta tendencia hacia actividades de investigación dentro del modelo de formación docente secundaria, tuvo justamente como resultado negativo un desarrollo subordinado de los estudios pedagógicos.

3.3. La articulación de prácticas y discursos herbartianos en Chile

Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo, pedagogo y psicólogo alemán, fue uno de los fundadores de la pedagogía y de la didáctica moderna y contribuyó a darle a

estas disciplinas un estatus científico y diferenciado. Herbart defendía la posición de que la pedagogía se basaba en una concepción determinada del aprendizaje y del conocimiento, siendo fiel a la línea naturalista de Comenio y Pestalozzi, pero –siguiendo a Kant- llevando más lejos su formalización en forma de leyes universales (Dussel y Caruso, 1999).

Del idealismo alemán Herbart toma la postura del realismo: el mundo (objetivo) que nos enfrenta es básicamente reconocible (erkennbar); nuestro entendimiento se aboca a reconocer las leyes que rigen el mundo, no a inventarlas (erfinden). Como para Herbart la voluntad humana está vinculada al entendimiento (einsicht), la moralidad –entendida como objetivo educativo más elevado- requiere del reconocimiento objetivo (Böhm, 1994).

Plantearía Herbart, que es la moral como su principio rector lo que constituiría a la pedagogía como ciencia. La moral como fin básico de la educación y como perfeccionamiento del carácter humano, sería –para él- una cuestión de ética; así la pedagogía dependería de otra ciencia de carácter filosófico, la ética.

Por otra parte, toda acción sobre el sujeto de la educación requiere un conocimiento sobre su naturaleza, y éste provendría de la psicología. Psicología y ética, serían por tanto, según Herbart los dos pilares fundamentales de la pedagogía, aquellos elementos que la sustentan y a la vez condicionan (Diccionario de Cs. De la Educación, 1983).

La psicología herbatiana tiene una visión del mundo de carácter físico-matemático, ya que concibe la vida del espíritu como una mecánica de las representaciones, la actividad psicológica entonces consiste en representaciones –simples sensaciones e imágenes- tanto estáticas como dinámicas, que se mueven por fuerzas de atracción y de repulsión constituyendo la personalidad del sujeto

Este estructuralismo psíquico de Herbart lo hace pensar que, los efectos de esas representaciones no son solamente las actividades mentales –abstracción, juicio, razonamiento- sino también la voluntad y la afectividad. Concordantes con esta visión fueron los intentos experimentales psicofísicos de Wundt y Fechner de medir cuantitativamente los fenómenos psicológicos. (Diccionario de Cs. De la Educación, 1983).

Herbart, como seguidor de Kant, vinculaba la pedagogía con las actividades de gobierno y las de enseñanza, donde tres son los medios que tiene el educador para cumplir su objetivo educativo: der Unterricht (clase o instrucción), die Regierung (gobierno), y la Zucht (disciplina). El objetivo del Untericht apuntaba, según Herbart a despertar el interés múltiple en los niños a través del aprendizaje, estimulando positivamente tanto su desarrollo moral como cognitivo (Brunken, Freese, Nürenberg y Roddewig, 1996).

Traduciremos aquí el Unterricht, como clase, para referirnos al espacio e instancia concreta donde se enseña.

Sin embargo, el concepto Unterricht es de carácter bastante ambivalente, porque puede traducirse también como instrucción, concepto más amplio y abstracto. El educador en la clase debe descubrir los intereses preexistentes de los jóvenes y relacionarlos con el saber y la cultura de la humanidad. Así le ayudaría a los alumnos a hacerse parte de una vida civilizada, convertirse en miembros de una sociedad.

Para Herbart la pregunta clave era cómo estimular el desarrollo moral y cognitivo en los jóvenes, sin poner en peligro su individualidad, por lo que se basaría en el supuesto de la educabilidad o *Bildsamkeit* del niño para ser moldeado mediante procedimientos adecuados de lecciones (Bowen, 1976)

Para estimular aquella educabilidad implementó una metódica compleja: la *Formalstufentheorie* (teoría de los niveles formales), alternando profundización (Vertiefung) en el contendido de aprendizaje y conocimiento (Besinnung), en forma de autorreflexión respecto al contenido aprendido. La Regierung (gobierno) debe entenderse como el orden externo del carácter florescente (gedeihlich) y requisito para la clase (Unterricht), que incluye como objetivo el disciplinamiento de los aprendices (Biller, 2005).

El fundamento de la Regierung según Dussel y Caruso (1999) estaba en mantener ocupados a los niños y en vigilar, castigar y dar mandatos múltiples. El gobierno estaba basado en la inculcación de la auto-reflexión y la

obediencia razonada en los alumnos, proponiendo que los castigos fueran medidos en relación con la falta, y "que el alumno los reconociera como justos" (p. 122-124)

La Zucht, por su parte, tuvo como objetivo la formación del carácter y de una voluntad moral a través de la auto-educaciónde los niños y jóvenes. La Zucht o disciplina, no debería malinterpretarse en el sentido de una Züchtigung (castigo corporal). Herbart entiende bajo la Zucht la formación de un comportamiento moral (sittlich) y de un poder manejarse en la vida (sich- im Leben- zurechtfinden). Para ello sería necesario un encuentro continuo entre aprendiz y profesor, incluso más allá del marco de la clase (Biller, 2005).

La acción conjunta del gobierno, la clase y la disciplina daría lugar la clase educadora (*erziehender Unterricht*), dentro de este esquema Herbart se muestra contrario a la clase como mera transmisora de conocimientos. Su objetivo, por el contrario, debía dirigirse a educar o formar una variedad de competencias de acción como de juicio. Debía dirigirse a una intensa discusión con las cosas del mundo, mediante la cual se conforma un interés múltiple, es decir, libre de prejuicios que desarrolla no solamente su razón, sino también las opiniones que lo conducirá a actuar de acuerdo con una motivación rigurosamente objetiva (Brunken, Freese, Nürenberg y Roddewig, 1996).

Los continuadores de Herbart denominados herbartianos (Herbartianer), configurarían el herbartianismus; discurso dominante dentro del pensamiento educativo alemán en la segunda mitad del siglo XIX. Entre éstos podemos mencionar a T. Ziller (1817-1882) y a W. Rein (1815-1885) quienes, se basaron en la teoría del conocimiento de Herbart.

La capacidad hegemónica de la pedagogía herbartiana se debió según Dussel (2001) a su capacidad de articular bases filosóficas y culturales heterogéneas y proporcionar un método factible para la difusión de un nuevo cimiento para unificar la sociedad. De esta manera logró globalizarse a contextos tan dispersos como Europa del Este, Asia, Norte y Sudamérica, otras.

La emergencia de la pedagogía científica

La instalación de la Pedagogía como ciencia y como disciplina diferenciada fue uno de los aportes centrales en la formación de docentes secundarios a fines del siglo XIX en Chile, y a la vez uno de los atributos fundamentales del Discurso Pedagógico. De hecho en el primer plan de estudios de 1890, la formación común, incluía a la Pedagogía como cátedra diferenciada, que comprendía, entre otras materias, la Psicología experimental, otra disciplina emergente.

A partir del proceso de articulación de discursos herbartianos en Chile, se produjeron variaciones discursivas en el contexto local como, por ejemplo, para enunciar a la palabra Pedagogía: así, se generalizaría el uso de la palabra Pedagogía con su acentuación sobre la ï, que to-

dos pronunciaban pedagójia, cargando el acento en la o (Muñoz, 1918, p.175).

Muñoz (1918) enfatizó que este ejercicio de nombrar a la pedagogía de otra manera, marcó el fin simbólico de una época en que regía un profundo atraso donde nadie hablaba entonces de psicología pedagógica, de la metodología, ni de la filosofía de la educación (p.175).

El profesor de pedagogía del Instituto Pedagógico, Guillermo Mann (1910) confirmó el nuevo lugar que cumplió la pedagogía dentro de aquél período fundacional de la formación de los docentes secundarios en el país: "desde un principio se ha dado gran importancia a la instrucción pedagógica y al ejercicio didáctico de los futuros profesores" (p.143).

Este proceso de legitimación científica y disciplinar de la pedagogía de fines del siglo XIX en Chile, lo vinculamos estrechamente con la incidencia de la corriente herbartiana. De hecho, según Caruso (1998), dentro del mismo Imperio Alemán, "la corriente herbartiana había construido durante el siglo XIX una relación privilegiada con el Estado y había transformado a la pedagogía en un saber de alta sistematicidad a través de la formación docente" (p.22).

Dentro de ese proceso de legitimación herbartiana de la pedagogía científica dentro de la formación docente en Chile, Mann (1910), plantearía, siguiendo la clase educadora (erziehender Unterricht) de Herbart, que la

pedagogía debía traducirse en la aplicación de técnicas de enseñanza en el aula que siguieran criterios científicos.

Enseñar, es decir el objetivo pedagógico, para Mann (1910) estaba íntimamente ligado al requisito de conocer al niño -aporte entregado por la psicología- en función de acceder, siguiendo a Herbart, a su campo de intereses variados: "precisamente la facultad de adivinar los estados por los que pasa la conciencia del niño, de orientarse en su mundo de ideas y de sentimientos, se ejercita y se perfecciona en el maestro que no solamente estudie sino que llegue a dominar las leyes de la vida infantil, hasta familiarizarse enteramente con ellas" (p.119).

También vemos que para el profesor del Instituto Pedagógico, Jorge Schneider, la consideración de los intereses del niño, era ahora el objetivo pedagógico; objetivo, que permitiría gobernar e instruir a los educandos: "si un alumno se distrae frecuentemente, si el aburrimiento y el desinterés se entroniza en un curso, si la disciplina se relaja, es necesario que nos preguntemos al salir de la clase: ¿Qué errores he cometido o de qué modo he fallado en la consideración de los intereses reales del niño?" (Salazar, 1942, p.6).

En los enunciados discursivos de ambos pedagogos, como también en Letelier que aplica objetivos y conceptos netamente herbartianos tales como la instrucción y el interés, observamos una mirada moderna del proceso educativo. La infancia es definida ya como etapa diferenciada de la etapa adulta, lo que a su vez justificaba su instrucción. El sujeto-niño es concebido como un niño en proceso de desarrollo con ciertas capacidades y funciones mentales de acuerdo a su edad. Siguiendo esa concepción, se trataba de formar a un docente provisto de métodos, por un lado, para poder comprender y enseñar a sus alumnos, por otro, para poder controlar y disciplinarlos en forma eficiente y estandarizada; objetivos, sin duda, modernos.

El lugar de la psicología y pedagogía experimental en la formación

Dentro del período fundacional de la formación docente secundaria en el Instituto Pedagógico, la legitimación y diferenciación disciplinar de la pedagogía científica, estuvo vinculada a la de la psicología.

Para Guillermo Mann (1910) tal como lo era para Herbart, Psicología y ética, eran los dos pilares fundamentales de la pedagogía, entendidos como los elementos que la sustentan y a la vez condicionan: la enseñanza encuentra su complemento en una organización total del mecanismo escolar basada en principios éticos (p.113).

Siguiendo esos principios, se crea en 1908, anexo al Instituto Pedagógico por la iniciativa de Mann, el Laboratorio de Psicología Experimental, primer centro de experimentación de pedagogía y psicología en el país.

Solo meses antes, el profesor Mann había sido enviado a Leipzig, Alemania, donde el mismísimo Willhelm Wundt (1832-1920), el creador del primer Laboratorio de psicología experimental en el mundo, colaboró en la selección de los aparatos e indumentarias necesarias para fundar el Laboratorio (Tschorne, 1974).

Este Laboratorio es una de las expresiones concretas del carácter científico que pretendía dársele a la pedagogía y psicología en la formación docente, originando las primeras experiencias de producción de conocimiento dentro del campo pedagógico y científico. De esta manera, se introdujo un nuevo modo de formación de docentes y un nuevo modo de hacer Universidad, ya que los ejercicios prácticos allí realizados, configuraron una traducción local e incipiente del principio humbolditano "formación a través de la ciencia", visualizándose la investigación y la enseñanza como procesos interdependientes.

Observamos, por otra parte, que Mann seguía a Herbart en cuanto a concebir al docente como el centro del proceso educativo y por insistir en que éste debía estar familiarizado con el desarrollo mental de su aprendiz. Las actividades realizadas en el Laboratorio debían, según Mann, conferirle al futuro docente, un carácter intuitivo y activo al estudio de la Psicología y Pedagogía y sobre todo enseñarles cómo guiar su labor educativa, estudiando el desarrollo y las características individuales de los educandos. (Videla, Zägel y de Sommerville, 1943).

En pos de la futura labor profesional de los estudiantes, se desarrollaron investigaciones sobre la personalidad psicofísica de los alumnos, comparando el desarrollo físico e intelectual individual en situación de aprendizaje escolar y llegando incluso a contemplar variables de tipo racial (Núñez, 2002).

El lugar de la práctica

Tal como era habitual en la formación docente en Prusia de fines del siglo XIX, donde los seminarios pedagógicos incluían la realización de prácticas en escuelas anexas, Jorge Schneider, profesor de pedagogía del Instituto Pedagógico, creó en 1892 el liceo de Aplicación, plantel educacional que serviría como centro de prácticas para los futuros profesores.

Según los profesores-fundadores del Instituto, la pedagogía científica tenía que ser puesta en práctica dentro del mismo ámbito institucional en que se formaban los docentes. Schneider consideraba en ese sentido conveniente que la nueva generación de profesores secompenetrara en forma total con los nuevos métodos haciendo su práctica en un establecimiento donde se controlara la realización de la clase según estándares científicos. (Salazar, 1942)

Schneider siguiendo principios herbartianos, deseaba que el estudiante de pedagogía conociera al niño, su psicología dentro de proceso de formación docente. Entonces, la práctica debía posibilitar a los docentes en formación, observar y conocer las características y atributos de sus futuros alumnos dentro del mismo contexto de la clase, para poder gobernarlos, disciplinarlos y educarlos en forma más eficiente.

Vemos que Schneider relacionaba la práctica con el cientificismo y la modernidad, al hacer alusión a la necesidad de controlar el proceso pedagógico a través de la adquisición y puesta en acción de métodos estandarizados y previsibles. La práctica permitiría a su vez al formador de formadores observar y controlar *in situ* cómo el futuro docente aplicaba en una muestra de la población de alumnos secundarios, los métodos estandarizados aprendidos.

Las prácticas fueron incluidas por Schneider en el plan de estudios del Instituto Pedagógico dentro de la cátedra de Pedagogía del tercer año y como complemento necesario de las clases teóricas de los dos primeros años de formación. Los futuros docentes secundarios estuvieron así durante toda su formación en contacto con los alumnos del Liceo de Aplicación, ya sea a través de las conferencias prácticas y clases modelos organizadas por Schneider, a través de la observación o a partir de la realización de clases (Amunátegui, 1894).

Hacia nuevas nociones del gobierno en el aula

Afirmamos que la transferencia de discursos y prácticas herbartianas en el discurso pedagógico de formación de docentes secundarios, se tradujo en el despliegue de nuevas concepciones del gobierno en el aula. Se trató entonces de la implementación de un nuevo dispositivo de disciplinamiento que caracterizaremos a continuación.

Para entender el contenido de esegobierno, podemos remitirnos a la investigadora Salmon (1897) quién observó en los Gymnasium (escuelas secundarios de instrucción científico-humanista) alemanes de fines del siglo XIX, ciertas formas de gobierno: "(...) A un chico le es inculcado el respeto por la autoridad, pero también le es enseñado el auto-control y el auto-conocimiento son objetivos tan importantes del proceso educativo como el entrenamiento de la mente" (pp.1 y 2).

También el viajero pedagógico José Abelardo Núñez (1882) quien conoció el sistema pedagógico alemán, describió ciertas formas de gobierno en el aula prusiana, que desde su marco referencial, resultaban diferentes, novedosas: "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."

Ambos relatos que los observadores refieren a ciertas modalidades del orden de la disciplina en el aula. Formas de gobierno que se traducían en una especie de auto-dominación, de auto-control, de auto-disciplina en los alumnos, las cuáles, basadas en la obediencia, pa-

recían prescindir de intervenciones externas de castigo, a través de la puesta en práctica de técnicas disciplinarias que permitían controlar a los sujetos de otra manera.

Esas formas de gobierno confrontarían con las que dominaban en el contexto chileno durante la segunda mitad del siglo XIX. Allí el gobierno de los alumnos en las aulas secundarias seguía a la usanza de los castigos físicos, que si bien se habían abolido, seguía practicándose. Así, según Labarca (1939) en los liceos "sosteníase la rígida disciplina a base de castigos corporales, entre los cuales primaban los encierros y los ramalazos del guante" (p. 121).

Ese nuevo gobierno de las almas y de los cuerpos se observa también en los discursos de los reformadores liberales, que clamaban por una obediencia reflexiva que no requiriera el uso directo y sobre todo necesario de la fuerza física y brutal como había sido la tónica la época colonial y parte del siglo XIX.

En esa misma dirección Mann (1910) reivindicó que el uso de esos métodos se relacionaba con castigos más humanitarios en el aula: "en contraposición a la enseñanza anterior que no hizo más que cargar la memoria con un saber muerto, sin asimilación para el entendimiento, dentro de un tiempo igualmente breve llegaron a dominar ideas y procedimientos más humanitarios que los anteriores en materia de disciplina." (p.151)

Enrique Molina (1964) alumno del Instituto Pedagógico relacionó la enseñanza de los docentes alemanes y su

propio camino hacia la auto-disciplina, la cual, siguiendo los objetivos de la Zucht de Herbart, tendía a formar el carácter en pos de la internalización de valores morales.

También en el Liceo de Aplicación, los profesores alemanes reivindicaron la educación de la voluntad, la formación del carácter: "la auto-disciplina es un ideal que está próximo a ser alcanzado, si se ha sabido guiar el trabajo escolar dentro de las normas de apreciación de las materias, de acuerdo con el grado de desarrollo del niño" (Salazar, 1942, p.112).

Respecto a la reforma alemana en general, el investigador Sywak (1977), corrobora la centralidad de la elevación moral como objetivo pedagógico último, donde "el carácter era concebido como un tipo de moral, de disciplina intelectual. Las características que se fomentaban eran el orden, la puntualidad y la obediencia" (p. 18).Un currículum concéntrico

Para referirse a la llamada reforma alemana del sistema educativo chileno a fines del siglo XIX, la mayoría de los historiadores otorgan relevancia preponderante a la adopción del sistema concéntrico del currículum, justamente porque fue una de las prácticas discursivas herbartianas que se seleccionó y articuló en forma más dominante (Labarca, 1939, Jobet, 1970, Sywak, 1977, Cox y Gysling, 1990, Subercaseux, 1997, entre otros).

La aplicación concéntrica del currículum se produjo en Chile en 1883, para la formación docente normal y en las escuelas primarias, y en 1889 y 1890 en los planes de estudio de los liceos secundarios y del Instituto Pedagógico, respectivamente. Finalidad fue el reemplazo del antiguo sistema de estudio inconexo y anual de materias evaluadas a través de exámenes finales.

El profesor de pedagogía del Instituto Pedagógico, Jorge Schneider, criticó los planes de estudio de historia vigentes antes de la reforma concéntrica, enfatizando que contenían demasiadas abstracciones y generalidades para los niños de esa edad y pocos espacios para niveles más concretos del desarrollo mental del niño y su "campo de intereses" (Salazar, 1942).

A través del plan concéntrico o también llamado gradual en Chile, se pretendía entonces según Subercaseaux (1997) que los estudios fueran graduales, es decir, que avanzaran de lo simple a lo complejo, de los hechos tangibles a las generalizaciones y de lo concreto a lo abstracto, superándose el estudio enciclopédico de una masa heterogénea de conocimientos.

El concéntrico, es un currículum con una estructura compacta, articulada y orgánica, configurando una unidad en si mismo. Su implementación se tradujo en dos cuestiones inéditas hasta ese entonces: una aplicación curricular universal, y además la puesta en práctica de un modelo que ponía como centro la psicología del niño. Tanto la universalización como la psicologización de la pedagogía, responden decididamente a modalidades modernas de la escuela.

Los círculos concéntricos o konzentrische Kreise son definidos por Lexikum für Pädagogik (1914) como "la imagen de un conjunto de círculos con centros comunes parece ser la adecuada para ilustrar este concepto pedagógico. Los círculos concéntricos se sitúan alrededor del mismo centro, donde cada círculo conforma unidad y en que cada círculo más grande contiene y a la vez extiende el contenido de los anteriores círculos." (p.48)

Aplicado a la educación, es decir, en el ámbito de la distribución de los contenidos de enseñanza (Lehrstoff), los círculos concéntricos se configuran como concepto rector. Para cada materia, los contenidos de enseñanza se exponen desde el primer año, pero desmenuzados en sus partes más pequeñas y simples. El año siguiente se incluyen los mismos contenidos, pero se le agregan partes, y así continúa durante los siguientes años.

El ordenamiento concéntrico, sigue un esquema herbartiano, pues las distintas materias son dispuestas en una estructura de temas, subtemas y unidades individuales, hasta los más elementales, para graduarlas de acuerdo a la edad, al desarrollo intelectual del niño (Bowen, 1976).

Esta estructura del currículum considera entonces la capacidad de comprensión y de aprehensión diferencial del niño y joven para ordenar los contenidos. Además se parte de la base que a través de la exposición reiterada de los contenidos, se facilitaría su adquisición y memorización por parte del alumno. Al colocar a la psicología como principio rector, como ya hemos mencionado, se pone especial énfasis en despertar los intereses del alumno, para enseñar ciertos contenidos y no otros. Así, lo confirma Salmon (1897): "atendiendo factores psicológicos y del desarrollo, el niño ostenta según su edad, ciertos intereses e ideas prevalecientes y favoritas. Y es a partir de esas certezas que se construye el contenido del plan de estudios." (p.6)

Si articulamos este aporte de organizar el conocimiento en correspondencia con la psicología y el desarrollo del alumno, con las nuevas formas de gobierno en el aula, podemos hablar de un cambio significativo en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros docentes y alumnos secundarios. Un cambio que efectivamente los contempla como sujetos que aprenden y se desarrollan. Un cambio que en términos globales revela una -hasta entonces- inédita modalidad didáctica de construir el conocimiento en función del desarrollo del alumno.

Tal como en el plan de estudio de historia prusiano de fines del siglo XIX, la historia germana ocupaba un lugar prioritario en los cursos, Schneider reivindicó para Chile el estudio de la historia local, pues, "la vida primitiva de los araucanos es materia que despierta sumo interés a los niños" (Salazar, 1948).

De esta forma podemos relacionar estrechamente el Kulturstufenplan (plan de estudio según los niveles culturales) de Herbart con la organización concéntrica del currículum chileno. Para Herbart, la estructuración de la clase debía tener en cuenta que el proceso de aprendizaje individual del ser humano, su ontogénesis, transcurre en correspondencia al proceso de aprendizaje que la humanidad dentro de la historia de las especies o filogénesis ya ha recorrido.

Los temas y contendidos de las etapas tempranas de la historia de la humanidad serían entonces especialmente atractivos durante la infancia. Esta convicción lo lleva a organizar su Kulturstufenlehrplan, donde las clases en la temprana infancia se centran la cultura griega, para después seguir con el latín y para culminar en la juventud con la aproximación a nuevas lenguas y culturas más recientes.

Aún cuando la aplicación concéntrica del currículum se produjo en contextos socio-culturales tan disímiles como el chileno y el alemán del siglo XIX, constatamos, su implementación respondía a urgencias sociales comunes. Considerando las altas tasas de deserción de los Gymnasium del Imperio Alemán de la época, el ordenamiento concéntrico permitía al joven tener una mirada al menos general de todas las materias, y específicamente respecto a los planes de historia, ganar una perspectiva histórica que le permitiera entender que, hinter dem Gebirge gibt es auch Leute (que detrás de las montañas también hay personas) (Salmon, 1897, p.11)

Entendiendo que la deserción escolar era un fenómeno altamente común también en los liceos chilenos, este

atributo del currículum concéntrico, resultaba también ventajoso a los ojos de los reformadores chilenos, pudiéndose contar con futuros trabajadores más instruidos que dominaran un poco de todo o lo más general de todo, que mucho de poco.

El surgimiento de didácticas científicas

La articulación de discursos herbartianos en el Discurso Pedagógico fundacional de docentes secundarios, introdujo prácticas pedagógicas que implicaron nuevas formas de saber hacer y de poder hacer. Específicamente planteamos que esos métodos confrontaron con metódicas que implicaban la memorización, repetición y recitación mecánica tributarias del período colonial y del currículum humanista clásico, entre otros factores.

Según el historiador Iván Núñez (1982), "en los liceos de la época regía una enseñanza escolástica con espíritu ajeno a la vida real, con un acento intelectualista y enciclopédico; atributos que algunos entendidos vinculan con la influencia francesa en la educación chilena durante el siglo XIX" (p. 9).

También para González (2001), el sistema de enseñanza secundaria tenía, a partir de las influencias de la cultura francesa dentro el currículum humanista, un sello enciclopédico y verbalista.

Dentro de ese proceso de renovación pedagógica, el profesor de pedagogía del Instituto, Jorge Schneider, se

pronunció decididamente contra los viejos métodos, en pos de la reivindicación de los nuevos principios de despertar el interés y generar la participación activa en los alumnos (Salazar, 1942).

El Zeitgeist (espíritu de época) de fines del siglo XIX en Chile definía entonces que la enseñanza ya no podía basarse en la repetición y memorización mecánica. Los alumnos debían comprender y aprender de otra manera. Con los nuevos principios pedagógicos, se pensaba, se podría con el amparo de la ciencia lograr en forma más eficiente y estandarizada los aprendizajes de los alumnos.

Para Schneider, la participación activa no solamente permitiría superar aquellas prácticas de repetición y de aprendizaje mecánico, sino también, siguiendo a Herbart, la formación del carácter como objetivo último del proceso instructivo: "cuando los conocimientos son elaborados con la participación activa de los mismos educandos, se desarrolla la iniciativa personal y se afirma otra virtud singularmente importante para la juventud chilena: la constancia en la tensión de la voluntad." (Salazar, 1942, p.112)

La innovación de Schneider de atribuir a la pregunta un nuevo lugar en la clase. Schneider concebía a la pregunta como una instancia que abre caminos a variadas respuestas, como preguntas abiertas, que no implicaban una recitación mecánica del conocimiento. Esa concepción confrontó decididamente con el ritual de preguntas y respuestas proveniente del catecismo, y aún presente en las escuelas y liceos chilenos de antaño.

El método inductivo e intuitivo

Uno de los métodos centrales era el método inductivo que sigue los principios de Pestalozzi, implicaba que se aprovechaba la participación activa de los alumnos para derivar los conocimientos generales de hechos particulares, de manera que la enseñanza se convierte en una investigación de la verdad (Mann, 1910).

El método inductivo también era uno de los métodos didácticos utilizados en los Gymnasium prusianos, tal como Letelier (1885) plantea en su informe La instrucción secundaria y la instrucción secundaria en Berlín, y ve que en las clases "las verdades que son menos enseñadas por el profesor que descubiertas por los alumnos." (p. 44)

Se partía de la base que a través del método inductivo se podía alcanzar de forma más eficiente la participación activa del alumno, ya que los conocimientos adquiridos como consecuencia de la apreciación de hechos particulares, implicarían que el alumno reprodujera el camino seguido por la investigación científica, desechándose así el método de la transmisión mecánica de los conocimientos que sólo apelaban a la memoria (Salazar, 1942).

En las clases de física y química del Instituto Pedagógico a cargo del pedagogo Alberto Beutell, se implementó este método inductivo, donde "el profesor no expone nunca previamente un principio o una ley, sino que, por el contrario, trata de que los alumnos deduzcan después de repetidos experimentos" (Amunátegui, 1894, p.97).

El método inductivo, también alcanzaría la enseñanza de los idiomas en 1894, donde según Mann (1910), los profesores del Instituto Pedagógico, aplicarían el método directo de Max Walter y Wilhelm Vietor en consonancia con el método inductivo.

Aquí queremos hacer mención a la innovación de los profesores alemanes a la enseñanza de las lenguas vivas, que confrontaba con el estado de las cosas previo. Desde 1813 la instrucción de las lenguas había sido aislada en el currículum escolar, ocupando un lugar subordinado, predominando la instrucción de la lengua muerta como el latín. Los idiomas se instruían a base de un método teórico-deductivo de tipo gramatical, que consistía en la lectura y repetición mecánica de obras (generalmente clásicas), para después traducirlas. No se usaba la ejercitación, ni se concedía importancia alguna a la pronunciación, alcanzándose resultados académicos pobres (Müschen, 1989).

El método directo implicaba una concepción completamente nueva del aprendizaje de los idiomas. La lengua extranjera se utilizaba primariamente como medio de comunicación, donde las explicaciones gramaticales se introducían después de su práctica y los ejercicios de traducción se reservarían para los niveles superiores. (Mann, 1910).

Afirmamos que a partir de la introducción del método directo y del impulso general a la enseñanza de los idiomas por los pedagogos alemanes, se produjo un cambio en la finalidad que se atribuía enseñar y aprender una lengua viva, porque ahora el idioma era visualzado como medio para la comunicación social. Aquí se visualiza otra dimensión del proceso transferencial. Los pedagogos alemanes provenían de un contexto geográfico y cultural donde efectivamente era posible hablar las lenguas que se aprendían. En cambio para los latinoamericanos la posibilidad de practicar el inglés, el francés y el inglés era bastante más lejana, por lo que su interés por el aprendizaje respondía a motivaciones diferentes.

Lenz (1910), profesor alemán que estimulaba el aprendizaje de los idiomas, consideraba como condición de un hombre de ciencia y cultivado, dominar lenguas internacionales para interacciones internacionales. Este discurso legitimó la pretensión internacionalista de los reformadores chilenos. Desde décadas, ellos aspiraban a introducir la enseñanza de las lenguas vivas en el currículum. Vicuña Mackenna (1863) había abanderizado la idea de introducir el francés como idioma mundial en el marco de la encendida controversia por el curriculum humanista clásico.

Otra forma que adquirió la enseñanza por aquellos años fue la "enseñanza intuitiva, que implicaba, la adopción de útiles artificiales que representaban en forma concreta los objetos de la enseñanza o que permitían producir los fenómenos experimentalmente. Estos se usaban de preferencia en las clases de ciencias naturales, de historia y geografía y de idiomas" (Mann, 1910).

La enseñanza intuitiva inspirada en el naturalismo y popularizada por Pestalozzi ocupó en la educación chilena un puesto definitivo. Se inauguraron el aula-laboratorio, además de tecnologías como excursiones escolares, salidas a terreno, visitas a industrias y fábricas, entendidas como instancias pedagógicas. Así, se facilitó la enseñanza perceptiva es decir, el aprendizaje que se inicia a través de los sentidos, con el contacto directo con objetos, plantas y animales.

Se introdujeron los experimentos y objetos tomados directamente de la naturaleza, adquiriendo las clases de Ciencias Naturales, de Historia y Geografía, de Idiomas, una dimensión distinta a la de la época en que dominara el verbalismo, producto del currículum humanista.

Conforme a ello, la configuración interna del espacio aula también cambiaría, dotándosele de instrumentos hasta entonces inexistente, tales como aparatos, útiles, máquinas, globos, mapas, que sirven para la demostración objetiva de las verdades fundamentales (Letelier, 1885).

El lugar de la ciencia

Humberto Díaz Casanueva (1928), maestro, poeta y dirigente de la Asociación General de Profesores alude al nuevo lugar que se atribuía a la ciencia dentro del ideario educativo de la época: "es forzoso aprender en su esencia más íntima y esquiva, el significado matriz de esta revolución pedagógica alemana –activista, vitalista, pragmática, social- presidida por este binomio: ciencia y buen sentido. Pensemos en que por primera vez en la historia de la pedagogía, la ciencia aparece solicitando derecho de entrada en la educación" (pp. 279-280)

Fue, según Mann (1910), la implementación del método inductivo e intuitivo que devino en la entrada de la observación y experimentación científica en el aula, es decir, la entrada de la ciencia, de la Wissenschaft. A través de aquellos métodos el trabajo mecánico fue desafiado por una asimilación más profunda de las materias por parte de los alumnos.

En las clases de Johow, profesor de ciencias naturales del Instituto Pedagógico, no se trataba, según Amunátegui (1894), inculcar a los alumnos nociones especulativas, sino habituarlos a examinar por si mismos las plantas y los animales. Con ese objeto Johow realizaba con sus discípulos excursiones científicas por Santiago, para que los alumnos formaran su propio herbario.

También la investigadora Zúñiga (1961) confirma respecto a Johow, quien introdujo el estudio científico de

los fenómenos en sus clases. Buscaba transmitir a sus alumnos no sólo sus conocimientos, sino también su inclinación a la investigación y a la observación científica.

Johow se preocupaba de que cada alumno poseyera una colección de preparaciones microscópicas, siendo partidario del método objetivo. Su laboratorio estaba dotado de un variado instrumental fisiológico, microscópico, zoológico y botánico de origen alemán. (Barahona, 1951).

Fue también propósito de Ziegler, profesor de física del Instituto Pedagógico, que la enseñanza de esa materia se impartiera en Chile en forma científica y análoga a como se hacia en los institutos y universidades alemanas de la época, es decir, como disciplina unitaria, "dedicada a la explicación y búsqueda de leyes fundamentales, en forma de un conjunto de enunciados empíricamente contrastables y ordenados en un sistema hipotético deductivo" (Gutiérrez y Gutiérrez, 2005).

Esto implicaba que la física fuera enseñada como disciplina experimental con el uso imprescindible del laboratorio y el empleo de las matemáticas. Ziegler instaló un Laboratorio de Física en 1903 dentro de las dependencias del Instituto Pedagógico, con el fin de realizar una verdadera clase de física experimental (Gutiérrez y Gutiérrez, 2005).

Dentro de este proceso de renovación pedagógica, se articularon una serie de disposiciones didácticas que implicaron nuevas formas de conocer y de conceptuali-

zar el mundo. El aporte de formaciones discursivas herbartianas, articuladas de manera singular con otras, dieron lugar a un cambio pedagógico y epistemológico de proporciones, que se opondría a la noción del conocimiento como verdad revelada.

Una síntesis de aquél nuevo Zeitgeist pedagógico la realiza uno de los reformadores principales, Abelardo Núñez, quien en ya 1889 lo proyectaba: "el estudio de las palabras ha venido a ser sustituido por las observación y la contemplación directa de las cosas (...). Lo que la memoria ejercita mecánicamente lo sustituye el juicio (...), a la letra muerta del texto, la actividad de la inteligencia, (...), y a la imposición de las ideas, el ejercicio del espíritu que investiga, compara y juzga" (citado por Devés (1999), p.67).

Conclusiones

El recorrido de este trabajo se centró en el proceso de génesis de la formación institucionalizada de docentes secundarios a fines del siglo XIX en Chile, para reconstruir el Discurso pedagógico fundacional de formación de docentes secundarios que a ese proceso subyace. Proceso y discurso que son mutuamente constituyentes, y cuyo análisis no pudo eludir a la fundación del Instituto Pedagógico en 1889; Instituto que institucionalizaría, legitimaría y nutriría tal Discurso y que le daría al proceso de formación de docentes de secundaria un nuevo curso, un nuevo contexto.

Planteamos que ese Discurso Pedagógico estuvo ligado a un proceso de renovación cultural, que implicaría la inclusión en el campo pedagógico de sujetos, de origen social y cultural diverso, al proceso de formación docente e incluso más allá de éste, además de la emergencia de corrientes discursivas alemanas (entre otras), transferidas, traducidas y recontextualizadas localmente.

La creación del Instituto Pedagógico y la configuración del referido Discurso Pedagógico están imbricadas a un proceso general de transferencia educativa entre el Segundo Imperio Alemán y Chile; proceso propiciado, con una clara visión internacionalista, por el Estado liberal y sus reformadores positivistas para legitimar un proceso global de secularización de la sociedad y de construcción de un ideario de nación. Una nación inclusiva, donde la escuela pública y sus docentes, jugarían un papel central. Por eso, la creación del Instituto Pedagógico y del Discurso Pedagógico de formación de docentes secundarios forma parte de un proyecto en pos de la modernidad interpretada y con sentidos particulares en el nuevo mundo.

Queremos puntualizar que este estudio justamente revela que un ideario global como la modernidad es apropiado de manera diferencial en cada contexto social, económico y cultural, no perdiendo, claro está, sus directrices más fundamentales. En este sentido, hacen falta estudios que indaguen en las semejanzas y disimilitudes de tal proceso de apropiación de los países del continente latinoamericano, que en muchas sentidos comparten sus avatares económicos, sociales e históricos como su relación de poder asimétrica del viejo mundo; cuna de la modernidad.

A través de este camino desplegado, analizamos cómo la emergencia del Discurso fundacional de formación de docentes secundarios estuvo atravesada y determinada por luchas por la hegemonía, tanto dentro del campo pedagógico como fuera de éste. Pugnas políticas e ideológicas entre conservadores, liberales, nacionalistas

e incluso radicales; entre defensores del Estado Docente y de la así llamada libertad de enseñanza; entre una oligarquía terrateniente y una burguesía comercial y minera, etc. Luchas también de índole filosófica y netamente pedagógica entre las diversas variantes del positivismo y pensamientos residuales del escolasticismo, humanismo, catecismos, entre otros, y batallas, por cierto, dentro del campo pedagógico entre docentes normalistas, secundarios titulados y secundarios no titulados, entre otros.

También constatamos cómo a través de la emergencia de tal Discurso Pedagógico, se constituyó un cuerpo homogéneo de especialistas públicos, regulados y controlados por el Estado, para la formación estandarizada y eficiente de los alumnos de los liceos; cuerpo de especialistas que permitiría, con el pasar del tiempo, configurar la docencia como profesión.

Analizamos un Discurso Pedagógico que, basado en la articulación y traducción de prácticas discursivas de origen alemán, tales como la corriente herbartiana y el modelo humboldtiano de Universidad, dio lugar a un modelo de formación docente de carácter original que remite a un proyecto dirigido hacia la modernidad y que apeló a una formación de tipo disciplinaria y especializada de estatuto universitario, centrada, además de la transmisión de conocimiento, en la producción de aquél.

Será por eso que el Instituto Pedagógico fue desde sus comienzos la cuna de formación de diversas personalidades del mundo científico, político y cultural y no solamente pedagógico del país. Resta problematizar si ello aún continúa así, y más específicamente preguntarnos acerca de las configuraciones actuales del Discurso Pedagógico de formación de docentes secundaria.

Aquél modelo de formación docente fundacional se tradujo y dio lugar a prácticas pedagógicas que, inspiradas en el herbartianismo, legitimaron, entre otras cosas, una pedagogía científica que, basada en la psicología, construyó el conocimiento escolar *en* función del alumno -entendido como sujeto en proceso de desarrollo- y en pos de su aprendizaje (currículum concéntrico).

Si unimos a ello prácticas pedagógicas que entendían a la ciencia como objeto de conocimiento y como método para acceder a otros campos de conocimiento, además de la puesta en práctica de nuevas formas de gobierno y de la disciplina en el aula, se devela un cambio pedagógico y epistemológico de relevancia.

La hegemonía del discurso pedagógico alemán y herbartiano en Chile sufre ya a comienzos del siglo XX y por una creciente reivindicación de una educación de carácter nacional por parte del gremio docente, un proceso de cierre o clausura cediendo su espacio de preeminencia discursiva oficial a los discursos de la Escuela Nueva, donde el pensamiento y la teoría de John Dewey, en pos de una educación práctica fueron centrales.

Ese proceso produjo otras modalidades de transferencia que implicaron el traslado de un grupo significativo de viajeros pedagógicos chilenos *hacia* los países transfirientes, pero ya no la contratación sistemática de expertos extranjeros a Chile como fue el concepto de la reforma alemana. Diversos docentes y ex alumnos del Instituto Pedagógico como Darío Salas, Irma Salas y Amanda Labarca, entre otros, fueron los encargados de traer los nuevos discursos al país.

Podemos conjeturar que la permanencia a fines del siglo XIX de los profesores alemanes en Chile con los subsecuentes procesos de transferencia, traducción y recontextualización local, sigue siendo hasta nuestros días un fenómeno único, tanto por su magnitud -ya que involucraba a todo el sistema pedagógico-, por sus actores, como por sus implicancias fundantes al traducir en la invención de un modelo de formación docente secundaria.

La transferencia, articulación y traducción de discursos herbartianos en el contexto chileno se produjo no sin tensiones y luchas, no implicaría que ciertos discursos y prácticas ligadas, por ejemplo, a la enseñanza religiosa o al enciclopedismo, desaparecieran; más bien los nuevos discursos se confrontaron con los antiguos y se reubicaron en función del otro.

Aquél proceso de renovación y ampliación cultural producido por la transferencia educativa referida, el cual está a su vez imbricado a la fundación del Instituto Pedagógico, debiera ser indagado desde una perspectiva, que incluyera en el análisis, la adopción de modelos

prusianos en el ejército chileno durante el mismo período, para dilucidar un posible proyecto político-cultural común.

Pero, ¿cuáles son las huellas herbartianas en la educación chilena actual? Creemos que esta interrogante sin duda deberá ser objeto de estudios posteriores. No obstante, podemos dar un atisbo a partir de la investigadora brasileña Dagmar Zibas (2002), quien observa a partir de la realización de un trabajo de campo, resabios de la pedagogía herbartiana en las prácticas pedagógicas de las escuelas chilenas de hoy, e incluso plantea que aquella corriente pedagógica pudo haber sido el sustento de la reforma educativa de los años noventa.

Esta idea de continuidad herbartiana, es corroborada también por Donoso (2005) en cuanto a la organización del currículum de la reforma de los noventa en Chile, la cuál siguió justamente una estructura concéntrica –a la manera herbartiana- estructurándose según áreas de contenido con fuertes sinergias. También Peña (2003) refiere críticamente a la persistencia del ordenamiento concéntrico en el currículum actual.

Este recorrido que se ha focalizado en el proceso de génesis de un sistema de formación de docentes de secundaria, ha dejado sin duda y como ocurre en toda investigación ventanas abiertas (en forma de interrogantes) ya que, por una parte, cada objeto está cruzado y determinado por múltiples factores, y por otra, porque la focalización en todo objeto hace emerger nuevos objetos

y problemas no previstos ni contemplados con anterioridad. Creemos en ese sentido, que el análisis del Discurso Pedagógico de formación de docentes secundarios requiere, de la profundización y de la consideración de otros niveles y objetos de análisis, así como de la inclusión de otros actores, con el fin de contribuir a discusiones y debates que permitan comprender con mayor exhaustividad los problemas de la formación docente secundaria y del liceo secundario público en el presente.

Referencias Bibliográficas

Fuentes

Anales de la Universidad de Chile

Libros

Amunátegui, D. (1894) *La Enseñanza del Estado*, Santiago, Imprenta Cervantes.

Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires, Editorial Troquel.

Bloch, Ernst. (1982) La filosofia del renaixement. Clàssics del pensament modern. Barcelona.

Bourdieu; P: (1980) Questions de Sociologie, Paris, Minuit.

Bourdieu, P. (1988) Cosas dichas, Buenos Aires, Gedisa.

Bowen, J. (1976) *Historia de la educación occidental*, Editorial Herder, Barcelona.

Böhm, W. (1994) *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart, Alfred Körner Verlag.

Buenfil Burgos, R. (1999) "Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación". En Remedi, E. (comp.) *Encuentros de Investigación Educativa* 95-98, México, CINVESTAV y Plaza y Valdés.

Cherryholmes, C.H. (1988) *Power and criticism. Poststructural investigations in education*, Teachers College Press, Nueva York.

Clark, Burton (1987). *The academic life. Small World, diferent worlds.* New Jersey, Princeton University Press.

Cox, C. y J. Gysling (1990). *La Formación del profesorado en Chile*, Santiago, CIDE.

Cruz, N. (2002) El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876, Santiago, Colección Sociedad y Cultura.

De la Barra, E. (1899) *El embrujamiento alemán*, Santiago, Establecimiento Polígráfico Roma.

Diccionario de Cs. De la Educación (1983) Madrid, Diagonal-Santillana.

Diker, G. y F. Terigi (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Buenos Aires, Paidós.

Donoso, R. (1963) El Instituto Pedagógico: tres generaciones de maestros, Santiago, Universitaria.

Dussel, I. (1997). *Currículum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, Publicaciones CBC, Universidad de Buenos Aires.

Dussel, I. (2001). "¿Existió una pedagogía positivista? La formación de los discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX", en Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Buenos Aires, Paidós.

Dussel, I. y M. Caruso (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar, Buenos Aires, Santillana.

Emmanuele, E. (1998). *Educación, salud, discurso pedagógico*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Foucault, M. (1972). *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1986). *La verdad y las formas jurídicas*, México, Gedisa.

Galdames, L. (1934). *La Universidad de Chile (1843-1934)*. Santiago, Prensas de la Universidad de Chile.

Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Günckel, H. (1964). "Origen y desarrollo de la Cátedra de Botánica", en *Instituto Pedagógico (1889-1964), LXXV Aniversario de su Fundación*, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación.

Humboldt, W. (1958). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín, en Llambías de Acevedo, J. (ed.). *La idea de Universidad en Alemania*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Jobet, J. (1970). *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago, Editorial Andrés Bello.

Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago, Universidad de Chile.

Laclau, E. y Ch. Mouffi (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*, Edit. Siglo XXI, Madrid.

Latorre, G. (1944) *La vida ejemplar de José Abelardo Núñez Murúa 1840-1910*, Santiago, Escuela Nacional de Artes Gráficas.

Lenz, R. (1910). La enseñanza de las lenguas vivas extranjeras en Chile. En Mann, G. *Los alemanes en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria.

Letelier, V. (1885). La instrucción secundaria y la instrucción secundaria en Berlín, Informe relevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Alemania, Santiago de Chile, Imprenta Nacional, Santiago.

Letelier, V. (1892) Filosofía de la educación, Editorial Cervantes.

Letelier, V. (1895) *La lucha por la cultura*, Barcelona, Imp. Barcelona.

Letelier, V. (1940) *Instituto Pedagógico- Misceláneas de Estudios Pedagógicos*, Santiago, Publicaciones del Instituto Cultural Germano-Chileno.

Mann, G. (1910). La influencia alemana en la educación chilena en general, en *Los alemanes en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria

Mellafe, Rolando (1988) Reseña histórica del Instituto Pedagógico: cien años en la formación de profesores, Santiago, Univ. Metropolitana de Ciencias de la Educación Molina, E. (1964). El primer curso del Instituto Pedagógico, en Instituto Pedagógico (1889-1964), LXXV Aniversario de su Fundación, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación.

Munizaga, R. (1964). Antecedentes históricos para una comprensión del problema, en *Instituto Pedagógico (1889-1964), LXXV Aniversario de su Fundación*, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación.

Muñoz, J. (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*, Santiago, Editorial Minerva.

Müschen, R. (ed.).(1989). A cien años de la creación de la cátedra de alemán en el Instituto Pedagógico (1889-1989), Santiago, UMCE.

Novoa, A. (1987). *Le temps de professeurs*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigación Científica.

Núñez, J. A. (1889). El Congreso Pedagógico, Santiago.

Núñez, I. (1982). *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*, Santiago, PIIE.

Núñez, I. (2002), La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena. Un estudio histórico (1907-1957), Santiago, CPEIP.

Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes, Una mirada histórica en Chile*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

Piga, A. (1964). El Instituto Pedagógico y la Facultad de Filosofía y Educación, en *Instituto Pedagógico (1889-1964)*,

LXXV Aniversario de su Fundación, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es educación y la escuela respondió: Yo me ocupo, en Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

Popkewitz, T. y M. Pereyra (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países, en Popkewitz P. (comp.) *Modelos de poder y regulación social*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

Puiggrós, A. (1990). Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Buenos Aires, Editorial Galerna.

Ramírez Necochea, H. (1960). Balmaceda, Santiago, Orbe.

Pérez Rosales, V. (2006). *Recuerdos del pasado*, Santiago, Ediciones B.

Rubilar, L. (2004). *Del Instituto Pedagógico a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, Santiago de Chile, Publicaciones UMCE.

Salazar, F. (1942). *Cincuenta años del Liceo de Aplicación* (1892-1942), Imprenta Universitaria, Santiago de Chile.

Serrano, S. (1994). *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Editorial Universitaria.

Soto Roa, F. (2000). *Historia de la educación chilena*, Santiago, CPEIP.

Subercaseux, B. (1997). *Historia de las Ideas y de la Cultura en Chile*. Tomo II. Fin de siglo: la época de Balmaceda, Santiago, Editorial Universitaria

Steiner-Khamsi, G. (2002). Transferir la educación y desplazar las reformas, en Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares.

Ubeda, C. (1924). *Valentín Letelier. Bosquejo de su labor pedagógica*, Santiago, Soc. Imp. Universo.

Universidad de Chile. (1964). *Instituto Pedagógico (1889-1964), LXXV Aniversario de su Fundación*, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación.

Videla, C.; Zägel, L. y H. de Sommerville (1943). *Una fase importante de la enseñanza de la filosofía y pedagogía en la Universidad de Chile*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile.

Artículos

Caruso, M. (1998) Tiranías de la razón: la teoría, la práctica y sus sujetos. Una mirada a la historia de la pedagogía, en *ICCE*, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, Nr.13, Diciembre 1998, pp.22-32.

Devés, E. (1999) Pensadores chilenos en el debate de fin de siglo, en *Revista Universium*, Nr. 14, pp. 65-80.

Díaz Casanueva, H. (1928) Un llamado a la creación, en *Revista de Educación Primaria*, Tomo 35, N° 6, agosto, pp. 279-280.

Donoso, S. (2005) Reforma y política educacional en Chile (1990-2004). El neoliberalismo en crisis, en *Estudios Pedagógicos*, 2005, Vol.13, No.1, p.113-135.

Núñez, J. A. (1882). Vida alemana. Las escuelas en Sajonia. En *Diario El Ferrocarril*, Santiago.

Zibas, D. (2002) Reform of mid level teaching in Chile: showcase for Latin America?, en *Cadernos de Pesquisa*, Marzo. 2002, no. 115, p. 233-262.

Investigaciones

Barahona, J. (1951) *Federico Johow y la enseñanza de las ciencias naturales en Chile*; Memoria para optar al título de profesor de Estado en la asignatura de Biología y Química en la Universidad de Chile, Santiago.

Conejeros, J. P. (1999). La influencia cultural francesa en la educación chilena, 1840-1880, en *Serie Investigación Nr. 17*, Santiago, Serie Académica Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.

De Miquel, A. (1997) La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1930-1966), en Puiggrós, A. *La educación en las provincias (1945-1985)*, Buenos Aires, Editorial Galerna.

Sywak, W. (1977) Values in nineteenth-century chilean education: the germanic reform of chilean public education 1885-1910, Ph.D Thesis, University of California, Los Angeles Zúñiga, R. (1961). *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, Santiago: Universidad de Chile.

Ponencias

Fuentealba, L (1979). La influencia pedagógica extranjera en el desarrollo educacional de Chile; Trabajo presentado a la IX Conferencia de la Sociedad Europea de Educación Comparada, celebrada en junio de 1979. Separata del Número 45-46, volumen de Perspectivas Pedagógicas, Revista de Pedagogía Comparada, Barcelona, 1980.

Tschorne, P. (1974). *La psicología en Chile*, Conferencia dictada en la I Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología, celebrada en Bogotá, Colombia, en diciembre de 1974.

Referencias electrónicas

Biller, K (2005) Johann Friedrich Herbart: Regierung und Zucht en *Christian-Albrecht-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik*. [En línea]. Kiel, disponible en: http://www.uni-kiel.de/Paedagogik/bileer/studienarbeiten/Zucht_und_Ordnung.pdf [Accesado el 7 de abril del 2006.]

Brunken, S., Freese, S., Silke Nürenberg, S. y R. Roddewig (1996). *Herbart und die Herbartianer* [En línea]. Disponible en: http://www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/~ppreiss/didaktik/herb96.html [Accesado el 7 de abril del 2006]

Johann Friedrich Herbart en *Zentrum für Didaktik, Friedrich-Schiller Universität Jena*. [En línea]. Jena, disponible en: http://www.didaktik.uni-ena.de/did_02/herbart.htm. [Accesado el 13 de mayo del 2006]

González, C. (2001). Ley de Instrucción primaria obligatoria en Chile: Impulsores y Características, en Fondecyt. [En línea]. Santiago, disponible en:

http://www.unap.cl/isluga/celia%20gonzalez.doc. [Accesado el 6 de junio del 2006]

Gutiérrez, C. y Gutiérrez, F. (2005). *Notas para una historia de la Física en Chile, Desde sus orígenes hasta 1960.* [En línea]. Santiago, disponible en:

http://www.cec.uchile.cl/cinetica/recordando/historiaFisica.html#foot717). [Accesado el 22 de mayo del 2006]

Roloff, Ernst (1914). Lexikon der Pädagogik en *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung,* [En línea]. Disponible en: http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog. [Accesado el 20 de junio del 2006]

Peña, M. (2003). El niño como sujeto: el caso de la infancia y niñez en chile en el siglo. [En línea]. Disponible en: http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/117.pdf. [Accesado el 6 de junio del 2006]

Salmon, L. (1897) The study of history in schools: a report to the american historical association by the committee of seven table of headings en *American Historical Association by the Comitee of seven*. [En línea]. Disponible en:

http://www.historians.org/pubs/archives/CommitteeofSeve n/ReportA3.cfm [Accesado el 18 de junio del 2006]

Notas

1-En 1919 se fundó la Escuela de la Universidad de Concepción, y en 1942, la Escuela de Educación en la Universidad Católica de Chile, las cuales con el Instituto Pedagógico, conformarían las tres instituciones de formación de docentes secundarios hasta 1990 en el país.

2-Podemos, no obstante hacer mención a las publicaciones de Donoso, 1963; Mellafe, 1988; Universidad de Chile, 1964; Rubilar, 2004.

3- Cox, C. y Gysling, J. (1990). La Formación del profesorado en Chile, Santiago, CIDE; Sywak, W. (1977). Values in nineteenth-century Chilean public education 1885-1910, PH.D Thesis, University of California, Los Angeles y Zúñiga, R. (1961). Para una historia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, Memoria para optar al título de Profesor de Estado, Santiago, Universidad de Chile.

4-Adherimos a la categorización de Sywak (1977), para quién la recepción de modelos alemanes en la educación chilena sufre un proceso de "cierre" hacia 1910, perdiendo su hegemonía ante la pedagogía norteamericana de Dewey.

5-Hacia fines del siglo XIX, Chile contaba con aproximadamente 3.000.000 de habitantes sobre una superficie de 757.000 km2.

6-A pesar de esos cambios, no se trataba de una ley sufragio universal, porque definía sólo a los hombres alfabetizados mayores de veinticinco años como personas con derecho a voto. Por otra parte, el cohecho y suplantaciones de votantes constituían prácticas electorales comunes.

7-La guerra civil estalló cuando Balmaceda anuncia su propósito de estatizar los distritos salitreros, de crear un banco estatal y de poner término al monopolio ferroviario y naviero británico, entre otros factores. Se trató de fue un conflicto armado que duró seis meses librado entre el bando congresista y los partidarios del Presidente José Manuel Balmaceda. La guerra terminó con la derrota de éstos últimos e inauguró el cambio de un régimen presidencial a uno parlamentario. La reforma alemana de educación fue continuada, aunque el presupuesto de la educación bajó ostensiblemente (Ramírez Necochea, 1960).

8-Aquí parafraseamos la batalla de los títulos que Dussel (1997) describe y analiza en cuanto al "normalismo en la Escuela Media en la Argentina".

9-Dr. Federico Johow, Profesor de Botánica y Zoología, Dr. Enrique Schneider, Profesor de Pedagogía y Filosofía, reemplazado en 1907 por Guillermo Mann, Dr. Alberto Beutell, Profesor de Física y Química, Dr. Reinhold Lilienthal, Profesor de Matemáticas, reemplazado en 1891 por August Tafelmacher, Dr. Hans Steffen. Profesor de Historia y Geografía, Dr. Federico Hanssen, Profesor de Filología Clásica, Dr. Rodolfo Lenz, Profesor de Inglés, francés e italiano. Más de la mitad no regresaría a su país de origen, estableciéndose en Chile en forma definitiva.



