

EL SABER PEDAGÓGICO EN CHILE: UN CONTEXTO CONTRADICTORIO¹

Iván Núñez Prieto²

Resumen

Ensayo que se ocupa del saber pedagógico en Chile, en lo que se refiere a las condiciones de contexto que lo afectan. Dado que este saber tiene una dimensión académica, se analizan los impactos de los cambios en la formación universitaria de los docentes del sistema escolar, así como el desarrollo de la investigación educacional en el país. Respecto a los saberes profesionales de dichos docentes, se identifican los diversos procesos en la evolución reciente de la profesión docente. El estudio afirma el carácter contradictorio del contexto. Hay tendencias que apuntan al debilitamiento del saber pedagógico y su ilegitimidad. Hay también hechos y procesos que operan en el sentido de su fortalecimiento.

Palabras clave: Saber pedagógico, políticas educacionales, profesión docente, reforma educacional.

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN CHILE: A CONTRADICTORY CONTEXT

Abstract

This paper is about pedagogical knowledge in Chile and the contextual aspects that influence it. Due to the academic dimension of pedagogical knowledge, the study analyzes the impact of improvements in initial teacher training as well as of the development of educational research. Regarding teachers' professional knowledge, the recent changes in the evolution of the teaching profession are analyzed. The paper states contradictory aspects of the context. There are tendencies pointing towards the weakening of pedagogical knowledge and its illegitimacy. Others point towards its strengthening.

Keywords: Pedagogical knowledge, educational policies, teacher's profession, educational reform.

Introducción

Un significativo informe sobre política educativa afirmaba hace más de una década, respecto a la Pedagogía, que "Chile posee una rica tradición en este campo, como testimonian nuestras antiguas escuelas normales y la meritoria contribución al país del Instituto Pedagógico. Hoy tenemos que revivir esa tradición y proyectarla frente a los nuevos retos." (Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional para la Modernización de la Educación Chilena, 1994, parra.4.70)

Una década más tarde, el Informe de la Comisión sobre Formación Docente Inicial (2005),

señaló con preocupación que el saber pedagógico se ha convertido en uno de los “nudos críticos” en la formación de los educadores y, por ende, en la calidad de la enseñanza en Chile.” Opinó que “la Pedagogía en tanto disciplina, no goza de una adecuada valoración y comprensión de parte de la opinión pública y otros actores relevantes de nuestra sociedad” Manifestó en lo principal “que el problema educacional chileno requiere que se recupere la dimensión pedagógica.”

Las visiones respecto al estado del saber pedagógico en nuestros países suelen ser negativas o pesimistas. Se afirma la decadencia, desnaturalización y hasta la muerte del saber pedagógico (Silber, 1998). Un historiador y pensador pedagógico colombiano ha escrito recientemente sobre la “despedagogización” de los procesos educativos latinoamericanos (Mejía, 2006) y una académica chilena se ha preguntado legítimamente si realmente existe la pedagogía entre nosotros (Nervi, 2006a).

Una mirada rigurosa y completa sobre el proceso histórico de construcción y eventual declinación de la Pedagogía en Chile requeriría una exploración histórica. Labarca (1939) y Soto (2000) han proporcionado bases generales para tal análisis. Cox y Gysling (1990), han explorado la presencia de la disciplina pedagógica en la formación de docentes entre 1842 y 1988. Núñez (2002a) ha intentado historiar el saber académico sobre la educación escolar, su expresión como “pedagogía de cátedra” y el proceso de implantación de la llamada pedagogía científica y de su dimensión experimental, en la primera mitad del siglo XX.

Hoy día, se afirma que una de las razones que incide en las dificultades o el estancamiento de nuestra educación radica en la debilidad de la producción de conocimiento científico sobre el campo educacional (Brunner & Elacqua, 2004) y de los saberes profesionales acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolares.

El saber pedagógico se refiere a los conocimientos y competencias portados por los docentes del sistema escolar y no es sólo una entidad disciplinar de índole académica. Para dimensionar el problema es indispensable analizar el estado de la profesión docente en Chile, inserta a su turno en un marco cultural y político educacional más amplio.

Este ensayo no penetra en las implicaciones teóricas y epistemológicas del caso (Nervi, 2006b) sino que se focaliza en las condiciones contextuales que inciden en el desarrollo problemático del saber pedagógico. Se sostiene que el encuadre cultural, político e institucional de la Pedagogía es, al presente, contradictorio. Hasta ahora se ha puesto énfasis en los factores negativos o debilitantes de la Pedagogía. Aquí se pretende identificar algunos de dichos factores y también las tendencias y condiciones que actual o potencialmente favorecen un fortalecimiento del saber pedagógico en Chile.

El análisis distingue, con cierta arbitrariedad, entre los contextos que afectan al saber pedagógico en su vertiente propiamente académica, y los contextos que afectan a los docentes y sus prácticas, en cuanto están empapadas de saberes profesionales de índole pedagógica.

Contexto de la dimensión académica del saber pedagógico

1. Desarrollo reciente y tendencias en la investigación sobre educación

El desarrollo del saber pedagógico depende, en parte importante, del estado y tendencias de la investigación científica sobre educación. En la relación entre ambos, hay una tensión que debe analizarse.

En los últimos años se ha hecho énfasis en la escasez de producción científica sobre un campo tan prioritario como el educacional. Se afirma que no hay proporción entre lo que el país requiere y gasta en conocimiento científico sobre su educación y lo que representa el sistema educativo en la inversión pública y en la agenda política y social (Brunner & Elacqua, 2004). Los recursos públicos que se

aprobados para la investigación en el área de Pedagogía y Educación, son bajísimos si se los compara con la suma de los recursos aprobados para todas las áreas disciplinarias (CONICYT, 2007)

Sin embargo, el problema no es sólo de recursos financieros. Se ha llamado la atención sobre problemas institucionales del campo de investigación educacional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2004, 156, 160 y 268). Se ha criticado la disyunción entre la producción científica sobre educación y el espacio de la formación universitaria de los docentes del sistema escolar. Parte importante de los conocimientos que se producen sobre educación actualmente provienen de disciplinas ajenas a la Pedagogía (Comisión sobre Formación Docente Inicial, 2005, 54-55).

Los requerimientos de excelencia investigativa basados en paradigmas empírico-cuantitativos y la competencia con sectores altamente internacionalizados, de disciplinas científicas de mayor tradición y legitimidad, favorecen el escaso desarrollo de una investigación educacional asociada a la formación de docentes, así como dificultan la presencia de enfoques cualitativos, eficaces para permitir la comprensión de la relación pedagógica y la penetración en "la caja negra" de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Nuñez, 2006).

Con todo, es auspicioso que desde los años 80 del siglo recién pasado, en nuestro país, la investigación educacional comenzó de nuevo a preocuparse del espacio preferencial de lo pedagógico: el aula y la interacción entre docentes y alumnos, con nuevos ojos. En efecto, tímidamente se inició la investigación cualitativa sobre la realidad escolar y particularmente los estudios etnográficos (López, 1984; López, 1988; Edwards, 1994; Navarro, 2005) El desarrollo de esta orientación epistemológica recrea condiciones para dar mejor fundamento científico a la Pedagogía del siglo XXI.

Por otra parte, es significativo que se haya dado otro paso: la creación en el presupuesto gubernamental y en la institucionalidad ministerial, de un fondo especial para fomentar la investigación educacional, el FONIDE, más allá de la continuidad de los apoyos que se pueden obtener del fondo público general - FONDECYT. Se manifiesta así la voluntad política de recuperar el déficit de investigación educativa. Más aún, al menos respecto al primer concurso del FONIDE, se incorporó el criterio de priorizar el desarrollo del saber pedagógico y se legitimó la posibilidad de financiar investigaciones que escapen al paradigma positivista (Gobierno de Chile, Ministerio de Educación & Universidad de Chile, Ingeniería Industrial, Magíster en Gestión y Políticas Públicas, 2006), en www.Mineduc.cl)

Sin embargo, como ejemplo del carácter contradictorio y tensional del contexto en estudio, se mantiene el carácter competitivo del FONIDE, la posibilidad que éste sea capturado por el tipo de investigación basada en paradigmas lejanos a la educación, la enseñanza y al aula, y la dificultad para que haya recursos estables y puedan mantenerse apoyos específicos para incorporar mejor la investigación al clima cultural de la formación inicial de docentes.

2. La formación de docentes como contexto del saber pedagógico

Históricamente, los centros formadores de docentes han sido la principal plataforma institucional del saber pedagógico en Chile. Es conocida la implantación y desarrollo de las disciplinas pedagógicas en los planes de estudio de las escuelas normales y de las facultades o departamentos universitarios de Educación (Cox & Gysling, 1990; Nuñez, 2002b, en Avalos 2002).

Así como la supresión de las escuelas normales, en 1973, es vista como un símbolo de depreciación de la Pedagogía, el reconocimiento legal de las carreras pedagógicas como privativas del ámbito universitario puede ser leído como un hito en un sentido inverso: de legitimación del ámbito pedagógico. Fue en 1990 que el ordenamiento jurídico chileno dio ese paso (Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Educación).

En todo caso, hay consenso en que el referido reconocimiento legal, política y simbólicamente significativo, se ha visto oscurecido por el fuerte deterioro fáctico de la formación de docentes producido entre 1973 y 1997, aproximadamente.

Después de la última fecha, en cambio, se abre un nuevo ciclo de recuperación en curso y aún insuficiente. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes PFFID (Avalos, 2002), inaugurado en 1998, expresa por una parte, una voluntad política estatal, un ánimo de recuperación de parte de las instituciones participantes y efectos positivos en el segmento del sistema de formación docente que se benefició de él. Como otra de las expresiones de un contexto contradictorio, cabe anotar que el PFFID cumplió su ciclo en 2002 y no fue renovado,

En los últimos diez años se observa una tendencia sostenida al aumento de los interesados en seguir las carreras de Pedagogía. En efecto, desde 1997, la matrícula en los centros de formación inicial de docentes se ha incrementado en 240%. Por otra parte, el nivel académico de los estudiantes que ingresan a dichas carreras se ha elevado, en las Universidades afiliadas al Consejo de Rectores, de 558 puntos promedio a 624 puntos promedio en las pruebas de selección, entre 1998 y 2003 respectivamente. Si esta tendencia se mantiene y se fortalece, habrá en medianos y largos plazos fuertes efectos sobre la calidad de la formación de docentes y, a partir de esto, sobre el saber pedagógico.

La acreditación voluntaria de numerosas carreras de Pedagogía y más recientemente, la aprobación legal de la obligatoriedad de la misma, es otro proceso contribuyente a la elevación de la calidad de la formación de docentes y con ella, de un potencial re-fortalecimiento del saber pedagógico.

Con todo, el más importante informe de política educacional de los últimos años, junto con reconocer los avances en la formación docente, hizo recientemente un diagnóstico crítico y las correspondientes propuestas de superación de su actual estado, balance que respresenta también la situación transicional y compleja en que se encuentra (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Contexto de la dimensión profesional del saber pedagógico

1. Los docentes del sistema escolar. Contexto y condiciones para portar el saber pedagógico

Los docentes del sistema escolar chileno, en los últimos quince años, han mejorado en su status, expresado en remuneraciones, niveles de formación, estabilidad laboral, reconocimiento público y peso político. Comparativamente, en encuentran en una situación mucho más favorable que en 1990 y óptima en relación a la condición docente de la mayoría de los restantes países de la región. Un indicador al respecto es el ya referido proceso de aumento del interés por ingresar a las carreras pedagógicas, y del nivel académico de los postulantes.

Sin embargo, todavía hay problemas e insuficiencias en la condición docente. Los más significativos en relación con el tema de este artículo son los promedios comparativamente altos de alumnos por curso o aula, y la proporción de horas lectivas dentro del total de horas de contrato. Particularmente, el escaso tiempo pagado disponible para actividades de desarrollo profesional individuales o colectivas, conspira contra la posibilidad de que maestros y maestras puedan enriquecer sus saberes.

La profesión docente en Chile ha superado las condiciones de proletarización y precariedad, pero todavía el promedio de los docentes afronta condiciones económicas y organizacionales que dificultan convertir a la docencia en una profesión basada en evidencias o para constituir comunidades de aprendizaje. No obstante, hay tendencias germinales para una paulatina conversión en los sentidos señalados.

2. La definición profesional de la docencia escolar

Desde el Estado, en 1991, se dio un paso significativo. En lo político, se aprobó el llamado Estatuto de los Profesionales de la Educación. Aparte de sus disposiciones prácticas, esta ley tuvo el valor académico y simbólico de reconocer el trabajo docente como "profesional". En efecto, en el Mensaje del proyecto de Estatuto, el gobierno fundamentaba el carácter profesional del desempeño docente en un "dominio apropiado de una competencia técnica, sobre bases de conocimiento científico y teórico alcanzables sólo en una formación de nivel superior" (República de Chile, Secretaría General de la

Presidencia (1990), Mensaje de S.E. el Presidente de la República con el que se inicia un proyecto que establece nuevas normas sobre Estatuto Docente, Mensaje N° 43-321. Santiago.

3. La política de “fortalecimiento de la profesión docente”

En cierto modo, esta política se inició con la aprobación legislativa del referido Estatuto de los Profesionales de la Educación, aprobado en 1991, y con un esfuerzo persistente, prolongado, aunque todavía insuficiente, de incremento de las remuneraciones de los maestros y maestras.

Una segunda fase, entre 1996 y 2000, que ya adopta la idea fuerza del epígrafe, se centró en el apoyo a la renovación de la formación inicial de docentes (Avalos, 2002), y en la continuidad de la política de mejoramiento de la condición docente.

Una segunda fase, abierta el año 2000, apuntó más específicamente a estimular el profesionalismo docente a través de la diferenciación de remuneraciones, los incentivos al buen desempeño y las iniciativas en torno a privilegiar la docencia de aula. El Ministerio de Educación, en alianza con el Colegio de Profesores de Chile y con la Asociación Chilena de Municipalidades, abrió un proceso de construcción de un sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes de aula del sector público, cuyos fundamentos están en diferenciar los desempeños docentes según su calidad, establecer estímulos o desestímulos diferenciados, al mismo tiempo que operar como mecanismo formativo. Basado en un marco conceptual que se examinará adelante, el sistema está ya en plena aplicación. Existen indicios alentadores, más que en los resultados agregados, en las dinámicas de reflexión individual sobre la propia práctica de aula a que da lugar el proceso evaluativo. Algunos de los mecanismos empleados, como la elaboración de portafolios, gatillan acciones de conceptualización, identificación, autocrítica y otros, que se sistematizan y se expresan por escrito, enriqueciendo así la formalización reflexiva del saber y el desempeño profesional (Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, s.f.)

4. La organización gremial de los docentes

Está contribuyendo positivamente al rescate del saber pedagógico una tendencia, aún no cristalizada suficientemente, en la organización social representativa de la mayoría de los docentes chilenos, que está pasando de un carácter principalmente sindical a otro de carácter profesional. Sin abandonar sus demandas de orden salarial y relativas a las condiciones de trabajo, el Colegio de Profesores de Chile comienza a ajustarse también a su condición jurídica de asociación profesional, a interesarse en los asuntos de política educativa y específicamente a los asuntos pedagógicos. Patrocina el llamado “movimiento pedagógico”, edita una revista académica en que tienen cabida los temas pedagógicos y curriculares, se interesa por la formación inicial y continua y, sin perjuicio de su independencia institucional, colabora con las autoridades educacionales y otros actores en el debate educativo y en la construcción de políticas públicas relativas al sistema, la escuela y el quehacer de aula (Colegio de Profesores de Chile, 1997).

Entre otras expresiones de esta tendencia profesional constructiva está la participación del Colegio en el diseño y puesta en marcha del ya referido sistema formativo de evaluación del desempeño profesional, en el consenso en torno al llamado Marco para la Buena Enseñanza que se analizará más adelante, su participación en la Comisión Nacional sobre la Formación de Docentes y en el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (Colegio de Profesores de Chile, 2006)

5. La pedagogía en la reforma educacional

El Informe oficial de 1994 sobre “los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI”, conocido como el Informe Brunner, propuso cinco líneas de fuerza para una reforma educacional modernizadora. Una de ellas fue el “fortalecimiento de la profesión docente, como una condición necesaria”. (Comité Técnico Asesor, 1994). Poco después, el gobierno adoptó el fortalecimiento de la profesión docente como uno de los cuatro ejes de la reforma educacional iniciada en 1996. Ya se ha comentado el desarrollo concreto de esta idea fuerza. Lo importante es que, aún en una propuesta de cambio educacional que ha sido criticada como modernizante y tecnocrática, se afirmaba el principio del profesionalismo docente y, en torno a él y a la renovación curricular y pedagógica emprendida

desde entonces, se recuperaba la dimensión pedagógica y, al hacerlo, se recogían sin resolverlas, las tensiones respecto al saber pedagógico.

Por una parte, el Informe se preguntaba por los saberes sobre educación y se reconocía que han avanzado los conocimientos “provenientes de distintas disciplinas”, aunque sin tomar partido en la discusión epistemológica al respecto. Por otra parte, se criticaba insistentemente el “modelo pedagógico tradicional” (el llamado método expositivo frontal) por inadecuado, y se llamaba a los establecimientos y a los docentes a ensayar y adoptar diferentes “estilos pedagógicos”, centrados en la actividad de los niños.

En relación con lo anterior, junto con hacer un saludo a la bandera respecto a la tradición pedagógica, se enfocaba el rol de los docentes, su formación inicial y la tensión entre lo pedagógico y lo disciplinario en ella. Si en general, se adoptaba una visión equilibrada, en el caso de los profesores de educación media, se planteaba un claro énfasis a favor del dominio de las materias a enseñar.

6. El saber pedagógico en los programas focalizados de la reforma

La valorización de la dimensión pedagógica de la reforma educacional no ha sido homogénea en todo el sistema escolar. En esto se han adelantado los llamados programas “focalizados” en la educación básica que, desde comienzos de los años 90, se distinguieron por líneas de trabajo como los talleres de lecto-escritura y de matemática, dirigidos a los maestros y maestras del primer subciclo de la educación básica de las escuelas del P-900, y los llamados “microcentros de profesores” de las escuelas rurales aisladas. Tras estas iniciativas, había una concepción del cambio educacional que privilegiaba la relación pedagógica y el aprendizaje profesional docente, situado en la escuela y en el aula. Tiempo más tarde se sumó a esta orientación el Programa Grupos Profesionales de Trabajo, comunidades de aprendizaje de profesores de educación media, según sus disciplinas (Avalos, B., 2003, en C. Cox, ed., 2003; 559-594)

7. La reflexión y debate en torno a la reforma curricular

En el eje curricular de la reforma educativa, hubo también una apuesta hacia lo pedagógico. Es cierto que este eje se centraba en una nueva definición del “qué enseñar”, traducida en una ardua y progresiva introducción de nuevos objetivos y contenidos a lo largo y ancho del sistema escolar, entre 1996 y 2002, aproximadamente. En el diseño y las decisiones de este orden hubo una definición: la reforma curricular no tenía una pedagogía oficial. En otras palabras, el Ministerio de Educación instaló un conjunto de objetivos y contenidos para los diversos ciclos y grados de la enseñanza, y sus correspondientes sectores de aprendizaje. Pero no propició oficialmente ninguna concepción metodológica. No obstante y en los hechos, los programas de enseñanza ofrecidos por el Ministerio contenían actividades genéricas a realizar en la sala de clases, con ejemplos e indicaciones a los docentes sobre el sentido de las mismas. Hay consenso en que allí había una pedagogía implícita de orientación constructivista.

8. El Marco para la Buena Enseñanza y su incidencia en la pedagogía chilena

El Marco para la Buena Enseñanza, aprobado en 2002, define los dominios o competencias centrales de la profesión docente a través de un conjunto de criterios y descriptores de lo que constituye una buena práctica de enseñanza, consensuado entre el Ministerio de Educación, el gremio docente y la organización que representa a los municipios, administradores de las escuelas públicas (Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, 2006)

El origen del Marco fue “de economía política” de la educación, porque se necesitaba un instrumento aceptable para implantar la evaluación del desempeño docente y permitir el discernimiento de incentivos remuneracionales a los docentes exitosos. Pero, por su contenido y su gestación, de hecho el Marco es un instrumento que representa un gran paso adelante en la legitimación de la Pedagogía.

En efecto, el Marco define “¿qué es necesario saber?”, “¿qué es necesario saber hacer?” y “¿cuán bien debemos hacerlo o cuán bien lo estamos haciendo?”, en el ejercicio profesional de los docentes de aula. Específicamente, se recoge el consenso en que los conocimientos básicos requeridos por un profesor o profesora para su desempeño adecuado en la docencia se centran en cinco áreas principales, además del área de aprendizaje práctico: contenidos del campo disciplinario o área de especialización respectiva; conocimiento de los alumnos a quienes se va a educar; aspectos generales o instrumentales importantes para la docencia; el proceso de enseñanza, las formas de organización de la enseñanza y el currículo de los diversos niveles, incluyendo la relación entre conocimiento disciplinario de pedagogía; y las bases sociales de la educación y de la profesión docente.

Más específicamente, el Marco es un documento que se organiza en cuatro dominios: debidamente fundamentados, que contienen un conjunto de 20 criterios que, a su vez, se desagregan en una larga serie de descriptores que permiten apreciar y mensurar el desempeño. Como ejemplo, en el Marco se estipula que “el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje ... El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados ...” (Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, 2006, 8-9).

Aparte de su interés académico y discursivo, en la práctica el Marco es empleado en los procesos de formación docente, en las prácticas de evaluación del desempeño profesional de los educadores del sector municipal, en la elaboración de las pruebas de conocimientos disciplinarios y pedagógicos para obtener la llamada “asignación variable por desempeño individual” y en la “acreditación de la excelencia pedagógica” a que se hará referencia a continuación. Es probable que, progresivamente, el Marco vaya sirviendo de referente a los procesos espontáneos de reflexión de los docentes acerca de sus prácticas pedagógicas.

9. La Acreditación de la Excelencia Pedagógica y la Red Maestros de Maestros

Desde comienzos de la actual década, se lleva cabo una política de valorización de la calidad de la docencia de aula, empleando criterios que son de índole “pedagógica”. Se ha establecido, para los docentes de aula, un proceso de acreditación de la excelencia, de carácter voluntario. Mediante diversos instrumentos objetivos, los docentes de aula de los sectores municipal y particular subvencionado pueden obtener reconocimiento por su excelencia pedagógica. Además de su valor simbólico y afectivo, la acreditación da derecho a una remuneración adicional. También, califica para que voluntariamente, el docente acreditado pueda postular a ser reconocido como integrante de la Red Maestros de Maestros y participar en acciones de desarrollo profesional con sus pares. Por su parte, la Red misma, habla del desarrollo profesional docente, como un aprendizaje colectivo, en buena medida entre pares. Los conocimientos y experiencias que se ponen en circulación en la Red, son parte del saber profesional acumulado por los profesores y profesoras mismas.

Conclusiones

El saber pedagógico, tanto en su dimensión académica como en su dimensión profesional portada por los docentes del sistema escolar es influido por condiciones y procesos externos, que recaen desde la formación de docentes, la investigación educacional y el desenvolvimiento de la profesión magisterial. El contexto es contradictorio. Un enfoque diacrónico de declinación del saber pedagógico parece demostrable. Sin embargo, entre nosotros, hay condiciones –identificadas en este ensayo– para que su relativo debilitamiento pueda superarse en un plazo razonable. El hecho que los participantes en el esfuerzo de pensar políticas de formación docente hayan identificado el tema y reflexionen sobre él, es un avance que invita a un prudente optimismo.

Referencias bibliográficas

- Avalos, B. (2002). Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.
- Avalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas, en C. Cox, ed. (2003), Políticas educacionales en el cambio de siglo. Santiago: Editorial Universitaria S.A.; 559-594.
- Arellano, M. & Cerda A.M, (eds.) (2006). Formación continua de docentes: un camino para compartir. 2000-2005. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Brunner, J.J. & G. Elacqua. (2003). Informe sobre Capital Humano en Chile. Santiago, UIA.
- Comisión sobre Formación Inicial Docente. (2005). Informe Comisión sobre formación inicial docente. Santiago: Ministerio de Educación, Serie Bicentenario.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional para la Modernización de la Educación Chilena. (1994). Los desafíos de la educación chilena frente al Siglo XXI. Santiago: Editorial Universitaria, S.A.
- Colegio de Profesores de Chile. (1997). Primer Congreso Nacional de Educación. Informe Final. Santiago.
- Colegio de Profesores de Chile. Primer Congreso Pedagógico Curricular del Colegio de Profesores de Chile. Docencia. Año X, Nº 25, mayo de 2006.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). Informe Final. Santiago, www.consejoeducacion.cl/articulos/informefinal/pdf
- Cox, C., ed. (2003). Políticas educacionales en el cambio de siglo. Santiago: Editorial Universitaria S.A.
- Cristián Cox y Jacqueline Gysling. (1990). La formación del profesorado en Chile, 1842-198. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. (2007). Concurso nacional de proyectos FONDECYT-Regular 2007. en www.fondecyt.cl/FALLOS/regular-2007.html .
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, s.f., Evaluación de Desempeño Profesional Docente 2003. Fortalezas y debilidades de los docentes evaluados de primer ciclo básico. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2006). Marco para la Buena Enseñanza, 6ª. Edición. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación & Universidad de Chile, Departamento de Ingeniería Industrial, Magister en Gestión y Políticas Públicas. (2006). Primer Concurso de Investigación en Educación, Bases Técnicas y Administrativas. Santiago: Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación, Secretaría Técnica.
- Labarca, A. (1939). Historia de la enseñanza en Chile. Santiago: Prensas de la Universidad de Chile.
- López, G. (1984). La cultura escolar ¿responsable del fracaso? Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- López, G. (1988). The organization of teacher's practices embedded in Chilean cultural forms. Ph.D. Thesis, University of Toronto.
- Mejía, M.R. (2005). Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Hacia una reconfiguración crítica de la Pedagogía, Docencia, Año X, Nº 28. Santiago, 40-53.

- Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE. Sede Buenos Aires.
- Nervi, M.L. (2006a). ¿Existe la Pedagogía? Boletín de Investigación Educativa, Vol. 21. N° 1. 13-31.
- Nervi, M.L. (2006b). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Pedagogía? Boletín de Investigación Educativa. Vol. 21, N° 2. 163-184.
- Núñez Prieto, I. (2002). La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957). Santiago: Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Núñez Prieto I. (2002). "La formación de docentes. Notas históricas", en Beatrice Avalos, Profesores para Chile. Historia de un proyecto, Santiago, Ministerio de Educación.
- Núñez Prieto I. (2004). "El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente", en Cox, C. ed., op. cit.; 455-517.
- OECD. (2004). Revisión de políticas nacionales de educación. Chile. París: Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo.
- OECD. (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. París: Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo.
- República de Chile, Secretaría General de la Presidencia. (1990). Mensaje N° 43-321 con el que se inicia un proyecto de ley que establece nuevas normas sobre Estatuto Docente. Santiago.
- Silber, J. (1998). Otra vez Pedagogía. Propuesta Educativa. Año 9, N° 18, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, 65-71.
- Soto, F. (2000). Historia de la educación chilena. Santiago: Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Notas

¹ Artículo recibido por la Dirección Ejecutiva de la Revista Perspectivas Educativas el 28 de marzo de 2007 y aceptado por el Comité Científico el 8 de junio 2007.

² Profesor de Historia y Geografía. Vicepresidente de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Gabinete de la Ministra, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.