

## UNIFORMIDAD, CENTRALISMO Y CALIDAD: EL INSTITUTO PEDAGÓGICO Y LAS PROVINCIAS<sup>1</sup>

*Standardization, centralism and quality:  
the Instituto Pedagogico and the provinces*

MÓNICA PERL\*

### Resumen

Aunque existe una bibliografía relativamente abundante sobre el Instituto Pedagógico, los textos que construyen su análisis a partir del examen de fuentes primarias son escasos. Más aún, aquellos textos difieren poco entre sí y suelen ser fundamentalmente descriptivos. Este artículo muestra que al retratar el Instituto Pedagógico, reproducen un guión fundamental. Además, examina algunos aspectos que resaltan tras investigar fuentes primarias, en particular que, si bien fue creado en 1889 fundamentalmente para entregar a los profesores secundarios formación formal –pedagógica y disciplinar– y mejorar así la calidad de los docentes, hubo motivaciones complementarias. Se propone que de éstas la más relevante fue crear una institución destinada, en primer término, a las provincias en un espíritu centralizador, esto es, para homogeneizar métodos y contenidos a nivel nacional.

**Palabras clave:** Instituto Pedagógico, formación docente, centralización, uniformidad, provincias

### Abstract

*Although there is a relatively great amount of bibliography on the Instituto Pedagogico, only very few of the texts build their analysis on the investigation of primary sources. What is more, those texts are not very different from another and usually they are basically descriptive. This article shows that in describing the Instituto Pedagogico they follow a basic script. Furthermore it explores one of the aspects that stand out after investigating primary sources. While it was created in 1889 with the basic purpose of improving the quality of the secondary teachers by giving them both a pedagogic and disciplinar formal education, there were also complementary motivations. It is proposed that the most relevant of these was to create an institution aimed in the first place at the provinces in a centralizing spirit, that is, to homogenize methods and contents at a nationwide level.*

**Key words:** Instituto Pedagogico, teacher training, centralization, consistency, provinces.

---

\* Licenciada en Historia PUC, candidata a doctor en Historia PUC. [mperl@uc.cl](mailto:mperl@uc.cl)

<sup>1</sup> Este trabajo fue desarrollado en el marco del proyecto Anillo SOC-17 “La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional”.

## Introducción

Estudiar la historia del Instituto Pedagógico, fundado en 1889, muestra una paradoja. Existen varias publicaciones centradas en él y otras que se refieren al mismo con mayor o menor profundidad como hito fundamental para la educación en Chile. El consenso respecto de su trascendencia aflora en cada una. Tanto, que Mellafe y González (2007) afirman que ha sido la tercera institución en importancia para el desarrollo y engrandecimiento del país en el ámbito de la cultura, antecedida sólo por la Universidad de Chile y por el Instituto Nacional, debido a que lideró la educación en el país y porque consiguió irradiar “un sentido de identidad, durante casi un siglo” (ídem, p. 67). Sin embargo, esos mismos textos revelan una carencia de estudios verdaderamente historiográficos respecto del Instituto Pedagógico. Salvo raras excepciones, no recurren a fuentes primarias, utilizan un reducido repertorio de fuentes oficiales y carecen tanto de análisis crítico como de historiografía comparada<sup>2</sup>.

En general, esos escritos poseen un tono idealizador y enfatizan que el Instituto Pedagógico marcó con su acción un antes y un después en el desarrollo de la educación y cultura del país, ya que de sus aulas salió un conjunto de docentes capaces de difundir nuevas ideas y nuevos métodos, con los cuales se elevó la calidad de la enseñanza secundaria. Pero, tras la lectura de esos textos, surge una serie de interrogantes con respuestas insuficientes. ¿Por qué se optó por el modelo educacional y de formación docente alemán? ¿Cómo se reconfiguró en función de la realidad chilena? ¿Quiénes eran en términos de formación y pensamiento los profesores que dieron cuerpo al Instituto Pedagógico? ¿Qué caracterizaba a sus alumnos y egresados, y cómo evolucionaron a través de los años? ¿Qué rol jugaron la Universidad de Chile y el Estado? Y más importante aún, ¿cuál fue la real influencia del Instituto Pedagógico?

Así, el estudio tanto del profesorado secundario como del Instituto Pedagógico ha quedado al margen del desarrollo que ha experimentado la historia de la educación en Chile durante las últimas dos décadas. Si bien en nuestro país ese desarrollo es relativamente menor al del contexto latinoamericano, a partir de la década de 1990 se produjo un estímulo y una renovación en las investigaciones (Ossenbach, 2000)<sup>3</sup>. Se

<sup>2</sup> Las publicaciones analizadas son: Avalos, B. (2002); Avila, A. de (1979); Bravo, B. (1992); Caiceo, J. (2002); Ciudad, M. (1989); Cox, C. & Gysling, J. (1990); de la Barra, E. (1899); Donoso, R. (1964); Feliú, G. (1953); Galdames, L. (1934); Galdames, L. (1937); Jaksic, I. (1984); Labarca, A. (1939); Lavados, J. (1993); Letelier, V. (1895); Letelier, V. & Matte, C. (1885); Mellafe, R. (1988); Mellafe, R. & González, M.T. (2007); Mellafe, R., Rebolledo, A. & Cárdenas, M. (1992); Munizaga, R. (1943); Muñoz, J.M. (1918); Núñez, I. (1987); Núñez, I. (1989); Pacheco, M. (1953); Rubilar, L. (2004); Soto, F. (2000); Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación (1964); y Vial, G. (1996), además de una serie de tesis y memorias inéditas citadas en la bibliografía.

<sup>3</sup> Según Ossenbach, en Chile los estudios previos a los años 90 mantenían un fuerte énfasis tanto en el estudio de la legislación y de las reformas educacionales como en el análisis del pensamiento

multiplicaron los temas, se abandonaron las historias generales de largo alcance tanto temático como cronológico y se consideraron otros actores de lo educacional, descentrando el discurso desde el Estado. Sin embargo, esto no ha sucedido en el caso del estudio del profesorado secundario. Las únicas investigaciones sobre éste corresponden a las realizadas por Iván Núñez –centrado en la organización del magisterio–, Cristián Cox junto a Jacqueline Gysling –quienes estudian el currículum–, Cristina Alarcón –quien analiza la influencia alemana en el discurso pedagógico–, y la publicación póstuma de Rolando Mellafe en conjunto con María Teresa González sobre el Instituto Pedagógico<sup>4</sup>. Es pues imprescindible construir la historia del profesorado y del Instituto Pedagógico a la luz de nuevas fuentes, asociando de modo más complejo los diversos factores que convergieron en la primera institución creada en Chile para entregar formación formal a los profesores secundarios tanto en pedagogía como en las disciplinas en las que estarían facultados para enseñar.

### Un guión sobre el Instituto Pedagógico

Como consecuencia de la escasez de investigaciones sobre el Instituto Pedagógico que utilicen fuentes más diversas, las referencias y descripciones que de él se hacen muestran una notoria uniformidad. De ahí que sea posible deducir una estructura matriz, una especie de guión que se comenzó a construir desde el momento en que fue fundado. Oraciones y párrafos completos –a veces sin citar–, juicios –algunos sin fundamentar–, valoraciones y fuentes se repiten con frecuencia.

Con mayor o menor extensión, más o menos cantidad de detalles, recurren a un guión basado fundamentalmente sobre la narración que hicieron Valentín Letelier –principal promotor del Instituto Pedagógico– y quienes defendían ese establecimiento educacional, fuentes oficiales, relatos de algunos ex alumnos y los análisis críticos de principios del siglo XX respecto del estado de la educación en el país.

Este guión puede descomponerse en los siguientes hitos: se buscaba lograr una educación basada sobre la ciencia como corolario de la influencia positivista; la falta de formación del profesorado era uno de los principales impedimentos para el progreso de la educación secundaria; breve reseña de los antecedentes del Instituto Pedagógico (propuestas de Ignacio Domeyko y de Diego Barros Arana); los éxitos que mostraba Alemania

---

pedagógico de hombres ilustres. Los principales ejemplos de reforma de esta tendencia corresponden a las investigaciones de Iván Núñez, Sol Serrano, Iván Jaksic, Gertrude Yaeger, Nicolás Cruz, Loreto Egaña, María Angélica Illanes y Mario Monsalve.

<sup>4</sup> El libro fue escrito para el centenario del Instituto Pedagógico, sin embargo, el autor decidió no publicarlo. La edición póstuma del año 2007 fue editada y complementada por su viuda y coautora.

en el ámbito de la educación hacían evidente tomarla como modelo; Valentín Letelier y Claudio Matte concluyeron en Berlín que la solución era crear un Instituto Pedagógico; Letelier presentó un proyecto concordante con el plan de estudios concéntrico que reformaría radicalmente los métodos de enseñanza; sucesivos cambios de gabinete impidieron su concreción; gracias a que algunos ministros de instrucción pública se involucraron personalmente con el proyecto, éste salió adelante; contratación en Alemania de siete profesores de excepcional calidad; animosidad inicial desde la Universidad y resistencia pasiva por parte de los profesores en ejercicio; desde 1893 una pléyade de nuevos maestros se distribuyó por el país diseminando nuevas ideas y métodos; hacia el centenario surgieron críticas desde sectores que aspiraban a una educación nacionalista y con criterio más económico; durante la década de 1920 movilizaciones sociales exigían una reforma total al sistema educacional; reforma de 1928; período de inestabilidad; el rectorado de Juvenal Hernández logró recomponer la convivencia dentro de la Universidad, etc.

No se trata de poner en duda que éstos sean ladrillos fundamentales de la historia del Instituto Pedagógico, pero sí de cuestionar que los elementos que constituyen ese guión se hayan convertido prácticamente en los únicos sobre los cuales se construyen los estudios. La utilización de ese esquema ha tendido a simplificar los análisis y a reducir las voces de los actores considerados. Respecto de los primeros años de existencia del instituto, prevalece la voz de los educacionistas que promovían y defendían el proyecto, y la de algunos alumnos de las primeras promociones. Rara vez se escucha la de los docentes que allí enseñaban, la de los profesores secundarios que hacían clases en los liceos previo a la fundación del nuevo instituto o la de los rectores de los mismos. Menos aún la de otros actores, tales como las comunidades dentro de las cuales funcionaban los liceos. Los períodos posteriores son descritos casi exclusivamente sobre la base de fuentes oficiales.

A partir de esa estructura narrativa, la historia del Instituto Pedagógico es presentada como la historia de una institución triunfante, que, aunque habría encontrado obstáculos –principalmente la oposición de algunos conservadores y la de los profesores en ejercicio sin formación pedagógica–, desde un comienzo habría vivido un proceso de continua expansión y consolidación que permitió renovar al personal docente autodidacta de los liceos y los métodos que allí se utilizaban. Los hechos muestran que ciertamente fue un establecimiento sobresaliente<sup>5</sup>. Sin embargo, los antecedentes que arroja el estudio –todavía parcial– de diversas fuentes revelan, entre otras cosas, que

---

<sup>5</sup> Ya desde la primera promoción de titulados hubo quienes se convirtieron en personas destacadas. El Instituto Pedagógico participaba en la definición de los planes de estudio de los liceos, además durante décadas aportó la mayor cantidad de profesores secundarios al sistema educacional chileno. Hasta 1953, las instituciones formadoras de docentes secundarios del país debían regirse por sus planes y métodos.

el proceso de consolidación y crecimiento del Instituto Pedagógico fue complejo y en momentos incluso dificultoso, y que los profesores de Estado que allí se titularon coparon lentamente el sistema educacional<sup>6</sup>.

Durante los primeros quince años de existencia del instituto hubo períodos en los que la demanda por matrícula masculina preocupó seriamente a las autoridades, pues la consideraban demasiado baja en relación con las necesidades de Chile<sup>7</sup>. En 1893, luego de que la primera promoción de profesores de Estado había obtenido su título, había cerca de 350 docentes secundarios enseñando en los 34 liceos de hombres existentes en el país. De ellos, casi el 18% correspondía a profesores de Estado titulados ya sea en el extranjero –contratados por el gobierno para colaborar en la implementación del plan de estudio concéntrico– o en el Instituto Pedagógico.

Los cálculos y proyecciones hacían pensar que los docentes sin título de profesor podrían ser reemplazados en menos de quince años. Sin embargo, en 1906, a pesar de que en total habían egresado 257 hombres del Instituto Pedagógico, sólo 122 profesores de Estado ejercían en alguno de los 39 liceos masculinos del país, los que a esas alturas requerían más de 500 docentes secundarios. Cinco años más tarde, en su informe anual, Domingo Amunátegui Solar (MDIP, 1911), director del instituto, continuaba preocupado por el bajo número de matriculados hombres –52 versus 83 mujeres– y por el aún más reducido número de éstos que se titulaba anualmente. Ese año, apenas seis. Instaba al gobierno a crear estímulos para que los bachilleres optasen por el profesorado, más todavía cuando se estaban creando nuevos liceos y colegios particulares, que requerirían profesores de Estado. Recién a mediados de esa década la tendencia en la matrícula se revirtió, al punto que a mediados de los años 20 fue necesario establecer mecanismos de selección más exigentes para el ingreso al Instituto Pedagógico y rechazar a los cientos de oyentes que querían seguir allí diversos cursos.

La información existente permite proponer que la demanda por estudiar en el Instituto Pedagógico tenía directa relación con el mercado laboral y con la valoración social que se ofrecía al profesorado, los cuales no parecían interesar a los relativamente pocos alumnos de secundaria que terminaban sus estudios y que rendían el bachillerato. En 1889 había 3.866 alumnos en los 26 liceos fiscales de hombres, mientras la población total del país bordeaba los 2.500.000 habitantes<sup>8</sup>. En 1907, 9.302 repartidos en 39 liceos<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Hasta el momento se han revisado: CIP, FI, FME, MRL, MDIP y MMJCIP.

<sup>7</sup> No así la femenina, destinada a “señoritas” que enseñarían en liceos femeninos.

<sup>8</sup> En contraste, hacia 1890 había más de 100.000 alumnos matriculados dentro de las escuelas primarias.

<sup>9</sup> Los datos disponibles no permiten discriminar cuántos de los alumnos en 1889 asistían a preparatoria y cuántos a humanidades. Respecto de los de 1908, 5.311 cursaban humanidades y 3.991, preparatoria.

Si bien la cantidad de quienes obtenían el bachillerato en humanidades aumentaba, durante décadas representó una baja proporción del total de alumnos de secundaria. Por ejemplo, en 1889 fueron entregados 216 títulos de bachiller en humanidades, en 1893, 150, en 1913, 350, y cuatro años más tarde, 723 (estas cifras incluyen mujeres)<sup>10</sup>.

Estos datos deben correlacionarse con la elevada deserción escolar que se producía en los liceos hasta mediados de la década de 1910. El abandono de los estudios llevó en esa época a que todavía fuese habitual encontrar liceos en los que había menos de diez estudiantes en los cursos finales, mientras que en los primeros tres cursos de humanidades y de preparatoria asistían varias decenas. Esta realidad se convirtió en una seria preocupación para el gobierno. Desde fines del siglo XIX y hasta mediados de la década de 1910, llevó incluso a que hubiera varias propuestas oficiales no sólo para detener la fundación de nuevos liceos, sino para suprimir algunos, reconvertirlos en escuelas primarias superiores y concentrar en los liceos de primera clase los recursos del Estado destinados a la instrucción secundaria, dotándolos de internados mejores y más grandes<sup>11</sup>.

De esta manera, es posible concluir que las expectativas de la mayoría de las familias respecto de la instrucción secundaria no se relacionaban con la educación superior; la gran mayoría de los estudiantes de los liceos se dedicaba a otras actividades tras pocos años de estudio. También que quienes tenían recursos para completar sus estudios e ingresar a la educación superior, optaban preferentemente por carreras liberales. En cambio, quienes consideraban que las condiciones que proporcionaba el profesorado sí prometían estabilidad social y económica, difícilmente tenían los medios para concluir la enseñanza secundaria. Existía además, tal como se lee en decenas de informes de rectores de liceos y en memorias de ministros de instrucción pública, un discurso que presentaba –casi compasivamente– la docencia como una noble profesión, pero en extremo dura y muy mal recompensada tanto social como materialmente. Por esto, requería personas especialmente abnegadas. En verdad no era una invitación demasiado halagüeña.

Otro aspecto que se asume a partir del guión del Instituto Pedagógico es una determinada descripción y valoración de los profesores secundarios existentes al momento de su fundación. En general eran abogados, religiosos, médicos, ingenieros, agrimensores, bachilleres o simples egresados de humanidades. Esos docentes autodidactas eran criticados hacía décadas desde diversos sectores, incluidos los ministros de instrucción pública. En gran medida eran signados como causantes de la deficiente calidad de la

---

<sup>10</sup> Durante la década de 1890, las cifras fueron incluso menores. En varias ocasiones bordearon los 150 bachilleres en humanidades anuales.

<sup>11</sup> Ejemplos de estas propuestas pueden leerse en las MMJCIP de los años 1896 y 1907.

enseñanza secundaria y como el principal freno para su progreso, mientras que solían dejarse en un plano secundario otros factores, tales como la realidad material de los liceos –edificios y materiales de enseñanza–, textos o las disposiciones y expectativas de las familias respecto de la educación<sup>12</sup>. Los mayores reproches acentuaban que, debido a su nula formación pedagógica, la enseñanza que entregaban era memorista, enciclopédica, especulativa, poco práctica –en el sentido de que los alumnos no adquirían el conocimiento a través de la observación y experimentación– y teórica<sup>13</sup>.

Según las descripciones de la época, aquel profesorado se caracterizaba además por una casi total ausencia de dedicación exclusiva a la docencia. Se le presentaba como un cuerpo con una alta rotación de personal, debido a que generalmente quienes enseñaban buscaban en el profesorado una ocupación paralela a otra, ya sea por vocación o para mejorar sus rentas. De acuerdo con ese retrato, solía ser un trabajo pasajero, mientras aparecía otro de mejores perspectivas o, incluso, un ascenso dentro del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

Sin embargo, aún no existen investigaciones sobre la configuración y las características de ese cuerpo de profesores que permitan efectivamente dar cuenta de cómo era. Tampoco relativas a su disposición respecto de la pedagogía, carencias, dificultades para enseñar y virtudes. Datos analizados hasta el momento muestran que es posible caracterizar ese profesorado autodidacta y matizar algunos de esos juicios. Efectivamente eran frecuentes los cambios de docentes, sin embargo, también era habitual que en los liceos existiese un núcleo de profesores que otorgaba estabilidad al sistema en el tiempo. No eran raros los profesores y rectores que hicieron carrera durante décadas. Algunos incluso eran trasladados a otras ciudades para intervenir liceos en crisis. Entre ellos, había además quienes mostraban especial inquietud por adquirir herramientas pedagógicas<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> En contraste, los rectores de liceos pensaban que las causas de la deficiente calidad de la enseñanza estaban principalmente en estos factores. Acentuaban además que los logros y progresos que exhibía la educación se debían principalmente al esfuerzo y “contracción” de los docentes, quienes trabajaban con muy pocos recursos. Sin duda, estas opiniones deben ser relativizadas, pues, salvo excepciones, ellos mismos eran profesores. Aun así, es una interesante superposición de discursos que aún falta estudiar.

<sup>13</sup> En este diagnóstico se fundían críticas al método –o ausencia de método– y a los planes de estudio.

<sup>14</sup> Había liceos que adquirían textos y manuales de pedagogía. En algunos los profesores realizaban reuniones periódicas en las que se exponía y discutía sobre temas pedagógicos. También hubo otros que, tras la fundación del Instituto Pedagógico, solicitaron que éste realizara cursos de capacitación para los profesores sin formación formal. Era una manera de ponerse al día y también de estar menos expuestos ante la competencia de los nuevos profesores de Estado.

No se pretende mostrar todos los vacíos de investigación, sino sólo destacar algunos respecto de los cuales investigaciones en curso entregan algunas miradas nuevas. Entre éstos, puede mencionarse además el de los procesos de transferencia cultural ocurridos en y por medio del Instituto Pedagógico, abordado en la reciente tesis de Alarcón (2005). Estudios de este tipo permitirán analizar cómo la formación que allí se entregaba a los docentes, en manos básicamente de profesores alemanes, influyó sobre la identidad que difundieron los liceos nacionales.

### **El Instituto Pedagógico, ¿para qué?**

La fundación del Instituto Pedagógico fue el resultado de la convicción de un grupo de educacionistas chilenos de fines del siglo XIX de que no bastaba con que los profesores secundarios supieran la materia que enseñaban, sino que debían saber cómo hacerlo. Pensaban que el progreso de la educación en el país sólo sería posible si se les entregaba formación formal según criterios científicos, tanto en metodologías como en contenidos. De esta manera, se convertirían en profesores “modernos”, es decir, profesionales, científicos y laicos. Siguiendo a Jaksic (1984), como el positivismo fue el modelo de profesionalización de las disciplinas académicas en Chile durante la década de 1880, el espíritu básico con que fue creado el Instituto Pedagógico fue justamente el de proveer aquellas bases científicas que pudiesen ser utilizadas para satisfacer las necesidades de la nación, de manera de instalar el espíritu científico en el sistema educacional chileno y colocar así al país en la senda del progreso.

La idea de entregar formación formal al profesorado secundario no era nueva en Chile, pero se reactivó con fuerza durante la década de 1880, en momentos en que los ramos científicos adquirían mayor presencia dentro de los programas de estudio, el plan de estudios concéntrico comenzaba a ser aplicado y cuando ya había liceos en cada una de las provincias<sup>15</sup>. Entonces se transformó en un imperativo poner a disposición de la sociedad chilena un modelo teórico de enseñanza que permitiese transmitir eficientemente la ciencia y la cultura, condición que se veía como imprescindible para el progreso moral y material del país. Este modelo teórico debía ser tanto la base para la formación del profesorado secundario, como aquella que sustentase la enseñanza en los liceos. Para esto, la formación de los profesores en el Instituto Pedagógico se estructuró sobre la base de dos vías de aprendizaje: respecto de las disciplinas para las cuales estarían facultados para enseñar, y de los modos de hacerlo. Esto último, en

---

<sup>15</sup> Tras una aceleración en las fundaciones a partir de 1880, a fines de esa década había 26 liceos de hombres repartidos entre Tacna y Ancud, de los cuales diez eran de primera clase –en los que se enseñaban los seis años de humanidades– y 16 de segunda, es decir, sólo impartían un programa de tres años.

consonancia con el discurso de la época, debía fundarse sobre la pedagogía herbartiana. Esta se basaba sobre la psicología y concebía la educación tanto moral como intelectual y física de los estudiantes.

Junto a esta motivación principal para fundar el Instituto Pedagógico, hubo otras complementarias. Se propone que la de mayor relevancia –aunque no explicitada– fue que inicialmente se lo concibió de manera preferente para las provincias, para dotarlas de mejores profesores y, fundamentalmente, para homogeneizar métodos y contenidos a nivel nacional. El Instituto Pedagógico permitió así profundizar dos de los principales rasgos del sistema educacional secundario decimonónico chileno descritos por Cruz (2002), esto es, un sistema centralizado y construido sobre la base de un plan de estudios único<sup>16</sup>.

La primera promoción del Instituto Pedagógico –quizás la única que en las décadas iniciales tuvo más candidatos que vacantes– muestra claramente que el Estado privilegió alumnos de provincias, en una apuesta de que tendrían mayor disposición a aceptar empleos fuera de la capital. Esa opción, en varios casos, incluso fue a costa del requisito del bachillerato en humanidades<sup>17</sup>. De los 98 postulantes para ocupar alguna de las vacantes del instituto, 17 eran santiaguinos, cifra que podría ser mayor, pues diez no especificaron ese dato. Es decir, al menos 17% nació en la capital. Sin embargo, tras el proceso de selección, sólo cuatro de ellos fueron admitidos para formar parte de los 39 alumnos que en algún momento integraron esa primera promoción, esto es, apenas el 10%<sup>18</sup>.

Por otra parte, puede entenderse que, como una forma de estimular la llegada de alumnos de provincias, el Estado definió el Instituto Pedagógico como un internado gratuito en el que los alumnos recibían además una pensión anual. A cambio de estos beneficios, debían presentar un fiador y se comprometían a aceptar durante nueve años un puesto de profesor en cualquier liceo del país. Era un esquema muy diferente al del resto de las carreras universitarias: externados gratuitos sin pensión para sus alumnos.

El internado y la pensión fueron eliminados en 1893, es decir, el año en que ingresó la segunda promoción de alumnos. Esta reforma buscaba economizar, pero también

---

<sup>16</sup> Según el autor, el tercer rasgo era el elitismo.

<sup>17</sup> Quienes ingresaron sin haberlo obtenido, debieron rendir y aprobar los exámenes antes de titularse de profesores de Estado. Con certeza siete de los alumnos aceptados en la primera promoción no eran bachilleres; respecto de otros tres, los datos no son claros. Es decir, entre 18 y 26% de esa promoción no cumplía el requisito, los que, salvo uno, eran de provincias. En cambio, de los 98 postulantes, doce no eran bachilleres y ocho son dudosos; así, el porcentaje entre éstos fluctuó sólo entre el 12 y el 20%.

<sup>18</sup> De los 39, únicamente 31 terminaron sus estudios y recibieron el título de profesor de Estado. Algunos se retiraron antes y, por lo menos uno, murió.

permitir anualmente el ingreso de nuevos alumnos y el de mujeres<sup>19</sup>. Sin embargo, la prudencia de esta medida fue discutida durante largo tiempo, pues redujo las posibilidades reales de que llegaran estudiantes desde fuera de Santiago y, como consecuencia, la disposición de los nuevos profesores de Estado a partir a ejercer la docencia en otras ciudades. “Es un hecho comprobado por la experiencia que las personas nacidas e educadas en Santiago tienen poca inclinación a radicarse lejos de la capital”, escribía todavía en 1913 Federico Hanssen, director del Instituto Pedagógico (MDIP, 1913, s/p). Aunque ya no parecía posible restituir el internado, en varias ocasiones se pensó en crear becas destinadas a alumnos destacados de provincias a cambio de que ejerciesen durante algunos años, ya sea en sus liceos de origen o en otros de provincia. En 1913 fueron instituidas diez.

Aunque esto requiere ser investigado detenidamente, todo hace pensar que por varios años los nuevos profesores de Estado fueron llamados a ocupar de preferencia vacantes de liceos de provincias y que allí se les prefirió para los cargos de rector. Del primer grupo de titulados, el 75% fue enviado fuera de la capital. En Santiago, si bien los liceos fundados a partir de 1888 emplearon algunos profesores egresados del Instituto Pedagógico, el Instituto Nacional demoró décadas en contratarlos de manera mayoritaria<sup>20</sup>. En 1906, por ejemplo, de los 65 docentes que allí enseñaban, sólo 16 eran profesores de Estado. Pareciera que no se cuestionaba que la elite siguiera siendo educada por la elite intelectual, aunque ésta no tuviese la formación en pedagogía que ella misma postulaba como requisito indispensable para la calidad docente.

Ese mismo año había al menos un profesor de Estado en la mayoría de los 39 liceos de hombres del país, salvo en siete. Sin embargo, proporcionalmente ejercía una mayor cantidad de ellos en la capital. En total había en los liceos masculinos 122 profesores de Estado, de los cuales el 43% enseñaba en liceos de Santiago. En contraste, los datos muestran que en los establecimientos fiscales masculinos de la capital trabajaba el 30% del profesorado secundario nacional. Estas cifras deben ser analizadas en detalle intentando identificar a cada uno de los docentes, pues en Santiago trabajaban habitualmente en más de un liceo, lo que cambiaría los totales reales. En cambio, esto no ocurría en provincia, ya que en las ciudades donde había liceos, sólo existía uno. Así, el porcentaje de los profesores de Estado que trabajaban en Santiago se reduciría<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Inicialmente, el Instituto Pedagógico fue diseñado de modo que las nuevas promociones ingresaran al cabo de que la anterior hubiese egresado, es decir, cada tres años.

<sup>20</sup> Hacia el cambio de siglo habían sido fundados en Santiago los siguientes liceos: Santiago (1888), M. L. Amunátegui (1890), de Aplicación (1893), Internado Nacional (1902) y M. Barros Borgoño (1902).

<sup>21</sup> Por otra parte, numerosos profesores de Estado que ejercían en los liceos santiaguinos formaban parte del contingente de docentes extranjeros que había contratado el gobierno a fines de la década de 1880 para implementar el sistema concéntrico.

La fallida reforma de 1907 que modificaba el plan de estudios del Instituto Pedagógico y que buscaba que sus alumnos estuvieran preparados para desempeñar más de una cátedra, en gran parte había sido pensada en función de las provincias (MDIP, 1915). Como allí era difícil dar una renta suficiente a los profesores que enseñaban un solo ramo, se buscó un mecanismo a través del cual pudiesen sumar ingresos y, por lo tanto, aumentar el atractivo por los empleos en provincia. Sin embargo, la exigencia de seguir dos cursos debió ser eliminada siete años más tarde a causa de los reclamos de los propios alumnos. Según explicaba el director del instituto, fundamentalmente porque era un programa demasiado exigente para la deficiente preparación con que entraban los alumnos al instituto y porque muchas veces, debido a su pobreza, debían trabajar en forma paralela a sus estudios para lograr costear su vida en la capital.

Son numerosas las menciones de las autoridades que muestran que del Instituto Pedagógico se esperaba que colaborase con la centralización y con la homogeneización de métodos y contenidos en los liceos del país. Sin embargo, la que probablemente expresa con mayor nitidez sus argumentos es la memoria escrita por el ministro Carlos Palacios en 1899. A lo largo de más de 30 páginas se expuso sobre los defectos que observaba en la instrucción secundaria, los que se pueden sintetizar en falta de uniformidad. Esta, en opinión del ministro, sólo podría ser reparada por medio de la acción de las autoridades centrales. La homogeneidad en métodos, programas, reglamentos y aplicación de los contenidos era, según él, la clave para que los alumnos pudiesen ser conducidos hacia el conocimiento. También para que el sistema educacional les permitiese integrarse libremente en los distintos liceos.

“La metodología del profesorado”, explicaba, “se resiente de deficiencias que se notan especialmente en la falta de armonía en la enseñanza de los mismos ramos en diversos establecimientos” (MMJCIP, 1899, p. 444). Había solicitado al visitador de liceos que comparase lo que sucedía durante una misma semana en el curso de primero de humanidades dentro de 13 liceos. Con lo que se encontró fue con lo que el ministro denominó una verdadera corporación federal en las aulas, dentro de las cuales la autoridad central, partiendo por el rector, no tenía real capacidad de acción y en las que en la práctica cada profesor hacía las cosas a su estilo. En ellas, escribió, “la enseñanza racional ha sido, pues, un verdadero caos” (*idem*, p. 468). Las opiniones del visitador, por su parte, muestran una visión similar, pues según él la falta de armonía en ramos idénticos manifestaba “que no todos los profesores poseen los indispensables conocimientos metodológicos i psicológicos, ni se han impuesto el trabajo elemental de meditar los programas correspondientes” (*idem*, p. 469).

Para que esa heterogeneidad pudiese desaparecer, el ministro proponía la acción decidida de los rectores, del Consejo de Instrucción Pública y del Gobierno, a fin de que los planes se uniformasen y que tanto los métodos pedagógicos como la didáctica

permitiesen que se expresara, en cambio, la uniformidad. Sólo logrando que los profesores ejercieran sus tareas de manera ajustada a lo definido en los planes, programas y métodos, podría superarse la incoherencia en los contenidos que se enseñaba. Métodos que, en su opinión, dependían de la “preparación pedagógica del maestro” (*idem*, p. 470). Con una sola autoridad que fijaba programas, aprobaba textos, proponía maestros, designaba comisiones examinadoras y confería el bachillerato, era posible que la enseñanza llegase a ser forzosamente uniforme y que en cada liceo se enseñara a los estudiantes durante períodos determinados los mismos contenidos y del modo más similar. Una aspiración tajante, pero que sin duda reflejaba el sentir de una parte de quienes eran los responsables del sistema de instrucción secundaria nacional y que, matizada, puede leerse en otras memorias ministeriales.

Los alumnos de provincias representaban hacia 1915 casi las tres cuartas partes de los profesores titulados en el Instituto Pedagógico, mientras que los santiaguinos, cuya presencia ciertamente aumentaba, sólo se empujaban a cifras cercanas al 20%. Los demás eran extranjeros que volvían a sus países o bien habían emigrado al nuestro. Así, parecen haber acogido la invitación para estudiar en las aulas del Instituto Pedagógico y convertirse así en profesores de Estado, claro que no necesariamente para volver a trabajar en liceos ubicados fuera de la capital. Esta era demasiado atractiva. Sin embargo, cuando sí lo hacían, trasladaban consigo los códigos aprendidos en el instituto y colaboraban así a la tan anhelada homogeneización del sistema educacional.

## Bibliografía

- Alarcón, C.** (2005). *Génesis de la formación docente de enseñanza secundaria en Chile. Un estudio sociohistórico sobre la influencia alemana en el discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios (1889-1910): el caso del Instituto Pedagógico*. Tesis de maestría no publicada, FLACSO, Argentina.
- Ávalos, B.** (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Avila, A. de** (1979). *Reseña histórica de la Universidad de Chile (1622-1979)*. Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Bravo, B.** (1992). *La universidad en la historia de Chile, 1622-1992*. Santiago, Chile: Pehuén.
- Caiceo, J.** (2002). El Instituto Pedagógico y el sistema educacional chileno. *Revista Intramuros*, (online), 10. Recuperado el 25 de marzo de 2009 del sitio Web de la UMCE: [http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros\\_n10\\_a08.html](http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n10_a08.html)
- Ciudad, M.** (1989). *El Instituto Pedagógico y la educación laica*. Santiago, Chile: Ediciones de la Gran Logia de Chile.
- Cox, C. & Gysling, J.** (1990). *La formación de docentes en Chile, 1842-1987*. Santiago, Chile: CIDE.
- Cruz, N.** (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile: 1843-1876: El plan de estudios humanista*. Santiago, Chile: DIBAM, PIIE, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- de la Barra, E.** (1899). *El embrujamiento alemán*. Santiago, Chile: Establecimiento Poligráfico Roma.
- Donoso, R.** (1964). El Instituto Pedagógico: tres generaciones de maestros. *Journal of Inter-American Studies*, 6, 1, 5-16. Recuperado el 9 de diciembre de 2008, de <http://www.jstor.org/stable/164925>
- Feliú, G.** (1953). *La Universidad de Chile, Universidad de América* (2ª ed.). Santiago, Chile: Prensas de la Universidad de Chile.
- Galdames, L.** (1934). *La Universidad de Chile: 1843-1934*. Santiago, Chile: Prensas de la Universidad.
- Galdames, L.** (1937). *Valentín Letelier y su obra: 1852-1919*. Santiago, Chile: Imprenta Universitaria.
- Guirao, A.** (1957). Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades hasta la fundación del Instituto Pedagógico: su acción en el desarrollo de la educación y cultura nacional. (1843-1889). En Universidad de Chile, *Memorias de los egresados*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Jaksic, I.** (1984). Philosophy and University Reform at the University of Chile: 1842-1973. *Latin American Research Review*, 19, 1, 57-86. Recuperado el 26 de marzo de 2009, de <http://www.jstor.org/pss/2503297>

- Krebs, L.** (1929). *Influencia alemana en la educación chilena*. Memoria de título no publicada, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Labarca, A.** (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, Chile: Publicaciones de la Universidad de Chile.
- Lavados, J.** (1993). *La Universidad de Chile en el desarrollo nacional*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Letelier, V.** (1895). *La lucha por la cultura*. Santiago, Chile: Imprenta Barcelona.
- Letelier, V. & Matte, C.** (1885). *La instrucción secundaria i la instrucción universitaria en Berlin: informe elevado al Supremo Gobierno por la legacion de Chile en Berlin*. Santiago, Chile: Imprenta Nacional.
- Meléndez, G. et al.** (1964). *Historia de las ideas pedagógicas en Chile. 1889-1902*. Manuscrito no publicado, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Mellafe, R.** (1988). *Reseña histórica del Instituto Pedagógico: cien años de formación de profesores*. Santiago, Chile: UMCE.
- Mellafe, R. & González, M. T.** (2007). *El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1981): su aporte a la educación, cultura e identidad nacional*. Monografías de Cuadernos de Historia, N° 2. Santiago, Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Mellafe, R.; Rebolledo, A. & Cárdenas, M.** (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Munizaga, R.** (1943). *La Facultad de Filosofía y la evolución pedagógica de Chile*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Muñoz, J. M.** (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Santiago, Chile: Imprenta Universo.
- Núñez, I.** (1987). *El trabajo docente: dos enfoques históricos*. Santiago, Chile: PIIIE.
- Núñez, I.** (1989). *Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile*. Santiago, Chile: PIIIE.
- Ossandón, C.** (1933). *El magisterio de la educación primaria y secundaria en Chile desde el año 1810 al año 1920*. Santiago, Chile.
- Ossenbach, G.** (2000). Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation. *Paedagogica Historica* (online), 36, 3, 841-861. Recuperado el 27 de abril de 2009, de <http://dx.doi.org/10.1080/0030923000360301>
- Pacheco, M.** (1953). *La Universidad de Chile*. Santiago, Chile: Editorial Jurídica.
- Parada, E.** (1954). *El Dr. Rodolfo Lenz y su labor pedagógica*. Memoria de título no publicada, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Pizarro, A. & Donoso, A.** (1963). *Influencia de la pedagogía alemana en la educación secundaria chilena*. Memoria de título no publicada, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Rubilar, L.** (2004). *Del Instituto Pedagógico a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (1889-2004)*. Santiago, Chile: UMCE.

- Soto, F.** (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago, Chile: CPEIP.
- Sywak, W.** (1977). *Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education, 1885-1910*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de California, Los Angeles, EE.UU.
- Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación** (1964). *Instituto Pedagógico. LXXV Aniversario de su fundación. 1889-1964*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Vial, G.** (1996). *Historia de Chile (1891-1973)*. Vol. 1, t. I. Santiago, Chile: Zig-Zag.
- Vielma, I.** (1957). *El Instituto Pedagógico: desde 1910 hasta 1928*. Memoria de título no publicada, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Zúñiga, R.** (1961). *Para una historia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile*. Memoria de título no publicada, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

*Fuentes consultadas*

- Colección Instituto Pedagógico, Archivo Central Andrés Bello (CIP)
- Fondo de Intendencias, Archivo Nacional Histórico (FI)
- Fondo Ministerio de Educación, Archivo Nacional Histórico (FME)
- Memorias de los Rectores de los Liceos (MRL)
- Memorias del Director del Instituto Pedagógico (MDIP)
- Memorias del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MMJCIP)

FECHA DE RECEPCIÓN: 23 de julio de 2010

FECHA DE ACEPTACIÓN: 23 de julio de 2010