

Los orígenes

Los orígenes del saber pedagógico en Chile: 1840-1900

Iván Núñez Prieto

Resumen:

En el contexto de la fundación del sistema público de educación en Chile, este artículo rastrea históricamente las primeras expresiones del saber de los docentes de la educación primaria y secundaria en Chile. Enfoca las prácticas de los preceptores y preceptoras primarios improvisados y sin formación profesional. Se refiere también a la importación temprana de la Pedagogía como disciplina académica, que empezó a enseñarse en las escuelas normales, y a la fundación de un instituto superior para dar formación disciplinaria y pedagógica a los profesores y profesoras de educación secundaria. La orientación y contenido de dicha primera profesionalización fue influida por la Pedagogía que en los países germánicos transitaba a disciplina científica.

Palabras clave: Historia de la educación – Pedagogía – Docentes – Formación de docentes.

Summary

Regarding the establishment of the public educational system in Chile, this article historically searches for the first signs of knowledge teachers had about elementary school and high school teaching in Chile. It refers to their unprofessional and improvised ways of teaching in the past. It also deals with the early implementation of Pedagogy as an academic discipline which was first taught in teachers' colleges to future elementary school teachers and later on in superior teaching institutions to future high school teachers. The approach and contents in search of the beginning stages towards professionalism were influenced by Germanic countries which already considered Pedagogy as a scientific discipline.

Key words: History of education - Pedagogy - Teachers - Teachers' formation

Según L. Shulman (1987, en Hargreaves, A., 1997: 27; ver también Durand, M., 1996: 173-186; y República de Chile, Ministerio de Educación, 2006), la base de conocimiento de la enseñanza que, para efecto de este análisis histórico, asimilaremos al saber pedagógico, está conformada por las siguientes categorías: “*conocimiento del contenido; conocimiento pedagógico general; conocimiento del currículo; conocimiento del contenido pedagógico (conocimiento de cómo enseñar contenidos específicos de una disciplina); conocimiento del educando; conocimiento de los contextos educacionales; y conocimiento de las finalidades, propósitos y valores educacionales.*”

El saber pedagógico es más que el saber profesional generado o aportado por los docentes en relación con su práctica. Es también saber académico, constituido en disciplina. La historiografía ha dado amplia cuenta del paso de la pedagogía como rama de la filosofía, a la pedagogía como ciencia, en compleja relación con la pedagogía como arte, o como oficio y práctica de los docentes (Luzuriaga, L., 1969: 243-249).

En lo que sigue, se explorarán los orígenes y evolución del saber pedagógico en Chile, entendido operativamente según las referencias de Shulman en cuanto a codificar el conocimiento práctico del maestro y pasar de un oficio a una ciencia, en el marco del largo y complejo proceso de profesionalización de los docentes del sistema escolar y de quienes los forman. Este artículo se ocupa del tránsito desde el precario saber de la fase en que estaba formándose el sistema escolar público hasta el desarrollo alcanzado en las décadas de 1880 y 1890, en que se introducen los primeros conceptos y acciones prácticas para constituir al saber pedagógico como un saber de base científica.

Los pasos iniciales

En el siglo XIX, al fundarse el sistema público de educación, la instrucción era un campo que el Estado quería, a la vez, conceptualizar y hacer eficaz. La decisión de fundar en 1842 una Escuela Normal no fue meramente un acto administrativo. Suponía una voluntad fundacional tras la cual parece encontrarse Domingo F. Sarmiento, el director de la institución que se creaba. Esta fue consagrada en forma de un Decreto firmado por el Presidente de la República, Manuel Bulnes, y su Ministro de Instrucción, Manuel Montt. En los “considerandos” de dicho Decreto se sintetizó una concepción y a la vez un programa que tiene directa relación con el saber pedagógico para la época. Se afirmaba que la instrucción primaria no podría cumplir sus importantes propósitos, “...*sin que sea comunicada por maestros idóneos i de conocida moralidad i mediante métodos fáciles, claros i uniformes, que ahorrando tiempo i dificultades, la hagan extensiva a todas las clases de la sociedad.*” (Monsalve, M., 1998: 24). En este párrafo se compendió toda la matriz de la “primera profesionalización” de los preceptores primarios: “idoneidad”, que supondría un proceso sistemático de formación, “moralidad” (exigible como intento de hacer del preceptorado una suerte de “sacerdocio republicano”) y el uso de “métodos” que ahorren tiempo y dificultades, además de servicio a la progresiva universalización de la instrucción primaria.

A mayor abundamiento, el Decreto fundacional especificaba, en su art. 2º: *“En esta Escuela se enseñarán los ramos siguientes: leer y escribir con perfección, i un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua i simultánea; dogma i moral religiosa, aritmética comercial, gramática y ortografía castellana, geografía descriptiva; dibujo lineal; nociones jenerales de historia y particulares de la de Chile.”*

Así, la primera definición de la “idoneidad” que distinguiría al normalista constaba de competencias metodológicas y de un conocimiento (el de los métodos de enseñanza mutua y simultánea) que respaldaba la fundación estatal de un nuevo oficio. En otras palabras, la idoneidad docente suponía la formación en cierto “saber pedagógico”, aunque no se utilizara todavía este término.

El decreto de fundación de la primera Escuela Normal de Preceptoras, doce años más tarde, reforzaba la matriz, al establecer que *“... en esta escuela se enseñarán los ramos siguientes: lectura i escritura, dándose al mismo tiempo un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua i simultánea; dogma i moral religiosa, gramática castellana, aritmética, geografía, dibujo e historia, costura, bordado i otros trabajos de aguja.”* Se prometía la formación en conocimientos disciplinarios y destrezas seleccionados para la transmisión escolar, pero también el entrenamiento en métodos de enseñanza.

En 1854, un decreto gubernamental convocaba a un “ejercicio de enseñanza primaria”, al que debían concurrir todos los preceptores de las escuelas fiscales de la provincia de Santiago, en el verano del año siguiente. La convocatoria se fundamentaba en *“la importancia de que los preceptores de escuelas primarias uniformen sus métodos prácticos, estiendan (sic) la esfera de sus conocimientos i estimulen su celo por la mejora de la enseñanza...”* (Ponce, M.A., 1890: 446).

El decreto estipulaba las materias que se debían abordar en los 30 días de duración de este primer ejemplo de lo que se llamó más tarde “perfeccionamiento docente”: *“... los métodos de enseñanza en los ramos de lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, geografía, dibujo lineal, religión y pedagogía.”* Se indicaba también el procedimiento de enseñanza y aprendizaje a emplear en el ejercicio. Se designarían profesores para cada uno de dichos ramos, *“quienes se asociarán alternativamente a otros de los preceptores concurrentes, a fin de que todos se ejerciten en el arte de enseñar.”* (Ponce, M.A., 1890: 447).

Del texto del referido decreto se desprenden diversas señales. Se reconocía la importancia de ampliar el saber de los preceptores, dado que la enseñanza era un arte cuyos mejores métodos debían uniformarse. El decreto identificaba las materias escolares –lo que hoy día se denominan “sectores de aprendizaje”– respecto a cada una de las cuales se quería uniformar su método, mediante lo que parece una estrategia de enseñanza y aprendizaje mutua, entre pares. Además, se incluía entre los contenidos del ejercicio a la “pedagogía”. No es posible saber qué alcances tenía este ramo, ni tampoco quién podía enseñarlo, excepto el hecho de que el Decreto designaba a Sarmiento como el director del ejercicio y probablemente este fuera el encargado de enseñar pedagogía.

La primera ley de instrucción primaria, de 1860, entre otras disposiciones estipuló el currículo que debía regir en las escuelas normales, que empezaban a

multiplicarse. Debían enseñarse las mismas materias de las escuelas primarias superiores, lo que suponía una voluntad de asegurar un piso cultural mínimo, sobre el cual se agregaban, para las normales de hombres, “elementos de geometría, de cosmografía, de física i química, historia sagrada, de América i en especial de Chile, dogma, fundamentos de la fe, música vocal, elementos de agricultura, vacunación i pedagogía teórica y práctica.” (Ponce, M.A., 1890: 4). El currículo prescrito para las normales de mujeres era parecido y también incluía el ramo de pedagogía teórica y práctica.

En el Decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptoras del Sur (en Chillán), de 1871, se prescribía que en ella se seguiría “*el sistema de enseñanza simultánea*” y que en ella se seguiría “*un curso teórico i práctico*” de tres años de duración, en el segundo de los cuales se enseñaría el ramo de “*pedagogía teórica y práctica que comprenderá: en cuanto a la primera, ideas generales sobre educación, la misión de la institutriz, su carácter y deberes; nociones sobre organización escolar; higiene de la escuela; disciplina i método; i respecto de la segunda, la clasificación i anotación de las alumnas, enseñanza del silabario i lectura en general, i de la escritura.*” (Ponce, M.A., 1890: 277). En el tercer año del curso, se ampliaba la enseñanza de pedagogía al estudio “*de los mejores sistemas de la enseñanza de aritmética, gramática, geografía, religión i el ejercicio práctico de las mismas alumnas en la escuela de aplicación.*” (Ponce, M.A., 1890: 278). En 1874, al fundarse la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena, se estableció que en ella se seguiría el mismo programa de estudios que en la del Sur.

Las normas estatales referidas contenían el discurso oficial sobre el saber pedagógico que debían portar los y las futuras preceptoras. Dicha normativa trasuntaba una concepción pre-científica de la pedagogía, pero, al menos, implicaba una sistematización de las prescripciones propias de un arte que tenía ya una historia larga en los países avanzados. Los contenidos arriba descritos indicaban una codificación que correspondía a varias de las categorías levantadas por Shulman. Sin embargo, aun en el caso de que esos saberes correspondieran a los vigentes en los países avanzados, debe tenerse presente que las escuelas normales que los transmitían eran tres o cuatro, que su producción de preceptores o preceptoras graduados era muy baja y que en el naciente sistema de educación primaria, eran amplia mayoría los docentes improvisados o que a lo sumo habrían asistido a algún “ejercicio” de perfeccionamiento en servicio como el que se ha descrito.

A continuación se explorará la precariedad de los saberes de los que no tenían la formación normalista o de los que, teniéndola, no movilizaban dichos saberes.

El saber de los primeros preceptores

Existen fuentes para apreciar los conocimientos y las prácticas de los preceptores de escuelas primarias que no habían recibido una formación sistemática para ejercer su oficio. Entre otros autores, A. Hargreaves (1997) ha analizado el paso del “pre-profesionalismo” a la “edad del profesional autónomo” en el

contexto de la educación en EE.UU. y Canadá. Entre nosotros, M. Monsalve (1998), L. Egaña (2000) y L. Egaña, I. Núñez y C. Salinas (2002) han examinado el tránsito de la condición improvisada y precaria de los preceptores y preceptoras de primaria a una primera etapa de profesionalización, en el siglo XIX en Chile (Núñez I., 2002).

Domingo F. Sarmiento, director fundador de la primera Escuela Normal de Varones, informaba por escrito en 1843 al Ministro de Instrucción Pública acerca de los siete meses de enseñanza a la primera cohorte de futuros maestros normalistas. Relataba con minuciosidad la instrucción en los ámbitos de la lectura, la lectura, el catecismo, las nociones generales sobre numeración, las cuatro operaciones, los quebrados y fracciones, etc., y el estudio de la geografía; enseguida anunciaba la introducción del dibujo y más tarde de la gramática y ortografía. Todo ello continuado con “repasos” y ampliaciones” de las materias señaladas. Reservaba el tercer año para dar nociones generales de historia “*i hacer el estudio detenido de los métodos, los sistemas i tratados elementales que hayan de adoptarse en los establecimientos de educación pública, i que deberá ser indicados o preparados con oportunidad.*” (Monsalve, M., 1998: 124-126).

En los hechos, la primera Escuela Normal se veía forzada a operar como una escuela primaria reforzada, en la que sus primeros años o grados trataban de asegurar en sus alumnos los conocimientos y habilidades propios de la escuela elemental. En otros términos, proveer un conocimiento elemental del contenido que más tarde se debía transmitir en las aulas escolares. Solo en su tercer año se proponía enseñar los métodos o sistemas y tratados a emplear en la instrucción. No se empleaba la expresión “pedagogía” y se aventuraba que hay “métodos, sistemas y tratados”, pero que deben ser adoptados o preparados. Puede suponerse que Sarmiento conocía la existencia de tales constructos, seguramente en países más adelantados y/o sospechaba que podría necesitarse su producción propia. Sin decirlo explícitamente, estaba planteada la cuestión de generar o apropiarse del saber pedagógico.

Años más tarde, el Visitador de Escuelas José Santos Rojas informaba al Ministro de Instrucción Pública sobre el “ejercicio de maestros” que le correspondió dirigir en enero de 1856. Dada la escasa producción de maestros graduados por parte de la Escuela Normal, es probable que la mayor parte de los “preceptores” participantes fueran legos, sin la formación normalista. Así lo indicaba el “diagnóstico de entrada” que hacía Rojas: “... *propúseme desde los principios conocer las aptitudes de los preceptores ... cuya observación dio luego por resultado que de los 25 preceptores que componían el ejercicio, había cinco que leían un poco regular, i el resto lectura intolerable; cuatro tenían letra que se podía mirar, i todos desconocían la parte ortográfica; i por este orden, una gran carencia de todos los ramos que son obligados a enseñar en sus escuelas.*”

A partir del balance de la precariedad cultural de los maestros convocados al “ejercicio”, Rojas daba cuenta de su resultado:

“... todos los institutores han concluido por saber los ramos enseñados en el ejercicio i se han hecho capaces para enseñar fácilmente a sus alumnos.

Así es que, los que nada sabían, llevan a sus escuelas un caudal de voces i de conocimientos propios para difundirlos entre sus educandos; los que algo entendían, han afianzado mas sus ideas con los recuerdos que se han visto forzados a hacer en la prosecución de los trabajos del ejercicio...”

“...En estos ejercicios i solo en estos ejercicios es donde los preceptores atesoran datos importantes, elevan i ennoblecen sus funciones, combinan bien sus ideas, refrescan la memoria de lo que han sabido, ponen en juego su pensamiento, aclaran sus dudas, abrevian sus métodos de enseñanza, sujetan a reglas exactas sus procedimientos. Se asocian i se relacionan entre sí, i sus simpatías nunca quedan estériles de buenos efectos, se ayudan i se sostienen en la carrera del preceptorado, que tantos esfuerzos cuesta al que pasa su vida recojido en si mismo...”
(Monsalve, M., 1998: 161-169).

Igualmente, en este ejemplo de informe se denotaba que la formación de los docentes seguía orientándose al dominio de los saberes y destrezas a enseñar en la escuela; es decir al “qué enseñar”. Había una alusión oscura a “abreviar los métodos de enseñanza y a sujetar los procedimientos a reglas exactas”. Pero no había todavía una referencia explícita a la pedagogía.

Por otra parte, el informe del Visitador Rojas anticipaba algo que hoy día se denomina “comunidad de aprendizaje” entre quienes participaron en el ejercicio. Pero es dudoso que haya podido mantenerse ese fecundo vínculo, al regresar los preceptores a la realidad de escuelas uni-docentes dispersas en territorios extensos y poco comunicados.

El “Monitor de las Escuelas Primarias”, revista profesional fundada por Domingo F. Sarmiento, abundaba en informes de los inspectores o Visitadores. Estos eran en su mayoría normalistas que, junto con describir las características de las escuelas que supervisaban, hacían breves evaluaciones de los maestros. Estas evaluaciones caso a caso y los informes más generales entregaban, por una parte, indicios sobre los supuestos de “la buena enseñanza” que obraban en el acervo del Visitador y en la normativa del sistema. Por otra parte, proporcionaban referencias muy vívidas sobre las prácticas de los preceptores y preceptoras de la época que, en altísima mayoría, no se habían formado en las normales. Dichas prácticas constituían el sustrato no codificado del ejercicio empírico o espontáneo de los docentes legos de la época.

Las nuevas prácticas que introducían los pocos normalistas del período 1843 a 1885 y las prescripciones que entregaban los visitadores, que se registraban y difundían en El Monitor de las Escuelas Primarias, constituían una sistematización de un proto-conocimiento pedagógico racional.

Antes de desempeñarse como Visitador, el mismo José Santos Rojas había sido preceptor en Cauquenes y legó un importante relato de lo que hoy día se denominaría su “gestión pedagógica”, al hacerse cargo de su escuela. En él se mezclaban las referencias a las prácticas tradicionales y las innovaciones que introdujo. Algunos ejemplos:

Después de describir la infraestructura y equipamiento de su escuela, Rojas decía que “... *pasé después a fijar mi atención en los niños, i sus entradas, sus salidas, sus costumbres i todos sus movimientos me anunciaban el ningún interés que tomarían los maestros por introducir los buenos hábitos i por mantener el orden entre sus alumno, requisitos necesarios para que pueda medrar la enseñanza*” (Monsalve, M., 1998: 38)... “*Los nombres de las letras consonantes enseñaban a lo acostumbrado =be, ce, de, efe, ge, achi, jota ka, etc. etc. Enseguida venía el deletreo. I luego el decorado. El tono de voz con que se hacia leer a los niños en común acompañado de un sonsonete repugnante, era tan demasiado fuerte, que era más bueno para entontecer que para aprender.*” (Monsalve, M., 1998: 39).

Otra descripción significativa de práctica de la época, según Rojas: “... *después de la entrada del recreo, i después de haber leído hasta la saciedad, se les tomaba lección: luego entraba la corrección de las planas, i su examen se hacia tarde i mañana con la férula en la mano que templaban las carnes al oír lamentarse estas criaturas en casi todas las horas del día, sin duda para darle vida al axioma de los pedagogos antiguos la letra con sangre dentro(sic). Continuaba la aritmética, i el modo de enseñarla era embarazoso i causaba a los contadores i no contadores una gran pérdida de tiempo.*” (Monsalve, M., 1998: 40).

Uno de los cambios que José Santos Rojas proponía en su informe era que en vez de ejercitarse en la lectura en términos que cada alumno leía un texto distinto al de sus pares, “*sería útil para la uniformidad de la instrucción i el pronto aprendizaje de los alumnos, en cada escuela formal hubiese por lo menos cuatro colecciones de libritos, siquiera de a cincuenta libros cada colección, de modo que la primera sirviera para enseñar las letras del alfabeto i el modo de juntarlas para formar las sílabas, la 2ª, 3ª, 4ª de lectura corriente por grados; i que no se permitiese que los niños leyesen en la escuela en algún otro libro o papel hasta no haber pasado por las cuatro colecciones...*” La propuesta de Rojas se basaba en un convencimiento basado en “*una experiencia constante i seguida de siete años, que el aislamiento en que se hallan los niños por la lectura de libros que comprenden diferentes asuntos, los desmaya i los desespera a media que van pasando de una foja a otra foja i de un capítulo a otro capítulo; que lo contrario sucede cuando todos se hallan provistos de los mismos libros; entonces se nota entre ellos un grande entusiasmo i suma curiosidad por saber quien llegará primero al fin del capítulo, o al fin de la foja de su libro ... Este hecho tuvo ocasión de notarlo el año 46 en el que merecía formar una clase de lectura con 16 alumnos por una igual colección de libritos del método gradual, que produjo buenos resultados.*” (Monsalve, M., 1998: 41).

En lo escrito por Rojas se puede observar una capacidad crítica respecto a las prácticas vigentes y, principalmente, una vocación de innovar, interesante-mente basada en una larga experiencia y en los resultados del ensayo específico del año 1846. De paso y de acuerdo con la doctrina educacional modernizadora, se servía a la uniformidad que requería una educación primaria funcional a la tarea política de cimentar la unidad cultural de la República.

En 1854, el preceptor Blas Roldán se dirigía al Intendente de Concepción proponiéndole lo que sigue:

“El deseo de contribuir de modo más ventajoso al progreso de la educación primaria i ahorrar a los preceptores trabajo, me han decidido a redactar algunas instrucciones que tienden a cimentar algunos abusos introducidos por la incuria de los preceptores ... Estas contienen las mismas reglas practicadas en las escuelas mejor arregladas de la República, i aún cuando encontrará en ella muchas minuciosidades, todas ellas son prescripciones útiles, considerando el estado actual de la enseñanza. Dan al preceptor mas fuerza moral, mas desenvoltura para obrar, i le eximen de buscar preceptos en los libros publicados a este fin en Chile, libros que mui pocos tienen i que sólo el preceptor instruido y laborioso sabe apreciar.” (Monsalve, M., 1998: 43).

Como Rojas, el preceptor Roldán también promueve el cambio, a través de prescripciones fundamentadas en la práctica de *“las escuelas mejor arregladas”*. Dichas normas se constituían, en la iniciativa de Roldán, como un saber profesional digno de reemplazar a los escasos libros circulantes.

La formalización del saber pedagógico bajo influencia germana

En los años 80 del siglo XIX, el país dispuso de mayores excedentes económicos y su Estado decidió invertir parte de ellos en educación y en las escuelas. Quiso más y más escuelas, con “preceptores y preceptoras” idóneos. A este efecto, en 1856 se había creado la primera Escuela Normal de Mujeres y en los años siguientes varias normales en provincias. Todas ellas hacían poco más que proveer o reforzar las materias de la instrucción primaria, a la que se agregaba alguna formación en preceptos metodológicos, que eran meras codificaciones de las prácticas tradicionales del oficio.

Junto con el envío de educadores chilenos a Europa, en 1885 llegó una primera misión alemana -y austriaca- contratada para reformar las escuelas normales, introduciendo en Chile el saber pedagógico que entonces se estaba conformando en los países germánicos (Labarca, A., 1939: 180-193; Vial C., G., 1981: 139-149).

En 1886, se dictó un nuevo plan de estudios para las existentes y futuras escuelas normales de preceptoras. En el tercero de los cinco años de formación se incluía el ramo de Pedagogía, definido como *“elementos de la psicología i principios jenerales de la enseñanza”*. En el cuarto año, se prescribía de nuevo el ramo de Pedagogía, como *“metodología general i especial de la enseñanza primaria. Asistencia a la escuela de práctica”*, y en el quinto año, como *“historia de la pedagogía, legislación escolar de Chile, práctica, conferencias preparatorias i críticas.”* (Ponce, M.A., 1890: 288-291). En las dos escuelas normales de varones existentes a la fecha, se implantaba un currículo parecido. Tras esta reforma estaba la influencia de los educadores alemanes y austriacos. Ellos, a

su turno, eran portadores de la pedagogía de Herbart (Hilgenheger, N., 1993), predominante en sus países de origen.

El nuevo saber pedagógico transmitido tuvo creciente influencia en el saber profesional de preceptores y preceptoras, en la medida en que el cuerpo magisterial primario estaba compuesto por una creciente proporción de titulados en las normales reformadas. Sin embargo, no podría afirmarse que automática y rápidamente los saberes importados efectivamente presidieran las prácticas prevalecientes en las aulas primarias, sea porque había una proporción importante de no titulados, otra de titulados en las primeras normales, antes de ser reformadas y, probablemente, por una inadecuada apropiación de los nuevos saberes por los normalistas formados después de la reforma.

En 1889, se convocó a representantes de los maestros y maestras de las escuelas públicas, a quienes los formaban en las escuelas normales y a diversas autoridades políticas y académicas a un primer Congreso Nacional Pedagógico, relativo a la enseñanza primaria y normal.

Una revisión de las actas del Congreso Nacional Pedagógico proporciona pistas sobre el desarrollo del saber pedagógico en la educación primaria chilena: 1) a través de la información sobre los trabajos presentados al certamen, provenientes de maestros y maestras del país; 2) a través del conocimiento de aquellos temas de discusión en el Congreso mismo que eran más propiamente “pedagógicos”. En efecto, en la reunión hubo más debates sobre los contextos educacionales (específicamente, sobre cuestiones de política educativa) que sobre problemas que hoy denominaríamos curriculares, didácticos, de teoría pedagógica o de contenidos de la formación docente (Núñez, J.A., 1890).

En un momento del Congreso, su organizador, el reformista José A. Núñez, declaraba que *“vosotros sabéis que los principios de la pedagogía moderna, basados en el cultivo i desarrollo integral de todas las facultades del espíritu, exigen de la escuela primaria que sea el centro i punto de partida de la actividad intelectual del niño, es decir, del hombre del futuro.”* ... *“En la escuela moderna, al estudio de palabras ha venido a sustituir la observación i la contemplación directa de las cosas; a la memoria ejercitada mecánicamente, el juicio; a la letra muerta del texto, la actividad de la inteligencia; a la imposición de las ideas sin comprenderlas, el ejercicio del espíritu que investiga, compara i juzga ... Estas ideas, que son la síntesis de la reforma, i cuyos fundamentos se encuentran en el estudio atento de la naturaleza del hombre, se imponen de una manera ineludible a todo educador, consagradas ya por la experiencia i por el resultado obtenido en los países del mundo de mas elevada altura intelectual. Ellas son las que nos han servido de guía en la reorganización de la enseñanza normal, i demostrado ya sus frutos en la preparación de los maestros que desde 1885 han salido de nuestras escuelas normales...”* (Núñez, J.A., 1890: 7).

En las palabras de Núñez llama la atención que las ideas de la reforma pedagógica se cimentaran en “el estudio atento de la naturaleza del hombre” y que fueran consagradas por la experiencia y los resultados de los países del mundo más avanzados.

En el Congreso no solo se expresaron autoridades educacionales. Salvador Castañeda, un maestro de aula chileno que obtuvo el primer premio en el certamen convocado, sostenía:

“... Todos los pedagogos actuales están acordes en reconocer como una verdad de que no se puede prescindir al transmitir los conocimientos, aquel principio proclamado por Pestalozzi: toda enseñanza debe basarse en la intuición.”

“Hasta hoy, los principios del arte de enseñar han sido olvidados en la mayoría de nuestras escuelas, i la enseñanza ha debido resentirse de este lamentable olvido ... casi todas las escuelas han dado una importancia exagerada i perjudicial a las reglas y definiciones, descuidando lo principal que es la parte práctica, sin la cual la instrucción es pura charlatanería. Así, en la mayoría de los casos, la enseñanza ha sido más aparente que real; se ha enseñado la gramática pero los alumnos no han aprendido a manejar el idioma; se ha enseñado la aritmética, i los que han rendido un buen examen final de dicho ramo, son a menudo incapaces de resolver con prontitud y certeza un problema de uso diario, etc., etc. ...”

“Naturalmente, proseguía el preceptor Castañeda, muchos de los preceptores han comprendido lo absurdo de tal procedimiento, pero como ignoraban otro mejor han tenido que contentarse con él. Por fortuna tenemos ahora buenas obras de pedagogía que indican el camino racional que debe seguirse en la transmisión de conocimientos; i desde luego puede exigírsele que use mejores métodos educativos, con tanta mayor razón cuanto que, dentro de poco estará en situación de imponerse de los adelantos metodológicos modernos, obra que realizará el futuro Congreso Pedagógico.” (Castañeda J.S., 1890: 146-147).

Nótese que Castañeda reconoce la condición transicional de la época. Identifica las prácticas tradicionales y también tiene conciencia de las posibilidades de que se puedan lograr otras mejores, a través de la apropiación de los nuevos saberes. Para Castañeda la enseñanza era reconocida como un arte basada en principios, como el que citaba proveniente de Pestalozzi (ver Soëttard, M., 1994). Se congratulaba Castañeda de la disponibilidad de “buenas obras de pedagogía”, que proveían un camino racional para la transmisión de conocimientos: en vez de una desmesurada importancia de la memorización de reglas y definiciones, había que basarse en la práctica orientada a satisfacer necesidades como el manejo de idioma o la resolución de problemas de uso cotidiano.

El Congreso mostró que había en Chile un saber pedagógico incipiente. Confundidos con ideas acerca de política educativa y organización institucional del sistema, había reflexiones y estudio de los problemas del currículo, de la enseñanza y el aprendizaje no solo entre intelectuales y formadores de formadores, sino también entre los mismos preceptores y preceptoras del sistema escolar. Podría concluirse que se aspiraba a renovar la enseñanza conforme a la pedagogía moderna en desarrollo en los países más avanzados, superando las prácticas más tradicionales y mostrando una voluntad de pasar del oficio a la ciencia.

Una parte de la elite chilena de fines del siglo XIX quiso también que la educación de sus adolescentes y jóvenes, que tenía lugar en los liceos, fuera entregada por maestros y maestras especializados, que supieran mucho sobre una disciplina determinada (y no un poco de todos los saberes), pero que también tuvieran formación pedagógica. Así, el Estado creó un establecimiento sui generis, de formación de docentes para la enseñanza secundaria, lo llamó Instituto Pedagógico y propuso situarlo en la Universidad de Chile, creada medio siglo atrás.

En la enseñanza secundaria de entonces no había procesos de profesionalización de sus docentes ni iniciativas para constituir un saber pedagógico en torno a dicho nivel del sistema educativo.

Según Valentín Letelier, la necesidad de dar formación especializada a los profesores secundarios surgió el siglo XIX y no antes porque estaba en manos sacerdotales y porque reducía la enseñanza a la tarea mecánica de dar y recibir lecciones de memoria, y no se necesitaba preparación alguna para profesar. Pero en el presente –decía Letelier–, al reasumir en sus manos la prerrogativa de la enseñanza, el Estado ha creado la necesidad de formar un personal docente laico, y al introducir las ciencias naturales en el Liceo ha creado la necesidad de enseñarla con métodos más o menos complicados que no se aprenden por la sola experiencia. *“Todo arte, todo oficio, toda profesión requiere una preparación especial del que se consagra a su ejercicio; y de ordinario la aptitud educada sistemáticamente rinde en menos tiempo mejores frutos que la simple habilidad empírica. ¿Por qué la enseñanza que es una de las artes más complejas, podría prescindir con ventajas de esta educación previa?”*

“Pocas personas –continúa argumentando Letelier– habrá capaces de sostener que no se necesita estudiar para ser abogado, o para ser médico, o para ser arquitecto. Se sostiene la necesidad de la educación jurídica, médica o arquitectónica aun cuando se sabe que sin adquirirla se forman tinterillos que defiende, charlatanes que curan y constructores que edifican. ¿Por qué, pues, se habría de dejar eternamente la enseñanza en manos de empíricos que toman lecciones a libro abierto?” Lo más importante según Letelier era determinar si no se debía *“fundar un seminario pedagógico de maestros, con el objeto de impedir que ellos vayan a formarse por sí mismos en los liceos a costa de las primeras generaciones escolares que caen en sus manos.”* Letelier suscribía el juicio del francés Laprade: *“Si hay algo que no se puede improvisar en la enseñanza es el profesorado.”* (Letelier, V., 1895, en VV.AA., 1964: 75).

En 1889, al fundar el Instituto Pedagógico para formar profesores para la educación secundaria, el gobierno trajo otra misión de catedráticos alemanes, tanto para instruir en las disciplinas a enseñar como para entregar una formación específicamente pedagógica. De los varios profesores contratados, uno debía serlo en pedagogía y filosofía. A este correspondería la enseñanza de la pedagogía y la historia, la psicología, la lógica, la metodología, la moral, y la filosofía de las ciencias (Feliú Cruz, G., 1964: 82; y Vial, G., 1881: 160-162).

La decisión gubernamental de insertar el naciente Instituto en la Universidad de Chile enfrentó la resistencia de su Facultad de Filosofía. Es que el saber pedagógico y la profesión docente todavía no se legitimaban. La Facultad

demoró un año en pronunciarse y lo hizo para objetar su plan de estudios, que según este ente académico “*debía ser completado con la psicología subjetiva, la metafísica y la teodicea. Estos conceptos revelan que aun en el cuerpo universitario subsistían enraizadas las ideas más añejas, la resistencia a reconocer al Instituto Pedagógico que con sus nuevos profesores iba a desplazar a los antiguos tradicionales, al abogado convertido en profesor de historia, geografía y literatura; al médico en la clase de ciencias naturales; al ingeniero, la de matemáticas, física y química; al sacerdote, en la filosofía, lógica y psicología...*” (Feliz Cruz, G., 1964: 84).

Un analista posterior, Leonardo Fuentealba, atribuyó a Valentín Letelier la concepción pedagógica que presidió la educación secundaria y la formación docente chilena en el tránsito del siglo XIX al XX: “*... Valentín Letelier elaboró una teoría filosófica de la educación, completamente sistemática y hondamente enraizada en la cultura y en las necesidades sociales de su tiempo, que debía servir de base al sistema nacional de enseñanza. El pensamiento pedagógico de Herbart (ver Hilgenegger, N., 1993: 669-684) –derivación del idealismo kantiano– que aportaron los educadores alemanes, debió acomodarse, en cierta medida, dentro del marco de la filosofía positivista y spenceriana que inspiró sustancialmente la concepción de Letelier. Todavía más, la tendencia intelectualista de la filosofía educacional de Herbart, cuyo principio de la instrucción educativa no fue siempre bien interpretado, encontró en nuestro medio, antes que el antídoto del pragmatismo pedagógico norteamericano, una influencia moderadora en la propia doctrina educativa de Letelier, que fue considerablemente enriquecida en la segunda edición de su Filosofía de la Educación, en 1912, la cual se convirtió en el breviario pedagógico de numerosas generaciones de educadores tanto nacionales como extranjeros.*” (Fuentealba H., L., 1964: 77).

El Instituto Pedagógico permitió que gradualmente el profesorado secundario fuera formado en un proceso de nivel universitario, que proveía saberes disciplinarios específicos. Esto fue consonante con una educación secundaria propedéutica respecto a la Universidad, en que importaba mucho la transmisión de conocimiento en disciplinas científicas o humanísticas. Pero dicha formación incluyó también un significativo componente pedagógico.

En suma:

En el siglo XIX, en la construcción del sistema educacional público, hubo una etapa pre-profesional, con docentes de escaso bagaje cultural en la enseñanza primaria y ningún bagaje de formación especializada en primaria y en secundaria. La paulatina formación en las escuelas normales, junto con fortalecer en sus estudiantes el dominio de los contenidos escolares de la época, introdujo cierto saber pedagógico como disciplina. Los debates del Congreso Nacional Pedagógico de 1889, la fundación del Instituto Pedagógico en el mismo año y, en la base de ello, la influencia de los pedagogos germanos, contribuyeron a poner en circulación saberes especializados sobre educación y a encarnarlos en la inicial profesionalización de maestros/as y profesores/as, que

fueron paulatinamente haciéndose mayoría en las aulas primarias y secundarias durante el nuevo siglo.

Referencias

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, París, Presses Universitaires de France.

Castañeda, J. Salvador (1890). "Proyecto de un plan de estudios apropiado a Chile", en José A. Núñez (editor), op.cit.; pp. 146-147.

Egaña, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX: una práctica de política estatal*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, y Ediciones LOM.

Egaña, L., I. Núñez y C. Salinas (2002). *La educación primaria de niños. Una aventura de niñas y maestra (1860-1930)*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, y Ediciones LOM.

Feliú Cruz, G. (1964). "El Instituto Pedagógico bajo la dirección de Domingo Amunátegui Solar", en VV.AA., op. cit.; p.82.

Fuentealba H., L. (1964). "Valentín Letelier y el pensamiento educativo en la época de la fundación del Instituto Pedagógico," en VV.AA., op.cit.; p. 77.

Hargreaves, A. (1997). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*, Santiago, MINEDUC, y UNESCO OREALC, Seminario Internacional de Formación de Profesores.

Hilgenheger, N., (1993). "Johan Friedrich Herbart (1776-1841)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, N°s 3-4; pp.669-684. www.ibe.unesco.org/publications/prospects

Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile. www.memoriachilena.cl

Letelier, V. (1895). *La lucha por la cultura*, en Leonardo Fuentealba (1964), "Valentín Letelier y el pensamiento educativo en la época de la fundación del Instituto Pedagógico.", en VV.AA., ; op. cit.; p. 75.

Luzuriaga, L. (1969). *Historia de la educación y la pedagogía*, 8ª edición, Buenos Aires, Editorial Losada, S.A.

Monsalve Bórquez, M. (1998). "I el silencio comenzó a reinar. Documentos para la Historia de la Instrucción Primaria (1840-1920)", Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Católica Blas Cañas.

Núñez P., I. (2002). *La formación de los docentes. Notas históricas*, en Avalos B., Profesores para Chile. Historia de un proyecto, Santiago, Ministerio de Educación; pp. 15-39.

Núñez, José A., editor (1890). *Congreso Nacional Pedagógico. Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas*, Santiago, Imprenta Nacional.

República de Chile, Ministerio de Educación (2006), *Marco para la Buena Enseñanza*, Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.

Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*, Harvard Educational Review, 57 (1), 114-135, en Andy Hargreaves, op. cit.; p. 27

Soëtard, Michel (1994). “*Johan Heinrich Pestalozzi (174-1827)*”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, N°os 1-2, 1994; pp. 299-313, ver en www.ibe.unesco.org/publications/prospects

Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*, Santiago, Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.

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

Vial, G. (1981). *Historia de Chile (1891-1973), Tomo I. La sociedad chilena en el cambio de siglo (1891-1920)*, Santiago, Editorial Santillana.