

CONTRADICCIONES LATENTES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN CHILE. BUSCANDO PISTAS PARA SEGUIR EL CAMINO.

Rolando Pinto C.¹
Rodrigo Fuentealba J.²
Luis Osandón M.³

1. Perspectiva histórica de la formación de profesores para la educación media

No sería aventurado afirmar que la formación de profesores para la educación media en Chile siempre ha estado vinculada al análisis y decisiones sobre el rumbo global de la educación nacional y del país en general. Esto fundamentalmente por tres razones:

- (1) La primera es que siempre esta formación ha sido impartida por las universidades, lo que ha permitido una estrecha relación entre investigación educativa, reflexión política y formación de profesores.
- (2) La segunda es que tanto los docentes superiores de las instituciones formadoras, como los propios egresados de esos centros, han estado vinculados a la toma de decisiones sobre el destino de la educación nacional, ya sea en el ámbito político-educativo o directamente en el político, como parlamentarios en el Congreso Nacional.
- (3) La tercera razón es que siempre la discusión pública sobre la política educacional en Chile se ha centrado en el tema de la orientación, el carácter y la vinculación de la educación media con el proyecto de país que se desea. (Belli, 1965 pág. 11 a 35).

Si miramos retrospectivamente, constatamos que desde el debate en torno a la creación del Instituto Pedagógico en 1889, hasta la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en 1990; siempre la educación media y la consecuente formación de profesores para este nivel, han sido tema de debate público, con posiciones generalmente antagónicas y algunas veces con la presencia de propuestas alternativas a la educación sistemática nacional.

Podría decirse entonces, que en la perspectiva histórica de la educación chilena, tanto los destinos de la educación media como la formación de los profesores que la impartirán, han respondido a un proceso de discusión intelectual y política en

1 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina. Profesor Adjunto de la Facultad de Educación y del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
2 Doctor en Ciencias de la Educación. Programa de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago, Chile.
3 Doctor en Ciencias de la Educación. Programa de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Universidad Academia Humanista Cristiana, Santiago, Chile.

torno a la constitución de la ciudadanía deseable para la sociedad chilena. En esto, se pueden distinguir algunos ejes de discusión que conviene tener presentes.

El primero se relaciona con el grado de democratización, entendida como cobertura, que pueda tener el sistema educativo en el nivel medio; el segundo es el de su eficiencia económica entendida como la capacidad de responder a los requerimientos de la estructura productiva del país según el contexto histórico que se viva; y el tercero, se relaciona con el carácter de los conocimientos a transmitir, según criterios culturales, sociales y económicos (Belli, 1995, pág. 11-35).

Teniendo en cuenta estos ejes, que han permanecido más o menos constantes durante todo el siglo XX, cabe preguntarse por el rol que le ha correspondido a la formación de profesores de educación media en esta discusión.

En una mirada resumida, desde 1892 hasta la actualidad, la formación de profesores para la enseñanza media en Chile ha estado y está en manos de las universidades.

La universidad pionera en la formación de profesores para el nivel medio es la Universidad de Chile, que crea el Instituto Pedagógico en 1889. No será sino hasta 1919 en que se sumará otra institución a esta labor, la Universidad de Concepción, que formará profesores dependiendo curricularmente de la Universidad de Chile, pues así se estableció legalmente para el caso de una universidad privada. Años después, en 1942, se sumaría la Universidad Católica. Ese mismo año se crea el Instituto Pedagógico Técnico, formando profesores para el área Técnico-Profesional de la enseñanza media. En sus inicios, depende del Ministerio de Educación y, posteriormente, de la Universidad Técnica del Estado, actualmente denominada Universidad de Santiago de Chile.

Durante la década de 1950 comienzan a plegarse otras universidades, de carácter regional, a las denominadas universidades tradicionales ya mencionadas. A partir de la década de 1980, se produce un explosivo aumento de los programas de formación, cuando, producto de la Ley General de Universidades dictada por la dictadura militar, las sedes regionales de las universidades de Chile, Católica y Técnica del Estado se convierten en universidades regionales, creando sus propios programas de formación.

Con todo, la formación de profesores nunca ha sido delegada a otras instituciones que no sean universitarias. En la actualidad existen 44 universidades chilenas que forman profesores de educación media. Este alto número responde a la proliferación de universidades privadas en las últimas dos décadas, muchas de las cuales forman profesores.

La tendencia común de esta amplia oferta educativa es: habilitar a un especialista en un ámbito concreto de una disciplina del saber, suponiéndole la capacidad de transmitir conocimientos y lograr aprendizajes en los estudiantes del nivel medio.

Ahora, ¿qué es lo que determina este carácter "transmisor" de conocimientos al profesor de educación media en Chile? Esto hay que responderlo desde la

perspectiva de la propia educación media y de lo que ha sido tradicionalmente la formación de profesores para esta modalidad educativa.

1.1 Evolución de la educación media chilena.

El surgimiento de un sistema educacional, durante el siglo XIX, implicó una orientación específica para cada uno de los niveles educativos. La educación primaria, con un énfasis en la civilización e integración de la masa popular al estado nacional en ciernes; la educación media con un carácter marcadamente elitista, vinculada estrechamente con la educación superior; y esta última, al servicio de las elites dirigentes de la sociedad.

En el caso del nivel medio, los esfuerzos por crear una educación secundaria de carácter público adquieren notoriedad recién en las dos últimas décadas del siglo XIX, producto de la complejización de las estructuras productivas, comerciales y burocráticas de la sociedad.

El crecimiento del estado hacía necesario ya no solo formar a los cuadros dirigentes, sino también ampliar la formación para contar con cuadros de nivel medio, que se hicieran cargo de la administración burocrática. Además, la estructura productiva, si bien seguía conservando un carácter marcadamente dependiente de la exportación, pero también es cierto que una modernización soterrada, pero persistente, se venía verificando desde la segunda mitad del siglo XIX en las distintas actividades económicas, ya sean agrícolas, comerciales o industriales (Marshall, 1988, Ortega, Luis 1981). Como resultado de estos procesos económicos, la demanda por trabajadores manuales e intelectuales, calificados para el desempeño en las distintas áreas de la economía, se iba haciendo cada vez más apremiante. Tal situación, en definitiva, era congruente con la estructura productiva del país, como exportadora de materia prima no elaborada e importación de bienes de producción y consumo desde el exterior, ello requería de una mano de obra congruente con la evolución de esta misma estructura productiva.

La economía, y por ende, la vida social, tenían su centro de dependencia en los países europeos, tal como había acontecido en la colonia, aunque con algunos cambios en los términos de intercambio al nivel político (de provincia colonial a estado-nación). De ahí que no es de extrañar que la preocupación por el destino de la enseñanza media se focalizara sobre un conjunto de ideas provenientes de esos mismos países, reflejando en el propio sistema educativo modelos importados. Por ejemplo, la idea de liceo, proveniente de Francia, o la pedagogía alemana con fundamento en Herbart. Posteriormente, junto con el traslado del centro de dependencia económica, desde Europa a Estados Unidos, las ideas pedagógicas dominantes sufren una renovación y mixtura entre los planteamientos germanos, la *Escuela Nueva* del ámbito cultural francófono y los planteamientos pragmatistas de John Dewey. Esto es particularmente evidente durante las décadas de 1920 y 1930, años en que el magisterio primario tuvo un gran protagonismo enarblando la renovación de la enseñanza sobre la base de las ideas de la *Escuela Nueva*. El profesorado de enseñanza secundaria, en tanto, durante estos años se orientó a defender las posturas más tradicionalistas en la enseñanza.

Sin embargo, no todo debe explicarse desde una óptica centrada en la dependencia, ya sea esta económica o ideológica, aunque, que duda cabe, ello explica bastante de lo acontecido en nuestros países latinoamericanos.

Desde el punto de vista de la discusión interna, la educación media, como decíamos al comienzo, ha estado cruzada permanentemente por el tema de su eficiencia económica o, mejor dicho por la necesidad de articularla con el sistema productivo.

Esto cobró especial relevancia a comienzos del siglo XX. Surge entonces un debate ideológico-educativo que cobra especial relevancia hacia 1912, año en que se realiza el primer Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Durante estos años educadores e intelectuales como Francisco Antonio Encina, Luis Galdames, Enrique Molina o Eduardo Solar Correa publicaron diversos ensayos polemizando en torno a la ya temprana crisis de la enseñanza secundaria. (Encina, 1962, Galdames, 1912; Molina, 1912 y Solar Correa, 1934); el núcleo del debate: educación económica o educación humanista.

La educación media desde sus inicios estuvo centrada en las materias clásicas del humanismo decimonónico. Si pensamos en que los destinatarios de esa educación eran las elites dirigentes del país, la verdad es que nadie se había cuestionado el tema de los contenidos a enseñar. Sin embargo, como ya advirtiéramos, la estructura productiva del país había comenzado a cambiar aceleradamente a partir, por lo menos, de la década de 1870. La temprana crisis de la educación media, diagnosticada principalmente por Encina y por Galdames, se debía a la expansión relativa de la cobertura de la educación media, que ya no educaba solamente a la elite gobernante, sino que también empezaba a acudir al liceo la llamada aristocracia de "medio pelo" y la emergente clase media. Estos nuevos actores sociales, no teniendo aún posibilidades de gobernar, debían ser educados, según Encina, como ciudadanos útiles económicamente, productivos y no como simples burócratas del estado.

Encina señalaba, en 1912, en una lúcida observación de lo que hoy denominamos currículo oculto, que:

En ninguna asignatura se enseña que el trabajo manual es un oficio vil, propio de seres inferiores, o se califica expresamente a la actividad industrial como ocupación mezquina y envilecedora; pero toda la enseñanza respira por todos los poros un concepto del valor comparativo de las distintas actividades que fatalmente tiene que engendrar en la mayor parte de los educandos el desprecio por la actividad económica, si otros factores no contrarrestan su influencia. (Encina, 1964, pág. 134).

En definitiva, los críticos al modelo vigente de educación media proponían una educación que estimulara el espíritu emprendedor y productivo de los estudiantes, algo que se veía incluso atacado en el modelo humanista de liceo que estaba en vigencia.

Otros autores, como Enrique Molina o Eduardo Solar Correa, defendieron la educación humanista argumentando la importancia del estudio de los clásicos, de

conservar la herencia cultural y de combatir la ignorancia que, según ellos, venía de la mano con la modernización de la sociedad. Obviamente estos últimos autores respondían a las claves culturales dominantes de quienes ejercían el poder, una oligarquía que se dirigía vertiginosamente a su decadencia como actor social hegemónico, algo que se haría evidente desde la década de 1920 en adelante.

Esta polémica curricular se planteaba además en un contexto ideológico-educativo en que intervenían otras variables curriculares. Entre otras: el carácter laico versus religioso-católico que adoptó el humanismo; el carácter público nacional versus modelos de identidad cultural dependientes de ideas provenientes de las metrópolis económicas y culturales; el progresismo pedagógico asentado en las ideas de la Escuela Nueva y el pragmatismo de la pedagogía norteamericana versus el academicismo predominante en las prácticas de la enseñanza media.

El enfoque tradicional en la enseñanza media chilena, ya había sido removido en sus cimientos clasicistas desde la fundación del Instituto Pedagógico en 1889, producto de los nuevos planteamientos de los profesores alemanes que fueron traídos especialmente para la formación del Instituto. Ellos dan un giro importante a la educación tradicional decimonónica cuando, por ejemplo, sustituyen el estudio del latín por los idiomas modernos y enfatizan la importancia del estudio de las ciencias naturales modernas. Desde el Instituto Pedagógico se tenía el control sobre el currículo de la enseñanza media, y esto se mantuvo durante casi todo el siglo XX. La actualización y producción del currículo de enseñanza media se realizaba a través de comisiones creadas por las autoridades ministeriales de turno, ellas estaban compuestas en su mayor parte por académicos y especialistas de la Universidad de Chile, la mayoría de ellos vinculados al Instituto Pedagógico o a la Facultad de Filosofía y Educación. Esas comisiones se abocaron a la confección de Planes y Programas de Estudio obligatorios para todos los establecimientos educacionales del país. De ahí que se pueda hablar de un modelo de producción y actualización curricular centralista, disciplinario, obligatorio y uniforme, que privilegiaba el "código restringido" de la alta cultura.

Una breve mención a la enseñanza técnica. Existía en Santiago una prestigiosa Escuela de Artes y Oficios, fundada en 1849, y que un siglo más tarde daría origen a la Universidad Técnica del Estado. La enseñanza técnica particular, en tanto, ya se había iniciado en el último tercio del siglo XIX gracias al apoyo de algunas congregaciones religiosas. La enseñanza agrícola, por su parte, tiene sus orígenes en una iniciativa de la Sociedad Nacional de Agricultura, que abre una escuela agrícola en 1856. Por último, la enseñanza comercial comienza a desarrollarse con fuerza recién hacia 1898, la que junto con la enseñanza técnica femenina, cobrarían gran importancia en las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, esta modalidad de enseñanza no adquiriría un peso específico sino hasta el advenimiento de los gobiernos radicales de las décadas de 1940 y 1950 (Campos, 1960, págs. 42-45). Pero es solo con la reforma educacional de 1965 que se estimula y reconoce la modalidad técnico-profesional de manera consistente. En la actualidad, producto del abandono y desactualización que sufriera esta modalidad durante el régimen militar, esta se encuentra en un proceso de transformación con más dudas que certezas sobre su destino final.

Cabe señalar que la educación técnico-profesional siempre se destacó por intentar responder a las críticas que se le hacían al liceo tradicional, sin embargo, hoy resulta claro que en una mirada de sistema, su marginalidad histórica da cuenta que más bien su función ha sido adiestrar y calificar medianamente una mano de obra que proviene en su totalidad de los sectores populares.

A pesar de la polémica de 1912, el liceo chileno continuó perfilándose como un espacio educativo centrado en la formación humanista, orientado al aprendizaje academicista de las distintas disciplinas científicas. Hubo otros intentos de transformación, siendo uno de los más importantes el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, formulado en 1945. Esta vez, un intento de modificar dos de los ejes problemáticos en la educación nacional: su masificación y los contenidos que el liceo entregaba.

A pesar del carácter elitista de la educación media chilena, los distintos sectores sociales aspiraban a ingresar a este nivel como una forma de lograr algún grado de movilidad social. Los sectores populares y las clases medias venían adueñándose del espacio público cada vez con más fuerza. Desde la crisis de la oligarquía criolla en los años 20, el ascenso al poder de los sectores medios se hacía realidad con los gobiernos radicales agrupados en el Frente Popular (1938) y la lucha por lograr la integración al sistema de los sectores populares hacían evidente resolver algunos "cuellos de botella" en la estructura social. Por esto el Plan de Renovación Gradual argumenta como una de sus principales motivaciones es la necesidad de responder a la masificación de la educación media, democratizándola en su forma y en sus contenidos curriculares. De aquí surgen algunos hechos importantes como los liceos experimentales (influidos por la High School norteamericana) y las escuelas consolidadas⁴. La tendencia de estos liceos experimentales, no era tanto a reproducir el modelo curricular norteamericano, como sí desarrollar una propuesta democrática y acorde con las necesidades sociales del Chile de aquel entonces. No podía ser de otra manera, pues los liceos de experimentación se inspiraban en gran parte en el pensamiento de John Dewey, quien preconizaba que la educación y el currículo debían estar orientados a desarrollar la capacidad de solucionar problemas de la vida democrática, para cuya respuesta las disciplinas académicas eran instrumentos importantes, pero no un fin en sí mismo.

El otro gran intento de transformación de la educación media se da en la década de 1960, con la reforma educacional realizada bajo el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). En esta reforma se intencionan los mismos elementos del Plan Gradual, la masificación del nivel medio y la reestructuración curricular de planes y programas. La diferencia es que esta vez efectivamente se logró una transformación global del sistema. Pero sus efectos a largo plazo no fueron tan profundos como cabría esperar.

4 Intento de lograr la plena coordinación entre el nivel primario y el nivel medio, otorgando modalidades de salida tanto en su vertiente humanista como técnica. Las escuelas consolidadas, al igual que los liceos experimentales, fueron marginados mediante lo que Iván Núñez denomina un "cerco sanitario", vale decir, el aislamiento de las experiencias de innovación, evitando así su impacto en el conjunto del sistema. La promesa era "extender" la experiencia innovadora, una vez probado su éxito, sin embargo, lo que ocurrió, invariablemente, fue una lenta y solitaria agonía de estas experiencias. Ver Núñez, I. (1989).

Si bien el aumento de la matrícula en la enseñanza media definitivamente logró su masificación y los planes integraron a la enseñanza técnica como un componente importante del sistema público, también es cierto que con el correr de los años se reprodujeron los mismos problemas que se arrastraron durante todo el siglo. Es decir, la educación media en su vertiente humanista-científica siguió orientada al ingreso al sistema universitario y la enseñanza técnica terminó siendo demandada solamente por los sectores populares.

Posteriormente, con el gobierno de la Unidad Popular, en los inicios de la década de 1970, se discutió un proyecto de Escuela Nacional Unificada. Este proyecto pretendía efectivamente romper con la inercia del sistema y lograr una educación democrática y vinculada al sistema productivo; sin embargo la oposición de los sectores más conservadores de la sociedad impidió su realización. Por cierto el golpe militar de 1973 echó por tierra cualquier intento de modificación en este sentido.

La dictadura militar del general Pinochet demoró algunos años en desarmar lo avanzado desde la década del 60. Sus primeras intervenciones en el nivel medio estuvieron dirigidas al control ideológico de la enseñanza. Luego, a comienzos de la década de 1980, dentro de la lógica de la reestructuración neoliberal del Estado, se procede a descentralizar y privatizar la enseñanza; de aquí surgen los procesos de municipalización de la enseñanza pública y la creación de un nuevo tipo de dependencia: la enseñanza subvencionada⁵.

Finalmente, los gobiernos democráticos de la Concertación de Partidos Políticos por la Democracia heredaron una enseñanza media fragmentada, desfinanciada, descalificada y con profesores recibiendo sueldos que apenas se distinguían de un obrero calificado. Como se verá más adelante, además, se tuvo que aceptar un marco legal dictaminado a última hora por la dictadura militar: la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), aprobada un día antes del traspaso de mando al primer gobierno de la Concertación en 1990.

1.2 La formación de profesores para la educación media

El panorama mostrado en el apartado anterior da cuenta de una educación media esencialmente resistente a los intentos de transformación de su matriz básica, centrada en la educación humanista, presente desde los inicios de la república. La discusión en torno a su pertinencia como modelo curricular no logró en lo sustancial transformar esa matriz.

Buena parte de esa resistencia se puede encontrar en la evolución de la formación de profesores para este nivel de enseñanza. Como veremos, los currículos de formación de profesores han sufrido transformaciones mínimas y, los intentos

⁵ La enseñanza subvencionada es una forma encubierta de privatización. La administración de los colegios es ejercida por privados, pero con subsidio estatal. Y en la mayoría de estas instituciones se le pide además que los padres co-financien la educación de sus hijos.

actuales por romper con este esquema tienen que lidiar con el peso de una historia de más de un siglo. Veamos algunos antecedentes.

No es clara la motivación con la cual se crea el Instituto Pedagógico. Al menos existen tres explicaciones posibles que, sin ser contradictorias entre sí, responden a miradas analíticas diversas.

Está por un lado la explicación señalada por Valentín Letelier, intelectual chileno de renombre a fines del siglo pasado, impulsor principal de la Ley Orgánica de Instrucción Secundaria y superior de 1879, que organiza la enseñanza secundaria en el país y que se mantiene inalterada hasta 1942. También es promotor del modelo alemán de enseñanza que propugnaban el denominado Plan Concéntrico. Pero, por sobre todo, destacó por haber sido un incansable luchador por la idea de formar profesores para la educación secundaria, al respecto afirma:

La necesidad de profesores es una exigencia del propio desarrollo de la república. Aún cuando algunos preceptores nazcan con vocación para la enseñanza, ninguno nace conociendo el arte de enseñar. La vocación a lo más es una predisposición, o si se quiere, una aptitud natural. Para utilizarla, es menester educarla... si hay algo que no se puede improvisar en la enseñanza, dice Lápade, es el profesorado. (Letelier, 1940, pág.21).

Es decir, para Valentín Letelier, el Instituto Pedagógico nace como respuesta a la necesidad de formar un profesional de la pedagogía, de la didáctica, de la psicología aplicada a la educación.

Por otro lado, están las explicaciones de Cristián Cox, investigador que toma distancia del dato histórico, junto con Jacqueline Gysling y, por su parte, Teresa Labarías, coinciden en afirmar que "el Instituto Pedagógico fue fundado para formar el profesorado que llevaría a la práctica el Plan Concéntrico de enseñanza" (Cox y Gysling, 1990 y Labarías, 1994).

Sin embargo, también dieron su opinión quienes se oponían a la iniciativa de formar un centro de formación específico para los profesores secundarios. A través de las páginas del diario El Mercurio, se decía que el país no necesitaba de una institución específica para formar profesores de enseñanza secundaria, ya que para eso estaban, como alternativas, las escuelas normales y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile; lugares en que se podía encontrar el personal idóneo para encargarse de dicha tarea.

La verdad es que la polémica entre liberales y conservadores por la creación del Instituto Pedagógico duró cerca de 5 años y solo termina con la integración del Instituto y los profesores extranjeros a la Facultad de Filosofía y Humanidades el 19 de junio de 1892.

El gobierno de José Manuel Balmaceda había mostrado una especial preocupación por la modernización del estado. En el área educacional esto se tradujo en la contratación de un conjunto de profesores alemanes, la mayoría de ellos doctores en Filosofía y eminentes científicos en sus respectivas especialidades. Se atribuye

a éstos el mérito de la fundación del Instituto Pedagógico, aunque también es cierto que en este proyecto participaron otros dos profesores chilenos. Ellos fueron:

Dr. Jorge Enrique Schneider	Pedagogía y Filosofía
Dr. Juan Steffen	Historia y Geografía
Dr. Rodolfo Lenz	Filología
Dr. Federico Hanssen	Filología
Dr. Augusto Tafel Macher	Matemática
Dr. Alfredo Beutell	Ciencias Físicas
Dr. Federico Johow	Ciencias Naturales

Este último asumió como director del Instituto Pedagógico. A estos profesores, se les sumaron los chilenos Enrique Mercasseau y Morán y Domingo Amunátegui Solar, ambos miembros de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

El primer plan de estudios para profesores de educación media fue el siguiente:

Plan de Estudios Instituto Pedagógico. 1889.

1. Estructura de Funcionamiento:

Duración de la carrera: 3 años

Tipo de cursos: anuales (marzo a diciembre)

Horario semanal: 24 horas de docencia

2. Plan Curricular:

	Formación en la Especialidad	Formación General	Formación Pedagógica
Sección 1: Humanidades Superiores	- Castellano y Latín - Francés y Latín - Inglés y Alemán - Historia y Geografía	- Filosofía - Derecho constitucional - Gimnasia - Filología	Pedagogía
Sección 2: Ciencias	- Matemática - Ciencias Físicas - Ciencias Naturales	- Filosofía - Derecho constitucional - Gimnasia	Pedagogía
	12 horas semanales de cada asignatura, durante tres años	9 horas semanales para el conjunto de las asignaturas, durante tres años.	3 horas semanales, durante tres años.

Este plan de estudios se mantiene inalterado hasta 1907, año en que se introduce la Práctica Pedagógica, adicionándose un año más de formación, supervisada en la unidad educativa.

La formación de profesores continúa sin grandes cambios, excepto por lo acontecido en 1934, año en que se separan los departamentos se separan en dos institutos, el Instituto Pedagógico que agrupa a la pedagogía y el Instituto Superior de Humanidades que agrupa a las disciplinas. En 1945 se vuelve a reunificar la formación en una sola institución y se reformula el plan de estudios, respondiendo a la presión de los mismos estudiantes. Unos años antes, en 1942, se habían creado dos nuevos centros de formación de profesores de educación media: la Escuela de Educación en la Universidad Católica (fundada en 1888) y el Instituto Pedagógico Técnico en la Universidad Técnica del Estado. El plan de estudios de 1946 permite homologar la formación de profesores en todas las instituciones formadoras del país, e incluso con sus modificaciones posteriores, se va respetando el mismo sentido formativo que asume esta profesión en lo académico y en lo laboral. En términos generales, se trata de profesores unidisciplinarios que transmiten conocimientos en sus respectivas especialidades.

Sobre estos años Cox y Gysling señalan que “el conflicto central del período se vincula a la búsqueda de autonomía de los grupos responsables de la docencia de las disciplinas, respecto del carácter profesionalizante que implicaba su relación con la formación de profesores.” (Cox y Gysling, 1990, pág. 120).

El plan de estudios que comienza a utilizarse en 1946, fue el siguiente:

Plan de Estudios. Instituto Pedagógico. 1946

1. Estructura de Funcionamiento:

Duración de la carrera: 5 años

Tipo de cursos: anuales (marzo a diciembre)

Horario semanal: 36 horas de docencia

2. Plan Curricular:

Formación en la Especialidad	Formación General	Formación Pedagógica y de práctica supervisada
Asignaturas impartidas por departamentos o unidades académicas en las siguientes especialidades: - Artes plásticas - Castellano - Biología	- Historia de la cultura - Psicología general - Sociología de la educación - Estadística - Introducción a la Filosofía - Cursos opcionales, según especialidad	- Psicología del niño y del adolescente - Didáctica general - Orientación - Currículum - Problemas de la educación secundaria - Evaluación

<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía - Francés - Alemán - Inglés - Educación física - Matemática - Física - Química - Historia y Geografía - Educación musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Seminarios opcionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Didáctica de la especialidad - Seminario de graduación o memoria de grado
<p>20 horas semanales de cada asignatura, durante los cuatro primeros años.</p>	<p>Entre 4 y 12 horas semanales durante los tres primeros años.</p>	<p>Entre 4 y 12 horas semanales, a partir del tercer año. Generalmente en el quinto año se realizaban las Prácticas Supervisada y el Seminario de graduación.</p>

Con motivo del 75 aniversario del Instituto Pedagógico, se publicó un libro con una mirada retrospectiva de lo que había sido el Pedagógico hasta ese momento. Roberto Munizaga, uno de los intelectuales más connotados de nuestra historia educacional, resumía de la siguiente manera lo que había sido la evolución del plan de estudio hasta entonces:

Hasta donde yo recuerdo, la historia del plan de estudios en el Instituto Pedagógico durante los últimos treinta o cuarenta años, es la de una serie de tensiones, exclusiones o antagonismo entre los diversos ramos. Ellos se resuelven casi siempre mediante una reducción de los estudios de cultura general en beneficio de los especializados o, también, por una displicente expulsión de los pedagógicos, hacia los últimos años de la carrera. Su historia es, pues, la de un matrimonio mal avenido, o la de un libro cuyos capítulos no logran encuadrarse dentro de la unidad y jerarquía de un índice, de modo que cumpla, con sensatez, la obligación de dar al oficio lo que es del oficio, y a la cultura lo que es de la cultura. Su resultado final es una formación deficiente de los profesores secundarios: por una parte, recargo de materias, y, por la otra, carencia de conocimientos. (Munizaga, 1964, pág. 124).

Esta evaluación, vista desde un formador de profesores, tenía su contrapunto con lo que se diagnosticaba sobre las prácticas pedagógicas a propósito de la reforma de 1965. Por entonces se decía:

Desde un punto de vista pedagógico, los métodos utilizados para formar a los profesores estaban, en cierta forma, condicionados por los programas de estudio. Como eran preparados por especialistas en disciplinas, los profesores estaban recargados de contenidos, sin una verdadera intención formadora. De ahí que los profesores, especialmente los de nivel medio, fueran preparados como especialistas en su asignatura, sin considerar particularmente el aspecto pedagógico... por esta razón, una vez que abandonan la universidad los profesores secundarios, enseñan "dictando cátedra", abusando del método verbalista con que a ellos se les había formado. Lo importante era "pasar" el programa; sin pensar que los grupos

humanos que tenían frente a ellos eran niños adolescentes con intereses y aptitudes que había que considerar de manera especial. (Schiefelbein, 1976, pág. 33).

El plan de estudios de 1942 siguió, efectivamente, la dinámica señalada por Roberto Munizaga hacia mediados de la década de 1960. Introduciendo algunos cambios en las diversas asignaturas de la especialidad y agregando o disminuyendo el peso de los cursos generales y/o pedagógicos, este currículo se mantiene inalterado hasta 1981, año en que desaparece el Instituto Pedagógico y se transforma en la Academia de Ciencias Pedagógica, y luego, en la actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

2. Una mirada crítica a los fundamentos históricos y situacionales de la educación chilena en los noventa

Hasta aquí hemos mostrado cuáles han sido las características de la evolución de la educación media en el contexto histórico chileno y, a su vez, las características de la formación de profesores durante el último siglo. A continuación, analizaremos las características de la educación chilena durante los últimos 25 años, asumiendo que las transformaciones históricas sufridas por el país y el sistema educativo, en particular en estos años, dan cuenta de un panorama complejo y contradictorio, en el cual es necesario establecer una mirada que reúna los elementos de continuidad y cambio que permitan dilucidar los desafíos a que se ve enfrentada la transformación real de los programas de formación de profesores en Chile.

Sin duda que el gobierno militar representa una ruptura muy fuerte con respecto a los desarrollos históricos que le antecedieron. La progresiva, pero dificultosa democratización de la sociedad chilena durante el siglo XX, se vio drásticamente interrumpida por el golpe de estado. A partir de entonces, se instala en Chile no solo un nuevo régimen político, sino que se trabaja por la instauración de nuevos fundamentos teóricos y prácticos en la sociedad. Esto, por cierto, tiene efectos muy concretos en el ámbito educacional.

Al menos, se distinguen tres componentes ideológicos fundamentales para entender lo acontecido durante el último cuarto de siglo y que, en definitiva, permiten dilucidar el contexto contradictorio que envuelve el actual proceso de reforma educativa.

- a) Desde la declaración de principios de la Junta de Gobierno de Chile, en 1974, el estado adopta como visión filosófica unidimensional, **el humanismo cristiano**. Es así como esta doctrina empieza a adquirir fuerza a partir del divorcio entre la moral pública y la moral privada. La acción privada no tiene responsabilidad social, con lo cual se va debilitando proporcionalmente la moral pública.

También se impone la visión racional instrumental, en que las acciones de los seres humanos son útiles tanto y en cuanto sean congruentes con la lealtad, la obediencia y el respeto al orden establecido. La Constitución de 1980 sitúa a la

persona humana en un contexto de Estado integrista, economía de libre mercado y centrada en la producción y consumo de bienes materiales.

Desde la perspectiva psicológica, se puede establecer una adscripción teórica a las opciones conductistas. Se trata de "modelar la conducta" de los seres humanos, para que sean buenos trabajadores, buenos ciudadanos, de manera tal de reproducir lo que las autoridades determinan como bueno. La homogeneización de la ciudadanía, para una mejor convivencia social se institucionaliza en el mundo educativo a través de la LOCE, marco legal que rige hasta nuestros días sin modificaciones.

Desde la Junta Militar hasta los gobiernos democráticos de la Concertación, la intencionalidad es la misma: modelar el aprendizaje de los educandos.

- b) Con el gobierno militar, otro gran componente ideológico que se instaura es la **Doctrina de Seguridad Nacional**, orientada a mantener el orden social, económico y político del país. Esto autorizaba y justificaba cualquier acción interna de las autoridades para desterrar toda "idea o actividad exótica" que se instalara o expresara en la ciudadanía y que fuera contraria a los intereses de los poderes de turno.

En los gobiernos de la Concertación, la idea es establecer una democracia centrada en las libertades individuales, pero sin llegar a alterar el dominio del control social sobre las conductas individuales. Cambian los objetivos, que son sustancialmente contradictorios con el modelo económico y político mercantilista instalado por la Dictadura, que procuran introducir funciones redistributivas e interventoras al Estado Subsidiario, pero sin alterar las funciones culturales de continuar controlando y adaptando al individuo a la sociedad neoliberal dominante.

- c) Por último, complementando lo anterior, los principios económicos del **neoliberalismo** adquieren especial relevancia. Si bien hoy en día tendemos a fijar nuestra atención en esto último, dentro del contexto histórico chileno reciente, son los dos primeros componentes ideológicos que se han mencionado los que ayudan a entender la relevancia que ha adquirido este último, el neoliberalismo en la sociedad chilena.

El neoliberalismo, en "versión chilena", ha fomentado las relaciones de competencia y de éxito (ganancia) individual, los valores del tener materialista, de la eficiencia y el consumismo como expresiones ciudadanas y la instauración de la noción de equilibrio social por vía mercantil (si la economía va bien, la sociedad está bien). Como se ve, tanto el enfoque filosófico humanista cristiano individualista, como la Doctrina de Seguridad Nacional tienen plena congruencia con los principios neoliberales.

Desde el enfoque neoliberal, la educación es un componente fundamental para aplicarle valor al producto o bien material. Es decir, la educación se transforma en un recurso más de la cadena productiva a su vez que un valor agregado del trabajador. La escuela es el espacio social que, reproduciendo las características del sistema establecido, debe preparar a los alumnos en los valores de la sociedad

y, además, como individuos productores y consumidores, de acuerdo al modelo económico vigente.

Como se ha llegado a decir, lo que ha acontecido en Chile es una verdadera revolución capitalista, como lo señala el sociólogo Tomás Moulian (Moulián, 1997). Para ello fue necesario recurrir a la violencia material, a la vez que simbólica, sobre el tejido social de la sociedad chilena, los tres componentes ideológicos mencionados son los ejes de esa violencia de dos caras.

3. Contradicciones actuales en la formación de profesores

Las profundas transformaciones que se han producido en la sociedad chilena a partir de estos fundamentos ideológicos del gobierno militar, son antecedentes para entender los dilemas en que se encuentra la educación chilena.

En lo que se ha señalado hasta aquí, existen antecedentes históricos e institucionales de larga y mediana duración. Se pueden establecer ciertas líneas de continuidad tanto en la educación media como en la formación de los profesores para este nivel de enseñanza. A lo anterior, se deben agregar las profundas huellas que dejó el gobierno militar, huellas que se pueden rastrear en un análisis global, pero que dejan marcas también en cuestiones muy concretas, como el marco legal que rige a la educación chilena hoy en día.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, como se dijo al comienzo de esta exposición, fue aprobada un día antes del traspaso del mando al primer gobierno de la Concertación (10 de marzo de 1990). Ella fue parte de un conjunto de normativas que domésticamente le llamamos "leyes de amarre". Pues bien, al parecer los nudos que atan a la educación parecen ser muy buenos, pues esta ley no ha sufrido ninguna modificación desde que fue promulgada.

La LOCE tuvo que ser aceptada por los nuevos gobernantes ante el rechazo a la idea de modificarla por la actual oposición de derecha. La política educativa del gobierno lo que hace, entonces, es intentar lograr la mayor varianza posible con respecto a esta ley, pero sin salirse de ella (de lo contrario, caería en la inconstitucionalidad).

A continuación revisaremos aquellas contradicciones que parecen más sustantivas en el actual contexto de reforma educativa y que afectan tanto a la educación media como a la formación de profesores. Esas contradicciones dificultarían la transformación real de esos ámbitos. Finalmente, se plantean facetas de subordinación y contradicción de los mismos.

a) La lógica de los fundamentos de la reforma, versus la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

La reforma educativa se plantea como objetivos mayores el logro de la calidad y la calidad en la educación. Para esto utiliza como mecanismos la focalización de los recursos y la descentralización administrativa y pedagógica del sistema.

Lo anterior requiere de una intervención activa del Estado en la educación, como una forma de mitigar los efectos de un modelo neoliberal que genera desigualdades educativas.

Sin embargo, la LOCE declara un marco legal que no promueve una participación activa del Estado, sino, que, por el contrario, procura establecer un amplio margen para la participación de los privados en la educación. Así, se dice:

"La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación." (Artículo 2º).

La educación chilena contempla tres grandes modalidades de educación: la pública, de administración municipal y subvencionada por el Estado, la particular subvencionada por el Estado y la particular pagada. Es decir, el Ministerio de Educación no tiene mayor injerencia en las dos últimas, las que abarcan un porcentaje importante de la matrícula actual.

Por lo tanto, el Estado se ve restringido a un ámbito de acción menor, pues no es deber del Estado otorgar educación sino, solo de otorgar las condiciones para que el derecho a la educación pueda ejercerse. Esto genera contradicciones entre sus objetivos y la capacidad de logro de los mismos.

b) La lógica de instalación de la reforma educativa y las prácticas educativas de quienes la deben implementar.

La lógica de instalación de la reforma educativa se define como incremental abarcando distintos niveles y ámbitos de manera simultánea. Orientada a los niveles de logro en los aprendizajes de los estudiantes.

En cada nivel o ámbito se da como elemento común la modificación de las prácticas, ya sean estas administrativas o pedagógicas. Por otra parte, a pesar de las declaraciones en torno al carácter participativo de la reforma, subyace una lógica verticalista, donde los modos y tiempos de la implementación vienen dados por los diseñadores de política educativa.

Esto genera contradicciones con las lógicas propias a los actores. Los profesores, por ejemplo, no van al ritmo que el Ministerio exige o plantea. Se produce entonces un desajuste en el ritmo de la política y la de los actores. Esta es una tensión contradictoria que se explica en buena parte por las características de la cultura escolar, sedimentada en una tradición que no ha logrado ser modificada a pesar de los variados intentos de intervención durante más de un siglo. La opción por una operacionalización de afuera hacia adentro de la reforma, hace que los distintos actores se sientan desvinculados del intento innovador, generalmente interpretando como "no pertinentes" los esfuerzos reformistas.

c) La lógica de la continuidad disciplinaria versus los espacios de autonomía.

Los intentos de transformar la formación de profesores para transformar la enseñanza, presentan como obstáculo principal el tipo de articulación que persiste entre teoría y práctica en la formación inicial. Subsisten los planes curriculares centrados en las disciplinas y desvinculados de las prácticas, a pesar de que estas se integran más temprano a la malla curricular. Además, el tipo de profesor que se forma sigue centrado en la formación de sus capacidades como aplicador de currículo, en circunstancias que los requerimientos curriculares, en sentido estricto, requieren de un profesor con capacidad de tomar decisiones curriculares, de articular y construir currículo a partir de ámbitos multidisciplinares, idealmente integrando campos disciplinares. En este sentido, la formación en torno a las disciplinas continúa realizándose de manera segmentada, con fuerte resistencia de los especialistas a entrar en diálogo para pensar el sentido de una formación de profesores, dejando de lado la intención de formar expertos solo en sus materias.

Es decir, gran parte de lo que hoy se hace en la formación de profesores entra en contradicción con los requerimientos por una autonomía profesional. No existen los procesos formativos básicos que permitan a los docentes tomar decisiones acertadas y pertinentes, sino que se sigue una lógica de formación orientada a la transmisión de conocimientos disciplinares segmentados.

4. La formación de profesores como proceso teórico-práctico de subordinación- contradicción

Procurando entender las tensiones que se generan a partir de las contradicciones que se señalaron en los puntos anteriores, valdría la pena plantearse como hipótesis, los elementos de subordinación que parecieran darse en las instituciones formadoras de profesores.

Al menos, hay cuatro ámbitos en los cuales esta subordinación se evidencia:

1. La relación epistemológica del contenido cultural de la formación de profesores.
2. La relación entre marco político normativo y el desarrollo académico que adoptan las actividades de formación.
3. Las relaciones en las decisiones administrativas con respecto a las decisiones académicas.
4. La articulación del contenido curricular en términos de una habilitación práctica del futuro profesional docente.

Veamos de manera resumida, cada una de estas relaciones:

1. La subordinación epistemológica de la formación:

Al revisar los fundamentos teóricos que orientan los planes de formación de profesores en las Universidades chilenas, se reiteran dos características:

- A. El énfasis erudito, etnocentrista de los enfoques teóricos y científicos de origen europeo o norteamericano.
- B. La persistencia de un significado epistemológico del docente de educación superior que transmite saberes y socializa conocimientos y competencias ya probadas en otras latitudes no latinoamericanas.

La consecuencia de ambas características es la reiteración del profesional docente como transmisión de saberes construidos y sistematizados en el mundo europeo y norteamericano. Son muchos los ejemplos que muestran esta subordinación.

2. La subordinación de la formación del docente a un marco político normativo:

Es casi un sentido común encontrar los marcos políticos normativos que orientan desde el Estado a la institución de formación de profesores, la reiteración de la misión del profesor como un profesional que instrumentaliza el saber requerido por la sociedad. El ser docente es prácticamente un **pedagogo** que sabe homogeneizar la conciencia y el comportamiento del niño y el adolescente a los requerimientos normativos de la sociedad.

Se podría hablar de un ser docente conservador de la sociedad y reproductor de los saberes, haceres y sentires legitimadores para la incorporación de las jóvenes generaciones a la sociedad.

3. La subordinación de lo académico a lo administrativo en la gestión de la formación:

Estructuralmente hay tres variables sistémicas que muestran esta subordinación:

- A. por un lado, la determinación y el control de la actividad docente en torno a criterios claramente administrativos (el contrato del profesor está en relación a su carga horaria como transmisor de saber y como coordinación en esa transmisión del saber);
- B. la segunda variable tiene que ver con la gestión administrativa de una institución formadora, en donde la dependencia de lo académico es siempre mediatizada por una decisión administrativa (lo importante es la racionalidad del uso en los recursos materiales y humanos, más que la actividad formativa en sí);
- C. la tercera variable tiene que ver con la normativa que encuadra la autonomía del quehacer académico. En este sentido la regulación de la autonomía queda determinada por la disponibilidad de recursos financieros con que cuenta la institución, por tanto la autonomía es una consecuencia de la disponibilidad o no del recurso económico.

Naturalmente el efecto de esta subordinación del quehacer académico a la administración del horario y del espacio profesional normado por lo económico de la actividad de formación, implica la instalación de una práctica burocrática en la actividad académica (el profesor debe justificar su tiempo en relación a la gestión

administrativa de lo académico y no en relación a su productividad académica propiamente tal).

4. La subordinación de la construcción curricular en el aula, y en las disciplinas de la docencia a la malla curricular impuesta por la dirección institucional:

Son varios los ámbitos de esta subordinación, entre otros: el predominio de la lógica técnica-instrumental en los procesos de elaboración de los currículos, por lo general se centra la selección y organización de los contenidos curriculares en torno a saberes descontextualizados y ahistóricos, inspirados, por lo general en bibliografías desactualizadas de los llamados "clásicos de cualquier saber"; la continuidad de una visión arquitectónica del diseño curricular que privilegia la secuenciación de los objetivos y contenidos unidisciplinarios; la separación de acciones y actores entre los que diseñan y desarrollan el currículo, pero donde siempre el segundo debe seguir la orientación normada por el diseño; en fin, la permanencia de procedimientos evaluativos que procuran siempre calificar o medir resultados sin preocuparse de evaluar los procesos formativos mismos.

Pues bien, el resultado histórico de estas características curriculares, ha permitido el desarrollo de una práctica formativa en que las instancias técnico-directivas de las instituciones formadoras son, finalmente los que imponen las "decisiones curriculares" que se dan en los programas de formación.

La subordinación como práctica histórica del currículo ha significado entre otras cosas:

- a. divorcio estructural entre la teoría y práctica de la formación.** Esta separación formativa, hace que no se conciba la práctica del sujeto en formación (ni siquiera como sujeto con experiencia formativa en un sistema escolarizado) ni en el inicio de su programa de estudio ni en el proceso de puesta en práctica de los dispositivos educativos curriculares (cursos, seminarios, actividades de aprendizaje guiado y autoaprendizaje, talleres, laboratorios, experimentaciones, indagaciones, etc.). Solamente se valora la práctica cuando es una actividad metodológicamente programada por los docentes que se ocupan de la habilitación didáctica o pedagógica en el modelo de la transmisión de saberes uniformes.
- b. inviabilidad del trabajo interdisciplinario.** Es curiosa la incapacidad crónica que muestran los docentes formadores para integrar sus saberes particulares con otros ámbitos de saberes disciplinarios que pueden ser perfectamente complementarios. Aquí hay muchos datos que muestran esta realidad, pero refirámonos a un ejemplo recientemente vivido por una importante institución formadora de profesores en Chile.

En el plan de estudio de formación de maestros y profesores en esta universidad, propuesto al Ministerio de Educación como plan de mejoramiento de la formación inicial de profesores, se creó una disciplina que se llama Bases de la educación. El propósito de esta disciplina era integrar por un lado, el área de fundamentos de la educación entregado de manera fragmentada por diversas disciplinas

complementarias y por otro lado rescatar la propia experiencia cognoscitiva que pudiesen tener los estudiantes de pedagogía respecto a lo que serían los ámbitos de la filosofía, de la psicología, de la sociología, de la antropología, etc. Pues bien, en el momento que se operacionalice esta asignatura y se integran los equipos docentes, los académicos asumen al interior de esta disciplina integrada, cada unidad temática unidisciplinaria de acuerdo a su especialidad filosófica, psicológica, sociológica, etc., es decir la integración o la interdisciplinariedad o multidisciplinariedad no pasa de ser una aspiración más que una realidad.

c. énfasis en la medición, calificación de productos- resultados de la formación: es notable el hecho de la poca consideración evaluativa a los procesos mismos de la formación, más todavía, lo que se valora en la evaluación son calificar los resultados que alcanzan los estudiantes de pedagogía en sus diversas disciplinas, que constituyen el plan de estudio. Así la formación se vuelve una rutina evaluativa en la cual el estudiante debe mostrar su "profesionalización" como un escolar que no tiene procesos, sino que debe mostrar resultados.

d. la descontextualización social del docente: en la medida que el plan de formación no integra ni la realidad del estudiante ni el contexto escolar ni las situaciones reales que se viven en el sistema educativo al contenido de la formación universitaria y se continúa con una formación centrada en la pura congruencia lógica-teórica del contenido disciplinario, es natural que el profesional que se forma no sepa contextualizar y flexibilizar críticamente su "saber aprendido" a diversidades de demandas y necesidades de aprendizaje que se va a encontrar en el mundo laboral. Este aspecto es particularmente grave cuando en el país se vive un proceso de reforma educativa que pretende cambiar el paradigma de la formación, centrándolo en la capacidad de aprendizaje y en el interés motivacional por el mismo que pueda tener el educando del sistema. La posibilidad de innovar en su práctica laboral que tiene el profesor que egresa de las actuales instituciones formadoras, termina por lo general con desencanto y frustración por la acción docente.

El conjunto de estos ámbitos de subordinación, así como las contradicciones que hemos señalado en los puntos anteriores, nos plantea un desafío innovador inmenso para las instituciones formadoras de profesores en el Cono Sur.

Se trata de indagar sobre un profesional que rompa con el carácter funcionario-reproductor de la cultura oficial y formarlo como un profesional que articula posibilidades de procesos enseñanza y aprendizaje, que toma decisiones curriculares y didácticas innovadoras, hasta lograr en el educando actitudes y capacidades para continuar desarrollando autónomamente su permanente inconclusión formativa.

Al menos, en esta perspectiva, queremos reinstalar la formación de profesores en los cuales laboramos los autores de esta ponencia.

BIBLIOGRAFÍA.

- BELLEI, C. (1995) *Los debates sobre la educación media chilena en el Siglo XX (1910-1973)*. Estudios Sociales, N° 85, Trimestre 3, CPU, Santiago, Chile. Págs. 11 a 35.
- CAMPOS, F. (1960) *Desarrollo Educacional. 1810-1960*. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.
- COX, C. Y GYSLING, J. (1990) *La formación del profesorado en Chile: 1892-1987*, CIDE, Santiago, Chile.
- ENCINA, F.A. (1962) *La educación económica y el Liceo*. Nacimiento, Santiago, Chile.
- GALDAMES, L. (1912) *Educación Económica e Intelectual*. Imprenta Universo, Santiago, Chile.
- LABARÍAS, M.T. (1994) *El Instituto Pedagógico: el Plan de Estudios de 1890 y sus Programas*. AULA XXI, Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Págs. 35 a 48.
- LETELIER, V. (1940) *El Instituto Pedagógico*. Publicaciones del Instituto Cultural Germano-Chileno, Santiago, Chile.
- MARSHALL, J. (1988) *La nueva interpretación de los orígenes de la industrialización en Chile*. Programa de Postgrado de Economía, ILADES/Georgetown University, Serie Investigación, 1/10. Santiago (Chile).
- MOLINA, E. (1912) *La cultura y la educación general*. Imprenta Universo, Santiago, Chile.
- MOULIÁN, T. (1997) *Chile actual: Anatomía de un Mito*, ARCIS-LOM, Santiago, Chile.
- MUNIZAGA, R. (1964) *Antecedentes históricos para una comprensión del problema educativo nacional. Instituto Pedagógico: 1884-1964"*. Anales de su LXXV Aniversario de su Fundación. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, Santiago. Págs. 118 a 135.
- NÚÑEZ, I. (1989) *La descentralización y las reformas educacionales: 1940-1973*. Serie Histórica N° 2, PIIE, Santiago, Chile.
- ORTEGA, L. (1981) *Acerca de los orígenes de la industrialización chilena, 1860-1879*, Nueva Historia, Año 1, N° 2, Asociación de Historiadores Chilenos, Londres.
- SCHIEFELBEIN, E. (1976) *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970*. Departamento de Economía, Universidad de Chile, Santiago.
- SOLAR CORREA, E. (1934) *La muerte del humanismo en Chile*. Nacimiento, Santiago, Chile.