

HISTORIA DE UNA PROFESIÓN DOCENTE: HITOS FUNDACIONALES DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN CHILE (1889-1958)*

HISTORY OF A TEACHING PROFESSION: FOUNDATIONAL
MILESTONES OF THE HISTORY TEACHING PROFESSION
IN CHILE (1889-1958)

OMAR TURRA DÍAZ**

RESUMEN: El artículo estudia la institucionalización de la formación del profesorado disciplinar de historia en el sistema educativo chileno, en un contexto de expansión de la enseñanza secundaria pública durante la segunda mitad del siglo XIX. Su objetivo es examinar los orígenes de la profesión docente especializada en la enseñanza de historia, en momentos fundacionales de su trayectoria histórica como cuerpo docente disciplinar, con especial énfasis en sus inicios en el Instituto Pedagógico. En base a un diseño metodológico de carácter histórico, bibliográfico y documental, el estudio postula y argumenta que el impulso fundacional del profesorado de historia y geografía encuentra sus soportes en las exigencias formativas del plan de enseñanza humanista que se instituyó para el liceo chileno, desde la década del 40 del siglo XIX, y en una discursividad favorecedora de una formación docente especializada promovida por educacionistas decimonónicos.

PALABRAS CLAVE: profesión docente, profesorado de historia, Instituto Pedagógico, Estado Docente, Enseñanza Secundaria

ABSTRACT: This article studies the institutionalization of disciplinary history teacher training in the Chilean educational system, in the context of the expansion of public secondary education during the second half of the nineteenth century. Its aim is to examine the origins of the teaching profession specialized in the teaching of history, at foundational moments of its historical trajectory as a disciplinary teaching body, with special emphasis on its beginnings at the Instituto Pedagógico. Based on a historical, bibliographical and documentary methodological design, the study postulates and argues that the foundational impulse of the history teaching profession is based on the formative demands of the humanistic teaching plan that was instituted for the Chilean

* Artículo elaborado en el marco del proyecto ANID-FONDECYT Regular N° 1221433 y del Grupo de Investigación PROFOP UBB GI2313147.

** Doctor en Educación. Académico de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Correo electrónico: oturra@ubiobio.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5000-2336>

high school, since the 40's of the 19th century, and on a discursivity favoring a specialized teacher training promoted by nineteenth-century educationists.

KEYWORDS: Teaching profession, History teachers, Pedagogical Institute, State Teachers, Secondary Education.

Recibido: 24.03.23. Aceptado: 28.02.24.

INTRODUCCIÓN

EL ESTUDIO de la conformación y expansión de los sistemas educativos nacionales se articula, estrechamente, con los orígenes de la profesión docente. Esto ocurre por el objetivo estatal de hacerse cargo de la formación sistemática de sus maestros y profesores, en instituciones especializadas para este propósito, de modo que ejercieran con autoridad pedagógica la enseñanza en los distintos niveles del sistema escolar. Para los ideólogos y educacionistas decimonónicos, toda posibilidad de desarrollo de un sistema nacional de enseñanza precisaba disponer de un cuerpo de docentes especializados, dotados de una formación homogénea y compartida, que asegurara su intercambiabilidad en el sistema educativo. Desde entonces, una práctica social, la acción pedagógica, que venía desarrollándose de manera autodidacta e intuitiva pasó a constituirse en una práctica regulada y revestida de componentes objetivos, siendo la garantía de su idoneidad la posesión del título de maestro o profesor de Estado.

En América Latina, la formación sistemática de maestros y maestras se inició con la creación de las escuelas normales para la instrucción primaria, desde mediados del siglo XIX y con gran expansión durante las primeras décadas del siglo XX. Para el caso de la formación docente en educación secundaria, la mayoría de los países fundaron “Institutos de profesorado” a partir de las primeras décadas del siglo XX, presentándose una mixtura entre países que siguieron el modelo institucional y formativo de las escuelas normales y otros que adoptaron una preparación de carácter universitario (Draghi et al., 2015).

En Chile, el surgimiento de un cuerpo de profesores especializado para la enseñanza escolar de historia tuvo su génesis en el contexto de la institucionalización de la formación del profesorado de educación secundaria, a fines del siglo XIX. Su funcionamiento data de agosto de 1889, con la inauguración de las actividades lectivas del Instituto Pedagógico adscrito a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, que había sido creado por decreto del 29 de abril de 1889, firmado por el mi-

nistro de Justicia e Instrucción Pública, Julio Bañados Espinoza. El decreto de creación y el inicio de las clases del Instituto Pedagógico constituyen los hitos fundacionales que oficializaron la emergencia de un nuevo actor en el sistema educativo chileno: los profesores de educación secundaria, docentes especializados en diversas disciplinas escolares (Alarcón, 2010), que se desempeñarían en los 34 liceos fiscales que existían en el país hacia el año 1893 (Perl, 2010).

La conformación de este nuevo cuerpo de educadores se enmarcó dentro del proyecto modernizador decimonónico que, para el ámbito educativo, contemplaba la promoción de una política formativa sustentada en el manejo de una tecnología replicable en favor del objetivo de educar a grandes masas de población. En este contexto, la expansión de la instrucción pública se representaba como un componente fundamental para el progreso social y la conformación de ciudadanos útiles al Estado y, para ello, se requería de un cuerpo docente especializado en un ámbito del conocimiento escolar, formado en una institución dedicada a la preparación científica de pedagogos y cuyos egresados participen de los objetivos educativos estatales, recibiendo para ello el título de Profesor de Estado.

Para avanzar en conocimiento sobre este fenómeno socioeducativo, en este estudio presentamos resultados de una investigación que tuvo como objetivo examinar los orígenes de la profesión docente especializada en la enseñanza de historia, en momentos fundacionales de su trayectoria histórica como cuerpo docente disciplinar. En primer lugar, expondremos el proceso de institucionalización de la educación secundaria en el país, en un contexto sociopolítico de definición del Estado docente e implementación del denominado plan humanista de 1843. También, examinaremos la situación de apertura de un campo, al modo de Bourdieu (1980), el campo pedagógico, el que se convierte en un espacio de disputa entre agentes e instituciones a propósito de la emergencia de esta nueva profesión docente que, en rigor, vino a reconfigurar las relaciones de saber-poder en el ámbito de la enseñanza histórica escolar y universitaria en el país. Finalmente, describiremos los procesos de institucionalización formativa del profesorado especializado en la enseñanza histórica desde su momento fundacional en el Instituto Pedagógico y su expansión hacia otras instituciones universitarias del país.

Postulamos que el impulso fundacional del profesorado de historia y geografía encuentra sus fundamentos en las exigencias formativas del plan de enseñanza humanista que se instituyó para el liceo chileno, desde la década del cuarenta del siglo XIX, y en una discursividad favorecedora de una

formación docente especializada promovida por algunos educacionistas de la época. También, que su formalización como profesión pudo darse en el contexto del Estado docente que se hizo cargo de la formación del profesorado y garantizó su ejercicio profesional en el país.

Metodológicamente, el estudio se realizó en base a un diseño de carácter histórico, bibliográfico y documental, con enfoque cualitativo, el que en su desarrollo se organizó en dos fases: la heurística, por la cual se seleccionaron y agruparon textos de los denominados educacionistas decimonónicos (Letelier y Amunátegui Solar, principalmente) y fuentes documentales que aportaron información a los objetivos del estudio, particularmente los documentos de época (memorias ministeriales, decretos y reglamentos educacionales) que testimonian la organización de la institucionalidad magisterial; la hermenéutica, comprendida como la fase de construcción de sentido a partir de procesos interpretativos realizados en razón de los propósitos del estudio y con soporte en las fuentes consultadas.

LA EDUCACIÓN NACIONAL ES RESPONSABILIDAD DEL ESTADO DOCENTE

La construcción de un orden republicano en Chile consagró, tempranamente, la tutela estatal de la enseñanza y organización educativa mediante una explícita prescripción constitucional. Al respecto, pueden leerse dos artículos de la Constitución de 1833 que establecieron la responsabilidad estatal sobre el devenir de la institucionalidad educativa: “La educación pública es una atención preferente del Gobierno...” (art. 153) y “habrá una superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional, y su dirección bajo la autoridad del Gobierno” (art. 154). Este primer acto de reconocimiento constitucional y la posterior fundación de la Universidad de Chile (1842) con el traspaso de las facultades de Superintendencia de educación pública, marcan los inicios del denominado Estado Docente en el país.

La definición estatal de asumir la responsabilidad por el desarrollo educacional adoptó una modalidad de administración educativa coherente con la organización política que se estableció por entonces, esto es, de carácter centralizado, jerárquico y elitista. La formación de un sistema nacional de educación requería de una gestión centralizada que promoviera hacia el resto del territorio un ordenamiento y desarrollo educacional en continua expansión. Para ello, se estableció la institución que asumiría las funciones

de Superintendencia y que se encargó de regular, otorgar organicidad y homogeneidad al conjunto del sistema educativo (Serrano, 1994) cuyas directrices orientaban la enseñanza, pero también ejercía la función de vigilar el cumplimiento e implementación de las medidas educacionales adoptadas. En términos discursivos, la educación republicana se establecía como una prerrogativa cuyo acceso quedaba garantizado para todos los ciudadanos, como una promesa de alcance universalista, pero la ciudadanía estaba definida por la posesión de recursos financieros, propiedades y/o alguna ocupación prestigiosa (Núñez, 2015). Esto propició que la educación republicana naciera segmentada, en base a criterios de clase, de acuerdo con los requerimientos de la estructura social binaria de la época, la élite aristocrática y una mayoría popular (Turra-Díaz y Torres-Vásquez, 2017).

Esta segmentación educativa es descrita por Ignacio Domeyko en 1842, motivado por su interés en la promoción de la instrucción pública:

habiendo en Chile como en todas las naciones del mundo dos clases... que son: 1° La clase pobre que vive del trabajo mecánico de sus manos y a la cual ni el tiempo, ni el retiro en que vive, ni sus hábitos, costumbres y ocupaciones permiten tomar parte efectiva en los negocios públicos aunque la Constitución les diese facultades para esto. 2° La clase que desde la infancia se destina para formar el Cuerpo Gubernativo de la República. La instrucción pública debe también dividirse en dos ramos que son: Instrucción primaria para la primera; Instrucción superior para la segunda clase. (como se citó en Mancilla, 2005, p. 32)

El sistema educativo nacional se organizó entonces en dos subsistemas: el conformado por la educación secundaria y universitaria, que tiene por característica el ser altamente selectivo, fomentar el crecimiento de “arriba hacia abajo” y disponer del mayoritario apoyo de intelectuales y políticos de la época. El otro refiere a la instrucción primaria establecida para los sectores populares, el que es apoyado por una minoría liberal y concibe la educación popular como un motor de progreso social y económico (Cox y Gysling, 2009).

Si bien existían en la élite gobernante diversos énfasis e intereses sobre los propósitos de la institucionalidad educativa y los ámbitos del conocimiento a enseñar, lo cierto es que se generó consenso sobre la formación de un sistema nacional de educación dirigido desde el Estado (Serrano, 1994). Se configuró, paulatinamente, la idea de un Estado Docente que concibió la educación como un derecho y un deber de Estado, recayendo en él la responsabilidad del destino de la enseñanza pública.

EL PLAN HUMANISTA CONSOLIDA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL PAÍS

La enseñanza secundaria en Chile, como nivel educativo, surgió desde los inicios de la república, correspondiendo al Instituto Nacional (1813) erigirse como el primer centro formador de este ámbito escolar, para posteriormente extenderse hacia el resto del territorio a través de la creación de los Liceos provinciales. Como indica Cruz (2002) este tramo escolar tuvo una primera manifestación de sus objetivos y contenidos de enseñanza en el plan de estudios de 1832, pero fue con la implementación del Plan Humanista de 1843¹, que logra su consolidación como nivel educativo con un perfil específico dentro del sistema educacional, organizándose de manera independiente de los estudios superiores o universitarios².

Los propósitos formativos y materias contenidas por el plan de estudios humanista perfilaron a la enseñanza secundaria como una educación reservada para una élite económica y social que ya existía, pero que buscaba consolidarse en el plano cultural, formando a través de esta enseñanza a los futuros letrados que asumirían la conducción de los destinos de la república (Cruz, 2002). Además de instaurarse como una educación elitista, puede caracterizarse como excluyente, pues durante buena parte del siglo XIX atendía solo a los jóvenes varones que provenían de los sectores acomodados de la sociedad; recién en las últimas décadas de aquel siglo se establecieron liceos para el alumnado femenino (Serrano et al., 2013).

En términos de la conformación del sistema educativo nacional, se priorizó el desarrollo de la enseñanza secundaria por sobre la educación primaria, quedando esta última relegada a la voluntad y accionar de las autoridades municipales y congregaciones religiosas (escuelas conventuales) que se encargaron de la instrucción primaria, hacia mediados del siglo XIX. Esta focalización educativa en la educación colegial, como se denominaba a la enseñanza secundaria en la época, queda descrita en el siguiente párrafo:

El Plan de Estudios Humanista, implementado a partir de 1843, centró de manera clara el foco de interés en la educación para las elites, con un marcado acento en las materias humanistas. Para lograr los resultados

¹ Por decreto Supremo del 25 de febrero de 1843, de solo ocho artículos, se establecen los ramos que debían dictarse en la educación secundaria. Los distribuye en seis años y prescribe algunos procedimientos para poner en práctica dicho plan.

² El estudio de Nicolás Cruz "El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876" constituye una referencia obligada sobre el tema y nos servirá de base para los fines de nuestro estudio.

esperados concentró en ese tramo la mayor cantidad de recursos humanos y materiales. Esta decisión implicó una disminución de la atención a la enseñanza elemental o básica. (Cruz, 2002, p. 52)

El énfasis en la educación secundaria constituye una temprana definición de diseño educativo de los gobiernos republicanos, educar de arriba hacia abajo, que será fuente de controversias posteriores y terreno fértil para las propuestas de los educacionistas de fines del siglo XIX y la crítica educativa de comienzos del siglo XX.

El plan humanista consideró un itinerario formativo que complementaba los estudios humanísticos con los científicos, aunque colocaba el énfasis en los primeros. Este plan se inspiraba en las humanidades clásicas, es decir, en aquel conocimiento cultivado en la antigua Roma (Cruz, 2002), por lo que el estudio de la lengua y literatura latina adquirirían un rol gravitante en la enseñanza escolar. A través del estudio de los textos clásicos, desde la propia lengua latina, se buscaba favorecer la claridad en el pensamiento y en la expresión, alcanzar una adecuación entre la idea y la lengua (Hurtado, 2012).

La enseñanza secundaria se cursaba en un periodo de seis años y consideraba el estudio de las lenguas latinas, castellana, inglesa y francesa, además de materias humanistas como retórica, filosofía e historia. El estudio de las materias denominadas científicas comprendía las matemáticas (aritmética, álgebra, geometría y trigonometría), cosmografía, física y química.

Como ocurrió con otras disciplinas, la historia fue incorporada al currículo escolar de educación secundaria por este plan de estudios. En esta primera etapa de la enseñanza histórica, su estudio buscaba inculcar y promover las virtudes cívicas entre los jóvenes que asistían a los colegios, a través del conocimiento de la Antigüedad o herencia clásica de Grecia y Roma. Particularmente, el conocimiento del mundo romano formaría al futuro ciudadano en los ejemplos y virtudes republicanas que les permitiría participar activamente en la sociedad. Si bien la historia de América y Chile se impartía en el último curso de la enseñanza secundaria, eran escasos los estudiantes que lograban alcanzar este nivel y tampoco era cursado por quienes habían optado por el curso de matemáticas.³ En tal sentido se puede afirmar que la enseñanza histórica desplegó tardíamente en Chile una

³ Hacia 1848 el Rector del Instituto Nacional advertía sobre el orden de los estudios históricos en el plan formativo, manifestando su preocupación por el aprendizaje de los educandos que estudian dilatadamente la historia de los europeos desde la Antigüedad a los tiempos modernos y poco o nada aprenderán de la historia de América y Chile por estar ubicados en el último curso.

de sus funciones educativas tradicionales como es generar y difundir un sentimiento de pertenencia nacional, pues recién con los cambios curriculares de 1872 la historia de América y de Chile comenzó a impartirse desde el tercer año de la educación secundaria. También, a partir de entonces se utilizarán una serie de manuales escolares que presentaban la historia patria en los estudios colegiales (Cruz, 2002).

La temprana institucionalización de la historia como disciplina escolar, antes de que existiera una historiografía profesional y científica en el país, remite al conocimiento que se ha generado en el campo de la historia social del currículo, respecto del proceso de configuración de las disciplinas escolares, las que son concebidas como producciones o invenciones históricas gobernadas por motivaciones políticas y sociales (Goodson, 1995). Desde esta comprensión, son tradiciones que obedecen a configuraciones políticas, hegemonías y consensos sociales, más que a constructos de conocimiento producidas en y desde un saber académico, como puede observarse en el caso de la enseñanza histórica institucionalizada por el plan de estudios humanista.

Una de las dificultades que surgió con la implementación del plan humanista fue la escasa disponibilidad de profesores preparados para dictar las asignaturas establecidas, situación que, para algunos autores y autoridades educativas de la época, obligó a concentrar la enseñanza en un reducido número de educadores que contaban con la preparación adecuada. En efecto, por disposición legal de 1843 un solo profesor debía enseñar todas las materias a una cohorte de estudiantes año a año hasta llegar a la cuarta clase, para luego recomenzar su itinerario formativo con una nueva cohorte a quien enseñaría nuevamente una primera clase. Diego Barros Arana, quien se formó en el Instituto Nacional y luego fue rector del establecimiento, se expresaba en términos críticos sobre esta situación, exponiendo que incluso en el mismo Instituto Nacional faltaban profesores de mediana preparación para enseñar las asignaturas establecidas y se hizo necesario comenzar a formarlos (Barros Arana, 1905).

Correspondió al propio Barros Arana, en su calidad de rector del Instituto Nacional, encabezar la reforma de 1863 por la que el profesorado dejaba de enseñar casi la totalidad de las asignaturas de humanidades, para dedicarse a uno o dos ramos del plan de estudio. Aquello favoreció la especialización de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes, pues podían formarse en los métodos de enseñanza de diversos educadores. No obstante, una reforma de esta naturaleza entraba en tensión con una dificultad que ya se diagnosticaba desde los inicios de la enseñanza secundaria:

la escasa disponibilidad de profesores suficientemente preparados en las materias de enseñanza⁴. Es por ello que se implementó, unos años antes de la reforma, el sistema de oposiciones para acceder a dictar clases en los cursos de humanidades y matemáticas en el Instituto y liceos provinciales. El sistema de oposiciones consistía en la rendición de exámenes públicos escritos y orales en que los postulantes debían demostrar su conocimiento disciplinar, para obtener el grado de Bachiller otorgado por la Universidad de Chile. Para la enseñanza de la historia se hizo exigible contar con el grado de Bachiller en Humanidades.

LOS EDUCACIONISTAS ABOGARON POR UNA FORMACIÓN PEDAGÓGICA ESPECIALIZADA

Fueron las voces de algunos educacionistas de la época las que visibilizaron la necesidad de contar con docentes especializados en disciplinas específicas, pero por sobre todo que estuviesen dotados de una formación pedagógica (Núñez, 2008), que permitiese incorporar el conocimiento sobre la enseñanza en el nivel secundario y con ello mejorar la docencia en los liceos del país. En tal sentido, Valentín Letelier, gestor principal de la creación del Instituto Pedagógico señalaba lo siguiente:

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

En el mismo sentido argumentaba Domingo Amunátegui Solar, una vez que asumió la dirección del Instituto, afirmando que “en todas las naciones más cultas de Europa, se ha comprendido que para dar una buena enseñanza se necesita tener un buen profesorado, y que para tener un buen profesorado, es menester prepararlos en institutos especiales” (1894, p. 22).

⁴ Si bien Cruz plantea que el cambio de profesores generalistas a una enseñanza más especializada permitió contar con un mayor número de educadores en relación a la matrícula de alumnos, respecto de la preparación señala la heterogeneidad de ésta, siendo un grupo de ellos estudiante de leyes o abogados ya recibidos, ex alumnos de los propios liceos y algunos extranjeros contratados (Cruz, 2002).

La idea de conformar una institucionalidad formadora de docentes para la educación secundaria fue promovida decididamente por la administración de Balmaceda, en un contexto en que el mandatario liberal concebía a la educación como una prioridad estatal y reivindicaba el Estado Docente como principio de su actuación gubernamental. Los ministros a cargo de la cartera de Justicia e Instrucción Pública se encargaron, sucesivamente, de avanzar en su creación: así, Pedro Montt presentó un proyecto para establecer una Escuela Normal de profesores de instrucción secundaria (1886); Federico Puga Borne, recogió la propuesta introduciendo modificaciones que llevaron a conformar el Instituto Pedagógico como una institución de educación superior, esto es con un carácter universitario (1888); finalmente, Julio Bañados firma el decreto de su fundación en abril de 1889. El impulso estatal resulta evidente, a tal punto que fue el Ministerio el impulsor de la creación del Instituto, no la Universidad de Chile, razón por la cual solo a mediados de 1890 la Facultad de Filosofía y Humanidades vino a admitir al Instituto Pedagógico como unidad académica bajo su dependencia (Labarca, 1939).

No obstante, la idea de desarrollar una formación específica para ejercer la enseñanza en la educación secundaria tenía opositores y detractores que, abiertamente, rechazaban la propuesta de formar pedagogos especializados para este nivel escolar; para muchos, el conocimiento y dominio disciplinar bastaba para ser un buen docente. Estos discursos podían encontrarse tanto dentro de la propia Universidad como en los enseñantes que ejercían la docencia en los Liceos del país, sin formación institucional y, hasta entonces, sin necesidad de títulos. En el caso de los formadores universitarios, como indicaba Letelier, era una creencia generalizada la innecesaria formación para el ejercicio de la docencia pues el propio profesorado universitario “adolecía de muchos de los vicios que el nuevo instituto estaba destinado a extirpar” (Letelier, 1940, p. 34). Por lo mismo, la autoridad ministerial encargó la contratación de profesores alemanes con formación superior, que tuviesen las credenciales académicas necesarias para hacerse cargo de la organización, elaboración de programas de estudio y enseñanza en el nuevo centro de formación de profesores, cuestión que generó resistencias al interior de la Universidad de Chile. Esta resistencia se vinculaba a una irregularidad de orden administrativo-legal, pues el Consejo de Instrucción Pública y la Universidad desconocían al Instituto por no haber sido consultados en su proceso de creación, como lo disponía la ley. La Facultad de Filosofía y Humanidades hizo suyos los argumentos legales, pero según Feliú Cruz (1965), su oposición al reconocimiento del Instituto como parte

de ella se debía a otros argumentos: “el Instituto era improcedente. Había sido creado con ligereza” (p. 84), presentando sus profesores al Consejo el proyecto de plan de estudios, creyéndose miembros de la Facultad. La resistencia, entonces, provenía también del temor a que los nuevos profesores desplazaran a los antiguos y tradicionales educadores:

al abogado convertido en profesor de historia, geografía y literatura; al médico, en la clase de ciencias naturales; al ingeniero, en la de matemáticas, física y química; al sacerdote, en la filosofía, lógica y psicología. Por último, el autodidacta, en cualquier asignatura, según fueran sus estudios. (Feliú Cruz, 1965, p. 84)

Subyacía a este ámbito de resistencia la idea de que el saber pedagógico y la profesión docente todavía no constituían un campo legítimo de conocimiento que debía enseñarse en la Universidad, además de lo discutible de la efectividad de estos nuevos sistemas pedagógicos que con tanta ilusión se importaba y asumía por los educacionistas chilenos admiradores de la pedagogía alemana. También se discutía acerca del destino laboral de los egresados, pues en perspectiva de algunos profesores de la Universidad, no habría en los liceos fiscales suficientes vacantes para acoger a los titulados que año a año egresasen del Instituto y, otros, aseguraban que los nuevos profesores de educación secundaria no adoptarían como destino ir a desarrollar la enseñanza en los liceos de provincias sino que, por el contrario, preferirían dedicarse a la enseñanza privada en las instituciones educativas localizadas en Santiago (Amunátegui Solar, 1894).

Con respecto a los educadores de los liceos de fines del siglo XIX, se configuró un contexto de pugna por la legitimidad en el ejercicio de la enseñanza, esto es, una verdadera disputa por el campo pedagógico, legitimidad que con la creación del Instituto vino a recaer en el cuerpo de formadores titulados como profesores de Estado (Alarcón, 2010). Utilizamos aquí la metáfora espacial de campo propuesta por Bourdieu (1980), pues sus dimensiones aportan a la comprensión del proceso sociocultural configurado con el surgimiento del profesorado de secundaria como sujeto pedagógico en el espacio escolar. El constructo conceptual reconoce un campo cuando puede identificarse la existencia de un capital común y una lucha por su apropiación dentro de un sistema estructurado, tensión que genera un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes e instituciones en pugna por el dominio y control de un tipo de capital simbólico propio del campo en disputa. Desde esta comprensión, el campo pedagógico en Chile transitó un proceso de reconfiguración en su estructura y límites con la creación del

Instituto Pedagógico y el egreso de los primeros profesores secundarios, inaugurándose una etapa de inclusión/exclusión en la que pugnarón los nuevos profesores titulados y los educadores secundarios en ejercicio hasta entonces, quienes se desempeñaban bajo las antiguas delimitaciones del campo. En tal sentido, la reconfiguración del campo pedagógico introdujo una diferenciación simbólica entre aquellos que poseían una certificación institucional (el título de profesor de Estado) y aquellos que no la poseían, estableciéndose una distinción y consecuente legitimidad para ejercer la enseñanza en la educación secundaria chilena.

La reconfiguración del campo pedagógico introdujo, también, una discursividad diferenciadora y/o jerarquizadora entre el profesorado institucionalizado, otorgándole un status superior a los profesores de educación secundaria respecto de los maestros normalistas de educación primaria. Aunque ambos tenían en común ser funcionarios de Estado, los diferenciaba la función educativa que cumplían: los normalistas moralizaban y alfabetizaban a las masas populares, mientras que los profesores secundarios ilustraban y transmitían conocimiento científico-disciplinar a estudiantes que transitaban hacia la educación superior. Sin embargo, la disputa inicial se transformó en un horizonte de posibilidad para los propios maestros normalistas, pues muchos de ellos comenzaron a matricularse en los cursos del Instituto.

En este contexto de controversias, disputas y posibilidades es que se impulsó la profesionalización del profesorado de secundaria en el país, encargando su formación a una institución de carácter superior y con un plan de estudios que comprendía la preparación en conocimiento pedagógico y en el conocimiento de diversas disciplinas a la que podían optar los postulantes. De acuerdo con el primer plan de estudios, presentado al Supremo Gobierno el año 1890, el itinerario formativo duraba tres años, aunque podía prolongarse un semestre más cuando así lo exigiese las condiciones de la enseñanza. Este plan se estructuraba en dos secciones, una de humanidades superiores y otra de ciencias. La sección de humanidades quedaba compuesta por cuatro cursos: castellano, historia y geografía, inglés y alemán, y francés. La sección de ciencias comprendía dos cursos: matemáticas y ciencias físicas y naturales (Mellafe, 1988).

PROFESORADO DE HISTORIA: MOMENTO FUNDACIONAL DE UNA PROFESIÓN DOCENTE

Tal como se estableció para las Escuelas Normales formadoras de maestras y maestros de educación primaria, las autoridades gubernamentales observaron los avances del sistema educacional alemán para incorporarlo a la formación de los profesores secundarios del país. Hacia tal propósito, decidieron reclutar educadores germanos a los que se encomendaría la misión de organizar el plan de estudios e introducir las teorías pedagógicas y el conocimiento disciplinar requeridos para una formación moderna.

La transferencia del saber pedagógico y disciplinar germano en la etapa de gestación del Instituto puede comprenderse como resultado de los esfuerzos individuales de educacionistas chilenos interesados en movilizar la experiencia educativa alemana hacia la educación secundaria nacional, como es el caso de Valentín Letelier y Claudio Matte y, también, en los esfuerzos institucionales expresados en la articulación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública con la legación diplomática chilena en Berlín, para pesquisar, seleccionar y contratar a los educadores más idóneos que viniesen a cimentar la nueva institucionalidad formativa en el país (Sanhueza Cerda, 2013). Esta conjunción de intereses es la que permitió las condiciones de posibilidad para la llegada de siete educadores alemanes, durante 1889⁵.

Fue al profesor Hans Steffen a quien se encargó la enseñanza de Historia Universal y Geografía Física y Política. Según el memorándum académico que justificaba su contratación, sus estudios estaban orientados hacia aquellos “acontecimientos que hacen época en la Historia Universal” (como se citó en Sanhueza-Cerda, 2013, p 176). No obstante, buena parte de sus recomendaciones y trabajo universitario se vinculaba a la disciplina geográfica. Al respecto, la descripción de su formación académica que expone Sanhueza Cerda resulta ilustrativa:

En 1883 comenzó en Berlín estudios de historia, entre otros con Ernst Curtius y Theodor Mommsen. Más tarde continuó su formación universitaria, esta vez de geografía, con Alfred Kirchhoff en la Universidad de Halle y Ferdinand von Richthofen en Berlín. En 1886 se doctoró en

⁵ Los educadores contratados fueron Federico Johow (botánica y zoología), Enrique Schneider (pedagogía y filosofía), Hans Steffen (historia y geografía), Federico Hanssen (filología clásica), Rodolfo Lenz (inglés, francés e italiano), Alberto Beutell (física y química) y Reinhold von Lilienthal (matemáticas). Este último renunció a los pocos meses de llegar y regresó a Alemania por haber obtenido una cátedra en su país y fue reemplazado por Augusto Tafelmacher.

estudios geográficos. Luego de graduarse, Steffen inició la larga carrera por alcanzar un nombre en la academia germana. En 1887 comenzó a redactar la sección geográfica de la Enciclopedia Alemana, texto que le copó todo su interés y le permitió conectarse a las redes científicas europeas. Dos años más tarde, por sugerencia de su maestro Richthofen, aceptó el contrato del gobierno chileno a fin de asumir funciones como profesor en el recién creado Instituto Pedagógico de Santiago. (Sanhueza Cerda, 2013, p. 174)

También participaron en esta etapa inicial de la formación del profesorado de historia y geografía, el historiador chileno Domingo Amunátegui Solar, quien dictaba la cátedra de Derecho Constitucional y el educador germano Jorge Enrique Schneider, encargado de la formación en el conocimiento pedagógico de los futuros docentes. Las materias que se enseñaban desde este conocimiento eran: Psicología Experimental y Pedagogía, Lógica, Metodología General y Especial de la Enseñanza Secundaria, Historia de la Pedagogía y Filosofía de la Educación.

Si bien la propuesta de los fundadores del Instituto era formar un profesorado de educación secundaria especialista en historia y geografía, tanto en el Decreto Orgánico del Instituto de 1889 como en el Proyecto de Plan de Estudios de 1890, se establecía una preminencia de los contenidos históricos por sobre los de geografía. El Decreto establecía que el “programa de historia i jeografía comprenderá: Nociones de la historia antigua (de la India, China, Egipto, pueblo hebreo i orientales, de la Grecia i de Roma). Historia de la edad media. Moderna. De América i de Chile i contemporánea hasta 1888” (Decreto Orgánico del Instituto Pedagógico, 1889, p. 3) y como último contenido establecía la Jeografía concurrente. Por su parte, el Plan de 1890 establecía la distribución de los contenidos de historia y geografía durante los tres años que duraba la formación. En el caso de Historia, el primer año comprendía: Historia Antigua, Griega y Romana; el segundo año: Historia de Europa en la Edad Media, Historia del siglo de los descubrimientos, de las colonias de España en América, Historia de Chile. Tercer año: Historia Moderna y Contemporánea. En el caso de Geografía, el primer año comprendía Geografía del Asia y de las regiones del Mediterráneo. Segundo año: Geografía de Australia, África, América, y especialmente de Chile. Tercer año: Geografía de Europa, con excepción de las regiones del Mediterráneo y Geografía Física Universal. La preminencia del estudio de la historia queda demostrada cuando establece que “a las clases de Historia se dedicarán cuatro horas por Semana en cada año” y a las “clases de Geografía se dedicarán dos horas por Semana en cada año” (Proyecto de Plan de Estudios del Instituto Pedagógico de Chile, 1890, p. 5).

En diciembre de 1892 se oficializó la aprobación y egreso del Instituto de la primera promoción de profesores de Estado en Historia y Geografía, a saber: Julio Montebruno López y Pedro Nolasco Cruz Silva (aprobados con distinción); Enrique Molina Garmendia, Ruperto Banderas Le-Brun y Exequiel Fernández Hidalgo (aprobados)⁶. Con retraso, al año siguiente se graduó Aníbal Vivero Rodríguez, quien había ingresado en esta primera generación el año 1889.

Esta primera cohorte de egresados, luego de jurar un desempeño con absoluta fidelidad al magisterio, fue destinada a ejercer la enseñanza histórica-geográfica en distintos Liceos de la república, para luego desarrollar notables contribuciones al quehacer educacional del país, ya sea desde la dirección de establecimientos de educación secundaria y/o de instituciones de educación superior, formándose como académicos universitarios. En el primer caso, encontramos a Pedro Nolasco Cruz, a quien se encargó la dirección del Liceo de Concepción entre 1909 y 1915 (año de su fallecimiento) y Ruperto Banderas Le-Brun, como Rector del Liceo de Valparaíso entre 1918 y 1928. En el segundo caso se encuentra Julio Montebruno López, quien fue uno de los alumnos aventajados del Instituto, calidad por la que accedió a ser ayudante de Steffen y luego su discípulo, lo que le permitió proseguir estudios en Alemania, graduándose de Doctor en la Universidad de Berlín (1899). Posteriormente, se integró como profesor del Pedagógico, desempeñando paralelamente funciones directivas en el Liceo de Aplicación (1914-1923), para luego asumir la rectoría del Instituto Pedagógico en el año 1923, y en el año siguiente, la decanatura de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Jara Fernández y Mancilla González, 2020).

Por su parte, Enrique Molina Garmendia desarrolló una carrera profesional vinculada a la enseñanza escolar y a la educación universitaria; luego de egresado, se incorporó como docente al Liceo de Chillán (1893-1902), posteriormente asumió la rectoría del Liceo de Talca (1905-1915), para luego trasladarse a Concepción donde asumió la rectoría del Liceo de Hombres (1915), cargo que desempeñó hasta 1935. En su estadía en Chillán profundizó, a base de una formación autodidacta, estudios en filosofía y en problemáticas pedagógicas que le permitieron participar de los congresos y eventos científicos que se realizaban a inicios del siglo XX. Su conocimiento e interés formativo llevaron a que el gobierno lo enviase comisionado

⁶ Cabe mencionar que los profesores Molina Garmendia y Banderas Le-Brun obtuvieron doble titulación; además de historia y geografía aprobaron la especialidad de Gimnasia. La doble titulación era una opción que otorgaba el Instituto Pedagógico a sus estudiantes.

a Europa (1911), para desarrollar estudios en pedagogía y enseñanza de la historia (Da Costa Leiva, 2004). Finalmente, es conocida la labor que desarrolló en la fundación y dirección de la Universidad de Concepción (1919-1935) y su extensa obra filosófica y pedagógica, que hacen de él uno de los intelectuales más relevantes que ha entregado el país.

LOS PASOS INICIALES DE UNA PROFESIÓN DOCENTE

Durante los años posteriores al egreso de la primera generación fueron introduciéndose cambios en el Instituto Pedagógico, como fue la admisión de las mujeres en la profesión docente secundaria (1893) y la reforma al plan de estudios que aumentó en un año el itinerario formativo (1907). Estos cambios fueron impulsados por el rector Amunátegui Solar y permitieron la titulación, en coincidencia con el cambio de siglo, de las primeras profesoras de historia y geografía del país: Corina Urbina Villanueva (1900) y Zenobia Luengo Hernández (1901) (Memoria del Ministerio de Instrucción Pública, 1919).

La mayoría de los matriculados en la carrera pedagógica provenía de provincias, situación que se veía favorecida por la existencia de un internado gratuito para los seleccionados y el otorgamiento de becas a cambio de trabajar, por nueve años, en liceos estatales donde fuesen destinados luego de haber obtenido el título. No obstante, el número de postulantes a pedagogía en historia y geografía en estos primeros años fue exiguo en relación con las otras pedagogías que dictaba el Instituto, pero tenía como fortaleza una alta tasa de titulación de los estudiantes que habían sido seleccionados.

De acuerdo con la información presentada en la Memoria del Ministerio al Congreso Nacional, el año 1919, se puede visualizar un reducido número de titulados en este período de tres décadas y, derechamente, en algunos años no hubo egresados como ocurrió a fines de la centuria decimonónica. El registro muestra un número constante de dos a tres titulados por año, salvo en momentos excepcionales que aumenta considerablemente este número, como ocurre en el año 1900, en que hubo 11 titulados y 1917, en el que fueron 19 los titulados.

Las cifras indican que hacia el año 1919 el profesorado de historia y geografía alcanzaba un número de 106 docentes y de ese total, 26 correspondían a profesoras tituladas en la especialidad. Al tenor de estos números, se puede plantear que para el caso de esta disciplina docente no se seguía la tendencia de crecimiento y predominio de las mujeres en la enseñanza

secundaria, como sí ocurría en otras pedagogías humanistas, pues se ha planteado que hacia 1920 el Instituto se había convertido “en la primera instancia de ingreso femenino masivo a la educación superior” (Mellafe et al., 1992, p. 147). Y las cifras así lo demuestran con una creciente matrícula compuesta en su mayoría por mujeres entre 1913 y 1918, alcanzando un porcentaje cercano al 60% del estudiantado (Memoria del Ministerio de Instrucción Pública, 1919).

No obstante, el número de profesores/as titulados del Instituto durante estas primeras décadas no alcanzaba a cubrir los requerimientos docentes de los liceos del país y con ello reemplazar a los educadores autodidactas, que aún ejercían la enseñanza en la educación secundaria en los inicios del siglo XX. En 1906, el total de profesores de historia y geografía que poseían formalmente el título profesional eran 45 (41 profesores y 4 profesoras), número insuficiente para responder a la docencia institucionalizada de los 39 liceos de hombres y cerca de 30 liceos femeninos que funcionaban a lo largo del país por aquel entonces (Serrano et al., 2013). Estas cifras llevaron a que los directivos del Instituto solicitaran al gobierno la generación de estímulos para que los egresados de la enseñanza secundaria superior (bachilleres) optasen por la carrera pedagógica, en un contexto de expansión en que se fundaban nuevos liceos fiscales y colegios particulares que requerían de un profesorado especializado.

En términos de la función pedagógica que cumplieron estas primeras generaciones de docentes se encontraba el promover una enseñanza en el liceo que incorporara una discursividad y sentimiento de pertenencia al Estado nacional unitario. Al respecto, se ha planteado que la formación del profesorado secundario fue uniforme y con fines de integración nacional, cuya función educadora homogeneizadora fue concebida más para las provincias que para Santiago (Serrano et al., 2013). En tal sentido, la trayectoria de la enseñanza de la historia en la educación chilena ha estado orientada fundamentalmente a la conformación de un tipo ideal nacional que ha consolidado un discurso de una nación homogénea e invariablemente unida a una historia y origen común. Desde esta perspectiva, el discurso pedagógico que promovía el profesorado de historia y geografía se vinculaba a un repertorio de imágenes heroicas que recreaban la trayectoria patria y a una representación del pasado social como constitutiva de una “comunidad cultural”, que tenía como propósito interiorizar en las cohortes estudiantiles el sentido de pertenencia a la nación chilena (Turra-Díaz, 2016). De esta manera, la enseñanza histórica aportaba a la construcción de identidad nacional y a la formación cívica del estudiantado.

UN SEGUNDO HITO FUNDACIONAL: LA PUC Y LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA

Un segundo momento relevante en la expansión profesional del profesorado de historia y geografía remite a la conformación de esta carrera pedagógica en la Pontificia Universidad Católica de Chile, la que surgió al alero de la Escuela de Pedagogía el año 1943 (Krebs et al., 1994). A esta unidad académica, dependiente de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación se encargó la tarea de formar y titular profesores de educación secundaria, inicialmente de Filosofía, Castellano e Historia y Geografía. En su momento fundacional fue pensada para formar y titular a educadores religiosos o laicos que ejercían la enseñanza en colegios católicos, pero sin disponer de una formación institucionalizada, con el propósito de que una vez titulados ejercieran exclusivamente en este tipo de colegios.

Los profesores que participaron de esta etapa fundacional fueron Jaime Eyzaguirre, en la cátedra de Historia de Chile; Orlando Peña, en Historia de América⁷; Ricardo Krebs, en Historia Universal; Mario Góngora, en Seminario de Investigación; Manuel Abascal, en Geografía Descriptiva; Santiago Peña y Lillo, en Geografía Física; Oscar van Buren, en Geografía Matemática (Hernández Ponce, 1983). También, fueron parte de este cuerpo docente los académicos que formaban en el ámbito pedagógico, como Óscar Larson, en la cátedra de Introducción a la Pedagogía; Pascal Defossez, en Psicología General y Arturo Piga, en Psicología del Niño.

Respecto al itinerario formativo, se seguía el plan de estudios vigente en el Instituto Pedagógico que contemplaba una extensa preparación en la especialidad, la que era complementada con asignaturas pedagógicas y de formación general, en una formación organizada en cuatro años de duración. No obstante, el plan recogía las orientaciones generales que establecía la Universidad Católica en su formación y en tal sentido “la Escuela de Pedagogía deseaba formar a un profesional que fuese competente en su especialidad y que, al mismo tiempo, tuviese sólida formación religiosa y cultural” (Krebs et al., 1994, p. 342).

El primer curso de la especialidad tuvo un total de 27 estudiantes y estuvo compuesto por 7 religiosas, 1 religioso y 19 seculares. Con el correr de los años, el número de ingresos aumentó favorecido por la legislación educativa que avanzó en la validación de los títulos otorgados por las instituciones universitarias reconocidas por el Estado. En tal sentido, la ley

⁷ Este académico al poco tiempo fue reemplazado por Carlos Grez Pérez.

9.320 (1949) vino a reconocer como equivalentes los planes de estudio y títulos otorgados por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación con respecto a los del Instituto Pedagógico; dos años después, el DFL 227 (1951) promulgó el estatuto del Magisterio que otorgó el reconocimiento oficial a los títulos de Profesor otorgados por las universidades particulares con reconocimiento estatal. Estas disposiciones permitieron la ampliación del espacio profesional de los profesores de historia y geografía de la Universidad Católica, pues quedaron habilitados para ejercer la enseñanza en liceos públicos.

UN TERCER HITO FUNDACIONAL: SU APERTURA EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

El otro hito de singular relevancia en el proceso fundacional del profesorado de historia y geografía en Chile es la creación de la carrera en la Universidad de Concepción, a fines de la década del cincuenta del siglo XX. La necesidad de contar con formadores titulados en la especialidad, pues por la falta de profesores formados en la enseñanza histórica ejercían la docencia en la disciplina estudiantes de los últimos cursos de humanidades, es que distintas voces de la sociedad regional solicitaron a las autoridades de la Universidad la formación de profesores de historia y geografía⁸.

La autoridad universitaria⁹ encomendó al Decano de la Facultad de Filosofía y Educación, René Cánovas Robles, la creación del Departamento de Historia y Geografía, acontecimiento que se concretó en agosto de 1957, siendo su principal impulsor, fundador y director el académico Augusto Vivaldi Cichero (Pacheco Silva, 1994). Con la creación del Departamento se procedió a conformar el equipo docente que prepararía al profesorado en la disciplina y las unidades de recursos educativos que apoyarían la enseñanza, solicitándose apoyó a la Universidad de Chile para el mejor desarrollo de esta labor, institución que envió al destacado historiador Mario Góngora a colaborar en estas funciones.

Conformado el cuerpo de profesores, en abril de 1958 la carrera entra en funcionamiento, transformándose en la primera pedagogía en historia y geografía dictada en regiones. Los académicos que participaron en esta eta-

⁸ Fuentes valiosas para este apartado son los escritos contenidos en el Diario Concepción, el año 2017, de los historiadores regionales Danny Monsálvez, “Orígenes del Departamento de Historia de la Universidad de Concepción” y Alejandro Mihovilovich “Augusto Vivaldi, el fundador”.

⁹ Por aquel entonces, el Rector de la Universidad de Concepción era David Stitchkin.

pa fundacional fueron: Augusto Vivaldi, en la cátedra de Historia de Chile y de América; Julius Kakarieka, en Historia Universal; Víctor Gómez Sandoval, en Geografía Física. Se suman a ellos los profesores, Raúl Guerrero, Jorge Mendoza, Víctor Sáez, Manuel Concha, Guido Donoso y Juan de Luigi.

A inicios de 1962, comenzaron a titularse los egresados de la primera promoción de profesores de historia y geografía de la Universidad de Concepción que vinieron a ejercer la enseñanza en la especialidad en los distintos liceos y colegios regionales del país; con ellos se aseguraba la enseñanza histórica especializada en el centro-sur de la república.

Como en todo proceso fundacional, correspondió a las primeras generaciones de docentes en la disciplina demostrar sus cualificaciones profesionales y el aporte formativo que su presencia significaría para el sistema escolar y educativo en general. En tal sentido, las trayectorias docentes y los registros ministeriales testimonian las importantes contribuciones que este cuerpo de profesores realizaba desde las aulas escolares de los diversos liceos del país, desde la administración de muchos de estos liceos, como también en el espacio formativo universitario, en el cual aportaron a la formación del profesorado de historia y geografía para la educación secundaria chilena.

CONCLUSIONES

En su origen republicano, la enseñanza secundaria se instituyó como un espacio formativo reservado para un reducido sector de la sociedad, los hijos de la élite aristocrática, proyectándose en el ámbito educativo el reflejo de un orden social fuertemente estratificado que marginaba a los sectores populares y mujeres del acceso a los niveles superiores de la enseñanza pública. No obstante, la responsabilidad estatal sobre el sistema educativo expresada en el Estado Docente llevó a que, progresivamente, el derecho a la educación transmutará desde una discursividad universalista inicial hacia una concreción real asociada a la expansión de la cobertura escolar, en la segunda parte del siglo XIX, considerando el acceso femenino a la educación secundaria y la creación de nuevos liceos a lo largo del país.

En este desarrollo educativo la implementación del plan de estudios humanista decimonónico posee una relevancia educativa fundamental, no solo por haber institucionalizado la enseñanza secundaria como nivel específico en el sistema educativo, sino también, por colocar en evidencia la escasa disponibilidad de educadores especializados en las diversas disciplinas

escolares que el plan proponía. Esta dificultad para el ejercicio de la enseñanza fue recogida por educacionistas de la época, para proponer explícitamente una formación docente especializada en disciplinas de la educación secundaria, pero que estuviesen dotados de una formación pedagógica. En esta cruzada educativa, fue Valentín Letelier un protagonista clave en la institucionalización de la formación del profesorado de secundaria.

Con la fundación del Instituto Pedagógico la formación de profesores adquirió rango universitario, iniciándose un proceso de profesionalización de la actividad docente, a la vez que comienza a conformarse un ámbito de conocimiento hasta entonces poco legitimado en el país, como era el saber pedagógico. En esta etapa fundacional adquirieron especial protagonismo los pedagogos alemanes, y la pedagogía que estos representaban, contratados para realizar la transferencia educativa herbartiana en el país, principios educativos que marcaron los inicios de la formación del profesorado secundario en Chile.

Considerando que la historia como disciplina escolar constituía una de las áreas fundamentales de las humanidades en la educación secundaria, el plan formativo del Instituto integró a esta especialidad como ámbito específico de formación de profesores. Surgió entonces una profesión docente, con áreas de conocimiento propias, con finalidades formativas y métodos de enseñanza característicos, además de una certificación estatal que lo habilitaba como legítimo enseñante en los liceos de la república, pero con un campo pedagógico que debía disputar con los educadores autodidactas. Fueron las primeras generaciones de profesores de historia y geografía a quienes correspondió pugnar en un campo pedagógico que se reconfiguraba, de acuerdo a las transformaciones curriculares que se establecieron para la enseñanza secundaria y a las nuevas prácticas y discursos formativos que impulsaron estos docentes.

La ampliación de la cobertura educacional hacia los sectores medios, durante la primera mitad del siglo XX, permitió que aumentara la matrícula escolar en la enseñanza secundaria. Aquello trajo como consecuencia la creación de nuevos liceos y la necesidad de disponer de un cuerpo de profesores habilitados para el ejercicio de la docencia en estos establecimientos. Esta demanda por un profesorado formado institucionalmente fue lo que generó la creación de la carrera pedagógica en dos centros universitarios de reconocida excelencia académica en el país y se avanzó hacia la formación del profesorado de historia y geografía desde un espacio regional, lo que sin duda vino a fortalecer el conocimiento pedagógico y los procesos de enseñanza en la educación secundaria chilena.

REFERENCIAS

- Alarcón, C. (2010). *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios: Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. Libros Libres.
- Amunátegui Solar, D. (1894). *La enseñanza del Estado*. Imprenta Cervantes.
- Barros Arana, D. (1905). *Historia General de Chile* (Tomo I). Editorial Universitaria.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de Sociologie*. Minuit.
- Cox, C. y Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987*. Ediciones UDP.
- Cruz, N. (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876: (El plan de estudios Humanista)*. DIBAM-PIEE-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Da Costa Leiva, M. (2004). Enrique Molina Garmendia: sus ideas pedagógicas (1871-1964). *Pensamiento Educativo*, 34(1), 135-161. <https://pensamiento-educativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26649>
- Decreto Orgánico del Instituto Pedagógico (1889). Imprenta Nacional. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-546514.html>
- Draghi, M.J., Legarralde, M., Southwell, M. y Vassiliades, A. (2015). Ejes para una historia de los docentes en América Latina. *Memoria Académica*, 18(1), 9-21. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89307>
- Feliú Cruz, G. (1965). *El Instituto Pedagógico bajo la dirección de Domingo Amunátegui Solar*. Universidad de Chile.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor.
- Hernández Ponce, R. (1983). Los estudios históricos en la Universidad Católica de Chile. *Historia*, 18(1), 5-44. <https://revistahistoria.uc.cl/index.php/rhis/article/view/15891>
- Hurtado, E. (2012). Del latín al castellano o de las humanidades clásicas a las humanidades modernas en el siglo XIX chileno. *Literatura y Lingüística*, 26, 29-46. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112012000200003
- Jara Fernández, M. y Mancilla González, P. (2020). Julio Montebruno y la enseñanza de las regiones polares y la Antártica Occidental en la primera mitad del siglo XX. *Sophia Austral*, 26, 371-401. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/321>
- Krebs, R., Muñoz, M. A. y Valdivieso, P. (1994). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile: 1888-1988*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria.
- Letelier, V. (1940). *Instituto Pedagógico: Misceláneas de Estudios Pedagógicos*. Publicaciones del Instituto Cultural Germano-Chileno.
- Mancilla, A. (2005). *Antecedentes para una historia de la educación primaria*

- en Chile. Siglos XIX y comienzos del XX [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. Repositorio institucional <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133702/Antecedentes-para-una-historia-de-la-educacion-primaria-en-Chile.pdf;sequence=1>
- Mellafe, R. (1988). *Reseña histórica del Instituto Pedagógico*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M. (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile.
- Mihovilovich, A (3 de diciembre de 2017). Augusto Vivaldi, el fundador. *Diario Concepción*. <https://www.diarioconcepcion.cl/carta-al-director/2017/12/03/augusto-vivaldi-el-fundador.html> [en línea]
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1919). *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública presentada al Congreso Nacional en 1919*. Imprenta Universitaria.
- Monsálvez, D. (18 de noviembre de 2017). Orígenes del Departamento de Historia de la Universidad de Concepción. *Diario Concepción* [en línea] <https://www.diarioconcepcion.cl/ciudad/2017/11/18/origenes-del-departamento-de-historia-de-la-universidad-de-concepcion.html>
- Núñez, I. (2008). Los orígenes del saber pedagógico en Chile: 1840-1900. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 7(5), 21-34. <https://doi.org/10.25074/07195532.5.487>
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*, 14(3), 5-16. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>
- Pacheco Silva, A. (1994). En torno a la persona del académico Augusto Vivaldi Cichero. *Revista de Historia*, 1(4), 7-12.
- Perl, M. (2010). Uniformidad, centralismo y calidad: el Instituto Pedagógico y las provincias. *Pensamiento Educativo*, 46(1), 171-185. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25543>
- Proyecto de Plan de Estudios del Instituto Pedagógico de Chile (1890). Imprenta Gutenberg. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-546520.html>
- Sanhueza Cerda, C. (2013). La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a finales del siglo XIX. *Estudios Ibero-Americanos*, 39(1), 54-81. <https://www.redalyc.org/pdf/1346/134629358004.pdf>
- Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (eds.). (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Taurus.
- Turra-Díaz, O. (2016). Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia en contexto interétnico: significaciones y experiencias escolares de

jóvenes pehuenches. *Atenea*, 513, 263-278. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-04622016000100017&script=sci_abstract

Turra-Díaz, O. y Torres-Vásquez, A. (2017). Instrucción pública y demanda por preceptores normalistas en la Araucanía del siglo XIX. *RHELA. Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 129-148. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382017000100008.