

**“PARA CADA PROFESOR, UNA REVISTA”.  
LA REVISTA DE EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN  
DE DOCENTES EN CHILE. 1965-1970**

**“A journal for each teacher”  
*The journal of education and teacher’ continuous professional  
development in Chile, 1965-1970***

CAMILA SILVA SALINAS\*

**Resumen**

La reedición de la Revista de Educación en 1967, el mismo año que entraba en funcionamiento el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) del Ministerio de Educación, marcó la existencia de una política de formación continua como parte de la Reforma Educativa. La diversidad de identidades y trayectorias profesionales del profesorado, se enfrentó otorgándole gran centralidad a la misión de los docentes en la Reforma, apelando a aspectos vocacionales e intentando constituir una comunidad imaginada de docentes, que permitiera el establecimiento de un lenguaje y misión en común. Sin embargo, las tensiones existentes entre saberes técnicos y saberes pedagógicos, impidieron que se llegara a constituir una comunidad de docentes.

**Palabras clave:** formación continua, reforma educativa, comunidad imaginada, docencia, saber pedagógico

**Abstract**

*The new edition of the “Revista de Educación” in 1967, was released the same year in which the Ministry of Education implemented the Center of Improvement, Experimentation and Educational Research. This evidenciateS the importance of the continuous formation politics as a part of the Educational Reform. The schoolmasters diverse identities and personal careers, was faced giving an important role to the mission of the teachers in the reforming process, appealing to vocational aspects and trying to establish an imagined community of teachers, which will allow the settling of both a language and a mission in common. However, the tensions which existed between technical knowledge and teaching knowledge, made it impossible to really ensemble a community of teachers.*

**Key words:** continuous formation, educational reform, imagined community, teaching, teaching knowledge

---

\* Estudiante Magíster en Historia –Becaria CONICYT–, Universidad de Chile, [camilasilva.historia@gmail.com](mailto:camilasilva.historia@gmail.com)

*“¿Se da cuenta, señorita Ojeda,  
que las vigas, la tablería y los hierros,  
el concreto armado y hasta los cimientos,  
lo constituyen ustedes, los profesores?”<sup>1</sup>*

## Introducción

Pensada como un canal de comunicación entre los profesionales del Ministerio de Educación y los profesores que tenían la responsabilidad de llevar al aula la Reforma Educacional, la reedición de la Revista de Educación en octubre de 1967 da cuenta de las importantes transformaciones por las que atravesaba la docencia. Además de modificar la estructura del sistema educativo en su secuencia y duración, la tarea reformista suponía que se llevaran a la práctica nociones de planificación educativa y vocabulario técnico que no necesariamente habían sido incorporadas a la formación inicial de los docentes en ejercicio. ¿Cómo salvar la distancia geográfica, generacional y formativa existente entre las propuestas de la Reforma y la práctica de los miles de docentes disgregados a lo largo del país? Una de las estrategias esgrimidas fue el establecimiento de una política de formación continua que dotara de un lenguaje común al profesorado, como uno de los puntales de la aplicación efectiva de las transformaciones educacionales. En este contexto se explica la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP) en 1967, aunque quedaba pendiente definir estrategias específicas que, más allá de las políticas de alcance nacional, alcanzaran la dimensión más elemental del sistema educativo: las actividades realizadas al interior del aula, cuyos responsables últimos eran los profesores.

¿Cómo llevar la Reforma a las aulas? Si los encargados de esta misión eran los profesores, la pregunta se ampliaba hacia cómo comunicarse con ellos y alcanzar acuerdos en torno al sentido de las transformaciones que se les pedía aplicar, bajo el presupuesto de que si no era a través de una actitud dialogante y consensual, la tarea podría complicarse. Durante el proceso de divulgación de la Reforma se había apelado constantemente a la unidad nacional como un fundamento que no debía ser obstaculizado por compromisos ideológicos. La responsabilidad en la educación se establecía bajo la figura de un acuerdo ciudadano, cuyos principales artífices serían los profesores, dado que era la escuela el espacio donde se encontraban cotidianamente las familias y el Estado<sup>2</sup>. Esto no significaba que el proceso hubiera estado exento de críticas.

---

<sup>1</sup> Bello, E. La maestría de Ichuac. Revista de Educación. 1968 jun. (7): 56.

<sup>2</sup> “El maestro chileno ha estado presente en la formación de nuestra nacionalidad. A él le ha correspondido, junto al padre de familia, revelar, a la incansable curiosidad infantil, el mundo maravilloso de la cultura y los auténticos valores de la nacionalidad”, Frei M., E., Discurso en

Organizaciones gremiales, como la Federación de Educadores de Chile, expresaron descontento respecto a los mecanismos de elaboración del proyecto, al acusar que no se habían considerado las percepciones y propuestas de los educadores. Si bien no existió una resistencia organizada a la Reforma, sí es posible presumir que muchos maestros pudieron haber sentido lejanía frente al desafío que se les solicitaba ejecutar. Desafío tanto más difícil, en cuanto la transformación de las prácticas docentes ha sido considerada “el núcleo más difícil de cambiar de los sistemas educativos”<sup>3</sup>. Propongo que una de las estrategias para superar estas dificultades fue el intento de conformar una *comunidad imaginada* de docentes<sup>4</sup>, para lo cual la circulación de una publicación periódica cumplía un papel central.

El presente artículo trabaja esta hipótesis a través del análisis de la relación entre el Estado y los profesores durante un contexto de reforma. Primero, se intentará dilucidar la importancia que la formación continua adquirió durante el proceso de Reforma, para luego analizar cómo se intentó establecer un diálogo entre los docentes y el Ministerio, portadores los primeros de la experiencia pedagógica y el segundo del *saber* y el *saber hacer* propios del proceso de cambio impulsado. Para ello se propone analizar el rol que la publicación otorgaba a los docentes, la estrategia de conformación de una comunidad imaginada de profesores y las tensiones existentes entre el saber técnico y el saber pedagógico. En esta tarea se utilizaron los 47 números de la Revista de Educación publicados entre 1967 y 1973, con especial énfasis en la sección “Correspondencia con los suscriptores”, donde se pudo recabar un total de 65 cartas publicadas en 6 números de la Revista<sup>5</sup>. Si bien la Revista de Educación fue un espacio limitado dentro de las múltiples relaciones que entre profesores y Ministerio, su repaso permite conocer las

---

diciembre de 1965: Comisión de Planeamiento Integral de la Educación. Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena. Santiago: El Ministerio; 1964. p. 20.

- <sup>3</sup> Cox, C. Formación continua de profesores: la hermana pobre de las políticas educacionales: Sotomayor, C., Walker, H., editores. Formación continua de profesores, ¿cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar? Santiago: Editorial Universitaria. 2009. p. 13.
- <sup>4</sup> Utilizo el concepto “comunidad imaginada” acuñado por el historiador Benedict Anderson al referirse a la formación de nacionalismos. Para el autor, las naciones serían una construcción cultural de una elite política y culturalmente moderna, cuya socialización estaría estrechamente ligada a la existencia de medios de información escrita, que habrían otorgado nociones de simultaneidad y periodicidad necesarias para sentirse parte de un grupo humano como la nación. En Anderson, B. Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México, D.F: Fondo de Cultura Económica; 1993.
- <sup>5</sup> Se trata de los números 1, 7, 9, 10, 13 y 42. Estas cartas representan una interesante fuente que permite observar cómo se construyó, efectivamente, un espacio de diálogo con los profesores, cuyo registro en la Revista estuvo atravesado por criterios que variaron a través del tiempo. Si bien en los primeros números se declaraba la intención de dar cuenta de cada una de las cartas recibidas, evidentemente operó un criterio de selección en el material publicado. La posibilidad de rastrear ese criterio de selección permitiría profundizar acerca de qué se quería proyectar a través de la

maneras en que se construyó esta relación. No obstante, en un contexto en que los medios escritos cumplían un rol central en la esfera pública, la Revista de Educación alcanzó notables niveles de masividad al bordear los 30 mil suscriptores y hasta noviembre de 1970, distribuido más de 700 mil ejemplares<sup>6</sup>.

### **De preceptores a profesionales: transformaciones de la docencia en el siglo XX**

Así como la expansión de la escolaridad fue una tarea central de las políticas educativas durante gran parte del siglo XX, la profesión docente estuvo constantemente tensionada por las transformaciones de cada época, en la medida en que la necesidad de actualización de los saberes se instaló como una constante a través del tiempo. Ser docente no es, por lo tanto, una categoría única ni permanente, sino una experiencia históricamente situada, es decir, enraizada en un tiempo y un espacio específicos, que definiría sus contornos en constante negociación con los distintos actores existentes en su contexto. De esta experiencia se derivarían distintas identidades docentes donde tendrían lugar las expectativas socialmente construidas sobre los saberes, habilidades y funciones que se espera que cumpla el docente, que a su vez derivan directamente del conocimiento socialmente legitimado. Así pues, los saberes que fueron considerados adecuados o suficientes para los docentes del siglo XIX, formados en Escuelas Normales, con el tiempo fueron considerados insuficientes, al no tener estrecha relación con los nuevos saberes legitimados o en proceso de legitimación.

Hacia mediados de la década de 1960, existía una diferenciación inicial en la formación de los profesores, tanto por la división entre profesores primarios y secundarios como por las condiciones efectivas de su práctica profesional, expresadas como una tensión entre los saberes pedagógicos y los saberes disciplinarios, que se resolvía a favor de los primeros en el caso de la formación normalista y generalista y hacia los segundos en el caso de la formación secundaria<sup>7</sup>. Como esta diferenciación se replicaba, o más bien, tenía su origen en la coexistencia de dos subsistemas de educación en la realidad educacional chilena, también llegaba a las aulas y, con ello, a los niños: mientras los alumnos de escuelas primarias tenían en sus aulas, mayoritariamente, a profesores

---

Revista, cuáles eran las temáticas que interesaba instalar en el debate y en torno a qué límites se deseaba dialogar con los profesores.

<sup>6</sup> Núñez, I. Reformas institucionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973. 1ª ed. Santiago: PIIE; 1990. p. 119. Posteriormente, debido a paralizaciones de la imprenta y a la irregularidad del momento histórico, la Revista vio mermada su periodicidad.

<sup>7</sup> Cox, C., Gysling, J. La formación del profesorado en Chile, 1842-1987. 1ª ed. Santiago: CIDE; 1990, p. 266.

normalistas avezados en aspectos pedagógicos, pero alejados de la especificidad de las especialidades, los alumnos de preparatorias, escuelas particulares y secundarias, contaban con docentes especializados en disciplinas específicas, menos mentados en lo pedagógico, pero más cercanos a la producción de conocimiento.

La Reforma Educacional introducía una profunda transformación estructural, al ampliar la educación básica a ocho años e introducir una renovación en la enseñanza de las disciplinas específicas, generándose una tensión en torno a las competencias que los profesores debían tener para poder hacerse cargo eficientemente de sus cometidos. A la tensión entre los saberes pedagógicos y disciplinarios que han identificado Cox y Gysling, se agregaba una tensión entre saberes técnicos, no necesariamente ligados a una disciplina específica, y los saberes pedagógicos emanados de la práctica docente, entre los cuales se erigía una frontera que los profesionales a cargo de la Revista de Educación sabían que debían enfrentar. Frontera que, en último término, era una disputa de legitimidad, en cuanto definía cuáles eran los límites específicos del saber docente, si éste emanaba de los conocimientos específicos construidos en la academia, según lo cual los profesores eran destinatarios secundarios, o bien si se construía en base a la práctica pedagógica concreta, único espacio que daría cuenta fehacientemente de cuáles eran las necesidades educativas y en el que los docentes tendrían mayor centralidad. Identificar ambas posiciones como parte de un ejercicio analítico permite visualizar con mayor claridad un conflicto que, ciertamente, no estuvo inclinado hacia ninguna de las dos posiciones de manera irrestricta, pero cuya comprensión histórica, al describir la manera en que se construyeron equilibrios en torno a ambas posiciones, puede ser una interesante contribución.

### **La Revista de Educación y su rol en la formación continua de profesores**

Junto a la expansión del sistema educativo, el perfeccionamiento de docentes fue una de las prioridades de la política educativa durante el período estudiado, debido a la necesidad doble de, por un lado, establecer parámetros en común entre la formación docente de educación básica y secundaria y, por otro, ajustar las competencias de ambos a las propuestas curriculares y pedagógicas de la Reforma Educacional. La primera de ellas fue atendida a través de la modificación de los planes curriculares de las carreras de educación en las distintas instituciones a lo largo del país, tendiente a la profesionalización de la docencia, a partir de la exigencia de la licencia de educación secundaria para el ingreso a las Escuelas Normales a partir de 1967. La creación del CPEIP estaría en esta misma línea. El segundo objetivo, vinculado al establecimiento de competencias específicas para la aplicación de la Reforma, debía dirigirse tanto a los docentes neófitos como a los docentes que se encontraban en ejercicio con anterioridad. Este último grupo, mayoritario y con diversas trayectorias formativas, requería, en primer lugar,

de información respecto a la Reforma, pero también de orientaciones pedagógicas. A esto se suma el hecho de que, debido a la expansión cuantitativa del sistema, fue necesario establecer programas de formación intensiva de docentes. Para 1965 se había cuantificado la demanda de matrícula en enseñanza básica en 186.000 niños, que exigió la construcción de unas 6 mil nuevas aulas que, a su vez, requerían nuevos docentes. Como señala Iván Núñez, de los 5.000 nuevos docentes que ingresaron al sistema en ese año y los siguientes, alrededor de un 50% había sido formado a través de programas intensivos breves<sup>8</sup>, por lo que necesitaban profundizar sus conocimientos y actualizarlos en la medida que la práctica docente revelara nuevas necesidades formativas.

Conformada entonces la necesidad objetiva de establecer una política de formación continua de profesores, desde el Ministerio se trazaron estrategias específicas para la diversidad que conformaba el profesorado. Se debió considerar, además, la gran dispersión geográfica de los profesores a lo largo del territorio nacional y la extensión temporal del año académico, que en conjunto hacían imposible el traslado de los profesores a los centros de perfeccionamiento, ya fuera el CPEIP en Santiago o las universidades en regiones, más allá de los meses de vacaciones. Si bien esto se asumió concentrando las actividades de perfeccionamiento en los meses estivales y apertrechando el edificio del CPEIP con un internado, faltaban vías de comunicación que permitieran la difusión de información básica respecto a la Reforma como, por ejemplo, vocabulario técnico y programas de estudio.

La Revista de Educación cumplió un rol central como vehículo informativo. El soporte escrito que ofrecía y su distribución a lo largo de todo el territorio nacional facilitaba la tarea de distribuir los nuevos programas educativos. Los números 5, 12 y 14 habían sido dedicados exclusivamente a la puesta en común de los programas de primero básico, de primero medio y de octavo básico, respectivamente, con tirajes que habían llegado a los 50 mil ejemplares. En el caso del programa de primero básico, se barajaba la posibilidad de una reimpresión que permitiera llegar a los 100 mil ejemplares en circulación y, de esa manera, llegar a una cobertura total de profesores y escuelas. En sus primeros números se publicaban con frecuencia investigaciones extranjeras, reportajes de corte etnográfico y un creciente número de artículos formativos escritos por un equipo de profesionales con formación de postgrado, como Ernesto Schiefelbein, Óscar Vera y Mario Leyton, que posteriormente ocuparían cargos ministeriales durante el gobierno de Frei.

¿Por qué la Revista había alcanzado tal nivel de centralidad en las estrategias de difusión de información del Ministerio de Educación? Pese a depender directamente

---

<sup>8</sup> Núñez, I. Reformas institucionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973. 1ª ed. Santiago: PIIE; 1990, p. 121.

de éste, no tenía el carácter de un informativo oficial y su costo debía ser cubierto por los profesores. Al parecer, era imposible sostener sólo con financiamiento ministerial una publicación mensual de más de 20 mil ejemplares y que rondaba las 80 páginas, por lo que continuamente se hacían llamados a la suscripción y se ensayaban estrategias de difusión entre los profesores<sup>9</sup>, para formar un cuerpo de suscriptores masivo y constante, pero manteniendo la publicación dentro de los límites académicos, lo que a veces contravenía las inquietudes de los propios docentes que demandaban contenidos misceláneos<sup>10</sup>. Los límites de lo publicable estribaban en la utilidad de la información para las necesidades de los docentes, en la medida en que la Revista se planteaba como parte de la estrategia de comunicación “desde abajo”, objetivo traducido en la premisa de que “para cada profesor, un ejemplar de la Revista, es la meta fijada”<sup>11</sup>.

### Los profesores, cimiento de la Reforma

Desde el primer número de la nueva época de la Revista se llamó a los docentes a manifestar las inquietudes y necesidades originadas por la entrada en vigencia de la Reforma, como una manera de estar en conocimiento de la realidad vivida en las aulas, cuya expresión más certera no siempre llegaba a las autoridades. Había conciencia, sin embargo, de la necesidad de establecer un diálogo en buenos términos, que no fuera comprendido como una evaluación severa del desempeño docente, sino más bien de las condiciones materiales en las que estaban llevando a cabo su trabajo. Las primeras

---

<sup>9</sup> En un primer momento, se intentó implementar un sistema de cobro por planilla para los profesores suscriptores, que luego fue rechazado por el Ministerio. En adelante, se prosiguió con un descuento significativo por la suscripción anual, en relación al costo unitario de la Revista. Otra fórmula fue la intentada en septiembre de 1968 cuando se ofrecía que “por cada 10 suscriptores nuevos cuya lista nos envíen, daremos una suscripción si cargo que se despachará al nombre que indique la persona que nos manda la lista. Por cada lista de 50 nuevos suscriptores que un lector nos envíe, ofreceremos a ese colaborador empastarle en cuero su colección del número 1 al 10, para lo cual deberá enviarnos los ejemplares que él posee” En: Importante, a nuestros suscriptores. Revista de Educación, 1968 sep.; (10): 78.

<sup>10</sup> Fue el caso, por ejemplo, de la profesora Marta Suárez Cares, de Valparaíso, cuya solicitud de incluir un espacio literario fue objeto de una breve polémica en agosto de 1968, donde los redactores defendieron enfáticamente el carácter académico de ésta: “Piense usted, profesora Suárez, que con la sola excepción del Boletín de la Universidad de Chile, que ha seguido una orientación principalmente universitaria y científica, las revistas que las universidades chilenas sin excepción han publicado desde hace muchos años –y en el pasado esta misma Revista– dedicaron la mayor parte de su contenido a colaboraciones y crónicas de índole literaria y artística. En la medida en que no fueran esencialmente útiles al magisterio, languidecieron y han debido afrontar una verdadera lucha por sobrevivir, las que sobreviven aún...” En: Correspondencia con los suscriptores. Revista de Educación, 1968 ago.; (9): 63.

<sup>11</sup> Correspondencia con los suscriptores. Revista de Educación, 1968 ago. (9): 63.



preguntas realizadas a los profesores en la sección “Correspondencia con los suscriptores” versaban sobre las experiencias de aplicación de la Reforma, centrándose en el acceso a la información, las dificultades prácticas y las omisiones que percibían en su desarrollo. En vez de evaluar a los profesores, se solicitaba que ellos evaluaran el proceso, posiblemente para considerar nuevas vías de acción para las siguientes etapas, dado que quedaba por delante la importante tarea de difundir los nuevos programas de estudio. La primera carta que llegó a la oficina de redacción de la Revista en respuesta a sus preguntas daba cuenta de enormes vacíos informativos y del desconocimiento acerca de los nuevos procedimientos que regían la promoción, que contribuían a que la Reforma se estuviera llevando a cabo en condiciones bastante precarias. Desde el pueblo de Cabildo, Luis Urrea Oviedo, director de la Escuela N° 7 de Cerro Negro, daba cuenta de ello:

*Las dificultades han sido de orden material. No se cuenta con los elementos necesarios para poder objetivizar racionalmente las clases. En Ciencias Naturales y Ciencias Sociales no se cuenta ni siquiera con alguna lámina ilustrativa. Todo hay que dejarlo a la capacidad creativa del maestro, que, a decir verdad, no es lo más corriente. Creo que ha habido improvisación o falta de tiempo para realizar algunos aspectos de la reforma. Un ejemplo clave es la dación de la prueba nacional de evaluación, que en muchas escuelas como la mía, por ejemplo, no fue posible experimentarla. Tampoco ha habido una continuidad lógica entre la educación básica y la media. Yo tengo 17 alumnos que van a proseguir estudios en la educación media. Se han hecho exhaustivas diligencias para averiguar las condiciones de ingreso de los alumnos licenciados de 8° año. El 90% de las escuelas medias nada sabía al respecto. La Escuela Industrial de San Felipe no tenía idea alguna de los detalles de admisión. A la fecha no he recibido noticias al respecto<sup>12</sup>.*

Si bien se conocía el esquema general de la Reforma, se desconocían los procedimientos concretos para promover alumnos de unos establecimientos a otros. Por eso los docentes y directivos habían tenido que darse la tarea de comunicarse entre sí, incluso a nivel interprovincial, sin dilucidar sus dudas. También se revelaba la inexistencia de materiales que les permitiera a los docentes aplicar los principios pedagógicos de la Reforma, como el desarrollo de habilidades, pericia específica que acababa dependiendo de la “creatividad” de los profesores. Como puede desprenderse del hecho mismo de la publicación de esta carta, no había intención de barnizar la situación real que se vivía en las escuelas, ni de difundir una versión poco crítica de los hechos, sino más bien, de poner en común las dificultades que se vivían en diversos lugares, como una manera de transformar éstas últimas en desafíos y puntos de encuentro entre los profesores.

---

<sup>12</sup> Correspondencia con los suscriptores. Revista de Educación. 1967 dic. (3): 12.



En la misma línea, posteriormente el reportaje titulado “La maestra de Ichuac” publicado en junio de 1968 relataba la vida de María Amelia Ojeda, una profesora normalista que dirigía la escuela de Ichuac, en Chiloé. Junto con destacar la agreste geografía del lugar se destacaba lo bien cuidada que estaba la escuela, la buena asistencia de los alumnos y el admirable talante de la profesora:

- *He tenido en mi Escuela niños muy dotados. Créame que algunos excepcionales. Sin embargo, sus talentos se pierden aquí, en el aislamiento y la falta de continuidad de los estudios. Por eso tengo que tener fe en esta reforma educacional. ¡Hay que proveer destinos para estos niños! Y que los centros no lleguen solamente hasta Valdivia. Nuestra isla vale mucho, señor. Todo Chiloé puede transformarse, si la reforma empieza a endilgar desde la base. Y no sólo todo Chiloé, todo Chile, ¿no?*
- *De acuerdo, directora. Pero se necesitan muchas maestras como usted para apuntalar mejor este precioso edificio reformista. Tan elegante y esbelto que se ve, sobre unos buenos cimientos que se le hicieron. Pero, ¿se da cuenta, señorita Ojeda, que las vigas, la tablería y los hierros, el concreto armado y hasta los cimientos, lo constituyen ustedes, los profesores?*
- *Claro que me doy cuenta. Pero yo tengo confianza en mis colegas. Se ha avanzado mucho en la capacitación. El profesor de hoy en día no es el de hace unos años, cuando yo empecé a estudiar en la Normal...<sup>13</sup>.*

Utilizando el recurso del diálogo en un relato que mezclaba la experiencia edificadora de una sacrificada maestra rural con los objetivos de la Reforma, se buscaba establecer empatía entre los profesores, apelando a elementos subjetivos, propios de la identidad y vocación de los profesores que veían en su tarea una especie de apostolado en torno a la escuela, que les otorgaba la misión de llevar adelante tareas que excedían lo estrictamente profesional y se fundían con su proyecto de vida. El ejemplo de la profesora Ojeda, que vivía a una casa de su escuela pues debía estar atenta a cualquier necesidad que se generara, retrataba la proximidad entre trabajo y vida privada propia de una visión de la *docencia como vocación* imperante en la época. Con la Reforma, se añadía a esta construcción identitaria la imagen de los profesores como materia prima, de cuya calidad, disposición y articulación dependería el éxito del proyecto.

Reportajes como este buscaban operar como una distinción entre pares y al mismo tiempo generar identificación entre los profesores. Las condiciones objetivas en las que se ejerció la docencia durante esa época requerían de profesores que fuesen más allá de lo mínimo, debido a las falencias materiales y a las exigencias de innovación que exigía la época, por lo que cuando se trataba de difundir ciertas imágenes en torno a la docencia, la formación profesional podía quedar supeditada frente a las experiencias

<sup>13</sup> Bello, E. La maestra de Ichuac. Revista de Educación. 1968 jun. (7): 56-57.

sacrificadas de muchos docentes que habían hecho de la escuela parte de sus proyectos de vida. Era el caso del profesor Jorge Muñoz, que ejercía en una localidad enclavada en la Cordillera de Mahuidanche, cerca de Loncoche, de quien se decía

*Casi autodidacta, sus estudios secundarios los realizó solo, validándolos más tarde, pues tuvo una infancia difícil [...] A los 12 años trabajaba como aprendiz de carpintero y sólo contaba 15 cuando fue profesor primario en una escuela particular [...] Maestro por vocación, Jorge Muñoz ingresó definitivamente al magisterio en 1965, como profesor de la Escuela Fiscal Rural N° 49 de Allihuéñ, que es donde ahora se encuentra, en la cordillera de Mahuidanche. Allí junto a su esposa, la profesora Adriana Barahona, y secundado por la pequeña comunidad campesina, ha convertido un cerro inhóspito en un amplio terraplén, en el cual se halla empotrada la Escuela 49 'dotada de todo lo que es fundamental'<sup>14</sup>.*

Su historia representaba la realidad de un grupo significativo de docentes que, sin tener una formación profesional sólida, se hacían cargo en la práctica de las precariedades del sistema educativo. Esta trayectoria edificante permitió que se publicara un poema del profesor, pese a que en un número anterior se habían negado a abrir un espacio para publicaciones de este tipo, disrupción que sólo se explica en la medida que existía cierta apertura cuando se trataba de difundir cierta imagen del profesorado, que calzaba con las necesidades de la Reforma. Sin embargo, se operaba sobre un terreno tensionado, pues al mismo tiempo que se apelaba a una identidad docente fundada en lo vocacional, el resto de la publicación apuntaba hacia una profesionalización de la labor docente a través de la introducción de vocabulario técnico, procedimientos pedagógicos y especialización disciplinar. Si lo vocacional era una fortaleza existente cuya multiplicación era necesaria para solventar las falencias del sistema educativo y del contexto social, era una debilidad si se le consideraba como el principal rasgo profesional. La política de perfeccionamiento apuntaba precisamente hacia esa necesidad, pero era necesario endilgarla con las particularidades culturales de los docentes. Esta tensión se mantuvo sin resolver a lo largo de la época, estructurando en gran medida la relación entre profesores y Ministerio, pues, ¿cómo cohesionar diversas identidades docentes –que comportaban distintas fortalezas y debilidades– en torno a la misma tarea reformista?

### **Una comunidad imaginada de docentes**

El primer paso para cohesionar a los docentes era establecer mecanismos de comunicación eficaces que permitieran salvar las barreras burocráticas, pues frente a un proyecto de Reforma era muy probable encontrar resistencias tanto a nivel de personas como vacíos

---

<sup>14</sup> Homenaje y poema en el día del maestro. Revista de Educación. 1968 sep. (20): 70.

en los procedimientos operativos que dinamizaban el sistema. En 1968, el director de la Escuela Industrial de Calama, Fernando Monsalves Vivanco, había devuelto a la redacción dos ejemplares de la Revista pues, según afirmaba, ningún profesor se había interesado en leerla<sup>15</sup>. Junto con publicar esta comunicación, los redactores de la Revista añadían un listado de seis profesores que habían solicitado suscribirse a la Revista en la misma ciudad<sup>16</sup>, para manifestar que la displicencia del director y los profesores de la Escuela Industrial no tenía relación con la demanda que existía en el resto de sus colegas. Era precisamente la actitud de esos otros seis profesores la que se quería destacar, para dar cuenta de que la voluntad de diálogo no sólo nacía de la Revista, sino que se inscribía en una necesidad propia del profesorado, como evidenciaban numerosas cartas. Esta demanda habría estado constituida por dos grandes requerimientos: por un lado, que se acogieran las inquietudes originadas en el ejercicio docente y que además se contribuyera al perfeccionamiento de los profesores, que en dicho contexto, tenía marcadas necesidades de actualización técnica y pedagógica.

Tras un año de publicación, estos problemas subsistían y las trabas burocráticas parecían recrudecer, en algunos casos, la distancia geográfica entre los profesores del país, que era una de las principales vallas que debían superarse. Una carta de la profesora Elena Moreno de la Escuela N° 14 de Graneros, en la VI Región, declaraba a mediados de 1968 que había conocido la Revista sólo recientemente y de manera casual, por lo que sugería que se enviaran ejemplares a todas las escuelas y así masificar su lectura “para que así los maestros nos informemos, comentemos y tengamos una participación más directa en esta reforma, cuyo proceso conocemos tan a distancia”<sup>17</sup>. A propósito de esta misiva, se acusó de inmovilismo a algunos directivos, que no hacían llegar oportunamente la información a los maestros, demostrando cierta apatía frente al esfuerzo comunicativo que se estaba realizando con la Revista:

*... Pues no es lógico que la señorita Moreno, profesora de Graneros, se imponga recién de la existencia de la publicación, en circunstancias que en la carta precedente, el Director de la Escuela de Futaleufú, prof. Soto, nos da las impresiones de la Revista, de la que ya es suscriptor, a pesar de encontrarse en el lugar más distante del territorio nacional [...] Sin duda no es culpa de la señorita Moreno, que al ejercer sus funciones en Graneros, a escasa distancia de Santiago, no supiera oportunamente*

<sup>15</sup> Correspondencia con los suscriptores. Revista de Educación. 1968 mar. (4): 66.

<sup>16</sup> “Sin embargo, por esos mismos días nos solicitaron su suscripción los siguientes profesores de Calama: Jorge Cortés M. y Raúl Aracena, del Liceo de Hombres; Alberto Zepeda R., de la Escuela de Hombres N° 1; Dora Valderrama M, de la Escuela Técnica; el Director del Instituto ‘Obispo Silva Lezaeta’ y Luis Máximo Montenegro de la Dirección Departamental de Educación de Calama”. En: Correspondencia con los suscriptores. Revista de Educación. 1968 mar. (4): 66.

<sup>17</sup> Correspondencia con los suscriptores. Revista de Educación. 1968 ago. (9): 64.

*de la existencia de la Revista, sino que de la incomunicación en la cual ha vivido frecuentemente el profesorado...*<sup>18</sup>.

Tal como en Calama, la situación se repetía en otros lugares del país, incluso aquellos que no estaban tan alejados de la capital y de ello daban fe algunos profesores que criticaban la negativa de algunos miembros del sistema escolar, poco comprometidos con la socialización de la Revista. Las palabras con que el ministro Juan Gómez Millas la había inaugurado, donde insistía en su carácter pluralista y no doctrinario, eran quizás una apelación a esta renuencia y una solicitud a transformar cualquier tipo de resistencia en colaboración<sup>19</sup>. Sólo en base al establecimiento de una comunidad de docentes que superase la distancia geográfica, las diferencias de formación y lograra tener una identidad y objetivos comunes, sería posible allanar el camino hacia la construcción de un consenso entre el profesorado.

Si bien desde un principio se expresó la posibilidad de incluir experiencias docentes dentro de los contenidos de la Revista, nunca se estableció un espacio destinado a ello, pese a que tempranamente algunos docentes expresaron su voluntad de compartir “algunas modestas experiencias”<sup>20</sup>, inquietud que no se llegó a materializar. Las únicas ocasiones en que se dieron a conocer experiencias concretas fue a través de la correspondencia o cuando se quisieron dar a conocer las condiciones precarias en las que se desempeñaban algunos docentes, más con el fin de ensalzar su labor que con un sentido pedagógico. En otras ocasiones, algunas inquietudes de profesores respecto a la aplicación de cambios específicos permitieron que se conociera la situación de desinformación y descoordinación reinante en algunos lugares, expresada en términos de preguntas específicas que los redactores respondían diligentemente<sup>21</sup>. De este modo, la Revista se planteaba como un material orientador de las prácticas docentes y agente emisor con capacidad resolutoria frente a problemas concretos. Sin embargo,

---

<sup>18</sup> Correspondencia con los suscriptores. *Revista de Educación*. 1968 ago. (9): 64.

<sup>19</sup> “Las ciencias destruyen viejas ideologías al concebir razones suficientes para transformar la opinión (la doxei de los griegos) en saber científicamente fundado o epistemológico. Por ello, en el sentido de Barnave y Marx, no representamos ni ideologías ni intereses políticos, hasta donde conscientemente nos sea posible. Ofrecieron con afán estas páginas a todas las experiencias intelectuales que se realizan en el mundo. Ojalá nuestra intención no naufrague en la confusión de los prejuicios, los intereses y las incomprensiones. ¿Seremos capaces de defender y conservar nuestra libertad? Lo intentaremos”. En: Gómez M., J. Un rincón para pensar. *Revista de Educación*. 1967 oct. (1): 2.

<sup>20</sup> Correspondencia con los suscriptores. *Revista de Educación*. 1968 ago. (9): 66.

<sup>21</sup> Por ejemplo, un grupo de profesores de Puerto Natales contaba algunos de sus problemas concretos: “¿Debe este establecimiento enviar a sus alumnos a los talleres exploratorios de la escuela vocacional que están a unas 8 cuadradas de distancia?” En este caso, la respuesta fue afirmativa, sin sugerir la lectura de algún documento específico o que la inquietud se planteara a autoridades intermedias. En: Correspondencia con los suscriptores. *Revista de Educación*. 1968 mar. (4): 66.

escaseaban instancias de retroalimentación de los receptores de la Revista, pese a que esta posibilidad había sido planteada en un principio. Resulta significativo que de las escasas experiencias empíricas dadas a conocer, la mayoría proviniera del extranjero —Francia, la República Federal Alemana o Estados Unidos—, o de estudios empíricos desarrollados por profesores dedicados a la investigación<sup>22</sup>. Por eso algunos profesores veían con inquietud que “son muy pocos los artículos de profesores chilenos que se refieran a profesores de Chile, en el campo educacional...”<sup>23</sup>. ¿Por qué no se había logrado establecer un espacio para las experiencias realizadas por docentes, si éste era uno de los objetivos de la Revista y una solicitud de los maestros?

### **Conclusiones: el complejo diálogo entre los saberes técnicos y pedagógicos**

La correspondencia de los profesores expresa cómo la práctica docente estaba constantemente tensionada por los diversos saberes que concurrían en la aplicación de la Reforma. En ellas se manifestaba inquietud respecto a la carencia de espacios que vincularan expresamente la Reforma con las experiencias didácticas de los profesores, demandando particularmente la publicación de “material docente de utilidad práctica inmediata (evaluación, estadísticas, orientación, supervisión, preparación, dación y valoración de test)”<sup>24</sup>. Solicitudes de este tipo expresan la necesidad práctica de conciliar los distintos saberes que la Reforma exigía se reunieran en la enseñanza y que se significaban una serie de dificultades prácticas. Por ejemplo, el diferente estatus que tenían los profesores generalistas y los especialistas, suscitaba conflictos con consecuencias en la enseñanza de algunas asignaturas, como consignaba un director de escuela:

*Otro problema grave son las clases de inglés y francés. En 7º año de 1966 logramos darles a nuestros alumnos algunos conocimientos de inglés. En el año 1967 se prohibieron las clases de inglés y francés dictadas por profesores no titulados. Sin siquiera intentar herir susceptibilidades de los profesores catedráticos en esta asignatura, yo creo que se está menospreciando la formación cultural dada en las escuelas normales y liceos, y aún más, es una ofensa a la vocación y capacidad de estudio de los profesores primarios. En mi escuela, por ejemplo, tengo valiosos elementos humanos que pueden*

<sup>22</sup> Por ejemplo, el artículo “Aprendiendo a observar con el nuevo programa de ciencias naturales” exponía la experiencia de cuatro profesores que participaron (no queda claro si como ponentes o alumnos) en una jornada de perfeccionamiento del CPEIP, que incluía la reproducción y análisis del trabajo de un alumno. Arancibia, J., Labarca, A., Muñoz, H., Yankovic, B. Aprendiendo a observar con el nuevo programa de ciencias naturales. *Revista de Educación*. 1969 jul. (18): 38-42

<sup>23</sup> Correspondencia con los suscriptores. *Revista de Educación*. 1968 mar. (4): 66.

<sup>24</sup> Nuestra Encuesta: falta continuidad lógica entre la educación básica y la media, dice el profesor Urra, de Cabildo. *Revista de Educación*. 1967 dic. (3): 12.

*realizar estas clases en 7° y 8° año. Sin embargo debo seguir entregando alumnos a la educación media sin los conocimientos necesarios en idiomas*<sup>25</sup>.

El hecho de que la acreditación de los saberes de los profesores primarios fuera insuficiente para responder a las exigencias de la Reforma y que esto derivara en una reestructuración del personal escolar, era vivido por los profesores como un conflicto de legitimidad, al ponerse en tela de juicio su capacidad pedagógica, su nivel cultural y, como señalaba el director, su capacidad de perfeccionarse. Esto provocó que la identidad de los profesores primarios se agazapara en torno a los componentes pedagógicos de su formación, donde demostraban mayor dominio y fortaleza y –donde ellos observaban– los profesores secundarios tenían más debilidades. En la base de esta valoración existe una manera de comprender la pedagogía y la educación, que no dependía de las voluntades individuales de los profesores, sino de una red de significaciones y disposiciones culturalmente construidas, en base a las cuales se hacían lecturas de la realidad que las situaciones prácticas reafirmaban, como planteaba con mucha claridad el profesor Lisandro González:

*¿No sería posible dar una mayor importancia a la enseñanza básica y una mayor abundancia de sugerencias metodológicas de orden práctico? He observado, especialmente en aquellos colegas que no han pasado por una Escuela Normal, que necesitan muchas ideas en este sentido, para una efectiva labor*<sup>26</sup>.

Esta ausencia de experiencias pedagógicas se explica por el hecho de que tanto la investigación empírica como las inquietudes de los docentes constaban la carencia formativa de los profesores respecto a los principales contenidos de la Reforma, que en muchos casos eran propuestas recientemente publicadas<sup>27</sup>. En este sentido, el hecho de que no se haya establecido un espacio para la puesta en común de experiencias didácticas de los docentes respondía al delineamiento del conocimiento legitimado y considerado útil, que en este caso, debido al proceso reformista que estaba siendo llevado a cabo, estaba más próximo a los conocimientos teóricos y procedimentales específicos, aquello que hemos denominado saberes técnicos, que a las experiencias docentes desarrolladas en el aula. Muy por el contrario, como ha señalado Mario Leyton, director del CPEIP durante el período, una de las principales dificultades que debía superar la política de perfeccionamiento en la época era “superar el empirismo pedagógico generalizado

---

<sup>25</sup> Nuestra Encuesta: falta continuidad lógica entre la educación básica y la media, dice el profesor Urta, de Cabildo. *Revista de Educación*. 1967 dic. (3): 12.

<sup>26</sup> Correspondencia con los suscriptores. *Revista de Educación*. 1968 jun. (7): 51.

<sup>27</sup> Por ejemplo, la taxonomía de Bloom, publicada en los Estados Unidos en 1956, formaba parte del contenido del número 10 de la *Revista*. Taxonomía de objetivos educacionales. Presentación de la obra de Benjamin S. Bloom. *Revista de Educación*. 1968 sep. (10): 17-39



en el sistema educacional [y] resignificar científicamente a la pedagogía”<sup>28</sup>, es decir, superponerse a las continuas referencias al saber docente construido únicamente en la práctica, premisa bajo la cual se articulaba la identidad de los profesores primarios. Sin embargo, faltaba establecer un clivaje con el agente más básico del sistema, los profesores y su desempeño en el aula, que sólo sería posible alcanzar mediante el fortalecimiento y la actualización de las competencias de los docentes y a través de experimentación pedagógica que impactara directamente el aula<sup>29</sup>. Lejos de dirimir los conflictos ya existentes, las iniciativas de formación continua de la Reforma habían instalado nuevas tensiones, como las expresadas a través de la Revista de Educación.

En suma, la política de formación continua de profesores que se desarrolló de manera simultánea a la Reforma Educacional partía de la existencia de una necesidad objetiva de establecer mecanismos de nivelación y perfeccionamiento entre los docentes, debido a la disímil conformación profesional del profesorado chileno. La Revista de Educación fue una de las herramientas construidas para este fin, en la medida en que fue visualizada como un canal informativo que permitiría difusión de aspectos tan centrales dentro de la Reforma como la entrega de los programas de estudio a los docentes. En esta tarea, los redactores de la Revista intentaron establecer espacios de diálogo con los profesores, postulando la posibilidad de compartir experiencias docentes, siendo el intercambio de correspondencia el mecanismo privilegiado para ello. Sin embargo, lo primero nunca se llevó a cabo y lo segundo tuvo un desarrollo inconstante, pese a ser muy bien valorado entre los profesores y en revelar, a posteriori, algunos de los más interesantes conflictos suscitados en el campo de la docencia. Esto se debe a que, pese a que se caracterizó al docente como un agente elemental del cambio educativo, su identificación como tal operó de manera contradictoria, pues al mismo tiempo que se apelaba a aspectos vocacionales, se masificaba una visión profesional de la docencia asociada a saberes técnicos específicos que gran parte de los maestros no manejaba.

La estrategia utilizada para resolver esta tensión fue el intento de construir una comunidad imaginada de docentes, poniendo especial énfasis en su integración geográfica y en sus experiencias en común, pero sin atender a las manifestaciones pedagógicas de estas tensiones. Ello generó una política exitosa en cuanto a la difusión de información, pero que no cumplió los objetivos que se había planteado para sí misma, en cuanto no fue posible construir un canal de comunicación permanente entre el profesorado. Más allá de ser un vacío eventual, tiene relación con el rol otorgado a la experiencia pedagógica en la construcción del conocimiento educativo, donde las iniciativas conducidas por los

<sup>28</sup> Leyton, M. Los inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP). Docencia. 2010 may. (40): 86.

<sup>29</sup> Leyton, M. Los inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP). Docencia. 2010 may. (40): 86.



profesores, engendradas en su dominio didáctico del aula, no alcanzaron el umbral de “lo publicable”. Si bien hubo una coincidencia en intenciones, en la medida que tanto los profesionales tras la Revista como los docentes que escribían las cartas coincidían en la necesidad de publicar material pedagógicamente útil, las maneras en que ambos agentes respondían a esa necesidad difería: mientras para los profesionales se resolvía mediante la difusión de los contenidos pedagógicos, aspectos prácticos de las nuevas teorías educativas, y contenido curricular, para los profesores la utilidad estaba dada por la aplicabilidad en la sala de clases. Más que mero empirismo pedagógico, esta tensión indicaba la necesidad de establecer lazos efectivos entre la academia y la docencia, tanto a nivel de contenidos como de procedimientos, dado que en último término se estaba discutiendo dónde reposaba la experticia educativa, si en el quehacer práctico o en el conocimiento científico. Socialmente, la mayor legitimidad del último causó que los conocimientos construidos en el aula apenas lograran emerger en el escenario de lo legitimado, mientras otros conocimientos engendrados fuera del ámbito educativo, como por ejemplo, el uso de las tecnologías, tuvieron una rápida recepción. En esa disputa de saberes, aquellos conocimientos construidos en base a la práctica quedaron rezagados frente a aquellos construidos en la academia, incluso si se referían a lo pedagógico, sin que se lograran resolver las tensiones entre ambos ámbitos del saber.

## Bibliografía

- Ávalos, B.** (2004). La formación docente continua: discusiones y consensos, *Revista de Educación*, 307, 28-31.
- Anderson, B.** (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica
- Cox, C.** (2009). Formación continua de profesores: la hermana pobre de las políticas educacionales. En: Sotomayor, C., Walker, H. (Eds.) *Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* (pp. 13-23). Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C., Gysling, J.** (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago, Chile: CIDE.
- Leyton, M.** (2010). Los inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP). *Docencia*, 40, 85-91.
- Núñez, I.** (1990). *Reformas institucionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago, Chile: PIIE.
- Núñez, I.** (1998). La Formación Continua de Profesores en los Establecimientos Educativos. En *Una Educación con Calidad y Equidad* (pp. 169-190). Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.
- Núñez, I.** (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En Ávalos, B., *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto* (pp. 14-39). Santiago: Ministerio de Educación.
- Reyes, L.** (2005). Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994). Tesis para optar al grado de Doctora en Historia, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

## Fuentes Primarias

- Comisión de Planeamiento Integral de la Educación** (1964). *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena*. Santiago: El Ministerio.
- Revista de Educación Nº 1** (1967) a Nº 46 (1973).

FECHA DE RECEPCIÓN: 23 de julio de 2010

FECHA DE ACEPTACIÓN: 27 de agosto de 2010