



**Facultad de Humanidades
Doctorado en Ciencias de la Educación**

**Tesis presentada para la obtención del Grado de Doctora en
Ciencias de la Educación**

**Formación Inicial Docente en Investigación Educativa:
Estudio de Caso de la Formación en Investigación en las
Escuelas de Pedagogía Básica Chilenas.**

**Autora: Marcela Aravena Domich
Director: Dr. Claudio Suasnábar**

Mayo 2016

Resumen

Esta tesis nace y se piensa desde la experiencia docente en Universidad. Es en el momento de guiar tesis de maestrantes en Educación que surge la necesidad de preguntarse qué pasa con la formación docente en Chile, y en específico, cómo es la formación en investigación de los profesores y profesoras del primer ciclo básico. Las motivaciones en investigar precisamente la formación en investigación, es debido a la dificultad que tienen los profesionales, generalmente de la educación, en plantear y desarrollar un proceso de investigación.

Por ello, la tesis parte revisando las universidades Chilenas que imparten la carrera de Pedagogía Básica (o como se mencione), sean tradicionales o privadas, que tengan la carrera acreditada y que imparta la formación básica sea con o sin mención.

El interés entonces, es saber cómo se forma en Chile a los futuros docentes y en específico, cómo se forma en investigación social o generación de conocimiento. Esta pregunta última, no tiene precedentes en otras investigaciones, sea de grado o de post grado. De ahí la riqueza de los resultados de esta tesis.

A lo largo de la investigación se puede dar cuenta que las universidades que imparten carreras de pedagogía básica tiene diferentes currículum, que la formación docente es muy diferente entre las carreras de las diversas universidades y que las intenciones que forman docentes en investigación social son tan diversas como las mallas curriculares.

Esta tesis, hace una presentación de la Educación en Chile, su desarrollo e historia, lo mismo realiza con el nacimiento y desarrollo de la Universidad Pública dando paso a la tradicional y al desarrollo de las universidades privadas, para terminar identificando con detalle, las universidades que tiene el país, tradicionales y privadas, sus carreras de Pedagogía Básica, las características de las mallas curriculares y el valor e importancia que le asignan a la formación en investigación para los futuros docentes.

En esta investigación, consideré relevante incluir el tema de los derechos humanos, lo público v/s lo privado, la política neoliberal de Chile como

antesala, contexto y elementos centrales para el análisis de los resultados de la investigación.

Como es de conocimiento público hoy se promueve en Chile una nueva Ley de Formación Inicial Docente, elaboración que aún no logra dar cuenta cómo se quiere formar a los docentes en este Chile contemporáneo ni los objetivos que cualquier malla curricular de las universidades chilenas, debe perseguir en la formación inicial docente.

Agradecimientos

Esta etapa significa un gran logro en lo personal, un grado más en lo académico y un acumulado de experiencias de conocimiento, de aprendizajes y de sueños.

A Javier por ser el compañero de mi vida.

A mis hijas Azucena y Amapola, mis más preciados tesoros. Por su paciencia y alegría.

A Claudio Suasnábar, por su apreciable y valiosa guía de tesis.

A toda esa gente linda que conocimos durante nuestra permanencia en Argentina. Amigas y amigos que nos brindaron su espacio, una amistad sincera y cariño fraterno para nuestra familia.

Y, como dice la gran folclorista chilena Violeta Parra en su canción, *“gracias a la vida que me ha dado tanto”*.

Marcela

Índice General

	Página
Introducción	9
a. Construcción del objeto de estudio	13
b. La formación docente como problema	17
c. Objetivos de la investigación y supuesto	25
- Objetivo General	
- Objetivos Específicos	
- Supuesto	
d. Hipótesis de Trabajo	26
e. Diseño Metodológico	26
f. Enfoque de Investigación	28
g. Técnicas de Recolección de Información	30
h. Validez de la Información	33
i. Presentación por Capítulos	34
Primera Parte	36
Capítulo I: Configurando el Campo de la Educación en Chile	37
a. El Nacimiento de la Educación Pública en Chile	37
b. Configuración del Sistema Educativo (1940 - 1973)	48
c. Educación Neoliberal: Gobierno Militar (1973 - 1989)	57
d. Educación y Retorno a la Democracia (1990-2014)	68
Capítulo II: La Educación Superior Chilena	80
a. Políticas de Educación Superior	80
b. Estado Chileno y Desigualdad Social: Educación Superior desafío entre Mercado, Conocimiento y Consumo.	92
Capítulo III: Las Ciencias de la Educación como Campo Disciplinar	103
a. Institucionalización de las Ciencias de la Educación:	103

Avances y retrocesos.	
b. Campo Educativo y Complejización Creciente: Campo – Hábitus y Agentes de la Educación.	123
c. La Educación como Campo de Estudio y la Investigación como Sub Campo.	131
Segunda Parte	139
Capítulo IV: Universidad y Formación Inicial Docente en Chile. Particularidades, generalidades y modalidades.	140
a. La Universidad Latinoamericana del Siglo XXI	141
b. Antecedentes de la Formación Inicial Docente	144
c. Algunos Problemas de la Formación Inicial Docente Hoy	148
d. Universidad y Formación Inicial Docente. Particularidades de las Escuelas de Pedagogía Básica.	154
e. Caracterización de las Carreras de Pedagogía Básica a nivel Nacional.	157
f. Nominación de las Carreras de Formación Inicial Docente en Educación Básica	159
g. Formación General Básica	160
Capítulo V: Formación Inicial Docente en Investigación Educativa. ¿Qué pasa con la investigación en la formación pedagógica?	164
a. Estándares de la Formación Inicial Docente: lo exigible para Formar un Docente.	171
b. Cursos/asignaturas de Investigación presentes en las mallas curriculares observadas	173
c. Enfoques Teóricos, Metodológicos y Temáticos trabajados en la Investigación Educativa	175
d. Perfil de Ingreso a la Carrera de Pedagogía Básica	176

e. Perfil de Egreso de las Carreras de Pedagogía Básica	180
f. Menciones que ofrecen las Carreras de Pedagogía Básica	185
g. Líneas de investigación del programa que trabajan los Programas de Pedagogía Básica	186
h. Relevancia de la Investigación Educativa al interior de los Programas de Formación Inicial Docente.	187
i. Objetivos de la Formación Inicial Docente en Investigación en las Carreras de Pedagogía Básica.	192
j. Temáticas más investigadas en las Carreras de Pedagogía Básica.	193
k. Habilidades que se enseñan en la Formación Inicial en Investigación	194
l. Números de Semestres de Investigación (cursos de investigación) que tienen los Programas de pedagogía Básica	195
m. La Tesis de Grado	197
n. Obligatoriedad de la Investigación	198
ñ. Enfoques o Tipos de Investigación	198
o. Elementos que Favorecen la Formación en Investigación y las Prácticas Investigativas.	200
p. Factores que Limitan las Prácticas en Investigación Educativa	204
q. ¿Cómo mejorar el Proceso de Formación en Investigación?: Una Mirada desde los Profesionales Formadores.	207
Capítulo VI: Conclusiones Generales	208
a. Sobre las Carreras de Pedagogía Básica	210
b. Educación, Formación Docente, Producción de Conocimiento, Investigación Educativa, Profesión Docente: ¿Para dónde vamos?	217
c. Lo Reflexivo en la Formación Docente	219
d. Los Derechos Humanos y la Educación	220
e. Formación Inicial Docente e Investigación Educativa:	225

Exigencias a un Campo Colonizado

Bibliografía General	233
Anexos	240
Anexo N°1: Instituciones de Educación Superior en Chile	241
Anexo N°2: Instituciones Educativas con Carreras de Educación	244
Anexo N°3: Universidades/Carreras de Pedagogía Básica Área Metropolitana	245
Anexo N°4: Pautas – Guías de Entrevistas	246
Anexo N°5: Listado de Universidades adscritas al Consejo de Rectores (CRUCH)	249
Anexo N°6: Listado de Universidades Adscritas al Sistema de Selección Nacional de Selección	253
Anexo N°7: Listado de Universidades de la Región Metropolitana que entraron en la muestra	256

Introducción

Esta investigación, planteada como un estudio de caso, pretende analizar cómo se realiza la formación en la producción de conocimiento en las Escuelas de Pedagogía Básica de Chile. Las universidades de todo el país (tradicionales¹ o privadas) dentro de sus carreras de formación pedagógica, tienen la de Pedagogía Básica, cuyo propósito es formar docentes que desempeñen su profesión en la Enseñanza General Básica que va de primero a octavo básico. A lo largo de la investigación, se puede notar que cada universidad cuenta con su propio perfil profesional, currículum, metodología-didáctica y especificidad en la formación y, como se verá más adelante, las asignaturas de investigación educativa que trabajan específicamente en la formación de habilidades para la producción de conocimientos en educación, complementan el currículum de la formación inicial docente.

En la actualidad, los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, inciden directamente en las condiciones de vida y relaciones humanas. La radicalidad y la globalidad de estas transformaciones ponen en cuestión el sentido mismo de la educación, interpelan la escuela y exigen diferentes alternativas en la formación docente (Diker, Terigi, 2008). Los cambios en las ciencias y en las tecnologías, la estructura social, la familia, los modelos de distribución de la riqueza y las prácticas políticas, afectan directamente a lo que la escuela hace y produce cotidianamente.

La diversidad de las transformaciones antes mencionadas ha influido en la educación en general llevando a repensar y remirar la manera de concebir la formación docente. Estos nuevos escenarios sociales y políticos cuestionan

¹ En Chile, la categoría de Universidad Pública cambió su denominación a Universidad Tradicional desde los años '80. Ello porque no tiene un acceso igualitario para todos, y además se paga arancel.

el papel fundamental de la escuela, la ruptura del lugar monopólico del docente como transmisor del saber frente a los medios de comunicación masivos, la permanente producción de nuevos conocimientos en los campos científico y tecnológico, el estallido del campo de la investigación educativa y de la teoría pedagógica, etc., inhabilitan cualquier pretensión de implantar viejos modelos (Diker, Terigi, 2008)

Por otra parte, la producción académica en América Latina, y especialmente en Chile, necesita de debates permanentes que amplíen la reflexión político - intelectual más allá de los clásicos debates educativos - pedagógicos hegemónicos que desde la década de los 90' se han centrado en aspectos político - técnicos que responden a estándares tales como eficacia, calidad y eficiencia.

La presente investigación doctoral pretende analizar la formación inicial docente en producción de conocimiento al interior de las escuelas de Pedagogía Básica de las universidades de todo Chile, en lo que refiere a las propuestas institucionales, curriculares y de gestión. A partir de este propósito general, se pretenderá describir los enfoques epistemológicos, teóricos, metodológicos y temáticos de la investigación educativa presentes en las asignaturas de la carrera, e indagar en la figura de las escuelas de formación inicial docente sobre lugar y relevancia de la investigación educativa en la estructura curricular de los programas de las distintas instituciones. Se propone además, comparar los distintos proyectos educativos de las universidades del país, en relación al lugar que ocupa la investigación educativa en la formación inicial docente, y analizar los estilos de gestión, así como identificar los factores que favorecen las prácticas de investigación educativa.

Esta investigación parte de la observación de quien la realiza (docente de grado y postgrado en carreras de pedagogía) y con ella, se constata el rol fundamental de la formación inicial docente en la producción de conocimientos al interior de su quehacer profesional. La investigación en los

docentes permite la reflexión, el análisis y la posibilidad de mejorar el ejercicio profesional.

Las propuestas de las políticas educativas de las últimas décadas señalan como énfasis, en el mejoramiento de la calidad de la educación, la preocupación por la formación inicial docente. Sin embargo, no hay investigaciones que den cuenta cómo es la formación de estudiantes en el campo de la producción de conocimientos en educación. De ahí, que este estudio se justifica plenamente al aportar al desarrollo de las ciencias sociales al campo de la educación y a la investigación educativa.²

Desde el abordaje teórico, se trabajará con la teoría de los Campos de Bourdieu, en especial desde el *hábitus*, profundizando este análisis desde los modelos pedagógicos en la formación de la profesión docente (modelos sociológicos - psicológicos - críticos). El modelo pedagógico como propuesta teórica que incluye conceptos de formación – enseñanza y práctica a través del estudio de las dimensiones de la formación docente. La investigación educativa es una actividad cognoscitiva, de análisis y reflexión que se puede realizar sobre problemas prácticos, teóricos y socio-políticos en el campo educativo. El presente estudio indaga la presencia e importancia al interior de las escuelas de pedagogía básica de esta actividad cognoscitiva, relevante para la formación de futuros docentes que se insertarán profesionalmente como actores fundamentales en la sociedad del conocimiento y en la socialización de las futuras generaciones. Stenhouse 1987, refiere a la Investigación Educativa señalando su importancia como base de la enseñanza, la cual “es una indagación sistemática y autocrítica. Como indagación se basa en la curiosidad, en un deseo de comprender, pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada de una estrategia”. Se pretende abordar el concepto de producción de conocimiento y, la relación de la formación inicial docente con las políticas educativas actuales, reformas educativas y la privatización en y de la educación chilena. Se trabajarán autores como Stephen Ball,

² Hoy día Chile pretende dar un salto cualitativo por una parte la Política de Gratuidad de la universidad y por otro, con el proyecto de Formación inicial docente (aún no elaborado).

Viñao Frago y los conceptos de producción de conocimiento así como también, la dependencia conceptual entre la educación superior y producción de conocimientos. Dentro de la discusión teórica se pretenderá desarrollar la relación dialéctica entre producción y generación de conocimiento, ambos conceptos en disputa constante. Desde el ámbito de la institucionalidad – educación y neoliberalismo, Francois Dubet aportará a dicho debate. Todo ello, sin dejar de lado, los derechos sociales y los derechos individuales a la educación, trabajados principalmente por Fernando Atria.

Este estudio de carácter cualitativo trabajará con dos técnicas de recolección de información: entrevista a los actores involucrados (directivos y académicos especialistas en investigación), y análisis de contenido para el trabajo en profundidad de la información consignada en los documentos oficiales (proyectos académicos y programas de estudio) El universo de estudio serán las Escuelas de Pedagogía Básica de todo Chile acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación. Actualmente son 39 Universidades y 3 Institutos profesionales con 77 programas acreditados en todo el país (abril 2011). El 39% de los programas de estudio se ubican en el área Metropolitana, 15% en la región del Bío-Bío y el 8% en Valparaíso (Comisión Nacional de Acreditación, 2011). Los otros programas se ubican en las otras regiones.

La muestra de este estudio estará consignada por la concentración de los casos de los Programas de Pedagogía Básica en el área metropolitana, es decir, se trabajó y analizó los 11 programas de Pedagogía Básica pertenecientes a universidades tradicionales y privadas, ubicadas en la Región Metropolitana de Chile.

Se hace relevante conocer, qué lugar ocupa en el currículum general de la formación inicial la producción de conocimiento en las Escuelas de Pedagogía Básica chilenas y, cuál es la articulación entre la investigación educativa y la profesionalización docente. Asimismo, cómo se enseña a producir conocimiento a los estudiantes futuros docentes.

Esta investigación se relaciona con la búsqueda de la calidad de la educación chilena, por ello relevante es estudiar cómo las Escuelas de Pedagogía Básica acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), realizan la formación de capacidades investigativas, la producción de conocimiento de sus estudiantes y las condiciones de posibilidad y desarrollo real de esa capacidad reflexiva.

Chile necesita profesores de alta formación en su acción y con capacidad de incidir en las políticas educativas a través de la reflexión/investigación en su práctica. La producción de conocimientos promovería un impacto positivo en el mejoramiento de la calidad de la educación, para ello es necesario incidir en la formación de capacidades investigativas y transitar hacia el camino de las “Ciencias de la Educación”.

Finalmente, esta tesis muestra la disparidad o falta de criterios, de una política nacional de formación docente, de una Ley que aclare de una vez si la educación es una “cosa pública” o que siga manteniéndose la idea de “bien de mercado”; dónde están los derechos de las personas, específicamente el derecho a la educación pero, a la buena educación.

Palabras claves

Educación – Formación Docente – Producción de Conocimiento – Investigación Educativa - Profesión Docente – Educación Superior.

a. Construcción del Objeto de Estudio

En pleno siglo XXI, aumentan las demandas a la educación. Cambios en las ciencias y la tecnología, las actitudes, percepciones, prácticas docentes, nuevos escenarios sociales y culturales se imponen en las escuelas; proliferación de medios por donde fluyen y articulan conocimientos e información. Todo ello exige nuevas competencias y destrezas profesionales

en la formación inicial docente y en la búsqueda del capital humano avanzado.

Hace un par de décadas la formación inicial docente y el desarrollo profesional continuo de los futuros docentes han sido ubicados como factores centrales de estrategias de las políticas educativas destinadas a mejorar la calidad de la educación.

A partir del retorno a la democracia, los debates y la reflexión intelectual educativa chilena, en general, han sido dados por universidades y centros de estudios asociados a éstas y, en menor medida, centros vinculados a partidos políticos, al actual gobierno y a la empresa privada³. Algunas de las principales investigaciones, temáticas y áreas de este debate, si bien son contemporáneas y coyunturales se centran fundamentalmente en: gestión y calidad de la educación, políticas educativas, análisis comparativos cuantitativos y cualitativos con otros países, financiamiento, igualdad y equidad en educación, sistemas de evaluación docente, currículum, financiamiento- acreditación y calidad de la educación superior, entre otras. Temas que se discuten generalmente desde una racionalidad instrumental, a partir de directrices internacionales (UNESCO, OCDE, BANCO MUNDIAL, FMI). Desde esta perspectiva, el debate educativo chileno ha sido y es, un *aplicado alumno* de estas líneas directrices, intentando responder y dar cuenta del *deber ser normativo* internacional. Surgen, entonces las primeras interrogantes en esta exposición: ¿por qué no es un tema central en el debate, la formación en investigación de los futuros docentes y la práctica investigativa de los docentes en ejercicio?, ¿es un problema educativo, político, institucional, económico, académico, curricular o una conjunción de ellos?, ¿quiénes son los que ponen la agenda del debate acerca la formación inicial docente y la investigación educativa:

³ Entre los más destacados se pueden nombrar los siguientes: Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH – Universidad de Chile), Centro de Estudio de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE – Pontificia Universidad Católica de Chile), el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE - Universidad Alberto Hurtado), Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE – Universidad Diego Portales), Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE – Universidad Academia de Humanismo Cristiano), Centro de Estudios Públicos (CEP – Asociado a partidos políticos de derecha) y, la Fundación Chile cuyos socios son el actual Gobierno de Chile y la empresa privada BHP-Bilinton – Minera Escondida.

agentes internos o externos a la formación?

Las Políticas Educativas, en los diferentes países latinoamericanos, a través de reformas educativas o programas dirigidos a dicho fin, han analizado la situación presentándose distintas iniciativas frente al mejoramiento de las políticas de formación docente señalando que el factor docente es clave. Sin embargo, los intentos no han sido del todo fructíferos “todavía estamos lejos de tener al profesorado que deseamos” (Vezub, 2007).

Las Políticas Educativas a nivel mundial han dado énfasis a la calidad de la educación en todos los niveles. Se ha manifestado en foros mundiales, instituciones públicas-privadas y Ministerios de Educación de los distintos países de mundo (Banco Mundial, Ministerio de Educación Chile; UNESCO, OCDE, OEI, CEPAL). El Ministerio de Educación de Chile, ha desarrollado un conjunto de propuestas dirigidas a este ámbito, el Marco para la Buena Enseñanza y la Evaluación Docente van en esa línea. La Ley General de Educación (LGE 2009) representa el marco para una nueva institucionalidad de la Educación en Chile estableciendo principios, obligaciones y promoviendo cambios en la manera en que los niños de nuestro país serán educados. Las funciones de la educación superior, como lo indica la Declaración Mundial sobre Educación Superior, a la cual Chile está adherido, es “educar, formar y realizar investigaciones y, en particular contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad, formando titulados altamente calificados y ciudadanos responsables, ofreciendo competencias acordes a las necesidades y desafíos de la sociedad, combinando conocimientos teóricos y prácticos”. El Informe final de las Propuestas para Fortalecer la Profesión Docente en el Sistema Escolar Chileno de Julio del 2010, sostiene que la investigación en la formación inicial docente supone potenciales ganancias para el país. Sin embargo, nuestro país aún no ha logrado alcanzar los niveles esperados de calidad, medidos por la prueba SIMCE a escala nacional y a escala internacional por la prueba PISA (J.J. Brunner; PISA 2006; Bernasconi, 2006a). Queda un camino relevante y complejo que recorrer, y una variable fundamental está centrada en la calidad de la formación inicial docente.

La educación superior en Chile debe centrar su acción en proporcionar los medios y herramientas que permitan al estudiante entender su entorno, su sociedad y su cultura con una visión reflexiva y crítica de los cambios que van sucediendo en una sociedad. La formación inicial docente no estaría dando respuestas a la preparación para una actitud y práctica indagatoria en el trabajo docente de aula. Hay un silencio respecto de la pedagogía en la investigación educativa (Garay, 2008) dejando a otras disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, entre otras, el estudio de la complejidad de la educación. En este sentido, resulta necesario abordar la temática de la investigación que desarrollan las universidades, en especial, aquellas que forman a docentes.

La Investigación Educativa en los docentes del siglo XXI, hace que la investigación en la escuela sea un desafío para la formación docente (Duhalde, 1999). Hay acuerdos entre autores al señalar que la formación docente en su marco curricular debe incorporar la investigación como parte del trabajo docente para que ésta sea utilizada en su práctica – experiencia educativa. En este sentido, algunos estudios dan cuenta que el factor “docente” es clave para la transformación de la educación. (Brunner, 2010; Diker y Terigi 2008; Cox 2008, Núñez 2004; Hargreaves 2004; Finocchio, Vesub y Aguerrondo 2003; Ávalos 2002; Beyer 2001; Birgin, Dussel, Duschasky 2000; Rasco 1999; Lavin 1997; Messina 1995; Gimeno Sacristán 1993; Cox 1991; Brizman 1991; Núñez 1989; entre otros).

UNESCO enfatiza la formación e investigación docente, señalando que “La formación inicial de docentes ha dado pie a innumerables análisis y discusiones: sobre los factores explícitos e implícitos que determinan el perfil profesional, los resultados que se esperan de la formación, los elementos que debe contener el currículo, su presencia o peso en la formación pedagógica y de la especialidad, las fuentes o factores que deben estructurar dicho currículo, etc.”(UNESCO-GTZ, 2004). La articulación entre investigación y docencia es importante, especialmente al considerar una separación entre valoración de la investigación en su campo

disciplinar/educativo y el tiempo real de dedicación a ella (Sancho, 2001; Verburch, Elen y Clays, 2006; Vidal y Quintanilla, 2000). Justamente, es la universidad la encargada de articular el proceso de investigación universitaria para así producir conocimientos incorporando nuevas estrategias metodológicas que otorguen valor agregado a los procesos formativos (Bravo, 2003; declaración de San José, 2004 y Declaración de Montevideo, 2006, en Brunner et al., 2007).

Desde el nuevo gobierno de la Presidenta Bachelet, Chile reconoce una deuda histórica pendiente con la educación nacional. Para ello, está construyendo una agenda para fortalecer la educación pública. Además se ha ido desarrollando un Proyecto de Ley de Política Nacional Docente⁴, cuyo desafío principal es avanzar en un Plan Nacional de Formación inicial Docente, donde incluye mejoras en la formación pedagógica⁵.

b. La Formación Docente como Problema

El concepto de formación, proviene del latín “*formatio*” y está asociado al verbo formar, transformar, cambiar, modelar a un sujeto para la acción y convertirlo en un docente.

Gorodokin (2005) afirma que el concepto de formación implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a toda la transformación de su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber - hacer, el saber - obrar y el saber – pensar. Corresponde a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de los conceptos del sujeto, que se forma en los planos cognitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación. Es precisamente el conocimiento del oficio del docente.

Para Achilli (2000) la formación docente es proceso en el que se articulan

⁴ Mineduc, 2015 Proyecto de Ley de Política Nacional Docente. En: <http://reformaeducacional.mineduc.cl/pnacdocente/wpcontent/uploads/2015/01/ReformaPresentacionfinalPNDI.pdf>

⁵ Este Plan Nacional de Formación Docente, se aprobó en marzo del 2016.

prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. La formación de formadores debe procurar la formación de sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente como punto de partida de la construcción de la realidad.

Para Feo (2011), la formación docente puede ser definida como un proceso pedagógico - didáctico integrador del saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar de la profesión docente, que permite conectar dichos saberes con acciones pertinentes a las exigencias del hecho educativo, donde se promueve el desarrollo de las diversas dimensiones humanas. Esta conexión construye la realidad del sujeto, que le permitirá reflexionar constantemente sobre sí mismo y sobre las exigencias del entorno, impulsando la actualización permanente de competencias docentes.

Autores a nivel regional (Avalos, Birgin, Brunner, Cox, Finocchio, García Huidobro, Tedesco, Tenti Fanfani,) coinciden en las falencias del sistema de formación docente señalando que se presenta como un lugar de profunda *disociación* y alejamiento de las exigencias de la sociedad contemporánea, así como de la cultura escolar.

La formación docente fue en principio, no solo en Chile sino también en Argentina y otros países de América Latina, el germen de un sistema educativo exitoso, sin embargo pese a los esfuerzos institucionales realizados, según Birgin (2004), “se encuentra en un período de profundo debilitamiento”. Otro de los problemas a los que se alude, es la ruptura con el campo pedagógico, tanto con la producción de conocimiento que realizan las universidades como con los saberes y habilidades presentes en las prácticas escolares; de allí que Birgin señale que existe una *disociación* entre los saberes que entregan las escuelas de formación de aquellos que

necesitan los docentes para enfrentar la *escuela real*. ¿Es posible entonces que hoy, la denominada *escuela real* no requiera de “docentes con capacidades investigativas?”, de ser así entonces ¿El problema es de las universidades que están formando docentes para escuelas inexistentes? o, ¿la sociedad actual requiere de “buenos docentes” que dejen la investigación educativa en manos de otros expertos en educación, escuela y enseñanza?

Algunos datos acerca de la formación docente en Chile, pueden servir de ilustración y respuesta fáctica a las interrogantes anteriores. Según la Comisión Nacional de Acreditación (2011) las universidades que imparten la carrera de pedagogía básica (primaria con y sin especialización), son 39 de las cuales 8 son tradicionales y 31 son privadas (80% privadas, 20% públicas), primer síntoma de algo extraño. Revisando su currícula y los planes de estudio, todas ellas indican la existencia de asignaturas y/o espacios curriculares de investigación durante el proceso de formación y, frecuentemente la mayoría culmina con una investigación (tesis o tesina) para lograr el grado de licenciatura. Sin embargo, cuando el docente egresa de la carrera y comienza a trabajar, las herramientas investigativas de producción y construcción de conocimiento, usualmente no son puestas en práctica. Algunos supuestos sin basamento empírico y paradójicamente investigativo, indican que ello se puede deber fundamentalmente a que al docente se le contrata por horas efectivas de clases. La institución le solicita y exige ser un buen docente y el sistema lo evalúa por esa capacidad de enseñanza tecno-didáctica, donde la investigación se desinstitucionaliza y queda en la “caja negra del maestro”.

Alliaud (2004), respecto a la formación inicial docente señala que ésta: “...no logra romper la lógica escolar que los sujetos tienen incorporada a partir de su propia trayectoria escolar, los docentes ingresan, reproduciendo sus propias experiencias vividas como alumnos”. A su vez, Diker y Terigi (2008) observan que la crisis de la profesión docente se caracteriza por la pérdida de un conjunto de atributos que alguna vez habría tenido: desprofesionalización, pérdida de autonomía, pérdida de status social, deterioro del dominio del conocimiento experto, pérdida de adecuación

respecto de las demandas sociales, sesgo tecnocrático centrado en la elaboración de planificaciones etc. Vezub (2007) agrega otros problemas, como la disociación entre los contenidos disciplinares separados de la didáctica que el docente finalmente no logra cubrir, la distancia entre la formación recibida con la realidad educativa, la escasa reflexión acerca del sentido de la enseñanza en los contextos actuales, una formación de tipo “urbana”, que atiende a una población homogénea con bajo nivel de conflictividad social sin considerar justamente lo contrario. Según Avalos (2005), habría a lo menos cinco situaciones críticas respecto a la formación de docentes en la óptica de un nuevo profesionalismo⁶: Identidad del docente, su base de conocimiento, los formadores de docentes, la forma de su desempeño y la valoración social de su experiencia.

Al parecer, la profesionalización con sus virtudes (aparentemente indiscutidas) y sus defectos, es hoy el requisito esencial de un buen docente; la carga que esta profesionalización conlleva, la han expresado los autores antes señalados. Hasta ahora hemos sido intérpretes de cómo la/os *intelectuales educativos* y “*expertos*” en formación docente desnudan las carencias, debilidades y omisiones de esta “insuficiente” formación de la que, en general, ellos mismos forman parte. En definitiva, interesa en este momento entrar en un aspecto en el cual algunos de estos “expertos” educativos se detienen en escasas ocasiones; la investigación educativa al interior de la formación docente y, cómo ésta se proyecta en las prácticas educativas. Es decir, en una problemática discursiva y práctica, de pertinencia y vigencia, de formación y proyección, de texto y contexto. Para ello, recurrimos a algunos conceptos de Pierre Bourdieu, en especial los de campo y *hábitus*, que creemos pueden dar pistas para entrar al lenguaje del campo educativo advirtiéndole sus límites, agentes, capital y estructura.

La generación de conocimiento en el campo de la educación es una tarea compleja que requiere de institucionalidad a nivel de las políticas de

⁶ El profesionalismo se caracteriza por la importancia del conocimiento práctico de los docentes, la construcción de un conocimiento pedagógico de las materias de enseñanza y su puesta en acción por los docentes que reconocen su importancia.

gubernamentales y, en especial, a través del Ministerio de Educación, de las instituciones formadoras y del conjunto de organizaciones nacionales e internacionales dedicadas al ámbito educativo. Chile, a lo largo de la historia de la educación ha tenido distintos elementos que le han dado fuerza y organización a este proceso. Para el año 1899 el Ministerio de Instrucción Primaria se separa del de Justicia, en 1904 se crea la Asociación de Educación Nacional (AEN) con el trabajo de profesores jóvenes que, con la influencia J. Dewey, defienden los principios de democratización, igualdad de oportunidades y la necesidad de la obligación legal de la educación primaria, como símbolo de la unidad de los distintos sectores sociales y económicos.

En lo que respecta a la función propia de la universidad relativa a la formación y generación de conocimiento, debe proveer del capital humano⁷ necesario para el desarrollo de la sociedad, en un mundo en el que la obsolescencia del conocimiento transcurre cada vez en períodos más breves. Y además debe saber asumir su función formativa, proyectando generaciones de conocimiento dotadas de herramientas válidas para percibir la siempre cambiante realidad del entorno, con autonomía para aprender y comprender los procesos que se dan en forma autónoma (Trejo, 2000).

Se hace relevante conocer, qué lugar ocupa en el currículum general de la formación inicial la producción de conocimientos - investigación educativa en las Escuelas de Pedagogía Básica chilenas y, cuál es la articulación entre la investigación educativa y la profesionalización docente. Esta investigación se enmarca en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación chilena, es por ello relevante estudiar cómo las Escuelas de

⁷ Este concepto de Capital Humano, viene de la economía y se usa en esta tesis apoyado en la economía neoliberal. La idea de capital humano puede rastrearse al menos al siglo XVIII, en la obra del economista escocés Adam Smith. En los años 50 y durante la década de los 60, surgió como un concepto económico importante. Permite explicar el papel de la educación y la experiencia en la prosperidad del crecimiento económico. Sostiene que la gente invierte en su educación y capacitación para construir una base de calificaciones y habilidades (un capital) que les redituara a largo plazo. Esta inversión también puede beneficiar a las economías nacionales y colaborar con el crecimiento económico. En: Perspectivas de la OECD, 2007 “Capital humano: Cómo moldea tu vida lo que sabes” <http://www.oecd.org/insights/38435951.pdf>

Pedagogía Básica acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (2011) realizan la formación de capacidades investigativas de sus estudiantes y las condiciones de posibilidad y desarrollo real de esa capacidad reflexiva.

Chile necesita de buenos profesores en su acción y con capacidad de incidir en las políticas educativas a través de la reflexión/investigación en su práctica. La generación de conocimientos produciría un impacto positivo en el mejoramiento de la calidad de la educación, para ello es necesario incidir en la formación de capacidades investigativas y transitar hacia el camino de las “Ciencias de la Educación”.

La investigación educativa se sitúa como una actividad intelectual de producción de conocimiento que permite re-significar el campo de la investigación educativa y fortalecer al docente en un papel protagónico dentro del proceso de investigación y de la educación. Interesa conocer para comprender y analizar, qué lugar ocupa en el currículum general de la formación inicial la investigación educativa en las Escuelas de Pedagogía Básica chilenas y, cuál es la articulación entre la investigación educativa y la formación inicial docente. Por ello es relevante estudiar cómo las Escuelas de Pedagogía Básica acreditadas por la CNAP, realizan la formación de capacidades investigativas de sus estudiantes y las condiciones de posibilidad y desarrollo real de esa capacidad reflexiva.

Este estudio, si bien se enmarca en la formación docente, hará su foco de trabajo en la formación de la investigación educativa considerando las asignaturas de investigación al interior de la estructura curricular de los proyectos institucionales.

Estos antecedentes, llevan a plantearse distintas preguntas en torno a la relación de la formación inicial en investigación educativa, si bien se reconoce la presencia de dicha relación, no hay estudios que den cuenta cómo es la formación en investigación educativa en los distintos programas institucionales (mallas curriculares) de las universidades públicas y privadas

del país. Desde las escuelas de Pedagogía Básica, es posible cuestionar ¿por qué y para qué investigar en la escuela?, ¿por qué las políticas educativas han ignorado la importancia del docente investigador?, ¿Cuál es el estatus del docente (docente difusor de saberes, docente práctico, docente reflexivo, etc.)?, y, por último, ¿Son compatibles las prácticas de docente – investigador y docente - difusor de conocimientos y códigos sociales? En este sentido, las Escuelas de Pedagogía Básica utilizarían la investigación al interior de sus programas de formación inicial docente, sin embargo, no se conoce el alcance, los resultados reales, los elementos significativos, ejes temáticos, ejes problemáticos, enfoques epistemológicos y metodológicos de la formación de capacidades investigativas.

Chile ha desarrollado un conjunto de iniciativas educativas durante toda su historia. Las decisiones fueron fundadas a partir de hechos históricos que marcaron en principio, la educación pública. Otros fueron tomados por los gobiernos, quienes en mayor o menor medida desarrollaron avances en la educación. Sin embargo los sucesos económicos fueron marcando las pautas de avances y retrocesos respecto de la cobertura, el tipo de educación y las leyes que la dirigen.

La educación chilena ha tenido influencia española, francesa, alemana y estadounidense. De acuerdo a los períodos políticos y gubernamentales del país se le dio importancia a ciertas posturas sobre la educación pública y en especial de la pedagogía. Se observa también, diferentes tendencias respecto a lo que a investigación educativa se refiere.

Cabe destacar personajes históricos (chilenos y de otros países de Latinoamérica, Estados Unidos y Europa) que le dieron fuerza a la educación nacional en los distintos periodos y que inciden ciertamente en la forma que va adquiriendo el sistema educativo. Además, dichos procesos de educación nacional, fueron influenciados por elementos políticos y económicos, principalmente lo que se refiere a cambios de gobiernos, industrialización y crisis económica.

Los procesos de consolidación del sistema educativo chileno, se relacionan estrictamente con la generación de enseñanza primaria, secundaria y creación de universidades y centros de estudios de formación docente, la preparación/formación de maestros y las políticas educativas respecto del Estado como actor primordial en la función educativa.

En general, podría separarse el transcurso histórico de la educación chilena en dos momentos importantes, que la marcan y le dan la importancia de acuerdo a los ideales políticos, económicos y sociales. Antes del año 1973 y después de este. En el primer gran período se consolidan las Leyes de la enseñanza en Chile y, en el segundo período el gran Estado Docente pasa a liberalizar las distintas instituciones de educación. Terminando de esta forma con la obligación del Estado sobre el derecho de la educación. Actualmente (desde el año 1990 a la fecha), lo que se observa son correcciones frente al mismo modelo. Correcciones que no rompen la lógica neoliberal sino que la profundizan.

Con la reforma de Educación Superior nuestro país tiene una regulación en lo que refiere a este tema, sin embargo ésta se centra en normar la acreditación de algunas carreras, entre ellas la de educación. Sin embargo, no considera los aspectos generales de la formación inicial docente, implicando que cada universidad, sea pública como privada, puedan realizar y gestionar su propio currículum. Ello dará cuenta cuando se haga referencia a las distintas nominaciones que tienen las carreras de pedagogía básica.

Actualmente, el escenario político respecto de la educación es intenso. Las movilizaciones de los estudiantes secundarios y universitarios han demandado por una educación nacional pública, gratuita y de calidad. Como se verá más adelante, la educación chilena no compromete al Estado en cuanto a la obligación de la educación pública. Siguen siendo los municipios los responsables de proveer educación primaria y secundaria mientras, la educación privada en estos mismos niveles avanza aprovechando las subvenciones del Estado. La educación superior por su parte, es pagada y no garantiza la equidad en el ingreso a todas las personas.

Cada institución educativa es autónoma en cuanto a generar carreras, mallas curriculares, cantidad de cursos a desarrollar, ubicación espacial, cerrar carreras, entregar menciones, etc. Lo que se exige es cumplir con las exigencias de la Comisión Nacional de Acreditación del Gobierno de Chile. Todo ello, unido a las exigencias de calidad de la educación en general, han movilizad o a los estudiantes contando con el apoyo de la ciudadanía.

Finalmente, es el Estado Chileno, a través del Ministerio de Educación quién debe hacerse cargo de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, asegurar a toda la población el acceso a la educación; estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Sin embargo, se deben superar los problemas de ausencia de desarrollo y proyección de largo plazo, una nueva estructura institucional para la educación pública que sea capaz de hacerse cargo de desarrollar y ejecutar los deberes. Es por ello, que se hace explícita la responsabilidad del Estado por la calidad de la educación que imparte, proponiéndose una política de fortalecimiento de la educación pública en todos los niveles con principios inspiradores como el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, universalidad, calidad, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración e inclusión, sustentabilidad, interculturalidad, dignidad del ser humano e integralidad.⁸

c. Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar la formación inicial docente en investigación en escuelas de Pedagogía Básica, considerando las distintas propuestas institucionales, curriculares y de gestión.

⁸ Secretaría General de la Presidencia. Mensaje de S.E la Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de Ley que crea el sistema de Educación Pública y modifica otros cuerpos legales. 02 de Noviembre 2015.

Objetivos Específicos:

- Problematizar los diferentes enfoques epistemológicos, teóricos, metodológicos y temáticos de la investigación educativa presentes en las asignaturas.
- Analizar el lugar y relevancia de la investigación educativa en la estructura curricular de las instituciones.
- Comparar los distintos proyectos educativos en relación al lugar que ocupa la investigación educativa en la formación
- Analizar los estilos de gestión e identificar los factores que favorecen las prácticas de investigación educativa

d. Hipótesis de Trabajo:

“Las Escuelas de Pedagogía Básica de Chile explicitan en sus proyectos académicos la pertinencia y relevancia de la investigación educativa, sin embargo esta investigación educativa, tendría escasa relevancia teórica, metodológica y práctica como eje central de la formación inicial docente”.

e. Diseño Metodológico

“El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento, y por ende conoce el riesgo de error” Morin (1999, Pág. 5)

Esta investigación se realiza a partir de las escuelas de formación inicial docente que imparten las Universidades Chilenas. Dada la amplitud de las mismas, se plantea como estudio de caso con carácter cualitativo, trabajando con técnicas de recolección de información de naturaleza cualitativa como la entrevista y el análisis documental y cuando sea posible, se relevarán datos estadísticos sobre el conjunto de las instituciones.

El estudio de caso se entiende como “Método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica

un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Bisquerra,2009)

Esta investigación pretende reconocer características importantes en la generación de conocimiento al interior del currículum de la formación inicial docente en investigación a partir de la formación inicial en las carreras de Pedagogía Básica que se imparten en las universidades chilenas. Por ello, se identifica con las características y connotaciones que tienen los estudios cualitativos, sin desconocer la disputa que hay entre lo cualitativo/cuantitativo, en términos epistémicos y que se relaciona con la diferenciación en parte, entre los conceptos de comprensión y explicación, el primero alimentando filosóficamente a la perspectiva cualitativa y el segundo, haciendo lo propio con la cuantitativa.

Cualidad viene del latín *qualitas*, y este deriva de *qualis* (cuál, qué). En sentido filosófico Aristóteles señala que “las acepciones de cualidad pueden reducirse a dos, de las cuales una se aplica con mayor propiedad y rigor” (Martínez, 2006). El Diccionario de la Real Academia define la cualidad como la “manera de ser de una persona o cosa”. Y el Diccionario que acompaña a la Enciclopedia Británica dice que la cualidad “es aquello que hace a un ser o cosa tal cual es”. Es esta acepción, en sentido propio, filosófico, la que se encuentra presente en el concepto de “metodología cualitativa”. No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, un grupo étnico, social, productivo, un producto determinado, etc.” (Martínez, 2006)

La comprensión hace referencia a captar un objeto determinado desde la búsqueda intensiva y profunda de dicho objeto y no solo desde su apariencia. Ello se logra a través de los sentidos. Desde esta perspectiva entonces, la comprensión y el entendimiento implican indudablemente una

relación estrecha con el objeto (hecho, fenómeno o relaciones entre estos) y por ende, el resultado del acto comprensivo estaría en un conocimiento profundo (pero nunca acabado) de dicho objeto.

f. Enfoque de Investigación

Se desarrollará a través de un enfoque sociocrítico y hermenéutico. (Es decir, identificación de significados, redes de relaciones y prácticas instituidas) “La metodología de la interpretación verdadera – el interés mayor de la hermenéutica- se transforma en la teoría de la estructura social, la cual facilita idealmente la comunicación total y la genuina universalización de las formas de vida” (Bauman, 2002).

Varios autores se han referido al enfoque sociocrítico. Kemmis (1988), señala que la ciencia social, crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias) (p. 368). Por otro lado, Habermas (1988), alude a una ciencia social empírico-analítica sólo puede proporcionarnos un control técnico de ciertas magnitudes sociales, pero la misma es insuficiente cuando nuestro interés cognoscitivo apunta más allá de la dominación de la naturaleza; el mundo social es un mundo de significados y sentidos y la ciencia social positivista se anula a sí misma al pretender excluirlos de su análisis. Es de este rechazo al positivismo es donde nace el interés por desarrollar su propia teoría del conocimiento, la cual será, una teoría de la sociedad.

Según Martínez (2004), desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado.

Popkewitz (1988) afirma que algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante”.

Podemos decir que este paradigma sociocrítico pretende finalmente, interrogar lo establecido, cuestionar lo determinado para promover el cambio, modificación de la sociedad y si es necesario, organizar nuevas formas de hacer.

La hermenéutica proviene del vocablo griego *hermeneia* que significa el acto de la interpretación.⁹ La acción interpretativa es lo que se persigue. La búsqueda de sentido una y otra vez.

"La hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión" (Baeza, 2002)

⁹ La hermenéutica ha sido trabajada por distintos autores, como Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, entre otros.

g. Técnicas de Recolección de Información

De acuerdo a las características cualitativas de este estudio, se considerarán como técnicas de recolección de información la Entrevista Semi estructurada y el análisis de contenido. Ambas aportarán a la construcción del objeto de estudio.

La entrevista, es sin duda una herramienta particularmente útil para los científicos sociales, pues permite acceder al conocimiento de la vida social a través de los relatos verbales. En otras palabras, la entrevista es una técnica especialmente aplicable en aquellas situaciones donde existen relaciones sociales. Por sus características, la entrevista cualitativa se sitúa entre una conversación informal y una entrevista formal; ello porque su intencionalidad está planeada y determina el curso de la interacción. La entrevista cualitativa permite traer los contenidos verbales de la interacción a la investigación, pues “es en las prácticas conversacionales donde los individuos construyen su identidad, el orden y el sentido (interdicción) de la sociedad, según el contexto en que viven” (Galindo, 2008).

Las entrevistas semiestructuradas pretende recoger de parte las personas entrevistadas sus puntos de vista en una situación de diseño más abierto que en un cuestionario. Sin embargo, en esta modalidad de entrevista, también llamada entrevista focalizada, el objetivo de la entrevista es establecido de antemano, planteándose inclusive hipótesis relativas al tema en estudio, hipótesis que sirven de guía para la formulación de las preguntas. La realización de este tipo de entrevista se caracteriza por la introducción de áreas temáticas y por la formulación de preguntas dirigidas por hipótesis. Durante la entrevista, la guía del entrevistador menciona varias áreas temáticas. Cada una de dichas áreas es introducida mediante una pregunta abierta y finaliza con una pregunta cerrada. En general, una meta de las entrevistas semiestructuradas es revelar el conocimiento existente de manera que se pueda expresar en forma de respuestas y, por tanto, hacerse accesible a la interpretación. (Flick, 2004)

Paralelamente a la entrevista, se trabajará con Análisis de Contenido, técnica que ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso escrito. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc. y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas...), pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, tests proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión. Esta técnica sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva:

- Los datos tal y como se comunican al analista.
- El contexto de los datos.
- La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad.

El “Análisis de Contenido” se configura como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización (Porta, 2003).

Su propia denominación de análisis de “contenido”, lleva a suponer que el “contenido” está encerrado, guardado –e incluso a veces oculto– dentro de un “continente” (el documento físico, el texto registrado, etc.) y que analizando “por dentro” ese “continente”, se puede desvelar su contenido (su significado, o su sentido), de forma que una nueva “interpretación” tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría un diagnóstico, es decir, un nuevo conocimiento (*gnosce re* “conocer”) a través de su penetración intelectual (d i a, en gr i ego es un prefijo que significa “a través de” en el sentido de “atravesar”). Pero una tal suposición, semejante, de hecho, a la acostumbrada cuando los análisis químicos y biológicos exploran componentes de la materia y facilitan diagnósticos, lleva a una visión falsa. El análisis de contenido, aplicado a “continentes” materiales, busca fuera,

no dentro, pues las dimensiones de los datos extraídos del análisis sólo existen fuera de los “continentes”, es decir, en la mente de los sujetos productores o usuarios de los mensajes, textos, discursos, o documentos que se analizan, es decir, en la mente de los participantes de los procesos singulares de comunicación en los que se han producido los documentos analizados (Piñuel, 2002).

Las entrevistas semi estructuradas serán aplicadas a directivos de carreras y académicos especialistas en investigación y, el análisis de contenido, para el trabajo en profundidad de la información consignada en los documentos oficiales (proyectos académicos y programas de estudio) y para la información recogida en las entrevistas.

El universo de estudio está dado por las Carreras de Pedagogía Básica acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de todo Chile. Las carreras son impartidas por Universidades de tipo tradicional o Universidades privadas. La característica fundamental y que las distingue de otras carreras, es que han pasado por un proceso de acreditación que ha sido aprobado. Por tanto, cuentan con el reconocimiento por parte de la Comisión Nacional de Acreditación del Gobierno de Chile. Se toman las carreras acreditadas ya que son las más estables en el tiempo y en un período cercano no cesarán. En este caso las escuelas a Investigar están ubicadas en las distintas regiones de Chile (de Arica a Punta Arenas). Son 77 las carreras que hasta hoy han conseguido la Acreditación. Se trabajará con las carreras de universidades ubicadas en el área Metropolitana, pues como se señaló anteriormente, concentra el mayor porcentaje de todo el país.

La muestra se seleccionará de acuerdo a los siguientes criterios definidos por la investigadora:

- Universidades ubicadas en la Región Metropolitana sean tradicionales o privadas.
- Universidades que tengan tradición de a los menos 10 años en la

carrera de pedagogía básica.

- Acceso favorable a la Institución educativa.

Listado de Universidades Chilenas de Santiago que entraron en la muestra. (Total 11)

1. Alberto Hurtado (Universidad Privada Adscrita al proceso de Selección Nacional)
2. Finis Terrae (Universidad Privada Adscrita al proceso de Selección Nacional)
3. Diego Portales (Universidad Privada Adscrita al proceso de Selección Nacional)
4. Pontificia Católica de Chile (Universidad Privada adscrita al CRUCH)
5. Metropolitana de Ciencias de la Educación (Universidad Tradicional adscrita al CRUCH)
6. SEK (Universidad Privada)
7. De las Américas (Universidad Privada)
8. Pedro de Valdivia (Universidad Privada)
9. Academia de Humanismo Cristiano (Universidad Privada)
10. Católica Silva Henríquez (Universidad Privada)
11. Autónoma de Chile (Universidad Privada)

Las entrevistas fueron realizadas a los 11 directores (as) de las carreras de Pedagogía Básica, 11 docentes de la línea de investigación y un experto en investigación Educativa. Además de una entrevista al encargado de Currículum del Colegio de Profesores.

h. Validez de la Información

Este estudio validará la información recogida a través de la triangulación de fuentes y triangulación de técnicas. “Se puede afirmar que la triangulación en el campo de la educación consiste en una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde

diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo” (Rodríguez y Pozo, 2006).

En esta investigación se utilizará la triangulación de datos, referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos” (Rodríguez y Pozo, 2006). En este caso, se trabajará con datos provenientes de Docentes/directores y de los programas de estudio de Pedagogía Básica. Además, se triangularán las técnicas aplicadas de Entrevista / Análisis de contenido.

i. Presentación por Capítulo

La presentación de esta investigación se trabajó en dos partes. La primera de ellas, da cuenta del campo de la educación chilena desde el nacimiento de la educación hasta la constitución de la educación superior en el siglo pasado y hasta la actualidad. Finaliza esta parte construyendo a las ciencias sociales como campo disciplinar, dando cuenta cómo ha sido el proceso de institucionalización de las ciencias de la educación en diferentes países y como se constituye como campo de acción y de estudio.

La segunda parte refiere a la formación inicial docente en Chile, a los antecedentes, a los problemas que se manifiestan hasta la actualidad y a la caracterización de las carreras de Pedagogía Básica de nuestro país.

Se trabaja la formación inicial docente a partir de las mallas curriculares y de las entrevistas realizadas a directores de escuelas de Pedagogía Básica. Aborda un conjunto de elementos, a saber: estándares de las carreras, perfil de ingreso, perfil de egreso, objetivos de la línea de investigación, entre

otros.

La formación inicial docentes a partir de la mirada de los expertos (Colegio de Profesores, docentes a cargo de los cursos de investigación, directores de Escuelas de Pedagogía Básica). Así, se puede dar cuenta, de cómo es la formación inicial docente, a qué atiende, cuáles son los elementos constituyentes y cómo incide el actual modelo económico.

Por último, en el capítulo de conclusiones generales se presentarán los principales hallazgos de este estudio. Se abordan los elementos centrales que se han ido trabajando en esta tesis, sin dejar de relacionar el complejo sistema político y económico de Chile. Este apartado dará cuenta sobre la formación docente en investigación en las carreras de Pedagogía Básica, lo reflexivo en la formación inicial docente, la relación de la educación con los Derechos Humanos, la configuración del espacio público a propósito de los movimientos sociales por la educación y, finalmente las exigencias de la formación inicial docente en investigación en un campo colonizado.

PRIMERA PARTE

Capítulo I: Configurando el Campo de la Educación Chilena

En este apartado se describen los distintos momentos de la educación nacional, el nacimiento de la educación pública, su consolidación con la generación de leyes, creación de escuelas, liceos y universidades (1940-1973); La educación Neoliberal bajo el Gobierno Militar (1973-1989) y los procesos de cambio de educación del país, desde el retorno a la democracia hasta nuestros días.

La descripción del sistema educativo nacional se expondrá, tomando en consideración, cuatro períodos históricos importantes que permiten mirar desde el nacimiento de la educación pública, el fin de la educación pública, el retorno a la democracia y las políticas educativas de los últimos tiempos. Lo importante, es ir describiendo el proceso de consolidación de la educación pública, el fortalecimiento de la universidad chilena, la educación superior y, la formación docente.

Posteriormente, el capítulo II trabajará los antecedentes de la Educación Superior en Chile, las principales políticas públicas, las universidades tradicionales y privadas, y la relación entre el Estado Chileno con la educación superior, el mercado y el consumo. Finalmente, el capítulo III, relevará las Ciencias de la Educación como campo disciplinar.

a. El Nacimiento de la Educación Pública en Chile

Desde la conquista realizada por España en el continente americano, la crueldad por dominar a los indígenas y el asalto a las tierras vírgenes y pobres para obtener riquezas, los sacerdotes viajaban desde España para convertir a los indios a la fe cristiana. Este fue el primer objetivo relacionado con lo educativo “adoctrinar, rendirlos en la fe y enseñarles castellano” (Labarca, 1939). Se consideró que la lengua española fue el primer instrumento de adoctrinamiento. Sin duda, la iglesia católica es la institución que predominó en estas tierras antes de la República. Las distintas órdenes religiosas que llegaron (Dominicanos 1595, Jesuitas,

Franciscanos, Mercedarios y Agustinos) tuvieron la misión enseñar a los analfabetos y a los indígenas. En 1548, se enseñaban a unos pocos, las primeras letras en la ciudad de Santiago.

Según la misma autora, en el siglo XVI, la catedral y los conventos empiezan su labor educadora metódica y firme, fundando los primeros colegios que impartían clases de gramática y teología. En el siglo XVII, con la anuencia del Cabildo se mantuvo la escuela de letras y los maestros eran pagados con el fruto de la tierra. Los colegios formados por los conventos tenían en su magisterio religiosos y laicos con convicción católica. En este siglo, se crea la primera universidad chilena “Universidad de San Felipe” bajo el patrocinio del Estado. Sin embargo, la enseñanza se organizó alrededor de la filosofía y la teología, incorporando la jurisprudencia, las medicinas y las matemáticas. Cabe destacar que esta primera universidad fue tan importante, que en ella participaron estudiantes extranjeros (de Argentina, Paraguay, Perú, Bolivia y Quito). De sus aulas salieron los directores de la revolución de Chile y de los otros países.¹⁰

En el siglo XVIII, llegan a Chile jesuitas alemanes que inciden el proceso de formación. Es con el pedagogo Manuel de Salas, que se preparan las bases de la enseñanza que impulsara la relación de la educación con el comercio, la industria y la agricultura. Salas, fundó nociones de la enseñanza de la patria libre preparando los caminos de la pedagogía, la prosperidad de la industria, las artes y de las ciencias. Claramente hasta ese período la enseñanza llegaba a mestizos y españoles (jóvenes de clase superior, hijos de funcionarios del Rey, capitanes, hacendados y mercaderes).

Hasta este momento, España ignoró la enseñanza y la escuela, no diferenciaba la primaria de la secundaria. En la formación se imponía el entendimiento teológico, así como también la educación orientada, preferentemente para hombres, fue abriéndose paso para la enseñanza femenina.

¹⁰ En la Universidad de San Felipe, se prepararon los gestores de la independencia de los distintos países americanos (Chile, Argentina, Perú, Uruguay, entre otros).

Un hito importante en 1817 es la creación del Instituto Nacional y de otros institutos especializados (Academia Militar y Academia Guardiamarina), también se crea una importante institución en 1818, la biblioteca Nacional y, desde Londres llegan maestros para la misión de la educación. En 1828 se publica la primera Revista Pedagógica “El Redactor de la Educación” cuyos planes de estudio contemplaba la introducción a la lengua moderna, ciencias y matemáticas (Labarca, 1939: p.80). La Constitución de 1833, influenciada por Diego Portales, estableció que “la educación pública constituye una atención preferente del Estado”. Junto con la creación del Ministerio de Culto e Instrucción Pública se ordenó realizar en Europa un estudio de los métodos y reglamentos de las escuelas normales, necesarias para iniciar la formación de los profesores que el país necesitaba, Francia fue el país escogido en este período.¹¹

En 1840, se redactaron ensayos pedagógicos orientados hacia la importancia de ampliar la cobertura de la educación primaria promoviendo el sistema de educación el método lancasteriano¹². En esta etapa, las escuelas profesionales quedaron a cargo del Ministerio de Industrias y Obras Públicas. Las diferencias entre la enseñanza primaria y secundaria permanecieron establecidas desde un comienzo: los maestros primarios se educaban en escuelas normales durante 4 ó 5 años de estudios sistemáticos y podían ingresar a esa formación una vez terminado el sexto año de preparatoria, es decir, a los 13 ó 14 años de edad. Los profesores de secundaria se formaban en las universidades y por especialidades durante 3 ó 4 años. El requisito para ingresar a la universidad era completar las humanidades, con 18 ó 19 años de edad. Otro avance producido cuando se forja el estado Docente, es la instrucción elemental para los maestros de primaria, ya que estos sabía un poco más que sus alumnos. Los profesores

¹¹ Bastidas, Luisa. La educación en Chile ¿Un caso de imperialismo cultural? Revista Estudios Norteamericanos. Pág. 3 Disponible en: <http://www.estudiosnorteamericanos.cl/articulos/258-Bastidas-Educacion%20Chile.pdf>

¹² Este Método de Joseph Lancaster, nace en Londres por la preocupación de que todos los niños de escasos recursos reciban educación (leer, escribir y cantar). En Chile, Thompson que venía de Argentina, instala el método que se basó en que los alumnos más aventajados enseñaban a los demás, y así se podía suplir la carencia de maestros y aumentar notablemente la cantidad de niños estudiando.

de secundaria eran profesionales o egresados aventajados de los propios liceos, sin formación pedagógica.¹³ De esta forma se evidencia un impedimento puntual en el camino de la formación elemental docente.

En 1842, comienzan a fundarse finalmente, los asientos de la educación, bajo el Gobierno de Manuel Bulnes. Desde ese momento la educación (Primaria, Secundaria y Universitaria) se contempla como una tarea del Estado. Con aquel impulso, se instauran las bases del Estado Docente y se funda la Universidad de Chile¹⁴ en ese mismo año. Domingo Faustino Sarmiento¹⁵ crea a la carrera del preceptorado incorporando obligaciones y desafíos a la formación docente¹⁶. Este hecho es fundamental para la formación de maestros en Chile, ya que además eleva la carrera a una disciplina científica trazando los derroteros de la escuela primaria y apostando por una educación primaria para todos. Desde 1842 al 1852 se estructura la universidad como sistema completo de enseñanza pública.

En 1854, se funda la Sociedad de Instrucción Primaria gestando las ideas de ilustración del pueblo y fin de la ignorancia (Labarca, 1939). Dicha Ley se consolidó en el año 1860 y consagró el principio de gratuidad y responsabilidad del Estado¹⁷, fundamento que se mantuvo fuertemente activo hasta septiembre de 1973.

¹³Recién en 1908, el 38% de los maestros primarios ya tenían título otorgado por las Escuelas Normales.

¹⁴ En 1842, la Universidad de Chile contempla las carreras de Artes y Oficio, Academia Chilena de Pintura, las bases de la escuela de Bellas Artes (1849), iniciación cátedra de Arquitectura (1850), Escuela Agronómica (1851) y la creación del Observatorio Astronómico.

¹⁵ Domingo Faustino Sarmiento, nació en San Juan, Argentina. Fue político, pedagogo, escritor, docente, periodista y militar. En Chile propició la educación popular en la escuela primaria común. Escribió para distintos periódicos nacionales (El Mercurio, El Heraldo Nacional y El Nacional) y fundó el Progreso. En 1842 fue designado para dirigir la Escuela de Preceptores, la primera institución latinoamericana especializada en preparar maestros. Su labor como pedagogo fue reconocida por la Universidad de Chile nombrándolo miembro fundador de la Facultad de Filosofía y Humanidades y el 1845 el Presidente M. Montt le encomendó la tarea de estudiar los sistemas educativos de Europa y Estados Unidos.

¹⁶ Formación docente dada por la educación nacional, se desarrolla en varias regiones del país y recibe a los egresados de la enseñanza primaria (14 años). Esta escuela fue la primera del continente austral.

¹⁷ En esta promoción de la educación nacional participaron activamente extranjeros: Domingo Faustino Sarmiento, Argentino, en la fundación de la primera escuela normal, el venezolana Andrés Bello en la Universidad de Chile y el polaco Ignacio Domeiko se transformó en una autoridad en materias pedagógicas, sólo por mencionar alguno de ellos.

Cabe destacar la importancia a nivel de América que tiene la Universidad de Chile, casa de estudios que se transformó en la cuna de los intelectuales en el desarrollo las letras, las ciencias y la totalidad del sistema educacional. La universidad de Chile cumplió un rol de rector de las políticas estatales en educación superior y enseñanza secundaria, desarrollando el control de los planes y programas de la educación. En 1860, mediante una ley orgánica, las escuelas primarias y las escuelas normales quedaron bajo la dirección de una Inspección del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Ese mismo ministerio se encargó de la administración de los liceos de niñas y de algunas escuelas comerciales y técnicas.¹⁸

La década pedagógica comienza en el año 70, con la lucha del predominio del Estado Docente, modernizando y reformando la enseñanza superior y media. De esta forma, la educación nacional comienza a cobrar importancia dentro de la vida política, económica y social del país. Se observa en las distintas décadas un avance del sistema educativo a nivel primario, secundario y universitario destacándose un aumento gradual en la matrícula de niños y jóvenes de las distintas regiones del país.

En la guerra del Pacífico que vence Chile a Perú y Bolivia, hace pensar la necesidad de contar con mano de obra para la incipiente industrialización que se iba desarrollando. El crecimiento de la urbanización después de 1880, destaca un mercado interno y se consolidan los sectores obreros (Lüders, 1998). En ese período, en general, se financió el aparato público de profesores y maestros gracias a la industrialización del salitre. Si bien, no había la claridad necesaria respecto al tema educativo, fueron dos las tendencias que predominaron. Una de ellas, es que la educación debía adaptarse al desarrollo de la industria y la agricultura y, otra que sostenía, que el Estado debía hacerse cargo de la educación primaria garantizando el

¹⁸ La Ley de Instrucción Primaria, se firmó en Santiago el 24 de Noviembre de 1860. La centralidad es que aborda los siguientes puntos: la instrucción primaria se dará desde el Estado; será gratuita y comprende a las personas de ambos sexos; habrá dos clases de escuelas, las elementales y las superiores. Las primeras dedicadas a la lectura y la escritura y, la segunda con gramática, aritmética, geografía, doctrina y moral; en las aldeas que no hubiesen cantidad de habitantes para una escuela, se darán clases 6 meses al año. El Estado será quien supervigile el desarrollo de la educación. Ley de Instrucción Primaria, Santiago, 1860.

ingreso de todos los sectores sociales. Ambas tendencias fueron discutidas durante los distintos períodos gubernamentales siguientes.

Aparece en 1888 nace la primera universidad dependiente de la iglesia católica, con influencia francesa. Jóvenes y sacerdotes que venían de Francia o Bélgica, la mayoría Jesuitas disputaron en la primera universidad privada.

Un aspecto de relevancia es la estructuración por medio de la influencia francesa, del liceo chileno en el siglo XIX privilegiando la educación humanista clásica (Cruz, 1995) Las primeras materias en incorporarse después de su fundación fueron las matemáticas, las ciencias naturales y las lenguas modernas. En torno al 1900, se incorporan asignaturas denominadas técnicas como la educación física, música, dibujo y trabajos manuales. El espíritu del Liceo era preparar a los estudiantes para la universidad y completamente ajenos del trabajo productivo. La selectividad de alumnos que hace el liceo permitía a pocos estudiantes de primaria acceder a sus aulas y los que lograban reclutar eran sus propios alumnos de primaria, pocos estudiantes de primaria finalmente accedían a sus aulas (Vásquez, 2000).

En 1904, la fundación de la Sociedad de Maestros, trabaja con los problemas pedagógicos en conjunto, como un proceso indiviso, que comienza en el kindergarten y concluye en la Universidad, sostiene que el sistema de legislación y las leyes, esencialmente republicanas y democráticas, deben reposar sobre un sistema de educación nacional que les sirvan de base y sean, a la vez, incommovible baluarte de orden y fraternidad sociales. La organización de este sistema nacional de educación debe responder a nuestros principios republicanos, a las necesidades generales del país y a las condiciones especiales de las diversas zonas. Estos principios son muy importantes para el futuro desarrollo del sistema educativo. Durante las siguientes siete décadas, se mantienen esta proyección del pensamiento del Estado Docente.

En 1910 se crea el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile contando con centenares de profesores de secundaria. Sin embargo, los profesores se caracterizaron por la escasa preparación y formación pedagógica. Desde 1920 la historia de la educación chilena se define por la funcionalidad social del sistema. Se expanden los liceos y surgen las escuelas de profesionales medias y superiores. No solo se presenta una preocupación por la escuela primaria, también comienza la inquietud por avanzar en la educación secundaria profesional, creándose la Universidad Técnica del Estado.

Los sectores medios de la sociedad se vieron favorecidos con una educación secundaria de mejor calidad y con selectividad, que preparaba a sus alumnos para el ingreso a la universidad. Sin duda, el país fue mejorando paulatinamente la cobertura del sistema escolar no solo en Santiago sino también dando un impulso a la educación de calidad en las provincias (Norte y sur de Santiago). La década del cuarenta favoreció el desarrollo de liceos públicos, laicos y, a la creación de algunas universidades regionales. Es el caso de la Universidad de Chile que localiza una sede en la ciudad de Valparaíso. Mientras tanto, el Estado emprende la formación de maestros, considerándose como la primera modernización, envía a profesores chilenos a Alemania a perfeccionarse. Una misión de docentes prusianos se hizo cargo de las Escuelas Normales chilenas y fundó el mencionado Instituto Pedagógico. Este momento se caracteriza por el comienzo de la llamada “pedagogía sistemática” de Herbart, que ponía énfasis en la técnica didáctica y que no excluía como modalidad de aprendizaje la memorización de textos y su repetición mecánica (Labarca, 1939). La formación germánica, junto con contribuir a profesionalizar la actividad pedagógica, reforzó el formalismo y el autoritarismo ya vigente en las prácticas de enseñanza del sistema educacional chileno. Dentro de las críticas estuvieron el no privilegiar el conocimiento de la realidad nacional ni fomentar las actitudes de reflexión y análisis, siendo los conocimientos de tipo universal y enciclopédico.

Entre 1912 y 1938, el sistema educacional chileno conoció una etapa de transición muy conflictiva (Núñez, 1978). El ascenso social de los sectores medios significó una gran presión sobre el aparato educativo del Estado. Estas capas emergentes quisieron beneficiarse de la educación pública y favorecieron un proyecto nacional, democrático y modernizador (Cruz, 2000)

El magisterio se organiza en corporaciones y expresa sus problemas educacionales y laborales. En 1923, se creó la Asociación General de Profesores Primarios que, junto con pedir mejorías en las remuneraciones y las condiciones laborales, fue una instancia de debate de la sociedad chilena en materia educacional. La asociación quiso participar de una reconstrucción integral de la educación inspiradas en ideales progresistas y de tendencia socialista; las banderas de lucha del magisterio fueron: la unificación del sistema educativo; la autonomía democrática; un clima escolar de trabajo no autoritario, abierto a la naturaleza y a la comunidad; programas de estudio basados en los intereses del niño y métodos activos y cooperativos en los aprendizajes (Núñez, 1986)

La Sociedad Nacional de Profesores, formada por elementos de la segunda enseñanza, ya en el Congreso de 1912, manifestaba su tendencia de mejoramiento y protección mutua entre sus asociados. La influencia de la renovación pedagógica, circulante en todo el cuerpo magisterial que advierte una vibración pedagógica intensa, destacándose en 1926 la celebración de la Asamblea Pedagógica. (Labarca, 1939)

Un hito elemental en el país se realizó el día 26 de Agosto de 1920, fecha en que se dicta la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Dos son los puntos importantes a considerar: el establecimiento de la obligación de los padres y guardadores de la educación primaria a los menores a su cuidado; y la continuidad del sistema, determinando la supresión de las preparatorias de los liceos; desde entonces bastaría el certificado del VI año primario para ingresar a la segunda enseñanza. La obligación abarca los cuatro primeros años de los estudios primarios que se suponen terminados antes de 10 13 de

edad. Si el niño no los hubiera concluido entonces, debe seguir hasta los 15, y si está ocupado, como obrero, hasta los 16, en cursos intermitentes. Desde los 14 años se le puede emplear en labores remunerativas, siempre que posea el certificado que acredite tales estudios (Labarca, 1939)

La instrucción dada en las escuelas primarias, dice el Art. 16, tendría por objeto la educación física, moral e intelectual del menor y comprender las siguientes materias: lectura *y* escritura; idioma patrio, doctrina *y* moral cristianas; higiene; ejercicios gimnásticos y militares, y canto; dibujo lineal, geométrico, de ornamentación *y* modelaje, trabajos manuales para los hombres y de aguja para las mujeres; cálculo, sistema métrico *y* nociones elementales de aritmética; geografía e historia patrias y nociones elementales de historia y geografía generales, especialmente de geografía comercial e industrial ; nociones elementales de ciencias naturales y físicas; educación cívica y nociones elementales de derecho usual y de economía política Se aprecia en este período un desarrollo universitario mediado por el incremento extraordinario de la matrícula de la enseñanza secundaria durante las dos primeras décadas del presente siglo, determina paralelamente un mayor acopio de postulantes a las aulas universitarias, las que ven aumentar ostensiblemente sus filas (Labarca, 1939).

Desde 1925 a 1931 se le denominan los años difíciles, en 1928 comienza un período declinante, con cesantía, desconcierto social, pobreza, falta de ideales. Ese proceso significó la disminución de la matrícula, gran parte de la burguesía dejó de frecuentar los liceos por problemas religiosos y afán exclusivista. Cabe destacar que durante este tiempo la crisis económica mundial impactó completamente a Chile dejando efectos en la sociedad.¹⁹

Los organismos docentes y técnicos que dependen de la facultad de filosofía y Ciencias de la educación sufren de serias transformaciones. En 1934 se concentra la formación del profesorado de formación primaria en el Instituto Pedagógico. Cabe destacar que, esta es la primera vez que se realza el concepto de ciencias de la educación. La educación secundaria corresponde

¹⁹En el caso chileno, el descubrimiento del salitre sintético por Alemania, impuso el final de la generación de importantes recursos Nacionales.

al Instituto Superior de Humanidades, primando una visión científica en las humanidades. La formación profesional destinada a preparar maestros de primaria y secundaria y, al mismo tiempo, las investigaciones científicas pedagógicas y psicopedagógicas, quedan como tarea del Instituto Pedagógico. Se prioriza la formación científica en los planes de estudio de humanidades (Labarca, 1939).

En el gobierno de Ibáñez (1927), se aprecian años de avance sostenido de la escolarización de la población. Sin embargo, presiones políticas y sociales apoyan los planteamientos de los profesores de primaria y a desentenderse un tanto del conservadurismo administrativo de las propuestas de los docentes de secundaria. Mediante un decreto ley, se recogió el programa de la Asociación de Profesores Primarios. Esa nueva normativa modificó los cimientos del sistema educacional chileno en lo administrativo y en lo pedagógico: en la estructura de gestión; se dio libertad completa a los maestros para que construyeran programas y métodos a partir de principios que otorgaban importancia a los aprendizajes de los estudiantes y ponían fin a estilos autoritarios. Esto permitió crear las llamadas “comunidades educativas” de maestros, padres, vecinos y alumnos. En el fondo, se estaba concretando un modelo comunitario de educación con una fuerte responsabilidad social. En secundaria los cambios fueron más suaves, pero igual de significativos. Se intentó imponer un sistema más participativo creando “liceos integrales” y “semi-integrales”, proponiendo incluso desprofesionalizar la universidad. Para ello se establecieron estudios de bachillerato y licenciaturas previos a la opción profesional y anunciando, por primera vez, estudios de post grados (Ferriere, 1932). Es un período en que Chile vivió serios conflictos políticos y una crisis económica que desmanteló el sistema exportador de materias primas basado en el salitre. La crisis económica del 29, que tuvo efectos catastróficos en la economía chilena, entre los años 30 y 35, produjo un viraje completo del modelo económico. El Estado dejó de percibir entradas de las exportaciones de materias primas y comenzó a perfilar un futuro en una industrialización pesada. Las obras públicas y el crédito norteamericano sirvieron para paliar, en parte, el desempleo de esos años. Para el sistema educativo fueron años

duros. Un Estado sin dinero y con una población empobrecida no tenía muchas posibilidades de ofrecer mayor educación. Sin embargo, el sistema educacional siguió creciendo, porque todos consideraban que era la mejor vía del ascenso y la mejora social.

Entre 1928 y 1931, en un esfuerzo por modernizar el Estado, se organiza administrativamente un nuevo sistema educacional centralizado en el Ministerio de Educación y tres poderosas y semiautónomas Direcciones Generales: primaria, secundaria y profesional. El Estatuto Orgánico de 1931, además de establecer la autonomía de la Universidad de Chile, intentó designar a esa institución como el órgano que supervigilaba el reciente sistema de educación superior.

En 1936, se funda la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos (SCEE)²⁰, que contando con capitales públicos edifica establecimientos educacionales de acuerdo con cánones internacionales. Se privilegia por ende, los espacios como aulas, comedores, patios. Este hecho genera un gran reconocimiento desde el Estado en la fundación de escuelas que permitan el acceso a todos los ciudadanos. Desde el punto de vista pedagógico, no fue suficiente la construcción de escuelas, comenzó a remirarse los contenidos de enseñanza primaria y secundaria, la formación docente y la relación de la educación con el desarrollo económico del país. Es en este momento cuando los sectores medios y populares comenzaron a demandar del Estado una extensión, obligatoriedad y mejoramiento de la educación básica (Salas, 1917).

²⁰Esta institución juega un rol decisivo en la expansión educacional. Los primeros años fueron de instalación legal, administrativa y técnica, y sólo en 1938 comenzó a entregar los primeros edificios. Cabe señalar la paradoja de que la etapa de madurez de la SCEE, ocurrió durante los gobiernos de centro izquierda del llamado “Estado de compromiso”, versión criolla del Estado benefactor europeo. En los años 40 y hasta 1973, el sector público hizo un enorme esfuerzo de expansión educacional, el cual fue particularmente veloz entre 1960 y 1973. La primera fase de la obra de la SCEE se caracterizó por distribuir a lo largo del territorio nacional, escuelas, liceos y otros edificios de construcción sólida y de costos relativamente altos (se habló de “escuelas palacios”) y con un grado de menor estandarización. Aun así, el esfuerzo constructivo fue siempre detrás de los requerimientos de la expansión, debiendo recurrirse al régimen de “doble jornada” o doble turno de ocupación de los locales. La SCEE fue suprimida por el Gobierno de Pinochet en 1987, en un contexto de abandono de la responsabilidad estatal por la educación y de empequeñecimiento del sector público y avance de la privatización y la lógica de mercado.

El Instituto Pedagógico realiza un conjunto de iniciativas importantes. Un uniforme que contempla el nivel didáctico de los liceos de Chile considerando los objetivos de lo que espera conseguir con la educación nacional. Desde el punto de vista administrativo, constituye un sistema estatal centralista y uniforme. Estatal, porque lo mantiene exclusivamente el Estado. Centralista, porque lo supervigila y administran las autoridades de la capital. Uniforme, porque sus planes y programas son idénticos para todas las instituciones del país (Labarca, 1939).

b. Configuración del Sistema Educativo (1940 – 1973)

Este período le da seriedad al sistema educativo tanto en su constitución Legal como el manifiesto rol del Estado. El triunfo electoral del Frente Popular, en 1938, fue la expresión política de los cambios que había de la sociedad chilena en las primeras décadas del siglo XX. La industrialización de la economía y la nueva alianza política, sustentada en sectores sociales medios y populares, representó un momento histórico con importantes repercusiones en el sistema escolar (Aylwin, 1988).

La fundación de la Universidad de Chile, en 1842, representó la voluntad del Estado por crear un ámbito académico nacional y el deseo de otorgar al sistema educacional una primera estructura organizativa (Serrano, 1994). Fue creada como una corporación dedicada a estimular el saber y el conocimiento nacional. En principio estaba formada por cinco facultades, esencialmente académicas, primero influenciada por Francia, y luego por Alemania, se convirtió en un conjunto de escuelas profesionales. La ley orgánica de 1870, consagró esta característica profesional de la Universidad de Chile.

Es el Estado quien respalda y promueve los mejoramientos de la educación ampliando y diversificando las estructuras institucionales. La centralización burocrática que se da a nivel de país y la división del sistema educativo en

primario, secundario, profesional y universitario, considerando los niveles, calidad y objetivos para cada uno de ellos.

La organización gremial ganó en estructura y asociación durante este período. En 1944, se creó la Federación de Educadores de Chile. Por esa misma fecha, surgen también las primeras federaciones universitarias, centros de alumnos y federaciones de la enseñanza media. A contar de 1951, la educación privada comienza a recibir subvenciones estatales, siempre y cuando apliquen los planes y programas oficiales (Núñez, 1986)

El 1953 se crea la Superintendencia de Educación Pública; organismo destinado a dar coherencia técnica y conducción integrada a la expansión educacional en todo el territorio (Superintendencia de educación, 1957). Pese a la importancia de esta nueva organización no hubo mayor desarrollo. El Consejo Nacional de Educación de esa Superintendencia, encargado de proponer las políticas nacionales, estaba integrado por las diversas autoridades vinculadas con la educación, las organizaciones gremiales, las entidades de padres de familia, representantes de la educación particular y los empresarios. Sin embargo, serán las elites del país (políticos, intelectuales, eclesiásticos, terratenientes, comerciantes y de las finanzas) las que propondrían las consideraciones educativas para el país opinando, por ejemplo, sobre carreras más cortas para desarrollar mano de obra calificada para el mundo industrial.

La expansión del sistema educativo exige de más recursos económicos al país, aumento de profesores y mejoramiento de la calificación de estos. Si bien los recursos siempre estuvieron disponibles, cada vez se hacían más insuficientes para cubrir la demanda por escolaridad primaria y secundaria. Cabe destacar que la prioridad siempre fue destinar los mejores recursos a la educación superior. Las universidades ampliaron su matrícula así como también las escuelas normales. Se dio paso a una cierta especialización en lo educativo con otras carreras ligadas a la pedagogía como: educadoras de párvulos, psicólogos, profesores de pedagogía y profesores de educación especial y de trastornos del aprendizaje. Algunas universidades abrieron

carreras de formación pedagógica para profesionales de especialidades técnicas, porque el criterio fue que ellos también debían manejar unos mínimos de formación a la hora de enseñar en las escuelas técnico-profesionales (Núñez, 1982).

En 1945 hubo dos proyectos educacionales importantes. Uno de ellos, el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria que pretendía buscar nuevas formas de enseñanza en secundaria, porque si ellas resultaban bajo un proyecto piloto, después podían usarse en todos los establecimientos del país (Ministerio de Educación, 1946). Contemplaba además un nuevo currículo y la creación de siete liceos experimentales. A contar de 1953, los liceos tradicionales comenzaron a incorporar estrategias de enseñanza ensayadas en los experimentales. Ese proceso por ser muy lento, prácticamente no modificó el carácter de los liceos corrientes (Inostroza, 1965). El segundo proyecto (1944 a 1948) se denominó Plan Experimental de San Carlos, iniciativa destinada a ensayar en una región rural nuevas respuestas de enseñanzas. No tuvo larga vida, por la presión contraria de los grupos conservadores latifundistas, que vieron con malos ojos tales medidas, porque podría haber sublevado a la mano de obra campesina (Ministerio de Educación, 1946).

En todas las políticas educacionales impulsadas por los gobiernos radicales el fondo ideológico fue la democratización de las instituciones (Labarca, 1939:224). La inicial debilidad de la sociedad civil permitió que ese Estado republicano se constituyera durante décadas en el único poder organizativo capaz de fijar políticas educacionales (Cavieres, 1977). El período concluye en 1960, cuando el modelo económico-social promovido por esos gobiernos, anunciaba la necesidad de acentuados ajustes. La expansión de la demanda social y la poca respuesta institucional del mundo educativo, evidenció una crisis de la educación chilena. Los grupos tecnocráticos del gobierno de derecha en 1961, dieron una respuesta muy ambiciosa llamada “planteamiento integral de la educación” (Ministerio de Educación, 1961). Comenzó con la elaboración de un diagnóstico del sistema educacional y la propuesta de las medidas necesarias para impulsar su

modernización. El cambio sólo se llevaría a efecto bajo el gobierno siguiente.²¹La etapa de estudio sobre la modernización del sistema educativo culminó en 1965, con una Reforma en primaria y secundaria (Schiefelbein, 1974).

Según Labarca (1939) los resultados de la Comisión de Estudio propusieron en 1965 tres tareas: rápida ampliación del sistema e igualdad de oportunidades educativas; modernización y mejoramiento de las prácticas escolares y adecuación del sistema educacional a los cambios económicos, sociales y políticos detectados por el gobierno democristiano, bajo el lema “revolución en libertad”. La expansión y diversificación del sistema permitió que los sectores medios y obreros recibieran los beneficios de la educación. Los grupos campesinos, que habían permanecido durante décadas al margen, tuvieron acceso a la escolaridad secundaria.

En el ámbito pedagógico, se desarrolla ampliamente la planificación curricular en la cual se pone como centro al alumno. A partir de las concepciones de Ralph Tyler (coordinador del movimiento de reforma de la educación estadounidense de los años 1930) los planes y programas oficiales vienen a ser una guía que requiere ser adaptada en la realidad local. Pero el currículum no se define en los límites de los planes y programas de las asignaturas sino que abarca todas las actividades que, con propósitos educativos, se realizan en el establecimiento escolar.

Otra institución importante creada por el presidente Eduardo Frei Montalva y su Ministro de Educación Juan Gomes Millas, quienes tomando la iniciativa de concentrar las diferentes instancias de perfeccionamiento, crearon el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas en enero de 1967²². Allí se institucionalizan dos nociones

²¹ En este tiempo, América Latina fue cautivada por Estado Unidos. La Revolución Cubana en 1959 hizo que el país del norte promoviera lazos. La Alianza para el Progreso, serían préstamos a los países a cambio de reformas, planes y programas dirigidos estrictamente a conservar la libertad de comercio en la región. Esto explica que una serie de economistas, educados en Norteamérica y vinculados a la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, dependiente de la Organización de las Naciones Unidas), hayan realizado estudios sobre los niveles y las fases del desarrollo en los países Sudamericanos.

²²El CPEIP es un organismo dependiente del Ministerio de Educación de Chile que tiene la

presentes en la educación pública chilena: la necesidad de investigación y experimentación para fundamentar las innovaciones; y el perfeccionamiento profesional como actividad permanente.

Un aspecto importante es la eliminación de las Escuelas Normales, siendo sustituidas por la carrera universitaria de Profesor de Educación Básica y el Bachillerato fue sustituido por la Prueba de Aptitud Académica siguiendo el modelo de calidad de Estados Unidos y la concepción curricular de Tyler.

La idea de planeamiento está fuertemente ligada a la de racionalidad, en el sentido que se busca el logro de objetivos a través de una correcta selección de acciones y medidas. Esta selección se hace utilizando información relevante, que en el caso de las políticas es producida, en parte importante, por la investigación científica, la cual permite realizar diagnósticos acertados de la realidad y estructurar correctamente los problemas de políticas, de manera de formular las soluciones más pertinentes. En este sentido, el modelo o estrategia de planeamiento educativo se convierte en una herramienta de política esencial para integrar toma de decisión con investigación educacional. Tal como lo sugieren Schiefelbein y McGinn (1992), planeamiento e investigación están íntimamente ligados por la información; la primera la requiere y la segunda la produce y la hace útil para planificadores.

El Planteamiento Integral de la Educación, le imprimió un carácter técnico a la Reforma Educativa de 1965, considerando los cambios que vivía la región y al rol que le cabía a la educación para lograr las metas del desarrollo. Mediante investigaciones (Diagnósticos y estudios) permite enfrentar los problemas de la educación a través de varios proyectos de políticas en el marco de la reforma. Se destacan: cambio en la estructura del

responsabilidad de promover, orientar, regular y ejecutar acciones de desarrollo profesional docente con el objetivo de apoyar a los profesores y profesoras, en su misión de favorecer la formación y aprendizajes de calidad de todos sus alumnos y alumnas. El CPEIP desarrolla una política de desarrollo profesional docente que ofrece a los maestros alternativas de perfeccionamiento, sistemas de evaluación y de estímulos para desempeños destacados. Actualmente considera el marco curricular vigente, el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección. En: http://www.cpeip.cl/index_sub.php?id_contenido

sistema, pasando la educación básica de 6 a 8 años; creación de dos modalidades para la enseñanza secundaria (la científico-humanista, conducente a los estudios superiores, y la técnico-profesional, conducente al mundo del trabajo); impulso de la formación docente; y fuerte inversión en construcciones escolares.

Para evitar la deserción escolar y la mejor asistencia, se creó la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas²³. Ese organismo tuvo en adelante la tarea de proporcionar alimentos a los estudiantes que no tenían comida en su casa y otorgaba becas a los que requerían ayudas especiales para seguir estudiando. Una de las políticas más interesantes en relación con el magisterio fue un plan de formación extraordinaria. El aumento de las matrículas representó más cursos y un número mayor de profesores. Por esa razón, las universidades emprendieron una política masiva para graduar docentes, tanto para la enseñanza primaria como secundaria. Las construcciones escolares experimentaron incrementos y prácticamente renovaron los viejos edificios de principios de siglo. El aumento de los recursos económicos se destinó a mejorar las remuneraciones de los profesores, a construcciones, asistencialidad y equipamiento de materiales para la enseñanza.

En 1970, asume el Presidente Allende (gobierno de la Unidad Popular), impulsando el proceso de crecimiento del sistema educacional. Incorpora a vastos sectores populares a la educación primaria y secundaria. En esos años, el sistema vivió profundos conflictos entre los diversos actores políticos-educacionales; debates que no son más que una expresión de la crisis institucional que vivía Chile en esos momentos. Ese gobierno de izquierda, con un discurso reivindicativo, no hizo otra cosa que abrir la llave a una gran explosión de expectativas sociales. El programa de gobierno de la Unidad Popular reivindicaba la educación como derecho social estableciendo como base que “el nuevo Estado procurará la incorporación de las masas a la actividad intelectual y artística, tanto a través de un sistema

²³La JUNAEB actualmente cumple las funciones de alimentación de los niños y jóvenes desde los pre-escolares hasta los universitarios.

educacional radicalmente transformado, como a través del establecimiento de un sistema nacional de cultura popular. Una extensa red de Centros Locales de Cultura Popular impulsará la organización de las masas para ejercer su derecho a la cultura”. Se considera la educación asegurando la incorporación y continuidad escolar de todos los niños y, en especial, de la clase obrera y campesinado. Por otra parte, el nuevo Estado desarrollará un plan extraordinario de construcción de establecimientos escolares, apoyado en recursos nacionales y locales movilizados por los órganos básicos de poder. Por estos medios se tenderá a crear por lo menos una escuela unificada (básica y media) en cada comuna rural, en cada barrio y en cada población de las ciudades de Chile. Para hacer efectiva una nueva enseñanza se requiere la aplicación de métodos que pongan énfasis en una participación activa y crítica de los estudiantes en su enseñanza, en vez de la posición pasiva y receptiva que ahora deben mantener” (Fontaine, 1997).

Si bien, con el gobierno anterior, se logró mejorar la cobertura básica y media, es entre 1970 y 1973, que la educación parvularia crece significativamente de 58.000 a 90.000 niños. La educación básica prácticamente logró su plena cobertura con 2.300.000 niños. La matrícula de la Enseñanza Media se expandió de 202.000 a 282.000 jóvenes. De esa forma, la tasa de escolaridad de la población chilena, entre los 15 y los 19 años, se elevó de 33,5% a 42,9%. La educación superior no quedó atrás, ella creció de 76.000 a 140.000 alumnos (Suarez, 1971). Claramente ingresan al sistema educacional una gran cantidad de estudiantes obligando al Estado a mejorar la asistencialidad hacia los más desprotegidos. Con ello las becas de apoyo material y alimentación ayudaron a mantener baja la deserción escolar (Latorre, 1981).

Desde la convocatoria a la Asamblea Constituyente del Sindicato Único de Trabajadores de la educación (SUTE) en julio de 1970 hasta el primer Congreso Nacional de Educación (Diciembre 1971), la preocupación principal fue la necesaria reforma al sistema educacional, sustentada en la participación y la democracia. Salvador Allende declaraba ese mismo año como el de la “democratización educacional” anunciando el gran Congreso

Nacional de Educación bajo el patrocinio de la Asamblea Constituyente del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), la Central Única de Trabajadores (CUT) y el Ministerio de Educación (Mineduc)

...la planificación educacional debe entenderse como una conducta colectiva de quienes participan en ella y no como una imposición de un grupo de tecnócratas. Debe ejercerse no sólo como un mecanismo interno de autorregulación de la educación, sino como un permanente proceso de ajuste entre el desarrollo educacional y el desarrollo global de la sociedad. La educación no es un fin en sí; es una herramienta de la sociedad para alcanzar sus propias metas. (Citado en Soto, 2000: 57).

La “Escuela Nacional Unificada” (ENU) se plantea como representativa de la nueva educación. Siguiendo la tradición democrática del magisterio chileno, el enfoque marxista sobre la educación y ciertas recomendaciones de organismos internacionales como UNESCO, en 1972. Proyecto que proponía una reestructuración profunda del sistema educativo, con la finalidad de terminar con la segmentación social de la educación chilena, orientada justamente a la integración social y a fortalecer la autoridad del Ministerio de Educación. Este proyecto interpreta las aspiraciones del Magisterio y de la clase trabajadora teniendo en consideración el Programa Básico y las proposiciones del Congreso Nacional de Educación. Las líneas estratégicas de la política educacional se enfoca en ser de carácter nacional, productivo, científico, social e integral persiguiendo como objetivos la igualdad de oportunidades, favorecer el desarrollo de las capacidades humanas, se relaciona estrechamente al desarrollo económico, social, cultural del país a través de esta nueva organización escolar con participación democrática, directa y responsable de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación de este nuevo sistema educacional.

La Escuela Nueva Unificada E.N.U (Ministerio de Educación, 1973) se publica en febrero de 1973, reiterando la voluntad unánime del primer Congreso Nacional de Educación. Las ideas centrales consideradas fueron: Educación permanente, un Sistema Nacional que haga realidad la atención educacional a los individuos desde el nacimiento hasta la ancianidad, la E.N.U. será: nacional (identidad y soberanía), unificada (unidad del proceso de crecimiento psicobiológico y social), diversificada (necesidades diferenciadas por regiones y comunidades locales y del desarrollo individual), democrática, pluralista, productiva, integrada a la comunidad, científica y tecnológica, humanista y planificada, tendrá objetivos, estudio y trabajo productivo en términos que permitan la formación de un pueblo capacitado para superar el subdesarrollo y dotado de la energía creadora necesaria para dar nacimiento a una cultura auténtica y propia, formación armónica de la personalidad, el desarrollo físico, moral, estético y técnico, para la convivencia democrática y el compromiso social, condiciones adecuadas de salud, el trabajo como elemento activo en la formación, exalta la nacionalidad, cultivo de los valores y productos culturales autóctonos, necesidades de progreso regional y local, considerará la realidad sociocultural en que se emplaza y las decisiones de la planificación nacional, regional y local, como Complejos Educativos o Unidades Escolares, las actuales Escuelas Consolidadas podrán ser organizadas, como Unidades Escolares completas y/o ser integradas a los Complejos, una Escuela Normal o sede universitaria para los efectos en materia de investigación, formación y perfeccionamiento del profesorado.

Señala además que, habrán Medidas de apoyo: poner en práctica el Decreto de Democratización, difusión del proceso. Formación y perfeccionamiento del personal: formación unificada de las nuevas generaciones de maestros, en especial de educación politécnica y tecnológica, medidas de perfeccionamiento. Homologará el régimen de nombramiento y la jornada de trabajo, con un sueldo base común y las asignaciones complementarias a que haya lugar. En lo administrativo: una Ley Orgánica de Educación deberá establecer la nueva estructura del Sistema Nacional de Educación, reorganizar la administración de los servicios, creará la carrera del

magisterio y regulará el status profesional y funcionario de éste, conforme a las características de la Escuela Nacional Unificada. Se basará en principios básicos como considerar a la Educación, como función social organizada, que corresponde al Estado. Se aplican principios de Unidad, Continuidad, Diversidad e Integración.

Se enuncian valores de nacionalidad, cultura e identidad propias, y normativas de salud, recreación y bienestar físico y psico-social. Se cautela y resignifica el rol fundamental del Magisterio, a través del mejoramiento homologado de su estatus socioeconómico y profesional, de la propuesta de una Escuela única de Pedagogía y de su perfeccionamiento permanente. Se valora el trabajo como instancia formativa y productora, acorde con las características de los educandos y las necesidades regionales y nacionales. Se consagra la coeducación en el sistema integral. La Escuela se democratiza e integra efectivamente a la comunidad, a través de la participación múltiple y representativa, respetando las diferencias socio-culturales y económicas en los niveles regionales y locales, constituyéndose, así, en comunidad de vida y de trabajo (ENU, 1973)

El fervor político de aquel momento emanado por las propuestas de Allende sirvió de justificación ideológica amenazante para el golpe militar. La respuesta de la sociedad fue una polémica que oscureció los aspectos de fondo del proyecto (El Mercurio, 1973). La Iglesia, los mandos militares y los partidos de centro y derecha acusaron al gobierno de conculcar la libertad de enseñanza y de hacer de la escuela un instrumento de manipulación ideológica. Finalmente, ese proyecto se retiró del debate legislativo y el escenario educativo al 11 de septiembre de 1973.

c. Educación Neoliberal: Gobierno Militar (1973 - 1989)

Surge entonces, un cambio radical, un nuevo paradigma de educación pública, 1973-1989, el cual pone en el mercado la educación pública²⁴.La

²⁴ Planteado por el Premio Nobel de Economía Milton Friedman, de la Escuela de

apuesta fue ligar la educación al mercado y generar la competencia por alumnos entre los sostenedores (y sus escuelas), las que a su vez incentivaría mejoras de eficiencia en el uso de recursos y en la calidad de los aprendizajes, es decir, se promueve la competencia en el mercado de cada una de las escuelas y colegios.²⁵

A comienzos de 1980 el gobierno transfirió la administración e infraestructura de todas las escuelas y liceos públicos del Ministerio de Educación a las municipalidades en que se ubicaban, teniendo éstas que asumir su administración y mantención y adoptando la autoridad para contratar y despedir profesores. Se les traspasó la facultad y responsabilidad de administrar escuelas y liceos, quisieran o no asumir esta responsabilidad, y tuvieran o no capacidades para dirigir eficazmente la educación de la comuna. La llamada *municipalización* de la educación será una de las medidas más controvertidas del gobierno militar, pues más que redistribuir el poder se trató de una transferencia de funciones a una instancia estatal, cuyos alcaldes eran designados por el poder central y además gozaban de escasa autonomía en el contexto de dictadura (Bastidas, 2006).

El régimen militar concebía la realidad chilena como un campo de batalla y confrontación entre el totalitarismo y la libertad, entre las ideologías foráneas y los valores nacionales. Por esa razón, el sistema educativo debía estar intervenido y tenía que ser depurado de cualquier elemento antinacional, junto con excluir “toda doctrina o idea que atente contra la tradición o la unidad nacional, contra el sentido libertario y democrático de la institucionalidad chilena, o contra la integridad de la familia o de la nación” (Mineduc, 1997).

Economía de Chicago, que sirve de referente internacional. Es un planteamiento doctrinario que al mismo tiempo crea oportunidades para la aplicación del modelo, evitar que el Estado llegue a ser un Estado totalitario. En este ambiente el “mercado” constituye un medio, una herramienta compleja para proteger y promover la libertad personal. La tarea del Estado es subsidiaria: actuar cuando la dinámica social (del mercado) no pueda hacerlo. El Estado debe crear el mercado si éste no existe. La eliminación de las normas que entraban la oferta o que impiden que ésta varíe o reaccione con presteza a las preferencias de la de impide el normal funcionamiento de la educación chilena de la época. (Nilo, 1996).

²⁵En cuenta, se propone minimizar el Estado y maximizar el Mercado. En lo que refiere a salud, previsión y educación se reduce el gasto público. A ello se le llamó “Modernización”

Entre 1973 y 1979, el gobierno militar todavía conservaba una concepción nacional del sistema educativo y un papel importante del Estado en ese ámbito (Benavente, 1982). Para disciplinar al Magisterio y al sistema educativo en su conjunto, los ministros de educación fueron altos oficiales de las Fuerzas Armadas, lo mismo sucedió con las autoridades educativas, nacionales y regionales. Como consecuencia de los cambios e cerraron los canales de participación gremial e institucional y se impidió al profesorado discrepar o criticar las políticas educacionales. Se disolvió el Consejo Nacional de Educación, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. La super-vigilancia fue prevista en las escuelas municipales y privadas. Sin embargo, reconociendo el principio de libertad de enseñanza, permitió la apertura de cualquier establecimiento educacional, con la orientación que quisieran sus propietarios, siempre y cuando no contraviniesen el orden público ni las “buenas costumbres”. De esta forma, la empresa privada comenzó a crear colegios en todas las regiones del país aprovechando la oportunidad, las ventajas de las subvenciones y la escasa regulación.

A mediados de la década del 70, Chile comenzó un recorrido neoliberal de las políticas públicas marcado por el mercado capitalista como garante de los equilibrios económicos y sociales del país. Después del Gobierno de Allende, el gobierno Militar desarrolló una serie de cambios en la política social y económica. Ello quedó demostrado en el cambio de tipo de Estado, pasando de un Estado de Bienestar a uno Neoliberal con las medidas económicas y sociales propias del modelo.

Desde el año 1973, el gobierno manifiesta abiertamente su intención de eliminar los aspectos básicos del orden social anterior y decide deparar del sistema educacional toda amenaza y alternativa al modelo oficial. En primer lugar, transforma el modelo económico de industrialización interna y opta por la apertura comercial. La libertad empresarial y el mercado serán los pilares del desarrollo económico y los principios que regularán en adelante

las relaciones sociales y laborales. Desde el primer momento, asume el control del conjunto del sistema educativo (Magendzo, 1981).

La intervención en las universidades se prolongará hasta 1990, con rectores delegados, por lo general, oficiales de alta graduación militar. Sin embargo, una política educacional coherente y sistemática comienza a elaborarse después de 1979. En ese año, el gobierno redacta un documento denominado “Directiva Presidencial sobre Educación Nacional”, donde se define criterios y prioridades (Cox, et al 1990).

Se destacan como ideas fuerza del gobierno militar, el control sobre los contenidos de la enseñanza. Se excluye la posibilidad que los establecimientos ofrezcan planes alternativos. De esa forma, se intentaba evitar la “politización” de la educación. Se restringe su responsabilidad social en educación. Prioriza en la enseñanza básica y establece que la educación media y superior será considerada una formación excepcional y quienes accedan a ella deberán pagar. El Estado deja de crecer en aspectos educacionales y comienza a transferir ese crecimiento al sector privado, por medio de subsidios. La educación técnico-profesional emprende un proceso acelerado de privatización. En adelante las industrias y las empresas privadas regularán ese sector educacional.

Se da comienzo, entonces al proceso de descentralización de la educación, que se caracteriza por el traspaso las instituciones de educación a los municipios (para el caso de la educación primaria y secundaria) y, a la privatización de la educación superior. Actualmente la educación universitaria (grado y postgrado) es pagada siendo el Estado garante de posibilitar créditos o en su defecto, la relación del consumidor con la Banca privada como se verá más adelante.

En el año 1980, se realizan importantes cambios en el sistema escolar²⁶, aumento de los mecanismos de supervisión y fijación de un sistema de

²⁶Patricio Arriagada, 1981. “La educación chilena en la década de los 80”. En: Revista Academia.

evaluación educativa, modificación de los planes y programas de la educación básica y media, mayor flexibilidad administrativa para los establecimientos educacionales. Eso quiere decir que los colegios tuvieron la posibilidad de incluir o desechar de los programas determinadas asignaturas de acuerdo con los recursos disponibles y las características socioeconómicas de los alumnos (Castro, 1982). Sin embargo, lo más importante y que marcará al sistema educativo hasta nuestros tiempos será el proceso descentralización de la gestión educacional, denominado municipalización. La municipalización tenía la finalidad de retirar del sistema público a los profesores y evitar de ese modo el conflicto social. Un gremio con más de 90 mil funcionarios estatales era un peligro permanente para las políticas autoritarias del régimen. Al mismo tiempo, por esa vía un número importante de estudiantes y profesores pasaban a la educación subvencionada, donde el control era directo y privado. Por otra parte, la descentralización implicaba una organización administrativa a nivel nacional diferente. Para lograr el control completo, el Ministerio de Educación tendrá sede en todas las regiones del país y se llamarán Secretarías Regionales de Educación, en provincias operarán las Secretarías de Educación Provincial, mientras que en los municipios estarían las direcciones de educación o departamentos de educación según el tamaño de la administración²⁷.

Según Brunner (1984) en educación superior, desde 1981, se incorpora, como principio de asignación de recursos, la competencia entre las universidades estatales y las que reciben financiamiento público. A la vez, se autoriza la creación de universidades completamente privadas.

Las consecuencias de esas políticas estatales en el magisterio no se dejaron esperar. En 1971, el profesorado llegaba aproximadamente a 90.000 plazas; todos funcionarios públicos dependientes del Ministerio de Educación. Ellos estaban sujetos a un Estatuto y la descentralización chilena se circunscribe

²⁷Actualmente opera la misma organización. Los Secretarios Regionales Ministeriales (15 en todo el país) y los Directores provinciales los elige directamente el Ministro de Educación. Los Municipios son autónomos y los Alcaldes electos directamente por su comuna.

en las extensas reformas de los servicios sociales y en la legislación laboral de los años 80 (especialmente en educación y salud), introduciendo el funcionamiento de los mercados ya desde la década del 70. Se presentan dos elementos ordenadores en la política social como son el mercado (como la libre elección de bienes y servicios) y la focalización de las políticas sociales dirigidas por medio de subsidios (también llamado Vouchers), especialmente en educación y salud (también se aplicó a la vivienda y a los servicios básicos).

Bajo el Gobierno Militar se intervinieron las universidades de tipo pública, su financiamiento y su gestión. Se crean institutos y se desintegra la Universidad más importante del país, la universidad de Chile, separando el Instituto Pedagógico en 1981 fundando la actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Así como también se trasladan carreras al ex Instituto Profesional de Santiago (IPS) (creado en 1981), hoy Universidad Técnica Metropolitana (UTEM). Cabe destacar que las sedes regionales de las universidades públicas, pasan a constituir nuevas universidades, quedando con ello las deudas en las regiones. Bajo este período se crean universidades de tipo tradicionales. Ya no se les llama pública, sino tradicionales y participan del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH): Universidad Arturo Prat, de Antofagasta, de Atacama, de La Serena, Talca, La Frontera y Magallanes, creadas en 1981. En 1985 se crea la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Posteriormente, en 1993 la Universidad de Los Lagos y la UTEM (Universidad Técnica Metropolitana). Las Universidades privadas creadas en el mismo período son 34, ubicadas en distintas regiones y concentradas fundamentalmente en el área Metropolitana. (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2001) La descentralización permitió el auge de las instituciones privadas de educación: colegios, liceos, universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica. Así como también se deriva la educación que antes era pública, preescolar, básica y media a los municipios. De esta forma el Estado, garante de la educación pública pasa a cumplir un rol fiscalizador. Sin embargo, conserva algunas funciones dentro de las políticas educativas como el currículum obligatorio, la normativa

general y las tareas de supervisión administrativa y técnica. Por supuesto, queda con su rol financiador de la educación pre básica, básica y media a través de las subvenciones por asistencia por día/niño y la subvención preferencial dirigida a niños en situación de vulnerabilidad social.

Tanto en la enseñanza de los niños como de los adultos, el mercado juega un rol fundamental. En los primeros actúa con subvenciones que apoyan la demanda (dichos valores se entregan directamente al municipio o al privado). Las subvenciones tienen como objetivo lograr la eficacia del sistema educativo y, en el caso de la Universidad, la aparición de una cantidad notable de universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica privadas, engrosan la lista de las relativas instituciones llamadas de tipo públicas. No obstante, que sean públicas, no significa gratuidad alguna. En Chile no existe ninguna universidad pública o privada que sea gratuita. Todo ello es respaldado por la reforma económica y el cambio de modelo de Estado (antes estado de bienestar y actualmente modelo neoliberal) rompiendo la lógica de Desarrollo social. Como en todas las reformas, el elemento del mercado de elección y de competencia sumado al rol subsidiario del estado, le traspasa el nivel de decisión sobre la educación de los niños a las familias, escuelas, municipios y privados.

En este proceso de “modernización” del Estado, implantado bajo el gobierno Militar permitió la diversificación, la ampliación en la medida que el sector privado fue participando en el “rubro” comprando o haciendo escuelas/liceos/colegios/universidades particulares ya que gozaban, en la mayoría de los casos, de la subvención garantizada del Estado.

Según Mizala y otros (2000), el sector privado es el más se benefició con esta política. Se crearon más de 1.000 establecimientos educacionales privados, consolidándose los colegios pagados (que representaba 9,5% de la matrícula), las instituciones particulares subvencionadas (con un 33,4% de la matrícula) y los establecimientos municipalizados (55,6%).²⁸ Señala

²⁸ La creación de subvenciones hace competir por el mismo dinero destinado a cada estudiante, a los establecimientos Municipales y a los particulares subvencionados. Estos

además, que crecimiento de los establecimientos particulares subvencionados, no están localizados en forma pareja en el país; hay muy pocos establecimientos particulares en las comunas rurales; casi 90 municipios no cuentan con establecimientos particulares subvencionados. Del total de la matrícula de zonas rurales, los municipalizados representan un 83.5%, los particulares subvencionados un 15.9% y los particulares pagados un 0.6%.

La cantidad de universidades que aparecen en este tiempo es enorme, así como también las carreras creadas desde los años 80 hasta la actualidad. No asegurando de ninguna forma, la calidad estricta de las carreras impartidas. En este sentido la diversificación propuesta por la descentralización en la educación chilena cumplió su objetivo. El mercado de la educación caracterizado por la libertad y la desregulación absoluta. La Unesco caracterizó a este proceso una “descentralización con orientación privatizadora” (UNESCO, 2001).

En lo referente al pago de la educación superior (universidad, centro de formación técnica e instituto profesional), la incorporación de los estudiantes a la educación, implicarán mayor demanda por crédito. La educación superior amplía la oferta a todos los sectores sociales. Sin embargo, los más vulnerables raramente podrían participar ya que la banca ve que no son “sujetos de crédito”, quedando marginados del sistema. Significará que los bancos se interesen menos en ellos, la oferta por créditos sea menor y su costo más elevado, por lo tanto, pondrá en jaque al sistema de financiamiento vigente.

En el ámbito universitario, la nueva legislatura no excluye áreas del conocimiento, sin embargo distingue entre título profesional y grado académico. El grado académico implica el grado de conocimiento en una disciplina mientras el título profesional indica una destreza para realizar un oficio o una actividad determinada. Los grados académicos serán conferidos

últimos, además cobran arancel a la familia.

por universidad (licenciaturas, magister y doctorado). Los títulos profesionales pueden otorgarlos universidad, institutos de educación superior no universitario. Exclusivamente hay reserva para las universidades de otorgar 12 títulos para los cuales se exige el grado de licenciado. Los títulos de pedagogos pueden obtenerse fuera de la universidad. El grado académico es más exigente y de calidad elevada.

El término del Estado Docente y la concepción de que la educación es un problema personal y familiar, mantiene un planteamiento doctrinario que al mismo tiempo crea oportunidades para la aplicación del modelo mercadista y se ve reforzado por éste. En este ambiente el “mercado” constituye un medio, una herramienta compleja para proteger y promover la libertad personal. Y, en este sentido, la familia será la que en todas las situaciones elija la educación de sus hijos.²⁹

Con la nueva política económica, el rol del Estado es Subsidiario, actúa cuando la dinámica social no puede hacerlo. Debe crear el mercado si éste no existe. Es decir, proveer recursos para que se pueda “comprar” educación y establecer reglas del juego para que se pueda “vender” educación. Los recursos para adquirir educación se transfieren desde el Estado por medio de subvenciones a la oferta o la demanda. En el caso Chileno, se prefiere la subvención a la demanda que a la oferta de modo que si el alumno cambia de escuela, el subsidio se mueve con él. Actualmente opera la misma lógica de mercado, en donde la familia opta por un tipo de educación para sus hijos (particular – particular subvencionada – municipal subvencionada) y con ello, la relación directa a la calidad de la misma.

Las medidas de política educativa del gobierno militar fueron consecuentes con estos planteamientos. Partiendo por una desregulación del sistema curricular implicando que de planes y programas uniformes, rígidos y

²⁹Claramente, esta “elección de la educación de los hijos”, dependerá del costo de la misma. Las familias de estrato social alto siempre han optado por la educación privada, mientras que las familias con ingresos promedio pagan por una educación “particular subvencionada” y las familias de estrato bajo, no pagan educación ya que esta es gratuita y es de provisión del municipio. El Estado en el caso de la educación municipal y particular subvencionada, entrega al sostenedor (dueño del colegio-escuela) un voucher. Entonces, la libertad de elegir queda supeditada al ingreso económico de la familia.

obligatorios se pasa a planes y programas con áreas electivas; mecanismos para la aprobación de planes y programas propios de los establecimientos; en Educación Técnico Profesional se establecen mecanismos descentralizados para la aprobación de nuevas especialidades técnicas propuestas por los liceos. Se dismantela el Ministerio de Educación reduciendo sus tareas y restringiendo su autoridad: se traspasaron todos los establecimientos escolares a sostenedores privados o municipalizados; se redujo o eliminó la capacidad institucional para hacer aportes (materiales o inmateriales) distintos de la subvención a los establecimientos. Se establecen sistemas de medición de logros escolares con el propósito fundamental de informar objetivamente al “consumidor” de educación. Se impone un modo único de distribución de los recursos fiscales: la subvención a la demanda. Bajo la forma de la Unidad de Subvención Educacional se establece una función objetiva (“transparente”) de asignación de recursos, vinculándolos exclusivamente a la captación de estudiantes. La única excepción la constituyen unos 70 liceos Técnico-Profesionales para los que se establece una subvención a la oferta y un régimen de administración delegada, por el cual el Estado no trasfiere la propiedad de esos establecimientos sino que son entregados en concesión a corporaciones creadas al efecto por grupos empresariales de larga tradición como la Sociedad de Fomento Fabril, la Sociedad Nacional de Agricultura o la Cámara de Comercio.

En el Informe presentado por el Ministerio de Educación Pública de Chile a la 39ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, en Octubre del año 1984, en Ginebra, informa que:

*“El Estado considera que la educación es una de sus responsabilidades mayores y le dedica una atención preferente, reservándose las funciones normativas y de fiscalización, al mismo tiempo que -subrayamos- **estimula y favorece la participación del sector privado en la tarea educacional**”. Se “reconoce la libertad de enseñanza que implica el derecho de abrir, organizar y mantener*

establecimientos educacionales, sin otras limitaciones – acá está el punto y lo subrayamos- que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional’. Es decir, “*las políticas y los planes de desarrollo socioeconómico nacional se inspiran en una concepción humanista y cristiana del hombre y de la sociedad. En consecuencia, un principio básico de la estrategia de desarrollo que orienta la educación es el reconocimiento de la actividad creadora individual, así como la valorización del esfuerzo y la superación personal...*” (Retamal, 2011)

La Ley Organiza Constitucional de Educación³⁰, aprobado en el Gobierno Militar, permitió estándares mínimos en el “negocio” de la Educación (básica, media y superior), así como también en los planes y programas establecidos. En el caso de la educación superior (Universitaria y técnica), los currículums hasta el día de hoy gozan de plena libertad (creación de carreras, matrículas, objetivos, etc.). Con esta Ley, termina el período dictatorial dando paso al proceso de transición democrática de los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia el 12 de marzo de 1990.

...esta norma legal le asigna al Estado un rol subsidiario en la educación. Al contrario de lo que ocurría en la Constitución de 1925, la LOCE –en conformidad con la Constitución de 1980- señala que el deber de educar le corresponde de manera preferente a la familia, mientras que el Estado debe “otorgar especial protección al

³⁰ La Ley Número 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE Dictada por la Junta de Gobierno, promulgada el 07 de marzo y publicada en el diario oficial el 10 de marzo de 1990 último día del Gobierno Militar. Fija los requisitos mínimos de la enseñanza y del cumplimiento del rol del estado en la supervisión de todos los niveles educacionales del país. Posteriormente en el año 2009 se reemplaza por la Ley general de Educación (LGE) vigente a la actualidad.

ejercicio de este derecho” (Art. 2º). Asimismo, en el artículo 3º de la LOCE se indica que es deber del Estado “resguardar especialmente la libertad de enseñanza” y financiar un sistema gratuito que asegure el acceso a la educación básica.(p.5)

Esta etapa marca el fin de la educación como un derecho y de la obligación del Estado de ser garante de la educación desde la primera infancia hasta la universidad. Derecho que hasta el día de hoy no se recupera³¹.

Otro elemento importante es considerar el fin de la Educación Pública, dando paso a la segregación y al pago de la universidad.

d. Educación y Retorno a la Democracia (1990-2016)

Una vez retornada la democracia se realiza un diagnóstico sobre la situación de la educación nacional considerando los distintos elementos del sistema educativo, Chile comienza una tercera gran reforma en educación centrada en la calidad y la equidad de la misma, producto principalmente de los malos resultados logrados, especialmente en los sectores bajos. Esta gran reforma pretende lograr la igualdad de la distribución social de las oportunidades educativas. Si bien, se sitúa en mejorar la calidad y la equidad de la educación, no toca el aspecto de mercado de la misma. Los gobiernos siguientes de la concertación y de la derecha, mantienen intactos el sistema de financiamiento a través de vouchers y, por tanto, la conformación del actual sistema educativo.³²

Los gobiernos democráticos, después de los noventa, han desarrollado políticas educacionales contradictorias. En los discursos y programas

³¹ Hoy con la nueva Ley de Educación, se está dando paso a la gratuidad pero con restricción. No se amplía a un derecho universal sino sigue siendo, como muchas de las políticas del Estado, beneficio focalizado en los grupos más vulnerables de la población chilena.

³² La subvención en educación básica y media, se mantiene intacta hasta el día de hoy. Eso significa que sigue siendo, según este modelo económico, la familia la que debe elegir qué educación quiere para sus hijos.

educacionales apelan a una mayor responsabilidad del Estado y anuncian en forma nostálgica la vuelta a ese viejo sistema educativo plural y laico, que permitía el ascenso y la movilidad social. Sin embargo, en sus políticas financieras no sólo han mantenido las directrices económicas del Gobierno Militar sino que las han acentuado significativamente. La privatización del sistema público cada vez es más fuerte. Por medio de colegios subvencionados y universidades privadas subsidiadas, el Estado ha dado señales claras: descentralización financiera y administrativa, libertad de enseñanza y, por ningún motivo, volver a tener al magisterio bajo su tuición contractual.

La Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), promulgada el último día del gobierno militar como condición de gobernabilidad, proporciona al nuevo gobierno un marco jurídico evidentemente contradictorio con las realizaciones proyectadas en el programa electoral de la Concertación de Partidos por la Democracia.

El mandato de la LOCE define para el Estado “el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza” (Art. 3º). Como toda Ley, su utilización será imperativa y de difícil modificación. En sustitución se adoptan estrategias sistémicas de intervención basadas en diagnósticos amplios que identifican las áreas o aspectos de mayor sensibilidad o que garanticen mayor efecto sinérgico. Para estos efectos se utilizan los estudios elaborados al respecto por organismos internacionales, en especial UNESCO y CEPAL, que brindan un sustento teórico a la consideración de “la educación como eje del desarrollo económico con equidad” y se sigue la estrategia de desarrollar programas de mejoramiento de alto impacto en los establecimientos educacionales con asistencia técnica y financiera internacional (Nilo, 1996).

En los años noventa la política educacional ha tenido dos grandes principios orientadores: la mejora en la calidad de la educación y una mayor equidad en su distribución. Con este fin se crearon programas especiales como el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE) y los

programas de apoyo focalizado a las escuelas más pobres (P-900), se fortalecieron los programas de asistencialidad escolar y se articuló una reforma integral que ha añadido a estos programas la extensión de la jornada escolar obligatoria (JEC), la renovación curricular y una línea de acción dirigida al fortalecimiento de la profesión docente (González, et al, 2000). Claramente hubo grandes intenciones sobre el mejoramiento de la calidad de la educación a través de diferentes instrumentos que, sin lugar a dudas, impactaron en alguna medida a los sectores sociales más empobrecidos pero, no se logró lo esperado: la calidad no se superó (las escuelas con bajos logros, pese a la inyección de recursos humanos materiales y financieros, no mejoraron) y la equidad tampoco. Ello pensando en educación básica y media, ya que en la educación superior no hubo grandes cambios primando el pago de las carreras por parte de la familia.

El análisis en cuanto a los resultados de las reformas educativas, en el año 80 se desarrolla un abismante diferenciación de los grupos más vulnerables de aquellos que no lo son, la brecha se hizo cada vez mayor. Con los gobiernos de la Concertación, si bien hubo avances, estos no fueron suficientes. Se invirtieron una cantidad de recursos económicos nunca antes vista (construcción de escuelas y colegios, contratación de profesores, programa de perfeccionamiento docente, programas de mejoramiento de la calidad de la educación, aumento de la subvención para escuelas vulnerables, implementación de la Jornada escolar completa, etc.), pero no se tradujeron significativamente en el aumento de la calidad de la educación.

Los últimos gobiernos, los de la concertación e incluso éste último, señalan claramente que la cobertura de la educación nacional es buena, casi alcanza el ciento por ciento en educación primaria y un poco menos en educación secundaria. El problema es la eficiencia del sistema (sostenedores - escuelas) generando mala calidad del servicio (Beyer, 2009). Por otro lado, Fontaine marca en el diagnóstico que, la sociedad chilena está marcada por profundas desigualdades de ingreso, estrechamente relacionadas con desigualdades educacionales. Los hijos del sector más pudiente tienen

ventajas de contar con padres más educados y con profesores de mayor calidad lo que los hace más apto para tener éxito en los desafíos académicos. Se repiten, por ende, las desigualdades entre padres e hijos. A las universidades llegan los mejores estudiantes que no representan el verdadero potencial del país. La amenaza de la globalización, un país sin cultura se hace más vulnerable y dependiente, no cabe duda que en el futuro los recursos más valiosos, estarían ligados al capital cultural (Fontaine, 2002). El Ministro de Educación, señala que “Chile necesita una Revolución en la calidad de la educación (pública)” (Lavín, 2010)

Al respecto, Castro Silva (1993) observa: “La descentralización administrativa de la enseñanza responde a exigencias propias de la racionalidad instrumental, es decir, a una racionalidad que se agota en la mera coordinación de medios para alcanzar, con economía de tiempo, de fuerzas y de recursos, objetivos prácticos mensurables [...]. La descentralización curricular, en cambio, se encuentra animada por una lógica de carácter más bien político, por una lógica de la participación social”.

Tal como lo describe Iván Núñez con la llegada de la democracia, desde comienzos de los años 90`, ha sido la política pública la que ha propuesto la profesionalización de los docentes, como componente decisivo de la reforma educacional en curso. Anticipando la citada recomendación de UNESCO de 1995, el gobierno de Chile en 1990, en la fundamentación del proyecto de ley de Estatuto de los Profesionales de la Educación, que se aprobó en 1991, señala respecto del profesionalismo:

“a) dominio apropiado de una competencia técnica, sobre bases de conocimiento científico y teórico alcanzables sólo en una formación de nivel superior; b) reconocimiento de la sociedad acerca del papel de interés público que cumple la profesión y las consiguientes retribuciones de orden simbólico y material; c) responsabilidad de los miembros de la profesión respecto a su desempeño en el campo que la sociedad les confía; y d) autonomía en el ejercicio de la función, a partir de la confianza en la meta

adquirida y en constante perfeccionamiento, dentro del marco de las disposiciones legales y de lo establecido en los proyectos educativos de los respectivos establecimientos”(Patricio Aylwin, Discurso Presidencia, 1990).

Desde 1990, la política pública, aunque incluye componentes de descentralización y de prácticas de mercado, ha sido consistente en proponer condiciones objetivas de construcción o “fortalecimiento del profesionalismo docente”. La discusión aquí no es cómo se recupera una identidad perdida, a menos que se desee revivir la periclitada identidad funcionaria y técnica. El desafío es cómo, reconociendo raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación de una identidad profesional consonante con los tiempos. Capacidad de diagnóstico, manejo flexible y creativo de un set de instrumentos intelectuales, técnicos y comunicativos disponibles, alerta hacia la diversidad y las emergencias, junto a sólidas capacidades afectivas y relacionales, parecen rasgos indispensables del efectivo profesionalismo en construcción (Núñez, 2004).

El sistema escolar chileno se organiza en tres niveles. Educación pre-escolar, Educación Básica y Educación Media. Chile, ha ido avanzando en la obligatoriedad de la educación ya que desde el año 2003³³, la obligación de la enseñanza es hasta cuarto medio (enseñanza media o secundaria completa), marcando un proceso inicial en América Latina.

La cobertura del sistema educacional chileno (educación básica y media) es prácticamente universal. La matrícula en Educación Básica (8 años, EGB) alcanza al 99,7% de los niños entre 6 y 14 años. En el caso de la Educación Secundaria (4 años), la cobertura de la matrícula es de 87,7%, de los adolescentes entre 15 y 18 años. Actualmente, bajo la Ley General de Educación promulgada en el año 2009, existe una reforma pendiente que establece un cambio en los años de enseñanza básica y media. Hoy la primera es de 8 años y la segunda de cuatro, se espera pasar a una enseñanza

³³ Gobierno de Chile, 07 de mayo 2003 bajo el Gobierno de Ricardo Lagos, se establece una reforma constitucional de la educación secundaria gratuita y obligatoria de todos los chilenos hasta los 18 años.

primaria o básica de 6 años y una educación secundaria o media con 6 años³⁴.

A partir de la política educacional iniciada en el primer gobierno democrático de los 90' (Patricio Aylwin), la Reforma Educativa se formaliza como proyecto de transformación conjunta del sistema educativo en el año 1995. Sus cuatro pilares fundamentales son:

Programas de mejoramiento e innovación pedagógica: dotar a los colegios de medios pedagógicos e innovación, con la entrega de textos y otros materiales educativos, especialmente tecnológicos.

Desarrollo profesional de los docentes: mejoramiento en las condiciones de trabajo de los docentes, perfeccionamiento y desarrollo de la formación inicial docente. Además, se incrementan sus rentas y se introducen incentivos para aquellos que obtienen mejores resultados académicos.

Reforma curricular: pretende: actualizar los contenidos y objetivos de la educación, impulsar la calidad de la educación incorporando avances en pedagogía y modificando los programas de estudio.

Jornada Escolar Completa: consiste en el aumento del horario de clases, pasando de una jornada de medio día (5 horas) a una de un día completo (8 horas). Esto implicó incrementar el tiempo de contrato de los profesores y ampliar la infraestructura de los establecimientos educacionales.

Una de las características más fuertes y reconocidas del sistema educativo chileno es su carácter altamente segmentado o segregado donde los establecimientos municipales absorben a la población más vulnerable y de menor nivel socioeconómico, disponen de un nivel más bajo de recursos por

³⁴ A junio del 2011, este tema así como otros cambios importantes proyectados están pendiente, especialmente debido a un amplio movimiento estudiantil y ciudadano a nivel nacional que exige cambios estructurales en la educación chilena, principalmente referidos al sistema público de educación y su gratuidad. Se anexa la final del documento, una noticia reciente que gráfica brevemente el problema.

alumno y obtienen los resultados de la prueba SIMCE³⁵ más bajos. En una situación algo mejor en cuanto a resultados SIMCE se encuentran los establecimientos particulares subvencionados que acogen a alumnos de nivel socioeconómico medio y cuentan con un nivel intermedio de recursos por alumno. Finalmente, los colegios particulares pagados, que atienden a estudiantes de nivel socioeconómico alto, obtienen los puntajes SIMCE más altos. Esto muestra como los resultados se encuentran estrechamente relacionados a la dependencia de los establecimientos.

Específicamente referido al proceso de reforma y políticas educativas centradas en el área pedagógico – curricular, los esfuerzos se centraron en la “Evaluación y desarrollo profesional de los docentes”. En el año 2005, comenzó a implementarse en la educación municipal un sistema de evaluación de los profesores, lo que estaría posibilitando *monitorear* la calidad de la profesión docente y establecer las medidas de transformación necesarias. Este sistema cubre sólo a docentes de aula del sector municipal y la política se define en términos discursivos como *formativa* (pues está orientada a perfeccionar la labor pedagógica), se presenta como *explícita* (porque el docente conoce los criterios con los cuales será evaluado), y sus resultados tienen una vigencia de 4 años. Se trata de un proceso de evaluación gradual, y la cobertura del 100% de docentes evaluados del sector municipal se alcanzó el año 2009. La implementación del sistema ha sido lenta, enfrentando la oposición de un grupo importante de profesores y de estudiantes (“Revolución Pingüina” del 2006). La evaluación identifica el desempeño de cada docente categorizándolos en los niveles Destacado, Competente, Básico o Insatisfactorio, categorías que son de conocimiento público. Otra política tendiente a mejorar la calidad de la educación, pensada como herramienta fundamental de apoyo a la gestión docente fue “El Marco para la Buena Enseñanza”. Este marco define las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto

³⁵ El SIMCE es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, prueba estandarizada realizada una vez al año a todos los alumnos de instituciones municipalizadas y particulares de cuarto y octavo básico y, segundo año del nivel medio. Según los resultados de esta prueba se elaboran el ranking de las instituciones educativas más exitosas y se diseñan presupuestos y políticas focalizadas para las instituciones educativas “menos exitosas”.

las que asume en el aula como en la escuela y con su comunidad, las cuales supuestamente contribuyen al éxito de un profesor con sus alumnos. Su elaboración es un conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben poseer los docentes. Este marco, a diferencia de las prescripciones normativas del pasado, está construido en un esfuerzo conjunto de la autoridad ministerial y la profesión docente misma, sobre la doble base de los hallazgos científicos y de la experiencia acumulada de los practicantes (Núñez, 2004, p.14). Lo que este marco hace es trazar un “itinerario” que permita a cada docente enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional” (Raczynski, Muñoz, 2007, p.34).

En abril del año 2007, producto de la “Revolución de los Pingüinos”, se deroga la LOCE y se aprueba la Ley General de Educación, haciendo un esfuerzo especialmente en la calidad y la equidad de la educación. No se logra acuerdo frente al concepto de lucro en la educación por tanto, sólo se modifica aquellos aspectos en que hubo acuerdo.

“Estas nuevas exigencias para hacer realidad el derecho a una educación de calidad para todos, también deben estar acompañadas de derechos precisos y bien determinados. Una primera base de esos derechos lo constituye dotar al sistema educativo de la más amplia información para que alumnos, padres y apoderados, profesionales de la educación y sostenedores, al igual que la sociedad toda, disponga de herramientas de discernimiento y de control sobre la calidad de la educación que se imparte. La demanda por una educación de calidad es una exigencia de mayor democracia y participación. Se inscribe en la tendencia de ampliar la ciudadanía y de construcción de sociedades más inclusivas. Por eso, hay que asumir que la reforma que proponemos se inscribe en un momento de gran insatisfacción respecto a la calidad de la enseñanza y los

logros de aprendizaje. Abordar a fondo y con la mayor rapidez posible este problema, es una exigencia social de primera prioridad en la agenda pública” (Ley General de educación, abril 2007).

Gobierno asumido, (Presidente Piñera, marzo 2011) bajo la política “Gran Acuerdo Nacional por la Educación”³⁶, se basa en tres pilares fundamentales: asegurar la calidad de la educación, menores costos, mejor acceso.

“Queremos un sistema equitativo y justo, en el que todo el que quiera y se esfuerce pueda estudiar y seguir soñando con un futuro mejor. Renovaremos las bases de financiamiento de las ayudas estudiantiles, para que los alumnos con menos recursos y con méritos académicos, puedan acceder a una beca garantizada y haremos un gran esfuerzo como país para bajar el costo del Crédito con Aval del Estado, aliviando la carga de la clase media chilena. La educación superior es una gran puerta de acceso para más oportunidades y movilidad social. Por ello, aspiramos a que más jóvenes tengan la posibilidad de estudiar en instituciones universitarias y técnicas de calidad, que entreguen títulos y competencias a la altura de lo que Chile y la sociedad necesita. Finalmente, avanzaremos en una nueva institucionalidad que diferencie los tipos de instituciones y transparente y declare los deberes y derechos de cada una” (Gobierno de Chile, 2011).

Las políticas actuales para asegurar la calidad de la educación estarían dadas por: Un sistema de acreditación de calidad, más exigente y riguroso; el

³⁶ Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Gran Acuerdo Nacional por la Educación. En: <http://www.ganechile.cl/>

establecimiento de un sistema de información completo, oportuno y veraz; la creación una Subsecretaría de Educación Superior y una Superintendencia de Educación Superior para la fiscalización y transparencia que el sistema requiere; un nuevo trato con las universidades estatales; un nuevo estatuto que declare y transparente deberes y derechos, diferenciando tres tipos de instituciones (Estatal – privada – privada tradicional) y la creación de 3 fondos concursables para alcanzar metas de interés nacional y regional.

Desde marzo del 2014, asume un nuevo gobierno, el de la Presidenta Michelle Bachelet. Se espera un conjunto de cambios profundos a la educación de los chilenos y chilenas en los distintos niveles.

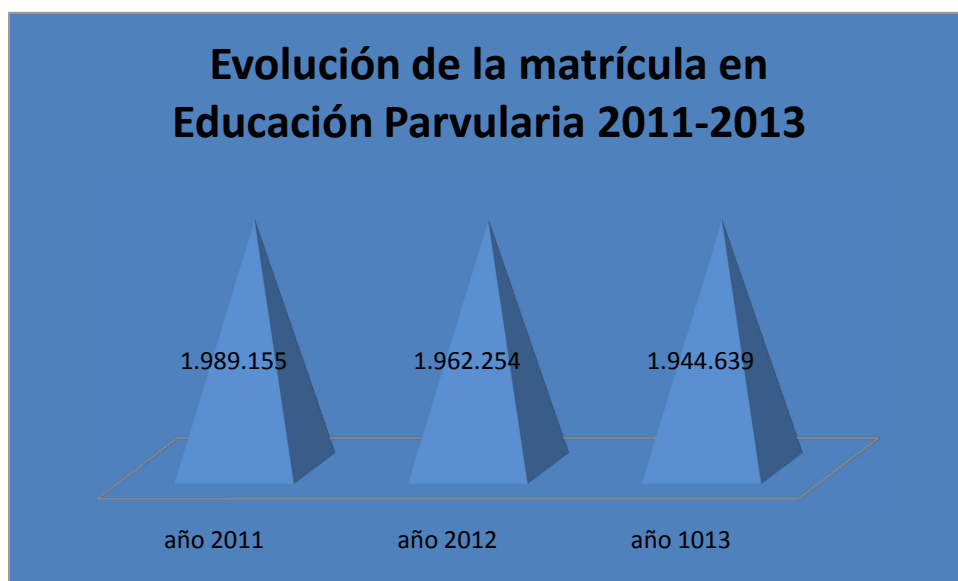
*“Estamos conscientes que en la búsqueda de la calidad, los profesores, y por cierto también los asistentes de la educación, son protagonistas principales. Por eso es necesario que exista una Política Nacional Docente que valorice la carrera y su desarrollo profesional. Ingresaremos a este Honorable Congreso Nacional un proyecto que crea una nueva carrera profesional docente y trabajaremos con el Colegio de Profesores para desarrollar un nuevo pacto para construir, en conjunto, una profesión valorizada y con más capacidades”.*³⁷

Principalmente la presidenta abordará la calidad de la educación y el fortalecimiento de la educación pública. Respecto a la reforma en educación superior, el objetivo será asegurar que las universidades, institutos y centros de formación técnica cumplan efectivamente con sus funciones públicas de formación, extensión e investigación. Se presenta en el discurso un compromiso con la educación universitaria estatal, propósito muy diferente al gobierno anterior. Dicha iniciativa aún está trabajándose con un conjunto de expertos, técnicos, profesionales para presentar la Ley que permita abordar la complejidad del tema educativo.

³⁷ Bachelet Michel. Cuenta Pública 2014 – 21 de mayo. En: http://21demayo.gob.cl/pdf/2014_discurso-21-mayo.pdf

Pese a todos los factores de la educación (políticos, económicos, sociales), Chile se consolida como un país en dónde una gran cantidad de niños y niñas va a la escuela.³⁸ Podemos ver la evolución de la matrícula en educación parvularia, básica y media que, se considera sostenida en el tiempo y va acorde a la pirámide poblacional.³⁹ Este gran aumento de la cantidad de personas que están y permanecen en la educación primaria se relaciona con algunos factores importantes, uno de ellos es la obligatoriedad de los ciudadanos cursar hasta la enseñanza media (18 años), por otro lado, la importancia y valoración que le da la familia chilena a la educación y, el esfuerzo que ha hecho el país en tener escuelas, liceos y colegios a lo largo de todo Chile.

A continuación se presentan tres gráficos sobre Evolución de la matrícula en enseñanza parvularia o pre escolar, básica y media en distintos períodos.

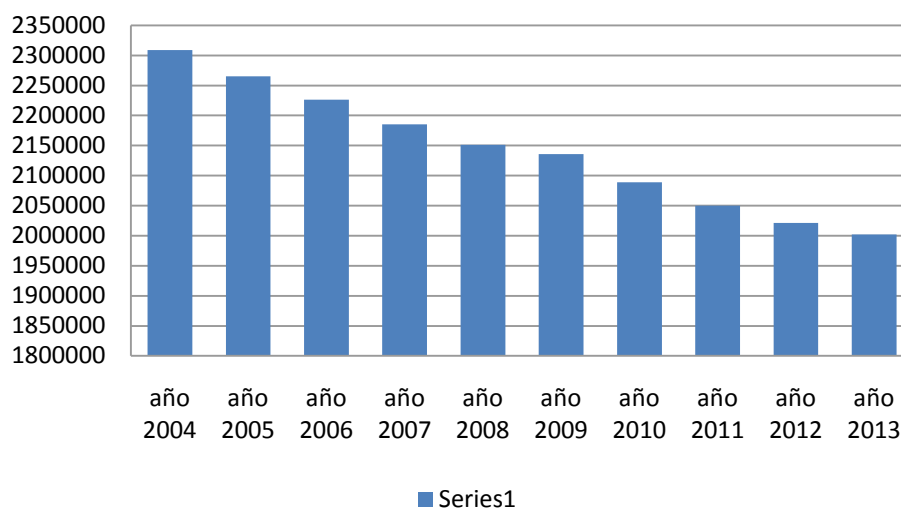


Fuente: Cuadro de elaboración propia de acuerdo a datos entregados en www.muneduc.cl

³⁸ Se recuerda que en Chile la Educación se divide en cuatro niveles: Educación Parvularia (hasta los 4 años), Educación Básica (hasta los 13 años), Media (hasta los 18 años) y Educación Superior.

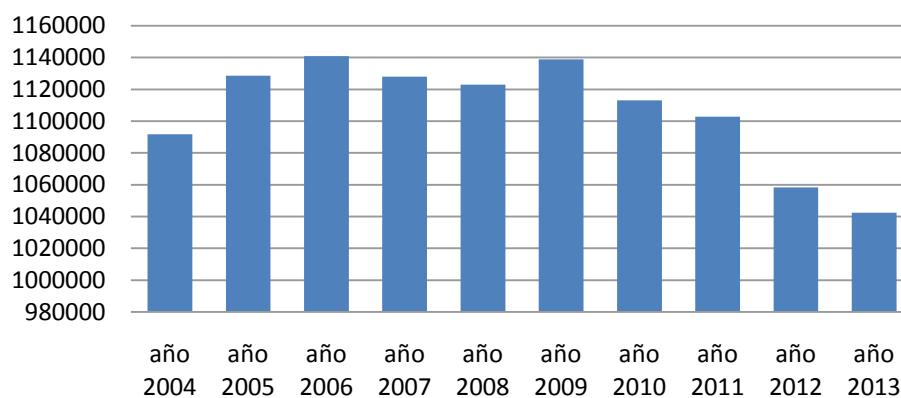
³⁹ El Censo de Población y Vivienda del 2012, muestra que Chile es un país que envejece y lo ubica en el quinto país de América Latina con mayor disminución de la población. Confirma además que las mujeres chilenas cada vez tienen menos hijos pasó de 2,4 en 2002 a 1,45 en el año 2012.

Evolución de la matrícula enseñanza básica 2004 al 2013



Fuente: Cuadro de elaboración propia de acuerdo a datos entregados en www.muneduc.cl

Evolución de la matrícula enseñanza media 2004 - 2013



Fuente: Cuadro de elaboración propia de acuerdo a datos entregados en www.muneduc.cl

Capítulo II: La Educación Superior en Chile

Como se indicó anteriormente, las disposiciones introducidas por el gobierno militar, a comienzo de la década de los ochenta, cambió abruptamente el mapa de la educación superior en Chile. La política de Estado que antes fue Universal pasa a ser subsidiaria en todos los ámbitos sociales. No es la excepción en la educación. Respecto a la educación Superior, ésta se rige por diversas Leyes. Uno de los aspectos más importantes es que con el Gobierno Militar se marcó el fin de la gratuidad de educación superior (Universidad, Instituto Profesional, Centro de Formación Técnica), teniendo los individuos o sus familias que asumir el alto costo de esta. Actualmente bajo el Gobierno de la presidenta Bachelet, en base al fortalecimiento de la educación pública, se ha ido avanzando en la gratuidad pero a los sectores sociales desfavorecidos.

Este apartado se presentará, tomando en cuenta los cuerpos legales en sus respectivas dinámicas de tiempo y, los cambios que se han ido introduciendo desde los gobiernos de la Concertación y de la Derecha.

a. Políticas de Educación Superior

Dentro de los elementos legales que mantienen las características actuales de la educación superior está la LOCE, si bien hoy está derogada y en reemplazo está la nueva Ley General de Educación (LGE), hay elementos que se mantienen completamente vigentes (Basconi y Rojas, 2004).

- Se privilegia la libertad de enseñanza, sin más limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.
- Determinación legal de los títulos propiamente universitarios. Inicialmente, la legislación dio este carácter a doce profesiones, a saber, abogado, arquitecto, bioquímico, cirujano dentista, ingeniero agrónomo, ingeniero civil, ingeniero comercial, ingeniero forestal, médico cirujano, médico veterinario, psicólogo y químico

farmacéutico, listado que posteriormente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 amplió a otras cinco profesiones: profesor de educación básica, profesor de educación media en las asignaturas científico-humanísticas, profesor de educación diferencial, educador de párvulos y periodista. Estas carreras deben obtener, al menos, el grado de licenciado.

- Subsidiariedad del Estado: Principio garantizado por la autonomía de las instituciones de educación superior, públicas y privadas.
- Participación privada. Se abren mayores posibilidades para que la iniciativa privada se desarrolle en el campo de la enseñanza superior, especialmente a través de la creación de nuevas entidades y de una mayor participación del financiamiento privado en dicho nivel.

La LOCE, establece cuatro tipos de instituciones de educación superior: Universidades, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica y Establecimientos de Educación Superior de Fuerzas Armadas y de Orden. Las Universidades estatales se crearán por Ley, las universidades privadas deben constituirse como Corporaciones de Derecho privado, con o sin fines de lucro⁴⁰. Los demás establecimientos se crean por aprobación del Ministerio de Educación, teniendo en general, todas las instituciones la libertad de crear y de cerrar carreras.

Como consecuencia de la aplicación de la Ley, especialmente en lo referido a la libertad de enseñanza y de la participación privada en la creación y financiamiento de entidades de educación superior, provoca que de las ocho universidades públicas existentes se transforme en un amplio sistema de universidades privadas.

“Al año 1986 existían sólo 3 universidades privadas creadas bajo el régimen jurídico aprobado en el año 1980. Para el año 1990 el número de universidades privadas

⁴⁰ Este aspecto del “lucro” en la educación es lo que actualmente se está debatiendo con fuerte presencia social, estudiantil (secundarios y universitarios), trabajadores del sector público y trabajadores del cobre. Es justamente esta Ley la que permite la obtención del lucro en la educación.

llegaba a 40, la mayoría autorizada a fines del año 1989 y en los tres primeros meses de 1990, antes del cambio de régimen político. El número de universidades privadas tuvo su máximo de 45 instituciones el año 1993, cayendo a 38 en el año 2003. Las variaciones en esta cifra con producto de la creación de nuevas instituciones, el cierre de universidades por parte del Consejo Superior de Educación (CSE) 106, y por último, un fenómeno crecientemente observado en los últimos años: la compra y absorción de universidades por parte de otras”.
(Bernasconi y Rojas, 2004: 95)

Bajo el gobierno de la Presidenta Bachelet, se toman nuevos acuerdos en política de educación en general. En abril de 2015 se proclama el “Proyecto de ley de Política Nacional Docente⁴¹” que abordará cuatro áreas fundamentales:

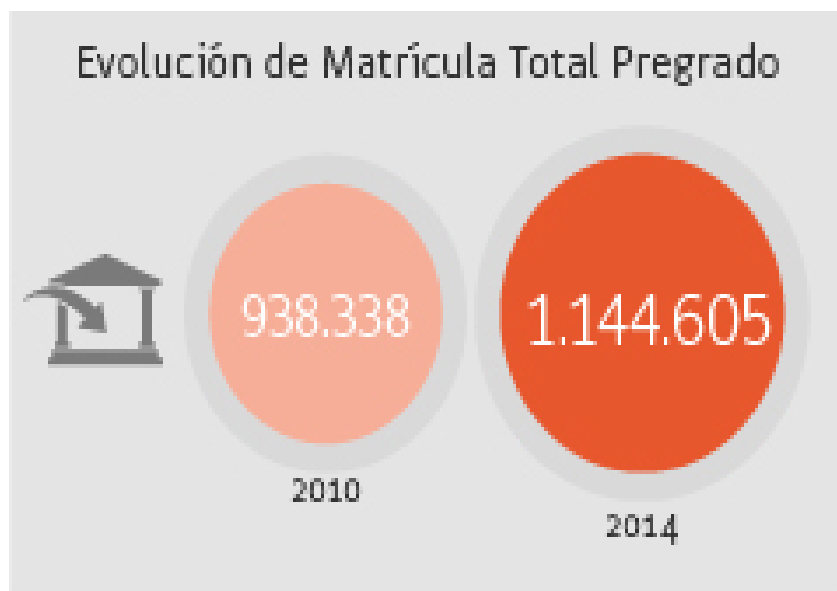
- a. Formación inicial docente
- b. Inducción para profesores principiantes
- c. Carrera Docente
- d. Formación en Servicio

Los temas, aún no están terminados por la Comisión. Por lo tanto la reforma educativa, aún está en preparación.

Respecto a la matrícula en Educación Superior, está ha ido en aumento en una década a otra. Ello se debe primeramente a que los estudiantes consideran la educación una herramienta de progreso y, por otro lado, la cantidad de universidades/sedes/carreras que se abrieron en todo el país, produjo un aumento acelerado de la matrícula. Veamos cómo ha sido el avance de la matrícula en educación superior así como el aumento de las instituciones que ofrecen carreras profesionales y técnicas a lo largo del país.

⁴¹ Exposición del Ministro de Educación Nicolás Eyzaguirre, abril 2015.

En relación a la evolución general de la matrícula, vemos un salto cuantitativo entre los años 2010 al 2014 del 18,02% en sólo cuatro años.



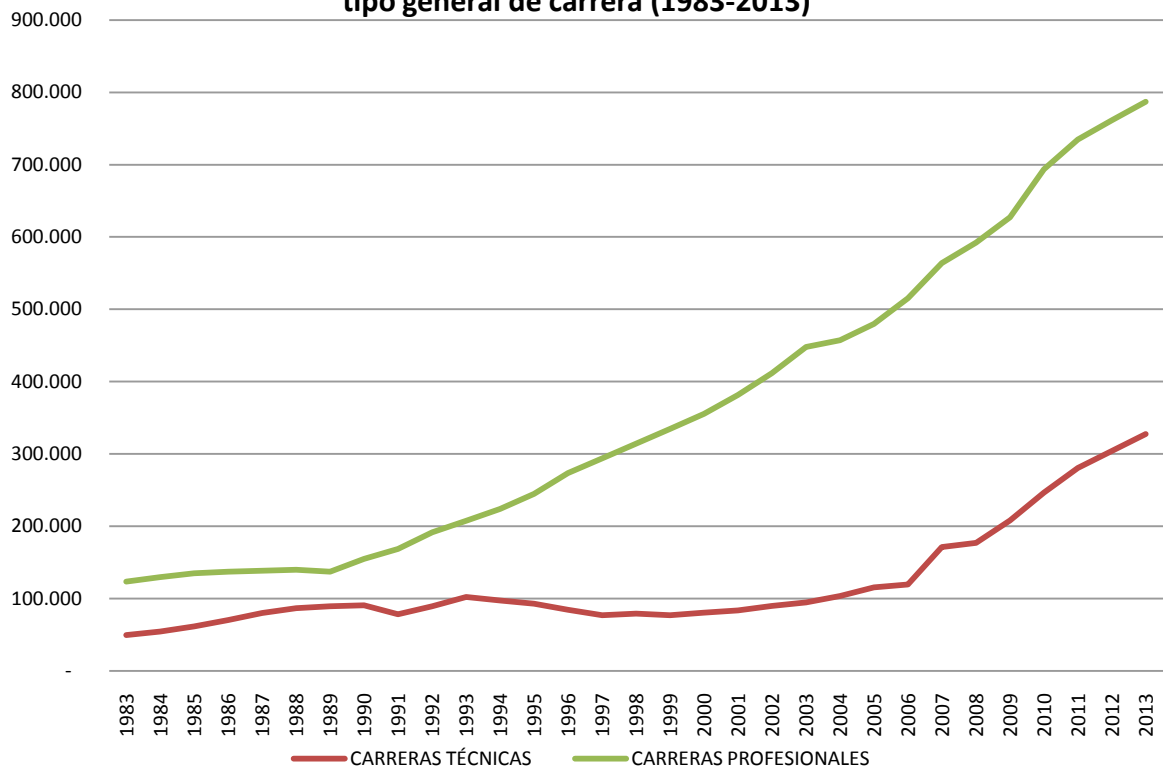
Fuente: Extraído de la World Wide Web: <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-einvestigadores>

A continuación se presenta la evolución de la matrícula por tipo de carrera, distinguiendo si son carreras técnicas o profesionales. En el cuadro podemos ver la evolución desde el año 2008 (172.995 estudiantes) al año 2013 (1.114.640 estudiantes), el aumento general de la matrícula es de un 84,48% en 20 años. Cifra que es bastante alta y sostenida en el tiempo.

Con respecto al crecimiento de matrícula de carreras técnicas, el aumento es de 84,88 % en los 20 años señalados. Las carreras profesionales siguen la misma tendencia de crecimiento llegando al 84,31%. Claramente las carreras técnicas elevan su matrícula en un porcentaje minoritario del 0,57% más en relación a las carreras profesionales⁴².

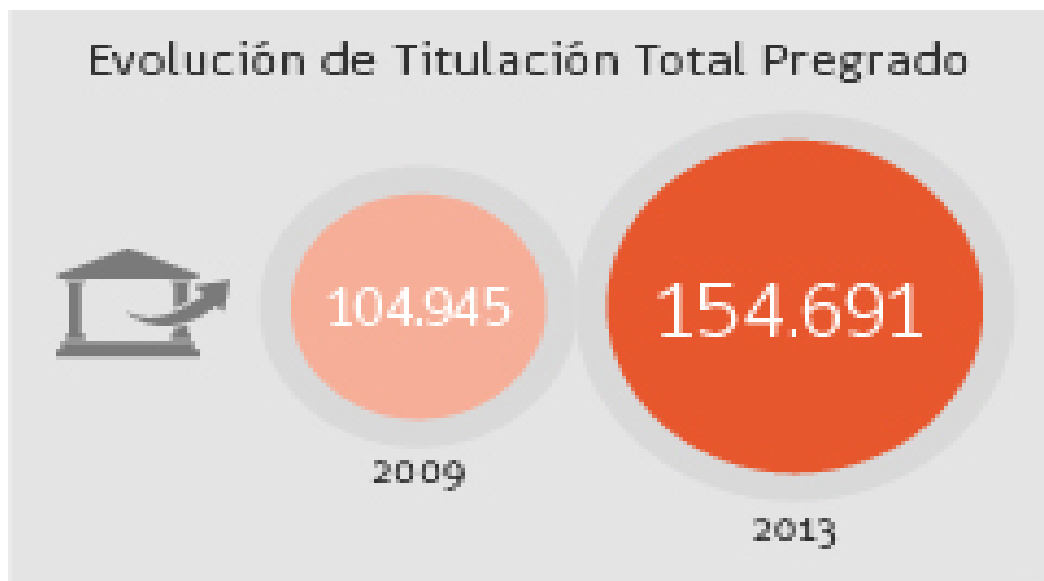
⁴² Datos obtenidos a partir de del Servicio de Información de Educación Superior – Mineduc. En: <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-einvestigadores> Los porcentajes fueron creados por la autora.

Evolución del número de estudiantes de pregrado matriculados por tipo general de carrera (1983-2013)



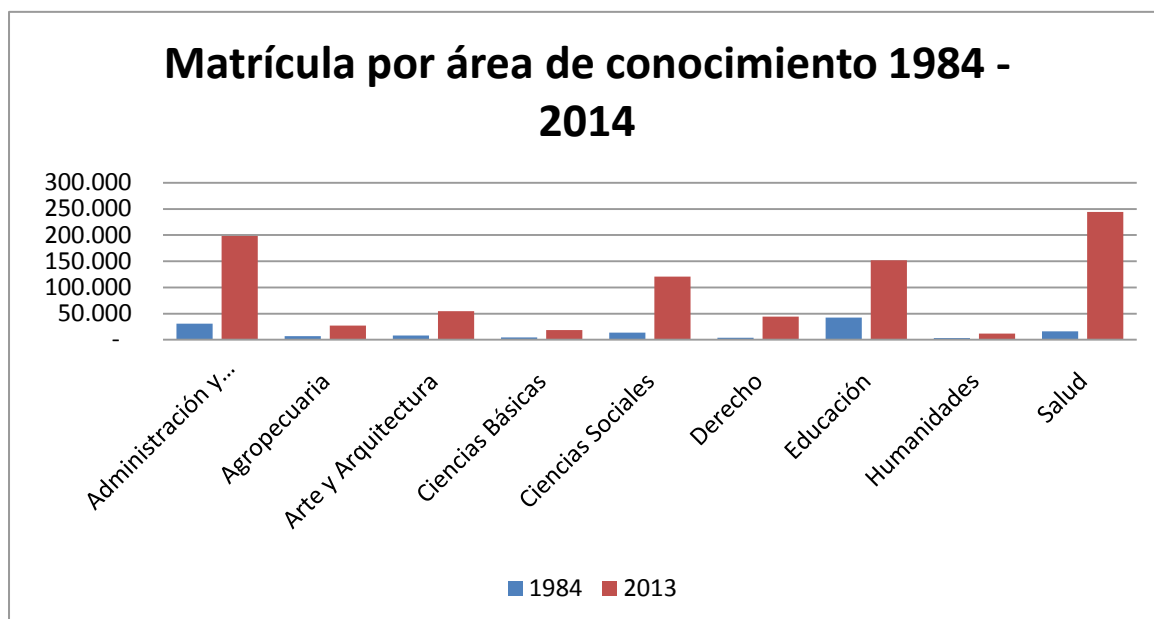
Fuente: Extraído de la World Wide Web: <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-e-investigadores> del Servicio de Información de Educación Superior – Mineduc

Otra cifra interesante de ser abordada es el porcentaje de titulación en pregrado desde el año 2009 al 2013. Ésta llega al 32,1%.



Fuente: Extraído de la World Wide Web: <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-e-investigadores> del Servicio de Información de Educación Superior - Mineduc

Por área del conocimiento encontramos diferencias notables en las preferencias a matricularse en las carreras que ofrece la educación superior. Sin embargo, todas las áreas del conocimiento aumentaron notablemente en las dos últimas décadas alcanzando el 81,5%. Destacan el crecimiento de las carreras de Salud (93%), Administración y comercio (85%), Ciencias Sociales (88%) y Educación (72%).



Fuente: Cuadro de elaboración propia en base a datos de SIES. Extraído de la World Wide Web: <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-e-investigadores> del Servicio de Información de Educación Superior - Mineduc

Queda por otro lado, señalar que, dicha matrícula es posible por el aumento de Universidades, carreras y sedes. El siguiente cuadro muestra el crecimiento de las sedes/universidades en todo Chile, ya sea universidad tradicional o privada. El crecimiento desde el año 2000 al 2013 fue del 27,54%.

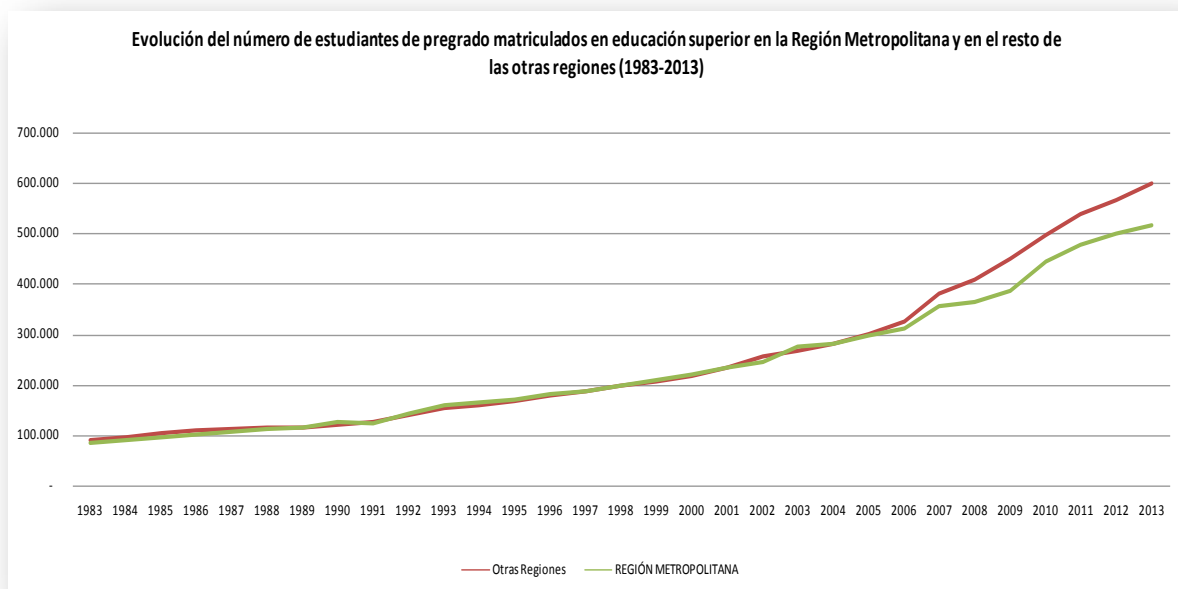
Número de Sedes por Año (2000-2013)

Tipo	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	*2008	*2009	*2010	*2011	*2012	*2013
CRUCH	45	42	56	59	61	66	66	76	96	87	84	90	82
U Privada	55	74	89	125	137	162	169	131	138	147	145	146	146
IP	110	125	136	158	168	183	187	134	153	152	153	156	161
CFT	190	248	205	214	191	198	198	142	145	147	151	167	163
TOTAL	400	489	486	556	557	609	620	483	532	533	533	559	552

Fuente: Extraído de la World Wide Web: <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-einvestigadores> del Servicio de Información de Educación Superior – Mineduc

También, es importante expresar que en principio las universidades estatales estuvieron ubicadas en cada una de las regiones, a excepción de la región de Aysén y de Rancagua. Con el aumento de las universidades privadas, aumenta también la matrícula en el resto de las regiones, incluso donde no hay universidad tradicional.

El siguiente cuadro muestra la tendencia de matrículas de pregrado en relación Área Metropolitana / resto de Chile.



Fuente: Extraído de la World Wide Web: <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-einvestigadores> del Servicio de Información de Educación Superior – Mineduc

De acuerdo a Bernasconi y Rojas (2004), una de las innovaciones más importantes del gobierno militar en relación a la administración de la enseñanza superior, es la creación del Consejo Superior de Educación (CSE), organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, que se debiera relacionar con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Algunas de las atribuciones que tiene este Consejo, según la LOCE en su artículo 41, y que hasta hoy se mantienen, son:

- a) Pronunciarse sobre los proyectos institucionales que presenten las distintas universidades e institutos profesionales para los efectos de su reconocimiento oficial;
- b) Establecer sistemas de examinación selectiva para las instituciones de educación sometidas a procesos de acreditación, salvo que el Consejo declare exentas determinadas carreras; y
- c) Recomendar al Ministro de Educación la aplicación de sanciones a las entidades en proceso de acreditación.

El resultado de esta negociación es que la LOCE es reemplazada por la Nueva Ley General de Educación de 09 de abril de 2007.

El Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) establece la definición y las funciones de la educación superior en Chile, señalando que

“La Educación Superior, comprende "todo tipo de estudios, de formación profesional o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de Enseñanza Superior"⁴³.

⁴³ Definición aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 27ª reunión, 1993, y reiterada en la Declaración Mundial sobre Educación Superior de París, Octubre de 1998.

Se ofrece en niveles de pregrado (bachiller, licenciaturas y títulos) y postgrado (magíster y doctorado). Su misión, como lo indica la Declaración Mundial sobre Educación Superior, es “educar, formar y realizar investigaciones y, en particular, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad, formando titulados altamente calificados y ciudadanos responsables, ofreciendo competencias acordes a las necesidades y desafíos de la sociedad, combinando conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006: p. 225).

En el año 2006, se establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior⁴⁴, que comprenderá las siguientes funciones:

- a) De información, que tendrá por objeto la identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema, y la información pública.
- b) De licenciamiento de instituciones nuevas de educación superior que se realizará en conformidad a lo dispuesto en la ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza.
- c) De acreditación institucional, que consistirá en el proceso de análisis de los mecanismos existentes al interior de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad, considerando tanto la existencia de dichos mecanismos, como su aplicación y resultados.
- d) De acreditación de carreras o programas, que consistirá en el proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales.

El Artículo 2° norma sobre el licenciamiento de instituciones nuevas de educación superior, corresponde al Consejo Superior de Educación o al

⁴⁴ El Sistema de Aseguramiento de la calidad de la educación Superior, fue promulgada el 23-10-2006

Ministerio de Educación, si procediere, en conformidad con las normas de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. El Artículo 6º, crea la Comisión Nacional de Acreditación, en adelante la Comisión, organismo autónomo que gozará de personalidad jurídica y patrimonio propio cuya función será verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen. La Comisión Nacional de Acreditación, en el desempeño de sus funciones, gozará de autonomía y se relacionará con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Mientras que un aspecto importante es el señalado por el Artículo 27 que deja establecido que las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos, deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación establecido. Las carreras y programas actualmente vigentes deberán someterse al proceso de acreditación en un plazo no superior a dos años contados desde la fecha de publicación de esta ley.

Para el proceso de acreditación (Artículo 28) de las carreras y programas de pregrado, se realizará, sobre la base de dos parámetros de evaluación:

a) El perfil de egreso de la respectiva carrera o programa.

La definición del perfil de egreso deberá considerar, el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de misión y los propósitos y fines de la institución.

b) El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso definido para la respectiva carrera o programa. De esta forma, la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos, la infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de dicho perfil.

Corresponde a la Comisión Nacional de Acreditación verificar y promover la calidad de la Educación Superior mediante:

- La acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos.
- El pronunciamiento acerca de las solicitudes de autorización que le presenten las agencias encargadas de la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de magíster y programas de especialidad en el área de la salud, y súper vigilar su funcionamiento.
- El pronunciamiento sobre la acreditación de los programas de postgrado de las universidades autónomas, en el caso previsto en el artículo 46 de la Ley 20.129.
- El pronunciamiento sobre la acreditación de los programas de pregrado de las instituciones autónomas, en el caso previsto en el artículo 31 de la Ley 20.129.
- El mantenimiento de sistemas de información pública que contengan las decisiones relevantes relativas a los procesos de acreditación y autorización a su cargo.
- Respuestas a los requerimientos efectuados por el Ministerio de Educación.
- El desarrollo de toda otra actividad necesaria para el cumplimiento de sus funciones

Tal como se mencionó, hoy Chile cuenta con un nuevo gobierno y se plantearán varias reformas en educación superior.

Tomando en cuenta los antecedentes internacionales y nacionales sobre el rol fundamental de los profesores en la calidad de la Educación, la División de Educación Superior perteneciente al MINEDUC se ha abocado a la profesionalización de alto estándar de los profesores a través de distintas iniciativas, entre ellas: El Programa Inicia (evaluación voluntaria a los docentes egresados de las carreras) y la beca Vocación Profesor (arancel y manutención que busca atraer a alumnos de excelencia a las carreras de pedagogía).

Desde agosto del 2011, se han establecido un conjunto de orientaciones y lineamientos sobre este tema donde el Gobierno manifiesta un compromiso con la educación superior, tanto en su rol formativo y docente como en el de fomento de la investigación, la innovación científica y tecnológica y la extensión; y la entiende como parte fundamental de la institucionalidad cultural del país, como una palanca de movilidad social para los chilenos y como un motor de nuestro desarrollo integral. El desarrollo de la educación superior debe ser abordado como una política de Estado, con visión de largo plazo y ser definida con la participación activa de los actores relevantes, avanzando sobre grandes acuerdos y con sentido de urgencia.

Para ello el gobierno propone avanzar en los siguientes frentes:

a) Creación de Subsecretaría de Educación Superior

- Proyecto de ley que creará una Subsecretaría de Educación Superior, la que tendrá la responsabilidad del desarrollo de las políticas y la coordinación de los distintos esfuerzos del Ministerio de Educación en estas materias.

- Esta Subsecretaría será la responsable de la ejecución de los programas de becas de postgrados, tanto nacionales como internacionales.

b) Creación de Superintendencia de Educación Superior

- Proyecto de ley que creará una Superintendencia de Educación Superior que garantice la rendición de cuentas y la transparencia de todas las instituciones de educación superior, mejorando la información, fortaleciendo la fiscalización y adoptando las medidas necesarias para un adecuado cumplimiento de la legislación vigente.

- Respecto de las universidades, la Superintendencia fiscalizará que se cumplan las disposiciones legales que las obligan a organizarse como instituciones sin fines de lucro.

- Será una exigencia la rendición de cuentas públicas semestrales, tanto patrimoniales como financieras por cada institución, para asegurar transparencia y evitar conflictos de interés, incluyendo información de sus principales ingresos, gastos, transacciones con partes relacionadas y vínculos contractuales. Asimismo, se incorporarán instrumentos de gestión

y control que permitirán dar a conocer públicamente el destino de los recursos estatales aportados a la educación terciaria

b. Estado Chileno y Desigualdad Social: la Educación Superior y su desafío entre Mercado, Conocimiento y Consumo.

“En todo el mundo se están introduciendo formas de privatización en nuestros sistemas de educación pública. Muchos de esos cambios son consecuencia de una política deliberada, a menudo bajo el lema de la “reforma educativa”, y sus efectos pueden ser de muy amplio alcance en cuanto a la educación de los alumnos, a la equidad y a las condiciones del personal docente y de otras personas dedicadas a la educación” (Ball y Youdell, 2007: 3).

El presidente Allende y su intento conocido como la "Vía chilena al socialismo", despertó el interés y el apoyo de sectores de todo el mundo, en particular del Bloque Soviético, de Cuba y de los Países No Alineados, lo que se traducía en el envío de ayuda material y de asesores industriales. También despertó el interés de la derecha tanto dentro como fuera del país que terminó apoyando el Golpe Militar de 1973. Después del golpe, nuestro país comenzó a dar un giro hacia la derecha. Se optó, siguiendo los postulados de Milton Friedman, en transformar el tipo de Estado, de uno Benefactor al Estado Neoliberal. De esta forma, asesorado por “expertos” economistas, asumió que en un mundo globalizado, el capitalismo es el modelo hegemónico por su carácter flexible, apto para adaptarse a las diferentes realidades existentes y presentando como sustento de la democracia moderna. Milton Friedman, defendiendo la democracia (económica por supuesto) postula a la libertad económica y libertad individual. (Friedman, 1966) En su visita de 1975 a Chile, invitado por la escuela de negocios de la Universidad de Valparaíso, dio una serie de conferencias sobre economía, influyendo de esta forma en los asistentes económicos del gobierno. Friedman gozó de un éxito tremendo con estas

innovadoras observaciones y fue invitado por ex-alumnos chilenos de la Escuela de Chicago a dictar algunas conferencias sobre la situación económica chilena. En especial, centró su discurso en la “economía social de mercado” como la “única medicina” que daría solución a la complicada situación de Chile de ese momento. Friedman abogó por la economía monetarista explicando que "el énfasis de aquella charla fue que los mercados libres profundizarían la centralización política y el control político y que, la liberalización económica conduciría tarde o temprano a la democratización política. De esta forma, en el gobierno de Pinochet, los llamados “Chicago Boys” seguidores de Friedman, desarrollaron reformas económicas y sociales que llevaron a la creación de una política económica referenciada en la economía de mercado de orientación liberal, neoclásica y monetarista. Estos “tecnócratas” chilenos especializados en economía en la potencia americana, aplicaron un programa de privatización y reducción del gasto fiscal para resolver la elevada inflación y las enormes dificultades económicas heredadas del gobierno de corte socialista-marxista de Salvador Allende. El programa de Estado se caracterizaba por: una economía no intervenida, gobierno pequeño, rigurosa administración fiscal y libre mercado (Zambrano, 2011). Implantándose así, una política de reducción del gasto, reestructuración del gobierno y control del presupuesto, más una reforma impositiva y de desreglamentación económica, una reforma del seguro social y un plan de privatización de las empresas claves del Gobierno. Se redujo el gasto público en un 20% y se despidió al 30% de los empleados públicos.

El Presidente y Ministro de Educación actual, a propósito del gran movimiento estudiantil que se desarrolla desde junio del 2011, consideran que la educación nacional no es un derecho garantizado, público y gratuito. En palabras del propio presidente “todo se paga”, da cuenta que lo que la población demanda no será siquiera considerado ya que está por sobre su ideología económica.

La profesora Viola Soto (Premio Nacional de Educación 1991) ha advertido: “Las políticas actuales del Estado chileno han sido formuladas en

relación con dos fuentes diametralmente distintas: la que proviene de nuestra cultura mestiza... y la que emana de la civilización transnacional expresiva del racionalismo instrumental...(para) nuestra inserción en la competitividad de los mercados internacionales, que exige una fuerte defensa de los intereses individuales, lo que en verdad se opone a la cultura de la solidaridad” (1994).

“La educación es un bien de consumo” señaló a la prensa Sebastián Piñera Presidente de Chile (La Nación, 19 Julio 2011) y por otro lado, el actual Ministro de Educación Felipe Bulnes sostiene que “ya fue el tiempo de las Tomas y Marchas” (La Nación, 19 de Julio 2011). Dichos comentarios reafirman el modelo neoliberal en la educación nacional.

Como se indicó anteriormente, las disposiciones introducidas por el gobierno militar, a comienzo de la década de los ochenta, cambió abruptamente el mapa de la educación superior en Chile. La política de Estado que antes fue Universal para a ser subsidiaria en todos los ámbitos sociales. No es la excepción en la educación. Respecto a la educación Superior, ésta se rige por diversas Leyes. Uno de los aspectos más importantes es fin de la gratuidad de la Universidad (Universidad, Instituto Profesional, Centros de Formación Técnica), terminando los individuos o sus familias teniendo que asumir el alto costo de ésta.

No hay diferencia en el pago entre universidades de tipo tradicional (o pública como le llama el gobierno) y de tipo privadas. El Estado no garantiza la educación superior, sólo incide en que los bancos no seleccionen a las familias para acceder al crédito, siendo éste denominado “crédito con aval del Estado”. Cabe destacar que cada universidad fija los aranceles y las matrículas, así como también el incremento de los mismos año a año.

Como señala Monckeber (2007), desde los años 80 las universidades se han convertido en un negocio, la privatización de la educación superior ha posibilitado que los dueños o corporaciones que agrupa a los dueños, saquen ganancias jugosas de este negocio. Siempre cumplen con la ley y buscan los resquicios para aumentar las ganancias.

La privatización de la educación que comenzó en la década de los 80, se sitúa en la enseñanza superior con el cobro de aranceles y matrícula para todas las carreras. De esta forma el modelo empresarial de las universidades/ Centros de Formación Técnica / Institutos Profesionales orientados hacia la profesionalización y colocando el énfasis en la formación profesional, responde al movimiento de las necesidades del mercado.

Una de las características de este sistema educativo empresarial, son los contratos a los docentes por jornadas, especialmente jornadas parciales (se le denomina profesores taxis debido a que van dando clases por distintas universidades), sin estabilidad en el empleo y donde la investigación no se concibe como una tarea primordial y necesaria docente; los académicos diversifican sus tareas y no son vistos únicamente como docentes o investigadores, sino como parte administrativa (*managerial staff*), expertos contables (*qualified accountant*) o hábiles directores de la compañía educativa (*entrepreneurial ability*); las instancias colegiadas y personales de representación están subordinadas al aparato de la gestión que rinde cuentas y la autonomía académica se sujeta a la toma de decisiones empresariales (Pedroza, 2005).

De esta forma, el modelo de Universidad de tipo tradicional y universidad privada deben autofinanciarse, postulando a distintos fondos del Estado para investigación y desarrollo. Compiten entre ellas por la atracción de alumnos – clientes. Ello demuestra que en dicha gestión, es el cliente el que compra un servicio educativo y se firma el contrato respectivo. Siguiendo a Bourdieu, de esta forma se estaría accediendo al capital simbólico – cultural de las elites de la sociedad.

En el momento actual nos encontramos ante una nueva coyuntura caracterizada por el valor mercantil del conocimiento. El uso intensivo del mismo y la competencia de las instituciones por adquirirlo. El conocimiento de calidad es cada vez más escaso y más caro y para cuyo acceso vuelven de nuevo a establecerse barreras de tipo económico porque sólo pueden acceder los que pueden pagarlo. La referencia es al conocimiento superior del que se apropian los profesionales altamente cualificados, es aplicado en los sectores tecnológicos estelares y circula no en las universidades de masas sino en los centros elitistas de educación superior. Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación favorecen la "comercialización" de la enseñanza y su puesta en circulación en la red del mercado de los servicios. Todo ello está haciendo posible que se esté pasando, en lo que se refiere al conocimiento de calidad, de la fase de la formación para todos a la de la formación para todos los que la puedan comprar o de la fase de las universidades de masa a la de las universidades de élite que son las que merecerán el verdadero título de centros superiores de enseñanza.

La educación se transa en el mercado, tal cual se hace con el conocimiento. A mayor poder adquisitivo, aumentan las posibilidades de acceder al conocimiento, a la investigación y, finalmente a los títulos profesionales. La segregación social de la cual el Estado es responsable, también se manifiesta aquí.⁴⁵

De esta forma, el conocimiento se privatiza en instituciones que a la vez son privadas y que venden productos transformados en carreras de grado y postgrado. Quien quiere acceder al conocimiento, debe pagar por él o, en su defecto, quedarse si él.

La situación de la educación se caracteriza por una abisal disonancia entre el discurso y la práctica. La reforma iniciada en 1996, amén de imitativa y

⁴⁵ Para mayor profundidad revisar Atria, Fernando (2013) en su texto "Veinte años después: Neoliberalismo con Rostro Humano. Editorial Catalonia.

verticalista, no se ha gestado y programado con la inexcusable participación de sus actores principales, y más bien ha constituido una obligada respuesta, no a las genuinas necesidades nacionales sino, a los requerimientos del modelo económico mercantilista vigente, instrumentados por el Fondo Monetario Internacional y por el Banco Mundial. Este banco, vigía y contralor de la economía planetaria, bajo la égida del libre comercio (mercado), ha exigido la mínima intervención estatal y una política de ‘ajuste estructural’ a los países del tercer mundo, como condición para otorgar préstamos (Rubilar, 2003)

Considerando las políticas educativas del Estado Chileno, según Ball, (2007) la privatización de la educación en Chile tendría dos elementos. Uno de tipo endógeno que implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial y privatización de la educación pública que corresponde a lo que denominamos la privatización “exógena”. Esas formas de privatización implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública. Nuestra educación, por lo tanto, es considerada y evaluada términos empresariales (calidad, eficiencia y eficacia, considerando la relación costo – beneficio en todos los niveles) y, el sector privado, genera lucro mediante su participación en la provisión y oferta generando beneficio económico. Insiste el autor en que en muchos países en desarrollo las tendencias hacia la privatización son especialmente destacadas en recientes proyectos educativos, muchas veces financiados a través del Banco Mundial o de ayudas internacionales. La relación que hay entre esos proyectos específicos o piloto y los servicios generales de educación vigentes todavía no está muy clara, como tampoco lo está la forma en que las tendencias de privatización podrían transvasarse de unos a otros. (Ball, 2007).

El deterioro de la calidad de la educación pública chilena, asociado

principalmente a los procesos de privatización y masificación, fortaleciendo de esta forma las desigualdades educativas, afectando al alumnado con vulnerabilidad social, es decir, a las familias más pobres. Los altos niveles de segregación que muestra nuestro sistema educacional permiten afianzar un modelo capitalista educativo. Como así también la mercantilización del saber, donde el conocimiento también entra al mercado interactuando con la oferta y la demanda.

Una de las características más fuertes y reconocidas del sistema educativo chileno es su carácter altamente segmentado o segregado donde los establecimientos municipales absorben a la población más vulnerable y de menor nivel socioeconómico, disponen de un nivel más bajo de recursos por alumno y obtienen los resultados de la prueba Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) más bajos. En una situación algo mejor en cuanto a resultados SIMCE se encuentran los establecimientos particulares subvencionados que acogen a alumnos de nivel socioeconómico medio y cuentan con un nivel intermedio de recursos por alumno. Finalmente, los colegios particulares pagados, que acogen a estudiantes de nivel socioeconómico alto, obtienen los puntajes SIMCE más altos. Esto muestra como los resultados se encuentran estrechamente relacionados a la dependencia de los establecimientos. En dependencia a la educación superior, la segmentación se manifiesta en el tipo de carrera que el estudiante-cliente elige pagar: centro de formación técnica – instituto profesional - universidad, cada centro con sus respectivos aranceles de acuerdo a la carrera y la duración de ésta.

Si bien durante este apartado, se han presentados distintos autores que van privilegian la educación y los servicios sociales privados, los hay aquello que se orientan hacia el desarrollo del ser humano integral, la democracia y la participación.

Jesús Redondo, director del Observatorio de políticas educativas de la Universidad de Chile (OPECH), establece un juicio al respecto, que puede ser ilustrativo de la situación educativa chilena en el último tiempo : “Más

años de escolaridad (cobertura, retención, doce años) parece un bien indiscutible para todos; pero las condiciones de inequidad en que ocurre la escolarización, más bien justifican el éxito escolar de los ya destinados socialmente (desde sus familias) para el éxito, y culpabilizan el fracaso escolar de los desfavorecidos; convirtiéndose en una instancia de psicologización de los problemas sociales y de legitimación de un orden social y económico inequitativo, injusto y antidemocrático (Redondo, 1997).

Según Brunner (2007) el Estado actúa solo indirectamente como oferente del servicio educativo, a través del financiamiento de una subvención otorgado a los establecimientos, sean municipales o privados subsidiados, según la asistencia media de sus alumnos. Además, el Estado admite la existencia, dentro del sistema, de un canal formativo separado para los hijos de la clase alta, que asisten a establecimientos particulares pagados por los padres. De esta forma, el sistema educacional chileno provee educación de distinta calidad a estudiantes de sectores socioeconómicos alto, medio y bajo. Así, la educación municipal atiende al sector socioeconómicamente bajo, mientras que la educación privada con subvención lo hace a la clase media y la educación particular privada, al sector alto. Generando de esta forma segregación, distinción y una tremenda desigualdad social.

Desde el punto de vista de Ball (2007), existen formas encubiertas, la privatización en la educación pública y la privatización de la educación pública pueden tener un efecto muy importante en la igualdad del acceso educativo, en la formación y los resultados. Además, pueden modificar el significado de “igualdad” en el ámbito de la educación, con las consecuencias nefastas que ello puede entrañar en cuanto a la justicia social. De privatización en la educación, así como formas más explícitas de privatización de la educación, que son defendidas firmemente por muchas agencias multilaterales. Para Ball la privatización es una herramienta política, que no sólo supone una renuncia por parte del Estado a su capacidad para gestionar problemas sociales y responder a necesidades sociales, debido a que forma parte de un conjunto de innovaciones, de cambios organizacionales y de nuevas relaciones y asociaciones sociales,

que en conjunto desempeñan un importante cometido en la reconfiguración del propio Estado. Por esa causa, la reconfiguración de la educación otorga legitimidad al concepto de educación como objeto de beneficio económico, ofrecida de manera que sea contratable y vendible. **De esta forma**, “la tendencia hacia la privatización de la educación pública está encubierta. Se camufla mediante un lenguaje que habla de la “reforma educativa”, o bien se va introduciendo a hurtadillas en forma de “modernización”. (Ball y Youdell, 2007)

“La educación pública es un sistema abierto a todo el mundo sin discriminaciones por motivos de género, religión, cultura o clase social, gratuito, financiado por el sector público, y gestionado y evaluado conforme a los objetivos y principios establecidos democráticamente por las autoridades públicas”. (Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, Brasil, 2004)

En palabras de Dubet (2003), las instituciones de educación tienen el rol y función de formar ciudadanos, a pesar de lo complicado de esta tarea, ya que en ella es necesario formar algunas competencias que le permitan intervenir en un espacio democrático, de modo que presten atención a sus propios intereses y los del grupo. Ello supone que el alumno aprenda a ejercer sus derechos en la práctica, derechos que le permiten vivir en democracia.

Paulo Freire, luchaba precisamente en contra de una corriente pedagógica a la que consideraba enajenante y alienadora. Perspectiva a la que imaginaba nefasta y obstaculizante, para una libertad necesariamente requerida para el desarrollo cultural en general de los pueblos latinoamericanos en pos de una mejora social, tema propósito muy diferente a lo señalado por Friedman y Bell que basan sus postulados en la ganancia económica que le demandan sus patrones: el capital transnacional y las oligarquías nacionales: clases políticas, empresariado local, clero católico, ejército y otros. Habermas diría que las sociedades han olvidado la racionalidad sustantiva donde el centro

de todo es el ser humano y, han puesto sobre ella, la racionalidad instrumental, dejando a los actores al servicio del capital y de las tecnologías.

Si vinculamos el concepto de cultura con el de creatividad, ambos en general, podrían aceptarse como indisolubles. Si decimos que una cultura, o una época cultural, con elevado desarrollo social y educativo en general, es comparablemente mayor a otra, decimos que ha pasado. Simultáneamente, el gobierno de la universidad se ve sometido al ajuste condicionado de la financiación pública y abogan por una “universidad-empresa”, en la que la captación de ingresos desbanca las prioridades científicas, introduce una terminología de empresa privada en la gestión de la universidad pública (maximización de beneficios, minimización del déficit, emprendimiento, innovación, eficacia, productividad, competitividad...), al margen de los cualitativos, estratégicos, que una universidad pública defendía como aporte imprescindible para la dinámica de crecimiento/desarrollo económico de la sociedad en cuestión.

En las contradicciones culturales del capitalismo, confronta la expansión del sistema de acuerdo con razones de máxima eficacia y un desarrollo cultural que acentúa la gratificación personal y el hedonismo, que son la respuesta reactiva a la vieja ética puritana que acompañó el desarrollo de la burguesía. En "el advenimiento de la sociedad post-industrial", Bell y su obra más conocida, advierte de un cambio histórico, de la transición hacia un modelo basado en la información y el conocimiento, cuyas consecuencias alcanzan a las relaciones de poder, la estratificación social y la reconfiguración de los valores políticos, sociales y culturales. Para Bell, son las tecnologías de la información las que dan proyección a la ruptura histórica sobre los modelos y períodos previos, y discrepa de la validez de los planteamientos ideológicos de la izquierda. La lucha de clases ya no es, a su juicio, la ley de la historia, sino que las fuerzas de transformación e innovación radican en el nuevo papel del conocimiento, de la información, la educación y el capital humano. En el escenario de la nueva sociedad se generan nuevas carencias. Una es la de la información. La “cantidad de la información” disponible no

supone su correcta distribución, su adecuado uso final, el equilibrio social y cultural. Daniel Bell es uno de los precursores en la descripción y análisis de que hoy se conoce como sociedad de la información y del conocimiento, que basa en el uso intensivo de las nuevas tecnologías. Mientras que la imprenta, señala, "está en la base de la sociedad industrial: en la base de saber-leer y de la educación de las masas", las telecomunicaciones y la informática dan sentido a la nueva escena histórica.

Se considera entonces, insustituible el rol que compete al Estado respecto a la Educación ('constante de socialización') y que lo debe cumplir primordialmente a través de un sistema público coherente e integral, connotado como universal, permanente, gratuito, participativo, laico, equitativo y de calidad.

"La educación no es una mercancía y no debe privatizarse". (Ball y Youdell, 2007)

La sociedad Chilena debe seguir demandando una educación como derecho irrenunciable, es tiempo de que el Estado vuelva a educar, es tiempo de comprender que todas y todos los ciudadanos tenemos las mismas oportunidades de ser y de crecer. Por nuestros niños, jóvenes y adultos, educación pública, gratuita y de calidad ahora.

Finalmente, y como señala Boron (2003) la propuesta neoliberal aparece obligándonos a optar entre el mercado y el Estado, con falsa disyuntiva que en nada se compadece con el funcionamiento de los "capitalismos realmente existentes". En realidad el neoliberalismo remata en un dilema mucho más grave y, tal vez por eso, mucho menos explicitado: mercado o democracia. La democracia es el verdadero enemigo, aquello que está en el fondo de la crítica antiestatalista del neoliberalismo. No es al Estado a quien se combate, sino al Estado democrático. La ciega opción por el mercado es, a la vez, una preferencia en contra de los "riesgos" de la democracia.

Capítulo III: Las Ciencias de la Educación como Campo Disciplinar

En este capítulo se analizará cómo fue el desarrollo de la Institucionalización de las Ciencias de la Educación. Podremos observar que este proceso comienza en Europa y luego le sigue América del Norte. Como tal, no presenta un desarrollo homogéneo sino que al contrario, va tomando características especiales en cada país.

Por otro lado, avanzaremos en la relación del concepto Campo disciplinario a partir de los trabajos de Bourdieu. Podremos dar cuenta de los conceptos que están a la base de este análisis, a saber: *campo*, *hábitus* y *agente*.

a. La institucionalización de las Ciencias de la Educación: Avances y retrocesos.

“El Siglo XIX y particularmente su segunda mitad, en el cual todos los países desarrollados, junto con la escuela popular toman su cátedra de moderna, en verdad, la edad de oro de la pedagogía... el siglo XX, será entonces la era de las ciencias de la educación. El paso del singular al plural no es un simple hecho lingüístico. Señala un cambio a la vez epistemológico y societal (Hamelin, 2002: 251)

Este apartado explora la institucionalización de las Ciencias de la Educación desde Europa, Estados Unidos y América Latina. Pretende dar cuenta de este proceso en los distintos países, referente a la constitución del campo disciplinario de las ciencias de la educación, presentándose una diversidad de configuraciones que fue tomando el campo disciplinario de acuerdo a los contextos nacionales y culturales.

La institucionalización de las ciencias de la educación se ha observado en Europa y en otras partes del mundo. También, se advierten los constantes cambios de los sistemas educativos generando demandas por

cualificaciones profesionales de las carreras de educación y por las estandarizaciones de los mismos programas de las carreras de educación.

La edad de oro de la pedagogía y la denominación posterior de ciencias de la educación, tuvo complejidades en cada cultura y de ninguna manera fue un paso habitual.

Cabe destacar que en Europa se desarrolló primeramente la disciplinarización de las ciencias de la educación, seguido por Estados Unidos y Canadá. Finalmente se concreta este proceso en América Latina.

Se constata que a fines del siglo XIX, en forma paralela al desarrollo de los sistemas educativos nacionales, la emergencia de un campo disciplinario que trata a los fenómenos educativos y los aborda desde el campo de las ciencias de la educación. Este campo finalmente, se institucionaliza progresivamente a lo largo de la primera mitad del siglo XX, tanto al interior como al exterior de la universidad, pero siempre en referencia a campos y saberes profesionales precisos. La profunda mutación de los sistemas educativos en los años 60, se acompaña en todas partes de un prodigioso desarrollo institucional del campo, lo cual le permite consolidar su base universitaria y científica.

Durante la segunda mitad del siglo XIX se consolidan los sistemas educativos nacionales generando la producción de una cultura dominante que es, a la vez, una cultura nacional legítima. Si bien la emergencia del Estado docente es anterior a 1880, es la gubernamentalización la que acompaña la formación de los Estados Nacionales, impulsando la preocupación por el tema educativo.

En este sentido, señala Suasnábar (2013), “la estatización de la enseñanza no se puede comprender sin referencia al proceso de profesionalización de los docentes, el cual se manifestará por un lado, en una política de normalización y control de la enseñanza, principalmente a través de la consolidación de las escuelas normales y, por otro, en la progresiva

institucionalización de la educación como disciplina académica en las universidades”. Este proceso, no tuvo una armonía sino que marcó la resistencia entre el desarrollo del campo del campo ligado al nuevo sistema de producción de conocimiento científico en las universidades y un conjunto de saberes orientados a la formación profesional de los docentes para justificar un estatus de experto y el monopolio de la intervención en el campo educativo. Por tanto, es clave señalar que posibilitar la institucionalización se debe principalmente a las universidades por una parte, y como veremos más adelante a las demandas sociales. Estos dos aspectos son los que, juntos o separados, caracterizan la institucionalización de las ciencias de la educación en los distintos países.

Profundizando en las ciencias de la educación, esta se puede entender como: “un campo disciplinario que también es llamado pedagogía, educación, investigación educacional, ciencia educacional, siguiendo diferentes periodos y tradiciones, y que tiene muchos otros nombres en otros idiomas. La diversidad de nombres utilizados y su evolución durante el periodo estudiado es sin duda significativo para la naturaleza movida y algo evanescente del campo disciplinario....la reflexión sistemática en educación a través de su especialización y profesionalización progresiva, particularmente por la investigación educacional (Hofstetter, schneuwly, 2002).

Se puede entender como un conjunto de disciplinas que analizan los fenómenos educativos en sus distintas dimensiones. Su objeto de estudio serán todos los aspectos de la educación como las condiciones generales en que se desarrolla y toda particularidad asociada a ella.

Para Hofstetter, schneuwly (2002) “El campo disciplinario responde a las dimensiones teóricas ligadas al objeto que está siendo estudiado. Siendo el resultado de una actividad humana escrita en un campo social dado, un campo disciplinario, el campo de las ciencias de la educación, como cualquier otro, no cesa de evolucionar por constante diferenciación interna y externa”.

Europa Occidental y en América del Norte se desarrollaron tres configuraciones particularmente diferentes. La *Eszziehungswissenschaft* alemana, la más potente disciplina de las ciencias sociales, se ha desarrollado de manera continua como un campo relativamente homogéneo, en estrecha articulación con la formación de profesores. Durante mucho tiempo desarrolló un paradigma esencialmente hermenéutico y se abrió a acercamientos empíricos, integrando poco a poco otros dominios de la investigación como la formación de adultos o la pedagogía social ligada al trabajo social. En la emergencia de la educación como campo académico, Alemania se encuentra atravesada por la tensión entre la disciplina y la profesión que, como señala Edwin Keiner (2002), no es otra que la moderna re conceptualización de la relación entre teoría y práctica. El origen de dicha tensión, se ubica en el paso del siglo XVIII y XIX, el cual marca el comienzo del proceso de diferenciación entre una profesión docente y educadores no profesionales. Así, la emergencia de un sistema escolar estatal proveyó de un contexto para el desarrollo de la profesión de maestro y estableció la distinción entre maestros “prácticos” y titulados y, consecuentemente, este proceso de diferenciación interna condujo a la institucionalización de un *establishment* educativo (En Suasnábar, 2013).

Más débilmente implantadas, las ciencias de la educación en Francia, se han constituido en una ruptura con una psicopedagogía al servicio de la formación de profesores, apoyándose en disciplinas relacionadas como la psicología o la sociología. Se presenta actualmente como un campo heterogéneo, trabajando desde una perspectiva empírica y en estrecha relación con otras ciencias sociales, pero claramente diferenciadas de otras instituciones de formación profesional. Jacqueline Gautherin (2002) analiza en el periodo 1883-1914 donde se configuran las *sciences de l'éducation*. Hasta el fin del siglo XIX las escuelas normales, creadas por el ministro Guizot en 1833 durante la Tercera República, estaban encargadas de la formación de los futuros maestros de escuelas y trasmitían conocimientos básicos en diferentes áreas así como la preparación práctica. En 1881 se introdujo en las Normales un curso de pedagogía y administración escolar y

consecutivamente la introducción de la pedagogía en las Escuelas Normales Superiores con la resistencia a la introducción de cursos de pedagogía. Habrá que esperar hasta la década de los ochenta del siglo XIX para que se diera una primera institucionalización de la pedagogía en las instituciones formadoras de profesores secundaria. Con la sanción de la Ley Ferry de educación pública, obligatoria y gratuita profundizó el modelo de educación republicana, una medida fue la voluntad de dar una “preparación profesional” a los maestros, a partir de la creación de cursos de ciencias de la educación en las universidades. Así, en 1883 se creará el primer curso en la Sorbona a cargo del Henri Marion y, posteriormente, se abrirán otros en las universidades de Bordeaux, Lyon y Montpellier (en Suasnábar, 2013).

Francia se abre paso entre 1883 y 1914 a las facultades de Letras de la universidad como cátedra universitaria. (Beltrán, 2005).

En Suiza y particularmente del cantón francófono de Ginebra, presenta una evolución de la educación como campo de estudio con características diferentes ya que, si bien por un lado comparte con los otros países la simultánea redefinición de la formación docente y la creación de cátedras de pedagogía en la universidad, por el otro, la institucionalización de la formación de maestros no se daría en Escuelas Normales sino directamente en la universidad pero más tardíamente que en el resto de los países europeos. Un segundo rasgo distintivo es la fundación en, 1912, del *Institut des sciences de l'éducation* por Claparède y Bovet que luego cambiaría su nombre por el *Institut Jean-Jaques Rousseau*, el cual se convertiría en el epicentro del movimiento de la Escuela Nueva.⁴⁶ El caso de Ginebra también

⁴⁶ El término Escuela Nueva o escuela Progresista, se desarrolló después de la primera Guerra Mundial. Se refiere a todo un conjunto de principios que surgen a finales del siglo XIX y se consolidan en el primer tercio del siglo XX como alternativa a la enseñanza tradicional. Estos principios derivaron de una nueva comprensión de las necesidades de la Infancia. En el contexto histórico de la EN surge una corriente de interés por el estudio científico del niño y la infancia. Se caracterizó por el aumento del número de escuelas en la mayoría de los países. La enseñanza pasaba así a ser vista como instrumento de construcción política y social. Fue con la expansión de los sistemas públicos de enseñanza que se inició la elaboración de una pedagogía social, así como estudios sobre historia de la educación y sobre educación comparada. Trataba de comprender el proceso educacional, cuyo conocimiento se extendía en el tiempo y espacio. En Francia, en Alemania y en los Estados Unidos de América surgieron teorías para acentuar el primado de los valores

resulta interesante porque desde 1870 los sindicatos docentes comienzan a reclamar la institucionalización de la formación de los maestros a nivel universitario, demanda que se concretaría recién en 1927 con la creación de los *études pédagogiques* en las universidades. Así, entre 1872 y 1898, la formación profesional se daría en la escuela secundaria bajo la modalidad de “cursos normales”, posteriormente y hasta 1927 si bien continuaría la formación de maestros en el nivel secundario, la vinculación con el Instituto posibilitaría la realización de cursos sobre diferentes temas dirigidos a los maestros y profesores. La institucionalización universitaria de la formación de maestros se daría paralelamente a la incorporación del Instituto a la universidad en 1929 como adjunta a la Facultad de Artes de la Universidad de Ginebra y, recién en 1948, se formaliza como Instituto Universitario Inter-Facultad de Ciencias de la Educación. (Suasnábar, 2013).

En Quebec, se instalan las ciencias de la educación en la universidad al igual que la formación de profesores. Al servicio de la cual, el campo se despliega, inspirándose esencialmente en el modelo americano. Los departamentos reúnen un amplio abanico de formaciones íntimamente ligadas a los terrenos y campos de intervención, los cuales orientan también los dominios de la investigación en educación (Hofstetter, Scheneuwly, 1998).

En gran Bretaña el desarrollo del campo específico fue más tardío y derivó del resultado de las demandas externas sobre las universidades para participar en la formación de maestros. Recién en 1890 se formaron los primeros departamentos de educación en las universidades inglesas (Suasnábar, 2013)

Una vez desarrollada la institucionalización de las ciencias de la educación se avanza en organizaciones educativas, cátedras, revistas, etc., Se crean asociaciones de investigadores en ciencias de la educación, revistas científicas especializadas en colecciones científicas dedicadas a las ciencias

sociales. Con todo, las cuestiones educacionales comenzaban a ascender de los limitados problemas de la didáctica hacia los de comprensión de las técnicas sociales.

de la educación, centros de documentación y de coordinación de la investigación. Todas las iniciativas que permiten la constitución de redes de investigadores que favorecen el desarrollo y la transformación de los ámbitos de investigación.

Las ciencias de la educación como campo disciplinario en la mayoría de los países, se presenta bajo la forma institucional (departamento, área, facultad, grados académicos, institutos de investigación, formación especializada) y cognitiva (objetos de conocimiento, métodos y teorías reconocidos como relevantes en el campo por sus representantes), dos dimensiones íntimamente ligadas. Aunque híbridas en el plano epistemológico, las ciencias de la educación han sido reconocidas como lo suficientemente coherentes como para legitimar la constitución de un campo científico unificado académicamente.

El caso de Estados Unidos si bien no puede ser analizado al margen de los vínculos e influencias del proceso de institucionalización del campo en Europa, presenta características propias que derivan de la conformación del sistema educativo y, particularmente, del lugar de la educación en la cultura norteamericana. Como señala Ellen Lagemann (1997) un rasgo constitutivo de la *educational research* en Estados Unidos radica en la ambivalencia hacia la educación que se manifiesta, por un lado, en la idea de que es una herramienta central para resolver los problemas sociales y, por otro, en la tendencia a discutir los costos y complejidades que envuelve la educación. Por ello, las recurrentes críticas a la investigación educativa muestran hasta qué punto el estudio y práctica educativa son un terreno en disputa.

Por último, en América Latina, un conjunto de trabajos da cuenta de un avance en la reconstrucción de la historia de la educación como campo disciplinar, enlazada y articulada a las historias “nacionales” que tienden a mostrar las influencias y/o apropiaciones selectivas de ideas pedagógicas y corrientes de pensamiento educativo generadas en Europa y Estados Unidos. Sin embargo, son todavía escasos los estudios que intentan explorar los procesos de circulación y difusión de ideas y experiencias educacionales

generadas en el contexto regional, como también es casi nula la producción de los que analizan desde una perspectiva comparada la emergencia y configuración del campo en diferentes países (Suasnábar, 2013).

Se hace necesario profundizar entonces sobre el proceso de disciplinarización, en cual también hay autores que aportan a su construcción. Según Hofstetter y Scheneuwly, (1998), desde los historiadores y sociólogos de las ciencias, significa aprehender el campo a través del estudio de la evolución de sus formas cognitivas e institucionales, formas tanto propias como prestadas, que son el producto de actores, ellos mismos productos del proceso del cual son parte. Esto implica identificar los medios del proceso, las resistencias y confrontaciones que lo acompañan, las repercusiones y re acomodaciones que resultan. Se describe el campo a través de los procesos de fusión y de diferenciación característico de la evolución de las ciencias, claramente por identificar la desaparición y la emergencia de nuevos dominios; la evolución de las filiaciones epistemológicas y anclajes disciplinarios y sus incidencias sobre las problemáticas abordadas. Este proceso debe ser tomado en su dinámica interna y externa al campo, considerando la evolución de las otras ciencias sociales y saberes profesionales ligados a la educación. Postulado que las ciencias de la educación son pluridisciplinarias y responden a una potente demanda de social.

El campo “ciencias de la educación”, escribe, analiza, discute, interroga la evolución de las formas institucionales del campo disciplinario, de sus recursos humanos y financieros, de sus dominios de investigación privilegiada, propia o compartida, de sus canales de investigación y asociaciones, de sus capacidades de formación y de auto-reproducción. Esta entrada definitivamente social e institucional significa también que el campo de las ciencias de la educación es aprehendido como el resultado de una construcción de una multitud de actores, donde se trata de identificar los anclajes profesionales o académicos, las filiaciones disciplinarias, las referencias teóricas, los interlocutores privilegiados, las lógicas de acción y de intervención, los postulados pedagógicos y científicos. La manera en la

cual sus representantes describen sus investigaciones y posturas científicas se traduce en sus discursos sobre el campo disciplinario, al mismo tiempo que reflejan la imagen del campo en la presentación de sus enunciados, estos discursos contribuyen a definir el futuro de las ciencias de la educación. (Hofstetter, Scheneuwly, 1998)

Respecto de los conceptos: disciplinarización y disciplina, (Hofstetter, Scheneuwly, 1998), lo describe de la siguiente forma

“La disciplinarización designa entonces la dinámica tomada por la organización de la producción sistemática de los conocimientos de nuestra sociedad a través de la empresa “ciencia”. Ella defiende el postulado de que esta producción se realiza en las formas y especialización disciplinarias”.

Aunque ya muy tímidamente esbozadas en el siglo XVII, las ciencias humanas se constituyen como campos disciplinarios en las últimas décadas del siglo XIX, tomando como mira, no un positivismo estrecho erigido como ideal de científicidad, sino precisamente el modo social de producción de conocimientos que constituye la disciplina, implica la profesionalización y especialización de la investigación científica y la unidad de investigación y de formación. La constitución de esta disciplina se completa a fines del siglo XVIII, por una parte con una real profesionalización de la investigación científica en un dominio bien delimitado y, por otra parte, por la unidad estructural de dos funciones que hasta ahora estaban separadas, la investigación y la formación superior, unidad garantida precisamente por la disciplina científica.

La gran variedad de formas que toman las disciplinas hace la definición más difícil. King y Brownell (1966) afirman que una disciplina se define por “una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto de valores y de creencias, un dominio, una forma de investigar, una estructura conceptual”. Becher, por su parte, estima que “las actitudes, actividades y estilos

cognitivos de un grupo de investigadores representantes de una disciplina particular, están directamente ligados a las características y a la estructura del dominio de conocimientos de los cuales se ocupan profesionalmente tales grupos”, destacando la unidad de los dos sistemas, cognitivo y social. Para Stichweh, una disciplina es "una comunidad de investigación y una red de comunicación de científicos y de sabios, red reunida por las problemáticas y los métodos de investigación comunes, pero también por el nacimiento de mecanismos eficaces de comunicación disciplinaria”. Tomando en consideración las dimensiones necesariamente institucionales de toda disciplina, Favre insiste sobre el hecho de que una disciplina es también el resultado de convenciones, provisionales, entre actores que intervienen en el interior y en el exterior del campo:

- a. La existencia de una denominación reivindicada de manera común;
- b. El acuerdo sobre el hecho de que una serie de objetos de estudio es del campo específico de la disciplina; sobre estos objetos los investigadores deben reconocer a veces un quasi-monopolio, en ocasiones cierta propiedad, en ocasiones la co-propiedad;
- c. La existencia de instituciones de enseñanza y de investigaciones seguras de su duración y concebidas como legítimas.
- d. La existencia de apoyos propios de la difusión y de la reproducción de los resultados de la investigación (revistas, manuales, coloquios). (Hofstetter, Scheneuwly, 1998)

Pese a las diferencias que conllevan estas configuraciones, podemos decir que desde fin de siglo XIX emerge un campo disciplinar orientado al estudio de los fenómenos educativos (esto es, especializado en la producción y difusión de conocimiento sobre la educación), estrechamente vinculado, por un lado, al surgimiento de los sistemas educativos nacionales y, por otro, a las demandas de calificación profesional. Este campo se institucionalizará hacia la mitad del siglo XX tanto al interior como al exterior de la universidad pero en estrecha relación con el campo de saberes profesionales.

Como señalan Rita Hofstetter y Bernard Scheneuwly (2004) la expansión de

los sistemas educativos generó una fuerte demanda por teoría en la medida que dichos sistemas se volvieron progresivamente más diferenciados y complejos. De tal manera, la producción teórica no solo expresaba la demanda por legitimar la ideología educativa y la regulación que suponía el gobierno de la educación sino también respondía a la necesidad de formación y certificación. Dicho proceso se dio simultáneamente a la organización como cuerpos profesionales de los maestros y profesores para defender sus derechos pero también para mejorar su formación, funciones y estatus sociales.

Así, la expansión de la escolarización y la construcción del Estado Educador fueron el resultado de la lucha y confrontación de diferentes grupos sociales portadores de visiones, necesidades y capacidades diversas. La emergencia del campo, por tanto, está atravesada por tensiones y conflictos que se revelan tanto en las discusiones epistemológicas como en las sociopolíticas respecto de las funciones de la escuela y los programas de formación, del carácter práctico o teórico del conocimiento educacional y de la diferenciación de roles y funciones entre productores y consumidores de conocimiento, entre muchos otros. En buena medida, la diversidad de denominaciones antes señalada no es otra que la expresión del carácter híbrido del proceso de emergencia tensionado entre la conformación de un campo científico y las demandas del campo profesional (Hosftetter y Schneuwly, 1999).

En este sentido, la noción de “proceso de disciplinarización” constituye una categoría que permite captar el carácter contradictorio y complejo de la constitución de un campo en la medida que designa una dinámica de largo plazo, por la cual, ciertos agentes y/o determinadas instituciones gradualmente se van especializando y profesionalizando en la producción de conocimiento. En este mismo proceso, a su vez, se redefinen los objetos de estudio y, en muchos casos, llega hasta la emergencia de nuevos campos junto a la generación de una comunidad científica.

La noción de proceso de disciplinarización posibilita analizar las diferentes

formas de emergencia de un campo disciplinar. Para Becher, (1989), señala cinco dimensiones para su estudio: 1) una base institucional y la profesionalización de la investigación; 2) la producción de conocimientos especializados que, progresivamente, se organiza alrededor de una agenda de temas, problemas y metodologías de indagación; 3) la conformación de redes y circuitos de comunicación (principalmente revistas y congresos de la especialidad); 4) la presencia de estructuras orientadas a la formación y socialización de agentes especializados; y 5) la tendencia hacia la generación de mecanismos de regulación interna de la producción de conocimiento y de las jerarquías entre los agentes.

Así, las formas en que se manifiestan estos procesos de disciplinarización pueden seguir diferentes lógicas: una de fisión (fragmentación), algunas veces de fusión (agregación) y otras de extensión, esto es, de avance sobre un territorio cognitivo “virgen”. Mirado de manera global, estos procesos conllevan un movimiento hacia la consolidación de instituciones específicas (departamentos), roles ocupacionales (profesores, investigadores), instancias de formación y reproducción (cátedras, carreras), todos atributos que marcan grados en el proceso de institucionalización de una disciplina. Desde esta perspectiva, la especificidad de la educación como campo disciplinar radica en un tipo de emergencia caracterizada por un “proceso de disciplinarización secundaria”⁴⁷.

El campo profesional es condición para el advenimiento de las ciencias de la educación, pero también condiciona su propio desarrollo como un campo científico en términos de sus orientaciones, definición de dominios, problemáticas, métodos, etcétera. Una consecuencia fundamental de este rasgo es que el desarrollo de la educación como campo disciplinar se produce bajo el signo de una tensión dinámica entre, por un lado, responder a las fuertes demandas sociales y la esfera político-administrativa y, por

⁴⁷ Se denomina al proceso seguido por aquellas disciplinas que tienen un espacio profesional de referencia previo dentro del cual un determinado tipo de conocimiento se ha ido acumulando. Así, estas últimas se hallan vinculadas fuertemente a otras, y, tendiendo más a las prácticas que las primeras, son más permeables a las demandas sociales en pos de su desarrollo.

otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento de dichas demandas. Asimismo, este proceso debe ser analizado en la dinámica, a la vez interna y externa del campo, en relación con la evolución de las otras ciencias sociales y de los campos de saber profesional. En este sentido, es necesario recordar que las ciencias de la educación (o su denominación nacional) surgen en el mismo periodo que las ciencias sociales, razón por la cual la emergencia del campo se asocia al origen constitutivo de una yuxtaposición de objetos y perspectivas que, progresivamente, se ha autonomizado como campo unificado académico pero que conserva esta pluralidad referencial.

Derivado de este rasgo puede señalarse que la transformación de las ciencias de la educación no solo se produce por las demandas del campo profesional sino también en función de la evolución de otras disciplinas científicas, integrando sus aportes en la renovación de los flujos de saberes en interacciones recíprocas, permitiendo a la vez la emergencia de nuevos dominios y disciplinas propias de las ciencias de la educación.

Dicho de otra manera, una disciplina supone lugares, instancias, redes, apoyos, cuerpos profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos a través de la investigación científica. La disciplina es también la institución que transmite los conocimientos elaborados, y forma, inicia y socializa de esta manera a los profesionales que trabajan en su seno. Esta profesionalización de la investigación permite la elaboración y la renovación de conceptos y de modelos teóricos así como de métodos de recolección y análisis de datos; este re nuevo esta en el origen del proceso de diferenciación, reconfiguración, reorganización interna y externa de la disciplina, procesos ilustran particularmente bien el concepto de disciplinarización.

A partir de un conjunto de saberes elaborados con anterioridad al rededor de espacios profesionales diversos, el campo de las ciencias de la educación se transforma en función de demandas sociales precisas (de orden socio-profesional, político-administrativo, económico, etc.), que las solicitan para

elaborar los elementos de teorización a partir de saberes empíricos y resolver los problemas prácticos con el objetivo de garantizar una mejor eficiencia de la acción de los sistemas educativos. Si bien las demandas sociales son una condición para el advenimiento de las ciencias de la educación, éstas a su vez van a condicionar el desarrollo del campo disciplinario participando a su orientación, a la definición de dominios, problemáticas, métodos. Siempre respondiendo a estas demandas que aseguran el reconocimiento social del campo y de sus representantes. Las ciencias de la educación adoptan inversamente una postura de suspensión de la acción para mostrarse como empresa científica que tiene por objetivo el de construir un objeto de conocimiento relativamente estable de explorar teórica y empíricamente por métodos colectivamente elaborados y reconocidos. Por lo tanto, el desarrollo de las ciencias de la educación se produce bajo el signo de una tensión, dinámica, entre por una parte la respuesta a fuertes demandas sociales del terreno y de la esfera político-administrativa y, de otra parte, por la construcción de una “*disciplina científica pluridisciplinaria*”.

Nacidas al mismo tiempo que otras ciencias humanas , como la sociología, las ciencias políticas, la psicología y la lingüística, las ciencias de la educación, originalmente constituidas de una yuxtaposición de objetos y de visiones, han conquistado progresivamente su autonomía como campo unificado académicamente, conservando su plural esencial. Gracias a esta pluri disciplinarietà constitutiva, las ciencias de la educación se transforman también en función de la evolución de otras disciplinas científicas, donde ellas integran sus aportes renovándolos al mismo tiempo en un flujo de saberes en interacción recíproca, permitiendo la emergencia de nuevos dominios y disciplinas propias a las ciencias de la educación. Este movimiento se lleva a cabo bajo la forma de una diferenciación progresiva con las otras disciplinas constituidas, en una lógica a veces de fisión, a veces de fusión (los dos pudiendo combinarse eventualmente), también de extensión (espacios todavía no abordados por la investigación científica). El proceso sutil y complejo de disciplinarización reivindica y al mismo tiempo rechaza sus filiaciones y préstamos disciplinarios, como lo

atestiguan las relaciones de referencia y de reverencia con sus disciplinas hermanas, la filosofía, la psicología y la sociología. (Hofstetter, Scheneuwly, 1998)

Los dos medios constitutivos del proceso de disciplinarización de las ciencias de la educación le imprimen su forma de existencia y de desarrollo particulares. Trabajan el campo en su conjunto en su evolución institucional, distribución de recursos, elección de dominios en los cuales invertir o dejar de lado; pero también actúan al nivel de cada investigador que trata el objeto "educación" ya sea o no con un interés en ciencias de la educación, influyendo sobre su relación con el objeto de investigación y con las disciplinas hermanas.

El campo disciplinario permite subrayar tres elementos: primeramente, las ciencias de la educación están en plena transformación y el proceso de disciplinarización es aun dudoso e incierto; segundo, ellos federan numerosos dominios que se instituyen a ellos mismos en disciplina; tercero, las ciencias de la educación están estrechamente imbricadas con sus saberes y campos profesionales anteriormente constituidos (primer medio) y son pluridisciplinarias, y ,como tales, interlocutoras de la mayoría de las otras ciencias sociales, solicitadas como disciplinas tanto contributivas como constitutivas del campo (segundo medio). Sostenidas por poderosas demandas sociales y codiciadas por otras disciplinas, las ciencias de la educación se sitúan entonces en la interface de los imperativos de orden profesional y de orden científico. (Hofstetter, Scheneuwly, 1998)

Podemos ver según Hofstetter y schneuwly, 2002 que hay manifestaciones en donde es posible percibir la evolución de la disciplina: cátedras, textos, investigaciones, etc. Que se fueron desarrollando a lo largo de la historia de la configuración de la disciplina.

Acerca de las Cátedras, es una variable indispensable para la emergencia de un campo disciplinario. Porque desde el principio de la universidad, en el sentido Humboldtiano moderno, la cátedra constituye la unidad de dos funciones, investigación y educación, producción de nuevos conocimientos

y socialización de las concepciones y del pensamiento elaborado en un campo, son el pilar de la construcción de la disciplina. La cátedra, significa reconocer un espacio nuevo y específico que a menudo se obtiene del esfuerzo o es impuesto por autoridades por razones sociales, económicas y políticas.

En Francia y con Suiza, se concentran en la observación detallada de la creación de las primeras cátedras académicas ligadas a la educación. Esta tarea es muy compleja: el material empírico visibiliza una realidad complicada e inestable y un meticuloso análisis, excluye cualquier visión lineal o esquemática del proceso. A comienzos del siglo XX, las cátedras en educación eran frecuentemente impartidas por profesores de perfil y atributos muy eclécticos, y su contribución a la investigación educacional y a los programas académicos y profesionales no está claramente definida. Solamente, en una segunda etapa, que duro todo el siglo XX, y de manera acelerada en las últimas décadas del siglo, en esos dos países, como en muchos otros, las cátedras académicas que claramente pertenecían a la disciplina crecieron lentamente en número, se establecieron definitivamente, y eran llevadas por representantes del campo que tenían un mandato de investigación y eran socializados en la disciplina.

Siguiendo otros estudios especializados en la historia de cátedras académicas, las dos contribuciones muestran el fuerte entrelazamiento entre la primera institucionalización de las cátedras y las reformas del sistema escolar. Este fenómeno parece ser bastante general en Europa y en Estados Unidos en el último cuarto del siglo XIX. En Francia, la Tercera República, pretendió construir a nuevo ciudadano republicano, creando la educación pública libre y obligatoria, no religiosa. Redefine en las "escuelas normales" para la educación de profesores, fundando las escuelas normales secundarias diseñadas para profesores educadores y estableciendo sus primeros cursos y cátedras en ciencias educacionales.

En Suiza, Späni, Hofstetter y Schneuwly señala que todas las universidades crearon sus primeras cátedras parcial o totalmente devotos a la pedagogía a

finales del Siglo XX, explícitamente ligada a la construcción del “Estado Enseñante” (el Estado como profesor, en su rol de garante de la enseñanza) y profesor de educación.

Desde los textos escritos, como en otras disciplinas, han sido escritos por novicios y personas ingresando al campo o por actores sociales a los que educan. Al mismo tiempo, contribuyen a la definición del contorno del campo y le dan una cierta legitimidad en el sistema disciplinario. El análisis de los primeros textos considerados como pertenecientes al campo de las ciencias educacionales muestran su forma híbrida y presentan la dificultad de saber cuáles pertenecen a los campos disciplinarios y cuáles no. Esto refleja cómo se compone y cuál es movimiento del campo disciplinario emergente.

Los textos fueron a menudo escritos por personas con formación en psicología que se interesaban en el análisis del fenómeno educacional, o por pedagogos ansiosos de promover reformas educacionales. Su contenido ha tomado prestado conocimientos de otros campos disciplinarios y mezcla intenciones científicas y pedagógicas. De ahí lo híbrido e impreciso de la formación del campo como tal e influencia el proceso de disciplinarización.

Otro indicador del proceso de disciplinarización son las Instituciones dedicadas a la investigación, la que permite la creación de profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos. Estas instituciones de producción de conocimiento son más seguras y duraderas cuando su existencia no depende de individuos aislados y cuando son capaces de sinergizar investigadores y para garantizar recursos humanos y financieros y legitimidad legal.

Hamel & Larocque concentran su atención en la historia de las instituciones en Quebec. Es interesante destacar que esta contribución, así como otras que mencionan la evolución de instituciones donde las ciencias educacionales tienen sus raíces, dirigen su atención también hacia instituciones paralelas que están en el margen del campo científico y de instituciones oficiales, e incluso al margen del campo institucional el mismo. Estos estudios se

refieren a la historia de la institución de la educación de profesores y de los sindicatos de profesores que se han constituido, desde el siglo XIX, una fuerza de movimiento central para la creación y la evolución de instituciones dedicadas a la reflexión y la investigación educacional. Y desde el principio del siglo XX, algunos estudios mencionan instituciones extra-universitarias (como el Instituto Jean-Jacques Rousseau); o el instituto Hamburgo fundado por Meumann y desarrollado por Stern que permiten el cruce de ciertas fronteras disciplinarias, pero también ven a la historia de otras disciplinas como filosofía, y sobre todo, psicología, cuyo trabajo de laboratorio toma al campo educacional como dominio de aplicación.

Hamel y Larocque analizan la emergencia del campo disciplinario examinando la articulación progresiva entre la educación profesional y la investigación. Detallan tres tipos de instituciones, cuyas cronologías se superponen. Primero las *Écoles Normales* para educadores, en las cuales no se puede detectar ninguna señal de cultura de investigación, y luego dos escuelas integradas a la universidad. La primera, especializada en profesores de secundaria y la educación de profesores para escuelas normales (*École normale supérieure*, ENS), no tiene un mandato de investigación y no recluta profesores de acuerdo a un criterio ligado a la actividad de investigación. La educación de los profesores es concebida siguiendo la estructura clásica de profesores de secundaria. La segunda, la *École de Pédagogie et d'orientation* (EPO), creada en 1943, ha tenido un mandato de investigación desde 1946, tiene fondos dedicados a la investigación y considera selección educacional y vocacional como ciencias empíricas. Es más interesante notar que esta institución, contrariamente a las otras dos, está cargada con educación para diferentes profesiones (selección vocacional, psicoterapia, enseñanza), como muchos otros institutos en Norteamérica y Europa (Hamburgo, Viena, Génova). Todos ellos han iniciado un movimiento a favor de un enfoque empírico, esencialmente psicológico, hacia el fenómeno educacional.

Otro elemento que permite revisar el campo disciplinario son las Publicaciones. La elaboración y difusión del conocimiento científico es

posible gracias a diferentes medios de comunicación, entre los cuales las revistas especializadas son particularmente significativas. Las redes de comunicación son consideradas por ciertos historiadores y sociólogos de ciencias como los elementos definitorios de las disciplinas como una forma social particular. Ellos actualmente permiten la capitalización del conocimiento producido como su comunicación y discusión crítica en la comunidad científica, ellos contribuyen a un movimiento sinérgico entre investigadores, grupos e instituciones a nivel local e internacional y para la construcción de una comunidad que se reconoce ella misma, más allá de fronteras institucionales, temporales y fronteras geográficas, haciendo así difícil la diferenciación entre revistas pedagógicas y científicas, ya que el campo disciplinario está interconectado con los campos profesionales de referencia y con otras disciplinas. Las diferencias se han ido haciendo cada vez más claras durante el transcurso del siglo XX y muchas nuevas revistas especializadas en ciencias educacionales han aparecido.

El origen profesional de los autores de los artículos cambia drásticamente: los profesionales, quienes son mayoría antes de 1956, se transforman en minoría después de 1956, y constituyen no más de un pequeño número de autores en los setentas. Esta evolución muestra una muy importante redefinición de la relación entre disciplina y profesión en el sentido de que las funciones de los investigadores y de los practicantes son diferenciadas. Esta diferenciación en las funciones no es paralela a la evolución en el grado de especialización de la investigación. Aunque según lo reconocen los profesionales, la investigación sigue fundamentalmente orientada hacia las cuestiones prácticas y ancladas en los conceptos cotidianos relativamente vagos y producto de la práctica (Hofstetter, schneuwly, 2002).

Las ciencias educacionales son objeto de discursos, prescripciones, previsiones traídas acerca de la disciplina misma, desde adentro como fueron, y por organizaciones estatales, desde fuera. Los discursos producidos dentro de la disciplina, como los informes de reclutamiento, tienen una función regulativa. En evaluadores, ellos contribuyen a la redefinición de reglas y de convenciones sociales que otorgan lugares y

jerarquías a ser determinados en la disciplina, y en cierto grado ellos legitiman los contenidos mismos de la disciplina.

Más que en otras disciplinas, las ciencias educacionales son también objeto de discursos producidos fuera de la disciplina y del sistema disciplinario, generalmente por el Estado y sus instituciones (parlamento, comisiones, etc.), pero también por expertos e incluso por investigadores, siendo el límite entre dentro y fuera algunas veces poco claro. Estos discursos son numerosos porque el campo disciplinario ha sido concebido para contribuir, entre otras cosas, en la administración del sistema escolar y a la educación de profesores. Ellos influyen fuertemente lo que la disciplina puede ser; ellos contribuyen a la determinación de su tamaño, sus recursos materiales, su lugar en la universidad y fuera de ella. Al mismo tiempo, estos discursos son también el resultado de la evolución de la misma disciplina. Los discursos de y sobre las ciencias educacionales son el más interesante indicador de su estado de desarrollo.

Conciérne a la relación que las ciencias de la educación (como entidad y a nivel de los actores en la práctica) mantienen con las otras ciencias sociales, volviendo a las posturas científicas y anclajes disciplinarios reconocidos como legítimos. Se presentan dos trampas. La primera, la negación de los méritos de un enfoque disciplinario y los préstamos reverenciales a las disciplinas de referencia. En el primer caso, es la legitimidad, o sea la posibilidad misma de un enfoque especializado centrado sobre dimensiones limitadas y tratadas por los métodos (al menos mentalmente) reproducibles que es negada, en el nombre de las especificidades del objeto "educación" donde se pone la evidencia en la globalidad, la complejidad y la singularidad. La denegación de los enfoques disciplinarios se une al riesgo de confusión con el objeto ya que son las características de este último que lo definen, en este caso, los gestos y posturas legítimos de un enfoque de los fenómenos educativos. En el otro extremo de este medio, el riesgo sistémico consiste en confundir la referencia a las otras disciplinas con la reverencia, como si solo las especializaciones disciplinarias "puras"- las ciencias hermanas siendo concebidas como madres- estuvieran autorizadas a

aprehender científicamente al objeto "educación", este siendo un terreno de aplicación de modelos, teorías y métodos elaborados para otros fines (Hofstetter, Scheneuwly, 1998).

b. Campo educativo y Complejización Creciente: *Campo – Hábitus* y Agentes de la Educación.⁴⁸

Es hora de avanzar en la discusión y proponer otros conceptos que permitan el análisis: Los conceptos de *campo*, *hábitus* y *agente*, grandes aportes a la investigación social desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Recordemos que este autor contemporáneo, influyentes en la sociología, en la investigación social y en la educación, permite analizar el campo de la educación.

La noción de campo ha sido planteada por Pierre Bourdieu para dar cuenta del conjunto de relaciones objetivas en las que históricamente se encuentran ubicados los agentes con la cual intenta sobrepasar las arbitrarias oposiciones entre estructura e historia, entre conservación y transformación. El énfasis, el autor lo instala en las relaciones que existen dentro de determinado campo. En este caso, es el campo de la educación que se distingue de otros campos constituidos, a saber: de las artes, de la estética, de la medicina, etc.

El concepto de campo es central en la perspectiva de Bourdieu, en la medida en que permite construir el espacio de juego donde se insertan las prácticas sociales que son analizadas. Su verdadero valor está asociado a una problemática de investigación concreta. Las características esenciales de su construcción son: la puesta en marcha de un pensamiento relacional, que pone el acento en las relaciones y no en las sustancias, y la incorporación de la dimensión histórica. Ambas características implican consecuencias metodológicas que deben tenerse en cuenta a la hora de abordar los procesos de investigación social.

⁴⁸Extraído de la autora M. Aravena y otros. En: Enfoques y Problemas de la Investigación Educativa, Hoy. Universidad ARCIS, Santiago de Chile, 2004.

Por ello, se puede constatar que la educación constituye un campo y que, como tal, posee un conjunto de relaciones de poder en su interior, sujetos que tienen distintas cuotas de poder y políticas (públicas o sociales) que inciden en toda su configuración. Tal como lo hemos señalado, este campo ha estado en constante transformación a la actualidad, haciéndolo permeable a otras disciplinas como la economía, la administración, la sociología, la psicología, entre otros.

En primer lugar (Aravena y otros, 2004), los campos se presentan como espacios estructurados de posiciones (o de puestos), cuyas propiedades dependen de su posición en esos espacios y pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes.

El campo intelectual, por ejemplo, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo.⁴⁹ Desde aquí, la perspectiva dialéctica, relacional y el importante rol que juega el poder dentro de un campo son cuestiones absolutamente relevantes.

En segundo lugar se encuentra la cuestión de los límites del campo. Las fronteras entre los campos no pueden determinarse por fuera de los campos: sólo los efectos del campo y no las cualidades intrínsecas de los participantes puede definir el espacio de un campo. En este sentido, los efectos del campo sólo pueden ser determinados por la investigación empírica.

Los agentes son los sujetos que permiten la movilidad al interior del campo. Pueden influirlo, elaborarlo, transformarlo. Pero aun así, el campo se constituye independiente a sus agentes.

⁴⁹Bourdieu, Pierre. "Campo intelectual y proyecto creador", en AA.VV., *Problemas del estructuralismo*. México D.F., Editorial Siglo XXI, 1969, pp. 134-135.

En tercer lugar, los campos se mantienen o se transforman por los enfrentamientos entre las fuerzas que lo constituyen, todo campo es un lugar de lucha, con el objeto de alcanzar la autoridad. La estructura del campo, dice Bourdieu, es un estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en la lucha. La lucha por el monopolio al interior del campo, la violencia legítima por la conservación o el cambio, permite poner en juego un capital específico.

En cuarto lugar, el campo se caracteriza por su autonomía⁵⁰. El campo de la educación es autónomo respecto de otros campos. Está regido por leyes y convenciones que les son propias y que le permiten diferenciarse de otras esferas sociales. En nuestro caso, el campo de la educación se diferencia de otros campos, en su estructura, en sus agentes, en sus políticas y en sus fines. Por otro lado, este campo se ha ido transformando, ha crecido, evolucionado, gracias a que sus límites nunca han estado cerrados a otras disciplinas, algunas incluso más nuevas que la propia educación. Podemos hablar aquí, si Bourdieu lo permite, que la educación constituiría un campo más receptivo y, por ello, más abierto que otros a la posibilidad de aceptar e incorporar nuevas perspectivas “ajenas” al campo mismo.

Finalmente, en la propuesta de Bourdieu se encuentran tres momentos necesarios y vinculados entre sí, que implica el análisis en términos de campo: primero, se debe examinar la posición de un campo en relación al campo del poder; segundo, se debe establecer la “estructura objetiva” de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que se encuentran en lucha en ese campo; y, tercero, se debe analizar los *hábitus* de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que ellos han adquirido a través de la interiorización de un determinado tipo de condiciones económicas y sociales y que encuentran, en su actuación en el campo, una ocasión más o menos favorable para actualizarla.

⁵⁰Cfr. Bourdieu, Pierre. 1969. *Op. Cit.*, p.136.

Considerada desde esta perspectiva la noción de campo, se puede comprender por qué Bourdieu puede diferenciarla del concepto de “aparato”, en el sentido de Althusser; o del de “sistema”, tal como lo concibe Luhmann, o del de “dispositivo” como lo explica Foucault. Al primero opone la consideración del campo como un espacio donde hay luchas y por lo tanto historia, lo que no ocurre con un aparato: “Soy muy hostil a la noción de aparato”, dice Bourdieu, que es para mí el caballo de Troya del peor funcionalismo: un aparato es una máquina infernal, programada para alcanzar ciertos objetivos. Aunque considera que en determinadas condiciones, que deben ser estudiadas de forma empírica, existen casos límite donde los campos pueden funcionar como aparatos; tal es el caso de instituciones totalitarias como las cárceles, los asilos, los campos de concentración.

Del segundo, lo separa una concepción que pone el acento en el cambio permanente del campo, como consecuencia de las relaciones de fuerza y de lucha dirigidas a transformarlo. Los productos de un campo dado pueden ser sistemáticos sin ser los productos de un sistema y, en particular, de un sistema caracterizado por funciones comunes, una cohesión interna y una auto regulación —postulados de la teoría de los sistemas que deben ser rechazados. Del “dispositivo” foucaultiano se aleja, ya que inhibe la posibilidad de los agentes, existiendo estructuras estructurantes, las cuales inmovilizan la posibilidad de modificación de todo campo; lo asemeja al concepto de “aparato” de Althusser.⁵¹

Los agentes sociales están situados en el espacio social, lugar distinto y distintivo que puede ser caracterizado por la posición relativa que ocupa en relación a otros lugares (arriba, abajo, entre, etc.) y por la distancia que los separa de ellos. En el campo de la investigación social, el desafío específico de los agentes, lo constituiría la búsqueda del monopolio de la *autoridad científica*, competencia científica que es inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social. Este punto de vista otorga primacía

⁵¹Bourdieu, Pierre. 1969. *Op. Cit.*, pp.147-148.

al sistema de relaciones más que a la forma en que puede revestirse los fenómenos más evidentes y visibles en que se presentan las interacciones cotidianas de los agentes y/o las instituciones. Así, su consecuencia primera es romper con la descripción funcional y pacífica que proyecta la imagen de la “comunidad científica” y con la representación de la existencia, en este ámbito, de la competencia pura y perfecta de las ideas gobernadas por la fuerza intrínseca de la idea científica verdadera. El campo científico es un campo de fuerzas y un campo de luchas para transformar ese campo de fuerzas, en donde la dinámica y el movimiento permanente son características esenciales.

Dentro de cualquier campo existen sistemas de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje de los agentes, esto es lo que Bourdieu denomina “hábitos”. La mayoría de los sociólogos y antropólogos consideran a Bourdieu como el inventor del modelo de comportamiento llamado “*habitus*”. La teoría del *habitus* está dirigida a fundamentar la posibilidad de una ciencia de las prácticas que escape a la alternativa del finalismo o el mecanicismo.

El concepto de *habitus* le posibilita a Bourdieu escapar tanto de la filosofía del sujeto, pero sin sacrificarlo completamente, como de la filosofía de las estructuras, pero sin renunciar a las influencias que ejerce sobre el individuo. El *habitus* aparece como un:

*“Sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes que es adquirido en la práctica y constantemente orientado hacia las funciones prácticas”.*⁵²

El *habitus* es, por lo tanto, el conjunto de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción inculcados por el medio social en un momento y en un lugar determinado. Aparece como la mediación entre las condiciones

⁵²Bourdieu, Pierre. 1969. *Op. Cit.*, p.167.

objetivas y los comportamientos de los agentes individuales.

*“Hablar de hábitus es colocar al individuo, y lo mismo lo personal, lo subjetivo, como social y colectivo. El hábitus es una subjetividad socializada”.*⁵³

Desde esta perspectiva, el *hábitus* aparece como noción históricamente construida: tanto en el sentido del proceso de socialización (internalización de las estructuras sociales) como en el sentido de que esas estructuras han sido recreadas y transformadas por las generaciones anteriores. Pero, por otro lado, el *hábitus* es algo creador que está situado en el tiempo, producido por la actividad práctica en el mismo acto en que ella se produce a sí misma, por lo que no se sitúa fuera de la historia, sino que es un concepto trascendental e histórico. En conclusión, el concepto de *hábitus* tiene un doble aspecto: de un lado, reproduce los condicionamientos sociales; pero al mismo tiempo constituye un productor de prácticas sociales. *Habitus* y *campo* son dos caras de un mismo proceso, de allí la correspondencia que se puede observar empíricamente entre las posiciones y la toma de posición. En el proceso de investigación social/educativa, ambos conceptos son centrales, ya que el estar dentro de un campo significa adaptarse (pero no ceñirse) a su estructura, además implica adoptar cierto *hábitus* para seguir un camino que en ningún caso constituye una “camisa de fuerza”, sino más bien un modo de re-producir conductas con la finalidad de producir conocimiento nuevo, re-construir el *hábitus* y re-definir el campo.

“En cada momento el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores define la estructura del campo: se puede imaginar que cada jugador tiene ante sí pilas de fichas de diferentes colores, correspondientes a las diferentes especies de capital que detentan, de modo que su fuerza relativa en el juego, su posición en el espacio de

⁵³Ibidem, p. 168.

juego y también sus estrategias de juego - lo que en francés se llama su «juego», las jugadas más o menos arriesgadas, más o menos prudentes, más o menos subversivas o conservadoras - dependen a la vez del volumen global de sus fichas y de la estructura de sus pilas de fichas, es decir, del volumen global y de la estructura de su capital (Bourdieu, 1992: 74-75).

El introducir la noción de *campo* en el análisis de la constitución de las verdades científicas, devela sus relaciones específicas de fuerza, así como las luchas y estrategias que se dan en su interior por conquistar el monopolio de la competencia y autoridad científicas. Visto de esta manera, el ámbito de la ciencia aparece como un lugar de lucha y espacio conflictivo en el que los investigadores pueden ser los más violentamente combatidos por su propia institución. Sin embargo, el autor propone una ruta hacia un uso social específico de la ciencia que ayuda a superar este tipo de contradicciones. Entre otras propuestas, sugiere a los investigadores incrementar el grado de autonomía del campo científico, con la cual, los investigadores pueden incrementar su eficacia política sin convertirse en políticos. En otras palabras, es ganar terreno respecto al campo propio, apropiarse de ciertos espacios perdidos y/o ganados por agentes que han ingresado al campo y han invalidado las posturas propias del paradigma inicial. Sin duda, recibe coacciones externas del mundo social que lo engloba, pero también deben existir resistencias que caracterizan la autonomía de todo campo.

Bourdieu propone la siguiente configuración: en un extremo, estarían los poseedores de un fuerte capital y crédito científico y un escaso peso político y, en el otro extremo, los poseedores de un fuerte capital y crédito político y un débil crédito científico (en especial, los administradores científicos).

Tanto el campo como el *hábitus*, siendo conceptos complejos, aportan aspectos de importancia en la construcción de una investigación educativa de calidad y, más aún, de construcción social de cierta resonancia política. Esta mirada, hace del investigador un sujeto con “vigilancia epistemológica

y política”, posibilita perder cierta ingenuidad investigativa en pro del mejoramiento del campo por el cual estamos trabajando y suponemos, buscando su desarrollo.

Si aceptáramos que la educación constituye un campo desde la lógica de Bourdieu, los agentes de este campo no estarían siendo los docentes, sino más bien, otros actores que han entrado desde diversas disciplinas de las ciencias sociales e inclusive de las ciencias exactas. Existe una debilidad por parte de los educadores para constituirse en verdaderos agentes de esta comunidad investigativa e intelectual.

Es una condición necesaria en los docentes, la adquisición de prácticas investigativas e intelectuales que los constituyan en futuros agentes de relevancia con voz y poder en el campo de la educación. La comunidad investigativa orienta en torno a lo que significa investigar y cómo hacer de este proceso algo significativo para el docente y/o para quien investiga. Como es sabido, la indagación y la acción propia de investigar no es tarea fácil, menos aún en el caso de los educadores, debido a las exigencias que les impone la tarea educativa. Por otro lado, la formación de los docentes en investigación se transforma continuamente en un gran reto.

Para entender que la investigación no sólo pertenece a ciertas estructuras-estructurantes, conviene dimensionarla en su justa medida, otorgándole la importancia que se merecen los deseos, ánimos, motivaciones y aspectos subjetivos del propio investigador.

*“El trabajo de investigación debe estar inserto en el deseo. En otras palabras, no debe estar orientado por obligaciones académicas sino por la pasión”.*⁵⁴

Campo educativo, *hábitus* y agentes, están en disputa por el poder. La

⁵⁴Barthes, Roland (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, España, Editorial Paidós Pág.15.

política planteada permitirá o no los cambios deseados. En el Chile actual, tomando palabras de Bourdieu y Passeron en “Los herederos”, la reproducción de los mecanismos de dominación, las representaciones imaginarias de la sociedad, la escuela como símbolo republicano, y la educación vista para todos con igualdad, consagra de manera mayoritaria, si bien no exclusiva a los estudiantes que provienen de sectores sociales más acomodados, reproduciendo dichas condiciones. Ponen en evidencia, que el acceso de los estudiantes a la universidad, más allá de las desigualdades económicas, el papel de la herencia cultural⁵⁵, una especie de patrimonio que el sujeto crea y desarrolla, se pone en juego para el éxito en la universidad (Bourdieu y Passeron, 2009).

De esta forma, el capital cultural está distribuido en nuestra sociedad de manera diferenciada o heredada, siendo, en la mayoría de los casos, proporcional a la ubicación de un agente en la sociedad.

c. La Educación como Campo de Estudio y la Investigación como Subcampo

La educación podría constituir un gran campo donde confluyen distintos saberes, intenciones, demandas y un conjunto diverso de motivaciones de los agentes. Todas ellas constituirían una “comunidad” de pensamiento y lenguaje, evidentemente con diferencias y disputas, pero con una serie de aspectos comunes. El debate está claramente en la particularidad del posible campo, en sus aspectos más propios y, es allí donde la educación, a lo menos, es un terreno confuso, complejo y con límites permeables.

⁵⁵ El capital cultural sería la acumulación de cultura propia de una clase, pudiendo esta ser heredada o adquirida mediante la socialización. Tiene que ver con experiencias, formas de conocimientos, habilidades, etc. Bourdieu distingue tres tipos de capital cultural: el incorporado, el objetivo y el institucionalizado. El primero tienen que ver con la capacidad del ser humano de cultivarse durante toda la vida. El segundo, se relaciona con los bienes culturales y el *hábitus* cultural. El tercero se refleja en los títulos escolares y que permiten el intercambio del conocimiento, por dinero.

El historiador español Viñao Frago,⁵⁶ permite dar una visión de campo mediante la constitución del mismo. Es defensor de la educación como campo, quien señala tres aspectos que lo constituyen: lo teórico (la propuesta de pedagogos, inspectores y maestros), lo legal (las normas reguladoras de la cuestión) y las prácticas escolares (lo que sucede en las escuelas).

*“Teoría, legalidad y realidad escolar no siempre coincidían (...) Lo fue ir viendo cómo interaccionaban entre sí (...) Cómo una fuente histórica —un manual de pedagogía u organización escolar, una disposición legal, un diario o memoria escolar, una autobiografía o diario personal, una fuente oral— nos remitía, por similitud o contraste, a otras; y cómo, asimismo, aún perteneciendo dicha fuente a alguno de los tres ámbitos indicados, podían verse en ella huellas o alusiones a los otros dos. Cómo los tres enfoques eran a la vez válidos, ya que de lo que se trataba, en el fondo, era de analizar no sólo su evolución y cambios, sino también sus influencias recíprocas”.*⁵⁷

Desde esta mirada, la educación como campo es amplia y se mueve en estos tres niveles.

A nivel teórico, se ubican aquellos actores portadores de los saberes educativos. Por ejemplo, pedagogos e investigadores educativos u otros actores que estén reflexionando y aportando intelectualmente a la configuración del campo educativo.

⁵⁶Catedrático de Teoría de la Historia de la educación de la Universidad de Murcia, España. Entre sus obras destacan: *Política y Educación en los Orígenes de la España Contemporánea; Examen Especial de sus Relaciones en la Enseñanza Secundaria* (Madrid 1982).

⁵⁷Ossandón Millavil, Luis (1999) “Los profesores de Educación Primaria frente al cambio en la educación. Percepciones y autopercepciones (1930- 1970)”. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Historia Geografía y Ciencia Política. Instituto de Historia. Pág.14.

A nivel legal. Aquí se ubican las políticas públicas, las reformas y reglamentos destinados a las instituciones educativas.

Las prácticas escolares, son aquellas que se desarrollan al interior de la escuela. Aquí confluyen los distintos actores (educadores y otros profesionales ligados a la educación) que día a día participan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Una de las características de las prácticas escolares es su ámbito privado.

Cada uno de estos niveles tiene su propia práctica. Por separado, podría hacerse un análisis crítico que dé cuenta de sus objetos de estudio específicos y de las relaciones que se desarrollan entre dos niveles distintos o entre los tres. En este sentido las instituciones, prácticas y relaciones sociales:

*“Pueden ser vistas y analizadas desde diferentes enfoques y con diferentes métodos que ofrecen resultados asimismo diferentes. Uno de estos enfoques es el que, a partir de los conceptos de ‘campo intelectual’ y hábitus, elaborados por Pierre Bourdieu, trata de describir, en expresión de Fritz Ringer, las “posiciones teóricas” y las “suposiciones implícitas”... transmitidas por las instituciones, prácticas y relaciones sociales (...) Un enfoque de este tipo, en un sentido amplio, abarcaría lo explícito y lo implícito, las ideas y las creencias, los valores y las actitudes, las maneras de pensar y los modos de vida, los roles académico-intelectuales y los sociales. Y ello tanto en relación con un campo y un grupo determinados como con un tema o cuestión concretos”.*⁵⁸

En la actualidad estas reflexiones entregan una secuencia lógica que combina tres estructuras que dialogan y conviven en el campo de la

⁵⁸Ossandón Millavil, Luis. 1999. *Op. Cit.*, p. 14

educación. Por ejemplo, un docente vive cotidianamente en contacto con las tres estructuras, no así quien se ubique en el ámbito legal.

*“No es posible entender los procesos dinámicos de la escuela fuera de sus contextos reales, teñidos permanentemente por los procesos históricos de mayor envergadura que la envuelven. Asimismo, el estudio de uno de los actores más relevantes de la educación, el profesorado, debe ser afrontado a través de un prisma que dé cuenta de la complejidad de su función. Lejos está de nuestra propuesta la representación de sus funciones en el ámbito restringido de su marco normativo. La representación que se ha tenido de sus funciones por cierto que ha ido evolucionando en el tiempo, pero ello no ha sido sólo por un ejercicio de confrontación intelectual de las ideas pedagógicas que le enmarcan, sino que se da en el cruce de los contextos materiales y culturales en que se inscriben sus prácticas cotidianas”.*⁵⁹

Desde las políticas educativas, señalan los agentes políticos,

“Es importante mantener una visión global de los hechos que ocurren en el ámbito de la educación; sus acontecimientos institucionales, la definición de sus formas de funcionamiento, el rol de los principales gestores de ese mismo desenvolvimiento institucional; en su conjunto son elementos que otorgan un tipo de lectura sin duda significativo del sistema educacional. Sin embargo, nosotros sabemos que eso no es todo lo que se puede conocer del proceso educativo; los actores involucrados no sólo actúan en función de las políticas

⁵⁹Ibid.

*educacionales, en su sentido más restringido, sino que además lo hacen desde múltiples condiciones cotidianas; quizás menos visibles en una primera mirada, pero que se hacen muy llamativas si las trabajamos con diversas estrategias metodológicas, que nos permitan efectivamente lograr entrar en otros espacios distintos al discurso formal de la institucionalidad educacional. De esta manera las relaciones y las contradicciones que se establecen entre estas dimensiones de la realidad educativa, lo macroeducacional, y las dimensiones micro de los sujetos que le dan vida, es lo que nosotros entenderemos como campo cultural de la educación, concepto definido y utilizado por el sociólogo Pierre Bourdieu”.*⁶⁰

De este modo, los profesores despliegan su quehacer profesional en el marco de una serie de condicionantes institucionales que les lleva a desarrollar trayectorias vitales consonantes y, eventualmente, discordantes con las tensiones que se generan en la lucha por la legitimidad de su quehacer profesional en el ámbito institucional.⁶¹

Es aquí donde parece relevante detenerse y profundizar sobre los aspectos macro educacionales y micro educacionales. Los primeros se refieren a un conjunto de factores estructurales, es decir, un conjunto de aspectos y procesos regulatorios del sistema educativo. Estos componentes provienen, en general, de las diferentes normativas emanadas por los Estados para el desarrollo de cada uno de los miembros del sistema educacional formal. Por otro lado, los aspectos micro educacionales, relacionan directamente las

⁶⁰Se utiliza el concepto de *campo* en el sentido que Pierre Bourdieu lo explica, es decir, como el espacio cultural en que se conforman, de una parte, la existencia de un capital de saberes común a quienes se identifican dentro de ese campo y, por otro, la lucha que desarrollan los actores sociales al interior de ese campo por su apropiación. El concepto de campo nos permite mediar entre la estructura y la superestructura, así como entre lo colectivo y lo individual. Al respecto ver en lecturas obligatorias del Capítulo I: García Canelini, Néstor. “Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”, en Bourdieu, Pierre: *Sociología y cultura*.

⁶¹ Cfr. Ossandón Millavil, Luis. Op cit, p 23

prácticas educativas con actores como: docentes, estudiantes, colegios o instituciones de enseñanza. En este ámbito se ubican el currículum, la intencionalidad educativa y los resultados de la educación, además de los actores. Estos dos niveles no son estáticos, mantienen relación directa, movimiento constante, dinamismo frente al proceso educativo y a los cambios permanentes que se generan en el mismo.

*“La organización de la escolarización, el trabajo, la pedagogía, la formación de los profesores y las ciencias de la educación configuraron un campo social en el que surgió y tomó forma el gobierno del individuo”.*⁶²

Desde esta perspectiva, lo pedagógico podría constituir un subcampo que compone el campo educativo. Viñao Frago, se refiere a él como un componentes esencial que, por su naturaleza, hace de la educación un espacio que se diferencia de cualquier otro.

La educación entendida como campo social en que se disputa el saber/poder sobre el individuo en sociedad, es un asunto también político, desde la perspectiva de la construcción de la ciudadanía. El cómo se asignan los distintos roles a los actores del proceso educativo, es una cuestión que se expresa con especial fuerza y claridad en los períodos de reforma educativa, aunque también se puede ver en los “otros” momentos, menos álgidos, pero no menos prolíficos. También se puede apreciar en las disputas por la hegemonía de los saberes y por la asignación de roles, a los actores educativos en el sistema. Las reformas educativas, en este sentido, implican, de pronto, una nueva forma de organización, que debe tener como efecto la consecución de nuevos objetivos, o bien, de hacer más eficiente su labor en virtud de los contextos históricos, institucionales y de las relaciones de poder que conllevan disputas y consensos por nuevos tipos de ciudadanía.

⁶² Popkevitz, Thomas S. Sociología política de las reformas educativas. El poder /saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid, España, fundación Paideia – Ediciones Morata, 1994, pág. 58

*“En la estructura de la reforma se entrelazan diversos estratos y contextos institucionales. Tanto la organización del trabajo y de la formación de los profesores como la pedagogía y las ciencias sociales constituyen los campos sociales que dan lugar a las regulaciones sociales. Estas transformaciones no eran de carácter evolutivo ni reflejan una necesidad funcional, sino el producto de la interacción, el debate y las contradicciones”.*⁶³

Se puede apreciar que el posible campo educativo se relaciona con el poder, al quedar inserto en el espacio de luchas por la legitimación del Estado. Es esta institución la que prepara y desarrolla las políticas educativas generadas desde los Ministerios u otras entidades de educación.

En este campo donde confluyen cuotas de poder, actores, instituciones, dimensiones e intenciones diversas, es donde se produciría y se reproduciría un “subcampo de la educación”: la investigación educativa. A partir de lo revisado, la investigación en educación no parte “sembrando en el vacío”, sino más bien se desarrolla y crece en un campo que tiene atributos y defectos, propios de las ciencias humanas. En el caso de esta investigación, al formar parte de la investigación social, se funda en ciertas estructuras propias de lo social; su construcción y debate se constituye en lo educativo, pero no se independiza de ninguna manera de lo social. Es así como la investigación educativa forma parte de la “comunidad científica” de la investigación social y por ende se constituye, reproduce, reformula y transforma en articulación y reciprocidad con otras investigaciones del mundo social. Es en esta retroalimentación, donde los grandes debates y problemáticas que desafían la investigación social también constituyen un desafío para la investigación educativa.

Por último, cabe destacar la complejidad del problema de la construcción histórica del campo. Este problema se ha abordado desde el nivel micro y

⁶³Ossandón Millavil, Luis. *Op. Cit.*, 1999, p.23.

desde lo macro. Sin embargo, independiente desde donde se le estudie, este campo queda configurado a partir de las relaciones sociedad - educación, relaciones internas-externas y de los actores que lo constituyen.

SEGUNDA PARTE

Capítulo IV: Universidad y Formación Inicial Docente en Chile. Particularidades, Generalidades y Modalidades.

Los cambios de políticas educativas de los años 80, han influido completamente en la formación inicial docente puesto que al dejar espacio a la empresa privada en la apertura y gestión de universidades, la formulación de currículum general es parte de la oferta institucional y no una propuesta del Estado. Ello ha provocado cambios en la cantidad y calidad de los programas, aumento considerable de las matrículas y una consecuencia importante en la calidad de la educación.⁶⁴

A diferencia del Estado docente, hoy el Ministerio de Educación no administra más escuelas o liceos y, deja de ser el “patrón” de los profesores. Estos constituyen simplemente la variable de ajuste “trabajo” en la función de producción de la educación y sus remuneraciones deben estar regidas por el mercado. Tampoco el Estado ha sido capaz de desarrollar una propuesta en relación a la formación docente en Chile, en lo referente al “tipo” de profesor que se pretende formar.

Bajo un Estado no Docente y una Política de no Universidad Pública, la influencia de la Globalización y del proyecto neoliberal, muestran el desarrollo de un tipo de universidad, escuelas o carreras de pedagogía básica, currículums, investigaciones educativas, “ad hoc” a los tiempos de Dictadura y post dictadura.

a. La Universidad latinoamericana del siglo XXI

“Es imprescindible que se formen espíritus críticos rebeldes frente a la injusticia, sensibles al sufrimiento ajeno, con sentido y afán creador y con fe en el progreso del país” (Frondizi: 2005,322).

La universidad es por excelencia el lugar de aprendizaje, de experiencia y de formación. Sin embargo, hoy pasa por dilemas y cuestionamientos que son la herencia de los sistemas políticos, económicos y sociales. En caso Chileno, no es muy diferente a los de los demás países; pero si tiene una gran diferencia además.

⁶⁴ La calidad de la educación se mide con la prueba SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación). A la actualidad los resultados no han superado lo esperado en relación con la inversión de recursos económicos, humanos y materiales.

La educación pública se perdió en el tiempo y justamente, en estos tiempos hay intentos por recuperarla.⁶⁵

Al revisar algunos expositores sobre la Universidad del siglo XX y la Universidad Latinoamericana, Edith Litwin (2009)⁶⁶ aborda algunos aspectos característicos y explicativos de las instituciones de educación superior. En el caso Chile, asume cada una de estas características más otra que tienen que ver con el carácter neoliberal de la educación superior, es decir, el pago por el servicio, provenga este de una Universidad de tipo estatal o privada.

1. Masividad y calidad. Hemos visto cómo los sistemas universitarios han aumentado progresivamente la cantidad de estudiantes ello, junto a una mayor cobertura, aumento de instituciones y carreras. Sin embargo, la calidad en la entrega de la formación se ha visto mermada por diferentes motivos. Entre ellos: no están los mejores profesores, falta de infraestructura, laboratorios, espacios adecuados, etc.
2. Evaluación para el mejoramiento. Las instituciones educativas debieran ser evaluadas periódicamente con el fin de mejorar o aumentar su calidad. El caso Chileno, las universidades se acreditan ante el CNED y cada carrera hace lo mismo. Vemos que ello no implica mejor calidad, si no existe un verdadero compromiso por mejorar.⁶⁷
3. Las nuevas tecnologías para innovar o para modernizar. Las estrategias de enseñanza, son una preocupación constante de las y los docentes por crear mejores condiciones para que los estudiantes aprendan. Las tecnologías siempre se inscribieron en las innovaciones y fueron acompañadas por promesas referidas a su potencia para generar mejores, más animadas, seductoras,

⁶⁵ Podríamos decir que la recuperación incipiente de la educación pública es “a la Chilena”, es decir, no es completa, es arreglada y única. También podría catalogarse con un dicho típico muy nuestro: educación “de Chile a media”.

⁶⁶Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria 7, 8 y 9 de septiembre de 2009 Universidad de Buenos Aires.

⁶⁷ En el caso chileno, acreditar una carrera o una universidad no implica mayor calidad, sino simplemente, que estén todos los componentes requeridos para el Consejo Nacional de Educación Superior (CNED). Las acreditaciones pueden ser por 2, 3, 4, 5 o 6 años.

motivadoras propuestas de enseñanza. Existen universidades que propician la innovación favoreciendo la docencia y la reflexión, mientras otras no lo realizan.

4. La duración teórica o la duración real de las carreras. Se requiere el estudio del currículum, reducir cargas innecesarias e incorporar materias indispensables. Sería deseable equilibrar la teoría con la práctica e incorporar el proceso de investigación como parte de la disciplina.
5. La formación teórica generalista o la formación centrada en práctica profesional. Según Cesar Coll (2003), una de las características de los centros de estudio es la distancia entre las expectativas de los estudiantes, de los profesores y la realidad. Sostiene que el alumnado espera una formación que los capacite para el ejercicio profesional y se quejan amargamente que no la reciben. Los docentes consideran que deberían proporcionar a los estudiantes una formación académica orientada al dominio de un ámbito del saber o conocimiento; y la realidad es que, la mayoría de las veces, no se satisfacen las expectativas de los estudiantes ni las de la cultura institucional. Por lo que se ve, no se logra ni lo uno ni lo otro.

Existen distancias entre los saberes y la formación teórica, según Edith Litwin (2009), se pueden distinguir cuatro dimensiones que obstaculizan las relaciones entre la formación académica y las prácticas profesionales:

- a. la existencia de una constante fragmentación del saber en disciplinas;
- b. el ejercicio de la profesión como un espacio de actividad en el que no siempre convergen o se integran las disciplinas;
- c. la especialización creciente,
- d. la fuente de conocimientos válidos que proporciona la práctica profesional. Las distancias cada vez mayores entre cada uno de estos campos hace que las formaciones teóricas y prácticas se ahonden.

Rodrigo Arocena (2011)⁶⁸, comparte algunas opiniones respecto de la Universidad y le da importancia en las relaciones de poder de la universidad al interior de la sociedad. Por ello, tenemos que pensar a nuestras universidades públicas como universidades para el desarrollo. Entendiendo por desarrollo, la idea que la universidad debe ser un actor que promueva la democratización de conocimiento.

“Si el gran problema de nuestro tiempo es cómo se va a usar el conocimiento, quién va a marcar la agenda, quién lo va a aprovechar, quién lo va a controlar, quién va a quedar incluido, quién va a quedar excluido, democratizar el conocimiento es un desafío a la altura del movimiento latinoamericano de la Reforma de hace un siglo que apuntaba a democratizar nuestras sociedades” (Arocena 2011).

Refiere además en la importancia de la enseñanza y la investigación. Investigar enseñanza en investigación y la misión de extensión universitaria como la obligación de la universidad por colaborar con otros actores, poner el conocimiento al servicio de la lucha contra la desigualdad.

El historiador argentino Tulio Halperin, el gran historiador de América Latina, ha dicho que la Reforma Universitaria de las primeras décadas del siglo XX le dio voz a los que no tenían voz. El movimiento estudiantil y el movimiento de cambio protagonizado en las universidades públicas apuntaron a la democratización interna de la institución para que la institución fuera un gran factor de democratización externa, de apoyo hacia sectores sociales postergados, de lucha contra la desigualdad. (Arocena 2011)

⁶⁸Los desafíos de la universidad pública en América Latina. Conferencia de Rodrigo Arocena, Rector de la Universidad de la República del Uruguay

Las políticas para el conocimiento, deben ser un factor de cambio, factor de poder, factor de avance. En cada universidad debe haber políticas para el conocimiento.

La formación en cada campo necesita, espacios curriculares, conocimientos, capacidades analíticas, de un conjunto de profesores y no de profesores por separado según la asignatura, y los requerimientos de integración, de contextualización y de disponibilidad de un marco coherente de actuación. Se requiere además, interceder en todo momento frente a la calidad aplicando diseños de evaluación pertinentes, integrar la formación general y la práctica profesional.

b. Antecedentes de la formación inicial docente en Chile

Como se revisó anteriormente, la formación docente se remonta al siglo XIX con la creación de la primera escuela normal masculina con el apoyo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento (1842) y, la primera escuela normal femenina algunos años más tarde. La preparación de profesores para el nivel secundario en Chile también fue pionera en la Región Latinoamericana al establecerse un programa de este tipo, con el apoyo del educador Valentín Letelier en 1889, el que pasó a constituir a mediados de la década de 1890 el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Esto marcó el carácter universitario de la formación docente de nivel secundario y varias escuelas normales se adscribieron a Facultades de Educación de la época (Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Concepción y Universidad Austral). Los profesores normalistas en ejercicio tuvieron oportunidad de actualizarse y adquirir la licenciatura en educación mediante cursos universitarios ofrecidos para este fin.

Para adaptarse a la estructura del sistema educativo, la nueva escuela normal superior modificó el currículum de formación distinguiendo dos tipos de preparación: generalista para el primer ciclo de cuatro años y con mención

para el siguiente ciclo de 5° a 8° año. La formación secundaria a su vez, tuvo adaptó sus contenidos de especialización a para atender a una escuela media de 4 años. Se organizaron también programas de formación docente para las especialidades técnico-profesionales de la Educación Media, ofrecidas principalmente por la entonces Universidad Técnica del Estado.

La formación docente fue objeto de modificaciones durante el período del gobierno militar, los que afectaron profundamente a la calidad de la oferta de profesores. El primero de estos cambios ocurrió a fines de 1973 al transferirse todas las Escuelas Normales a las Universidades y conferir a la formación docente el carácter de formación universitaria. Esto tuvo un efecto en el currículum de formación de profesores de nivel Básico al eliminarse la especialización para el segundo ciclo y establecerse una formación generalista para todos los años de la educación básica. La situación institucional de los dos niveles de formación docente, básica y media, volvió a modificarse a comienzos de los años ochenta cuando el gobierno militar ordenó un cambio en el nivel de formación, separando a las facultades de educación de sus instituciones y convirtiéndolas en Academias Pedagógicas Superiores, es decir, despojando a la formación docente de su carácter universitario (Avalos, 2011). Esta situación, junto con las malas condiciones de trabajo de los docentes, produjo un descenso en la cantidad y calidad de los postulantes a carreras de pedagogía, situación que fue especialmente crítica entre 1985 y 1995 (Ormeño et al., 1996). Todos estos cambios, contribuyeron a aislar a los formadores de profesores del ambiente académico y a bajar su nivel. Finalmente, con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en 1990, el carácter institucional de la formación docente se modificó nuevamente al reconferir carácter universitario a estas carreras, avalando así la transformación de las Academias Pedagógicas en Universidades. Los dos ejemplos de esta transformación lo ofrecen la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. A su vez, la Ley Orgánica reglamentó para los Institutos Profesionales el que continuaran formando docentes, pero sin establecer nuevos programas de formación docente. Esto

hizo que progresivamente varios institutos profesionales se transformaran en universidades.

Este crecimiento no fue parejo sino que se concentró, obviamente en las regiones más pobladas y en aquellas que hubiera mayor capital económico. Entonces, podemos encontrar una variedad de carreras de pedagogía con objetivos disímiles, menciones, prácticas, objetivos, perfiles, etc. Claramente todo ello movido por las leyes neoliberales.

La profesión docente en Chile experimentan crecientes complejidades de la sociedad del conocimiento y del fenómeno de la globalización (OECD, 2005). La OECD considera que la formación inicial docente es un factor clave para dar impulso al mejoramiento de la calidad de la educación.

En el año 2006 producto de la movilización de los estudiantes secundarios, el Informe Final del Consejo Asesor presidencial para la Calidad de la Educación, propone algunos lineamientos importantes en relación a la formación docente. Señala que “Es imperiosos mejorar la formación inicial y continua de los profesores”. (Informe Final Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la educación, 2006 Pág.15), recomienda la creación de una *carrera profesional docente* y entrega lineamientos sobre sus características. Contar con regulaciones y políticas públicas especiales respecto del mercado laboral docente, que promuevan el desarrollo profesional de los profesores y satisfagan las necesidades de la gestión educacional es una de las orientaciones de política educacional más consensuadas a nivel internacional. Además, la creación de una Carrera Profesional Docente ha sido una aspiración permanente del magisterio nacional. (Informe Final Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la educación, 2006)

En relación a la *Institucionalidad de regulación y políticas sobre formación inicial de profesores*, se plantea necesario establecer una institucionalidad reguladora que contribuya a conectar de manera coherente y efectiva la formación de profesores con los requerimientos del sistema escolar, y sentar

bases adecuadas para el desarrollo futuro de la formación de docentes. La misión de esta institucionalidad será orientar y velar por la calidad de la oferta de formación docente. Las funciones fundamentales estarían relacionadas con la formulación de políticas orientadoras para el desarrollo de la formación docente inicial y continua, la autorización de la apertura de nuevas carreras de pedagogía, velando por que cumplan con los estándares requeridos para una formación docente de calidad, la acreditación de las carreras de pedagogía, en los términos y propósitos establecidos en el recién establecido *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. La acreditación deberá velar por la armonización de carreras y títulos con la nueva estructura del sistema escolar que este Informe sugiere y sus requerimientos curriculares. Esto implica que los cambios en dicha estructura debieran tener un correlato a nivel de la formación docente, establecer las exigencias de entrada al ejercicio de la profesión docente (habilitación) y determinar los apoyos necesarios durante el comienzo de ese ejercicio (inducción) y el diseño, aplicación y desarrollo de un examen de habilitación profesional obligatorio anterior al egreso de las carreras de pedagogía.⁶⁹ Lo que se ha logrado hasta este momento es la instauración de la acreditación de las carreras de pedagogía, examinación que le otorga a la carrera va de 1 a 5 años y permite de esta forma postular a fondos públicos por parte de la universidad y del crédito con aval del Estado por parte de los estudiantes.

Por otra parte, el Ministerio de Educación propone definir el sistema de certificación durante la formación inicial docente como condición de ingreso al sistema de educación. Para quienes no posean un título certificado se establecerá un procedimiento de certificación. No todos los consejeros comparten la necesidad de certificación y, por tanto, no avalan esta tarea. Ello en el entendido de que los establecimientos son autónomos y deben ser controlados por el cumplimiento de los estándares de calidad definidos. Plantea además, fomentar la investigación científica y tecnológica. Promover la investigación en el área educacional.

⁶⁹ Informe Final, 11 de diciembre de 2006 Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Pág. 39

Respecto de la investigación educativa de los docentes, informe refiere que:

“En la formación inicial y continua es insuficiente la preparación para una actitud y práctica indagatoria en el trabajo docente de aula (investigación-acción y otros métodos de análisis del trabajo docente). Continúa señalando que los formadores de formadores tienen poco contacto con la realidad escolar, exceptuando a quienes realizan actividades de supervisión, investigación escolar o formación docente continua”. Pretende, finalmente establecer mecanismos y recursos que promuevan la investigación educacional fomentando el aprovechamiento de los resultados de la investigación en la enseñanza de los futuros profesores. Insiste en informe en la preparación de los futuros profesores en metodologías de investigación referidas al aula.” (Informe Final Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la educación, 2006 Págs. 156-184)

A la actualidad, el tema no está resuelto. El gobierno no ha logrado recoger las recomendaciones del Consejo ni las demandas de los alumnos y miembros de las instituciones educativas.

c. Problemas de la formación inicial docente hoy

La formación inicial docente en Chile después del año 73, se abre al mercado sin mayor regulación. Esto significó la creación significativa de carreras por parte de las instituciones formadoras privadas, con ofertas diferentes en relación a los programas de formación y con resultados disímiles de esta.

Hoy podemos encontrar un conjunto de dificultades asociadas a la preparación de docentes.

- Diversas orientaciones formadoras. Beatrice Avalos (2011), a partir de la investigación de la “Formación docente en Chile”, da cuenta de algunos elementos de análisis, nudos críticos y recomendaciones para la formación docente. La Formación Inicial docente es ofrecida por Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH) con aporte público, Universidades privadas e Institutos profesionales. Según las carreras de educación está la de Educación Parvularia, Educación General Básica⁷⁰, media y diferencial. Señala la misma autora que “el sistema de formación docente inicial se caracteriza por tener distintas trayectorias según el tipo de institución que ofrece la carrera y el grado o título que entrega”. Como se verá más adelante las denominaciones de las carreras son diferentes pero, todas apuntan a la formación general básica del profesorado/docente/pedagogo.
- Resultados de la educación. La prueba SIMCE evidencia que la calidad de la educación no es la esperada. El caso de la educación municipal sería la que obtiene los más bajos puntajes, dejándola como la peor evaluada y es la que tiene mayor cantidad de alumnos. Sostiene la autora que al vincular los resultados de aprendizaje evaluados mediante el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) con la formación docente, si bien estos supuestos responden a la relación que cabe esperarse entre la formación docente y el ejercicio docente en las aulas, no existen investigaciones en Chile que examinen esta relación. Sin embargo, el Ministerio de Educación señala que habría una relación directa.
- Carencia de exámenes habilitadores. Es por ello que se recomienda examinar la calidad de la formación inicial docente considerando parámetros como indicadores de buena formación. Cabe destacar que en el caso de Chile, cada universidad elabora las mallas

⁷⁰ Como se verá más adelante, tiene diferentes nominaciones

curriculares de acuerdo a las orientaciones establecidas por la misma institución, no hay desde el Ministerio de Educación pautas u obligaciones de contenidos/asignaturas, prácticas, investigaciones, etc. No hay un pronunciamiento por parte del Mineduc que establezca las orientaciones en la formación inicial docente. Sólo hay un sistema de acreditación de la carrera que de ninguna manera implica cumplir con una malla de asignaturas definidas y, con una evaluación voluntaria a los estudiantes al egreso.

- Diferencias en la gestión de los programas. La autora (Avalos, 2011) sostiene que la mayor fragilidad de programas que funcionaban bajo varias estructuras académicas de la Universidad (Facultades) y que no contaban con una coordinación central fuerte (Avalos, 2002). Esta situación se mantiene en algunas de las universidades con aporte público, también en universidades -públicas y privadas- con múltiples programas a lo largo del país, no siempre responden a una coordinación central que monitorea su calidad y los apoya en sus requerimientos. Estas carreras constituyen una gran fuente de ingreso para la universidad, y al aumentar el número de quienes ingresan a ellas, obliga a las autoridades del programa a bajar la calidad de la oferta académica. En el caso de la formación de profesores de educación media, se presenta un desnivel de algunas carreras sobre otras como Educación Física frente a aquellas especializadas en matemáticas, ciencias (especialmente física) y la educación técnica. Más grave es la desconexión entre las Facultades disciplinarias que ofrecen las menciones y la Facultad o Departamento de Educación que ofrece la formación profesional, reconocida tanto durante la ejecución del programa FFID, el informe OECD (2004), como en el Informe de la Comisión sobre Formación Docente Inicial (Avalos, 2011). Esta situación disminuye la capacidad del nuevo docente de traducir efectivamente sus conocimientos disciplinarios en una buena enseñanza de la misma. En el supuesto que sean los programas de Educación Media los que preparen profesores para el ciclo común (7° a 10° año) según la nueva estructura del sistema incluida en la Ley General de

Educación, se requiere de un ajuste fuerte en la vinculación entre departamentos de especialidad y la entidad coordinadora de la formación pedagógica de cada institución.

- Carácter generalista de la formación. Este nivel ha constituido uno de los mayores factores estructurales que afectan a la calidad de quienes egresan de estos programas. La dificultad de preparar a los futuros profesores para enseñar todo el currículum de los ocho años del sistema, obligó a muchos programas a dar por supuesto el conocimiento curricular aportado por la Educación Media (el que no siempre es suficiente), y a concentrarse en la enseñanza de los métodos didácticos de cada sector curricular (Ávalos et al., 2009). Ante el reconocimiento de esta dificultad, el Ministerio de Educación recomendó el establecimiento de menciones en los cuatro sectores principales del currículum (lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas) y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) financió proyectos colaborativos entre universidades destinados a la reorganización de sus currículos en esa dirección. Sin embargo, no hay obligación alguna para que las carreras cuenten con una mención como se verá más adelante.
- Inexistencia de evaluación a los docentes egresados. Ello impide saber si estas cuentan con una formación completa y están aptos para el desempeño en aula. Actualmente la prueba INICIA evalúa a los egresados quienes voluntariamente se someten a dicha prueba, por lo tanto no hay una información general al respecto.
- Escasa regulación y monitoreo de la calidad de la formación docente. Chile no cuenta con regulación y monitoreo de la calidad de la oferta de formación docente inicial. Ello porque no se cuenta con una oferta de carreras de formación docente regulada por el Estado. Actualmente el Ministerio de Educación tiene la responsabilidad sobre la formación docente como por ejemplo: regular los requerimientos y la cantidad de quienes pueden ser admitidos en los programas de formación docente; establecer

condiciones para obtener el título y habilitación para enseñar; establecer efectos de la habilitación como es el ingreso a un Registro Nacional de profesores habilitados; contar con equipos de profesionales que monitorean la calidad de la oferta mediante visitas regulares a las instituciones, y finalmente, acreditar el funcionamiento de cada programa.

Esta situación deja a nuestro país en una situación precaria ya que no existe una entidad regulatoria propiamente tal, y se dispone de sólo un instrumento de monitoreo de la calidad de la oferta (e indirectamente de la demanda) que es la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía. Si bien, las actividades de acreditación bien llevadas tienen la ventaja de estimular la auto-evaluación periódica de las instituciones, éstas no están diseñadas para verificar los resultados de la formación expresados en los conocimientos y habilidades de los futuros profesores.

Finalmente, según Avalos (2011), respecto al conocimiento de la oferta de formación existen dos instituciones que la recogen: la División de Educación Superior del Ministerio de Educación y el Consejo Superior de Educación. Sin embargo, la información recogida, no es completa o está desfasada en el tiempo, pues entregarla depende de la voluntad de las instituciones Educativas.

- Calidad de quienes ingresan a las carreras de pedagogía. La Prueba de Selección Universitaria es el único indicador disponible para medir la calidad de ingreso, el puntaje PSU señala que aquellos que entran a las carreras de pedagogía no tienen un mejor capital cultural y que esta situación es más preocupante en la medida que un alto número de futuros profesores, con puntajes más bajos, es aceptado por universidades privadas. Para mejorar esta situación, y que efectivamente, sean los mejores estudiantes los que accedan a las carreras de educación se definió una beca que comenzó a operar el año 2011 para estudiantes con un nivel determinado de puntajes PSU

(600 puntos o más) y de notas de Educación Media (promedio 6,0) que fueran aceptados en universidades nacionales.

- Diversas calidades de los procesos de formación. Cabe destacar que cada institución formadora ofrece su/s programas/s y ello es posible gracias a la ausencia de una política pública influya directamente en los procesos de formación docente. En este sentido los aportes de MCESUP han posibilitado la revisión de los currículos de formación y establecer menciones para el ciclo de quinto al octavo año, en cuatro áreas. Sin embargo, este programa que depende de la División de Educación Superior, funciona en forma independiente de la Unidad del CPEIP. Su rol es más bien administrativo que de apoyo técnico, y tal vez eso explique que aún no se haya revisado si estos nuevos programas curriculares serán aptos para un sistema educacional que debe cambiar su estructura según lo estipula la nueva Ley General de Educación.
- Formación y carrera docente. La preocupación por la profesión docente ha sido uno de los ejes fundamentales de los últimos Gobiernos. Actualmente se pretende con la Beca Vocación de Profesor, promover mejoras a la formación inicial docente, entregaremos estándares orientadores a las facultades de pedagogía, promoveremos convenios de desempeño con dichas facultades para la mejora de la formación de sus alumnos, y ya ingresamos al Congreso un proyecto de ley que establece que la prueba Inicia será obligatoria para los egresados de pedagogía. Señala el gobierno además, Por otra parte, hemos comprometido que en marzo del próximo año presentaremos al Congreso Nacional un proyecto de ley que modernizará la carrera profesional docente, buscando que ella se adecúe a la realidad actual y considere las necesidades de formación continua de los docentes. Ella buscará siempre la mayor dignificación de los docentes, incentivar a los mejores talentos que egresen de la enseñanza media a estudiar pedagogía y promover su valoración social. Dicha iniciativa abordará también, entre otros

temas, las remuneraciones y el perfeccionamiento del actual sistema nacional de evaluación.

d. Universidad y Formación Inicial Docente. Particulares de las Escuelas de Pedagogía Básica

En términos de la carrera de pedagogía – carrera de educación – de formación general básica, en Chile existen hoy varios centros de formación de docentes. Estos se pueden clasificar en universidades tradicionales, universidades privadas e institutos profesionales. Hay 23 universidades tradicionales, 19 universidades privadas y 14 institutos profesionales que forman docentes que ofrecen la carrera de formación general básica “acreditada” dentro del país⁷¹.

Con anterioridad a 1973 existían las escuelas normales que formaban docentes, hasta 1967 éstas recibían alumnos con enseñanza básica quienes realizaban su enseñanza secundaria como normalistas (6 años de estudio). A partir de ese año sólo comenzaron a recibir alumnos con enseñanza secundaria completa, quienes luego de dos años se recibían como maestros normalistas.

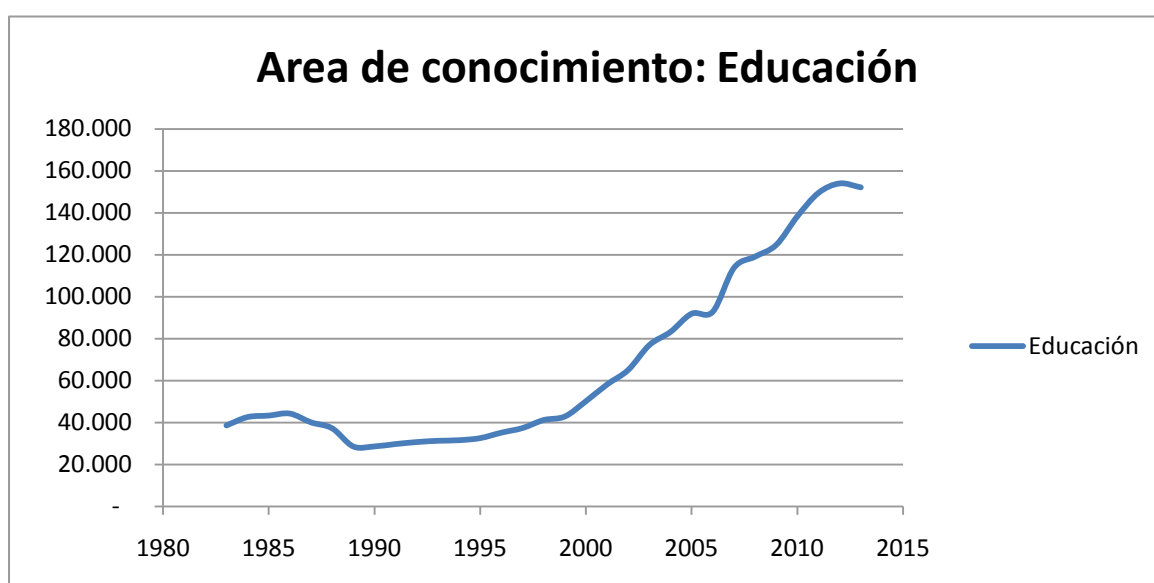
Desde la década del 90 en adelante, se produce aumento la cantidad de matrículas del sector⁷². Producto de la implementación de la jornada escolar completa, nuestro país necesita de profesores para cubrir todas las plazas en escuelas y liceos; sumado además que las carreras de pedagogía, en algunos casos, tienen menor costo (según de qué universidad se trate). Dentro de los factores que originan esta alza en la matrícula está, la mayor posibilidad a créditos de la banca privada hoy con el aval del Estado y las diferencias de

⁷¹Datos extraídos del Consejo Nacional de Acreditación. Abril 2011. Una carrera acreditada es la que cumple con los estándares de calidad propuesto por el Gobierno de Chile para la carrera.

⁷² El aumento de la matrícula se produce por varias razones: aumento de las instituciones que ofrecen la carrera de pedagogía básica, mayor acceso a los créditos bancarios para el pago de la carrera y aumento en el interés de los estudiantes por la pedagogía. Hay que considerar que antes las universidades e institutos estaban ubicadas en las capitales regionales (no había en todas las regiones), en la actualidad están las instituciones privadas y estatales en todas las regiones de Chile y en distintas comunas.

precios de las universidades. Esto más la amplia oferta de las universidades en carreras de educación hacen que se posibilite dicho aumento.

Uno de los datos más importantes es el referido a las cifras reales de matrícula en pre grado, según área del conocimiento desde el año 1983 al año 2013. En 1983 la matrícula en educación fue de 36.636 mientras en el año 2013 fue de 152.125, provocando un incremento real del 75,92% en 20 años.



Fuente: Cuadro elaboración propia a partir de la World Wide Web:<http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-investigadores> del Servicio de Información de Educación Superior - Mineduc

La baja selectividad de muchas de las universidades en las carreras de educación, generan gran cantidad de alumnos pueda estudiar pedagogía sin rendir examen alguno. Se les pide en varios casos, sólo la Prueba de Selección Universitaria rendida (PSU). En este sentido el Informe McKinsey de 2007, señala que es crucial seleccionar a quienes entran a estudiar para ser profesor, destacando que el 80% de los titulados de Pedagogía Básica en 2008 proviene de instituciones de escasa o nula selectividad y, por ende, de las universidades privadas (todas las universidades tradicionales-públicas seleccionan a sus aspirantes).

La sobreoferta es subestimada por las instituciones de educación superior y los organismos de su supervisión, dado que se le otorga al mercado este rol regulador. Pareciéramos no comprender que lo que está en juego es la credibilidad y, esencialmente, lo que se puede poner en duda es la apuesta del país, en términos que la educación es la gran herramienta del desarrollo, dado que cada vez más jóvenes acceden a empleos más precarios, más transitorios, con menores remuneraciones (Donoso 2011).

Datos concretos aportan en el aumento y la privatización de las carreras de pedagogía. 42 son las universidades que actualmente imparten carreras de pedagogía, 77 son los programas de pedagogía básica acreditados por la Comisión Nacional de Acreditación Nacional (CNA). El 33,5% de estos programas están ubicados en la ciudad de Santiago. El 66,7% de los programas provienen de universidades privadas mientras que el 20,5% dependen de universidades tradicionales (CNA, 2011). Estos datos dan cuenta que la mayoría de las carreras que forman a los profesores de educación básica lo hacen universidades privadas, situación que fue posible gracias a las políticas educativas de todos los gobiernos.

Las universidades tanto tradicionales como privadas e institutos profesionales tienen características comunes y diferenciadoras.

Veamos algunas características que permiten identificar un perfil acerca de las instituciones de formación docente:

- Son instituciones, en su mayoría creadas en la década de los 80, es decir, corresponden a instituciones generalmente de tipo privadas (empresas nacionales y transnacionales).
- Todas las instituciones estudiadas han pasado por el proceso de acreditación del programa de Pedagogía.⁷³
- Están ubicadas en las distintas regiones del país con predominación

⁷³ Las instituciones que no pasaron el proceso de acreditación o que no lo hicieron, tendieron a morir en el futuro.

- en los centros urbanos con mayor población.
- Las Universidades que imparte dicha carrera son de tipo públicas (pertenecientes al Consejo de Rectores- CRUCH) y de tipo privadas, con y sin participación en el Consejo de Rectores CRUCH), es decir, con y sin financiamiento público.
 - Del total de carreras de pedagogía básica, el 66,7% de ellas se imparten por universidades privadas, el 12,8% del CRUCH. Total 20,5% de Universidades tradicionales. Se considera universidad No tradicional a la Universidad Católica que sí pertenece al CRUCH
 - Cabe destacar que las carreras de universidades privadas alcanzan casi al 80%, eso deja de manifiesto que el mercado educativo ha ido aumentando y ha desplazado a las universidades de tipo tradicionales. Mientras el mercado de las carreras de pedagogía básica de las universidades tradicionales se mantiene, las de las universidades privadas va en aumento.
 - 23 universidades (de las 36) se ubican en Santiago, desarrollando sus carreras de pedagogía básica en el área metropolitana. Todas compiten entre sí para atraer clientes.

e. Caracterización de las Carreras de Pedagogía Básica a nivel Nacional.⁷⁴

Veamos ahora qué pasa con los programas de formación. Ya que es importante señalar que hay diferencias entre programas.

- 77 programas de Pedagogía Básica acreditados existen en la actualidad repartidos en todo Chile.
- El 33,8 % de los programas de pedagogía básica, impartido por las universidades tradicionales y privadas, se desarrollan en Santiago, capital del país. El 14,3% en la ciudad de Concepción (segunda ciudad más poblada del país) y el 7,8% en la región de Valparaíso

⁷⁴ Datos de construcción propia de acuerdo a información suministrada por el Consejo Nacional de Educación. En: <http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/home.aspx>

(tercera ciudad más poblada). Los programas se distribuyen según norte (28,6%), sur (37,6%) y Santiago (33,8%) del país. Cabe destacar que en Santiago hay mayor posibilidad de encontrar programas de pedagogía básica ofrecidos por las distintas universidades.

- Se observa que hay regiones que tienen varios programas, impulsados por distintas universidades en desmedro de regiones que sólo tienen un programa (XI y XII región) ubicadas en el extremo sur de Chile.⁷⁵
- Todas las carreras realizaron el proceso de acreditación por lo que todas tendría la calidad esperada. Sin embargo, la duración de la acreditación de la carrera va de 1 a 5 años. El promedio de acreditación en cada uno de los programas es de 3,6. Cada universidad, después del período asignado, debe volver a pasar por el proceso de acreditación.
- Según el tipo de institución que origina el programa en Santiago, hay un predominio absoluto de parte de las instituciones privadas (26 programas / 66,7%), Universidad de tipo tradicional (8 programas / 20,5%) y privada perteneciente al CRUCH (5 programas / 12,8%).
- Es importante señalar que los valores de las carreras de Pedagogía Básica son “de mercado”. Ello quiere decir que el postulante deberá revisar el valor que tiene la carrera para poder matricularse. Los precios no están establecidos ni regulados por el Estado.⁷⁶

⁷⁵ Este dato se explica porque el mercado de la educación superior se instaló obviamente en las regiones más pobladas. Donde hay menos oferta educacional hay menos población. Por ejemplo la Región XI de Aysén aún no tiene universidad estatal. Si se han instalado algunos proyectos de universidades que si bien no están instaladas en la región, han creado sedes.

⁷⁶ Es aquí donde se puede decir que según que la familia puede costear, es la universidad que puede elegir el estudiante. Hay carreras, caras, normales y económicas. Según el ingreso familiar, se postula a una u a otra. Las calidades de las carreras también se relacionan al tipo de pago.

UBICACIÓN DE LOS PROGRAMAS A NIVEL NACIONAL			
	Cantidad de Programas		% que representa
I REGION	2	2,597	2,6
II REGION	2	2,597	2,6
III REGION	3	3,896	3,9
IV REGION	6	7,79	7,8
V REGION	6	7,79	7,8
VI REGION	2	2,597	2,6
VII REGION	5	6,49	6,4
VIII REGION	11	14.285	14,3
IX REGION	6	7,79	7,8
X REGION	1	1,298	1,3
XI REGION		0	0
XII REGION	1	1,298	1,3
XIII REGION	26	33,766	33,8
XIV REGION	3	VALDIVIA RANCO	3,896 3,9
XV REGION	3	ARICA Y PARINACOTA	3,896 3,9
	77		100

Fuente: Cuadro de elaboración propia con información de la CNAP, a partir de la World Wide Web:
<http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/home.aspx>

f. Nominación de las Carreras de Formación Inicial Docente en Educación Básica

Respecto del nombre de las carreras de pedagogía básica, se puede mencionar cada institución educativa realiza la nominación de acuerdo a las características principales del currículum. No existe una disposición única ministerial que influya sobre el nombre de la carrera así como de la posible mención que ésta puede ofrecer. De esta forma en la ciudad de Santiago encontramos diferencias en el nombre de la carrera: educación básica,

educación general básica, pedagogía básica y pedagogía general básica. Los títulos dirán la misma nomenclatura. La diferencia poco dice respecto de la orientación del currículum.

- 3 carreras se denominan Educación Básica
- 5 carreras con nombre Educación General Básica
- 1 carrera de Pedagogía Básica
- 8 carreras de Pedagogía en Educación Básica
- 5 carreras de Pedagogía General Básica

Todas las carreras apuntan a la misma formación que es la de formación general de profesores para educación básica, considerando los niveles Nb1 y Nb2⁷⁷. Se desprende de ello, carreras que incluyen en su nominación la pedagogía, otras la generalidad de la formación. Por otra parte es importante señalar un tema relevante, es que las universidades de tipo estatales y de tipo privadas pertenecientes al Consejo de Rectores (Universidades Católicas), denominan a sus carreras pedagogías 65%, el resto las denomina programas de educación (todas instituciones privadas).

g. Formación General Básica

El currículum es, en general, la experiencia por la que deben transitar todos los estudiantes que ingresan a una carrera de educación superior.

Según El currículum se comprende como “la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica" (Casarini: 1999; págs. 7 y 8).

Para Stenhouse (1999, Pág. 30):

⁷⁷ Nivel básico I y nivel básico II.

"Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia que consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo".

Según la teoría del currículum, propuesta por Kemmis (1993), existen dos perspectivas para comprender el concepto. Una teoría Técnica y una práctica. Según el autor, sería el puente entre la institución y el contexto, entre la teoría y la práctica. Por lo cual el currículum no es sólo una propuesta que permite hacer una relación sino que es un quehacer, una práctica pedagógica y refiere también a los contenidos, proyectos y planes de estudio. Por otro lado, Kemmis (1993), sostiene que la teoría curricular enfrenta una doble situación; la relación teoría-práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad.

A través del currículum se pueden poner en marcha un conjunto de ideales de la educación y de la sociedad o, mantener el *status quo*. Hacer cambios, desarrollar intereses. El currículum no es por sí positivo o negativo. Se construye en la relación con los intereses sociales. Puede reproducir las relaciones existentes o puede ser una fuente de cambio⁷⁸

Podemos encontrar además un Currículum Formal, Real y Oculto. El primero refiere "a la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica." (Casarini: 1999; pp. 7 y 8). Este currículum "da forma y contenido a un conjunto de conocimientos

⁷⁸La teoría crítica realiza una propuesta ideológica con un interés emancipador. Postula la autonomía e interés por la lucha histórica social y política para transformar la sociedad. Varios autores se han referido al concepto: Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, Stephen Kemmis.

abstractos, habilidades y destrezas prácticas" (Ornelas: 1999; pp. 50). El currículum real (o vivido) es "la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula"(Casarini: 1999; pp. 8). Por último, el currículum oculto "está en contraposición a la noción de currículum formal, no surge de los planes de estudio ni de la normatividad imperante en el sistema, sino que es una derivación de ciertas prácticas institucionales que son tal vez más efectivas para la reproducción de conductas, actitudes..." (Ornelas: 1999; pp.50). Casarini (1999: pp. 9) "(el currículum oculto) es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela...". Los tres tipos de currículums están presentes en cualquier tipo de formación. Sin embargo, acceder al primero es más fácil ya que está disponible.

Veamos ahora cómo se comportan los currículums formales de las escuelas de Pedagogía Básica de Santiago.

Según los programas de estudio de las universidades, acreditados por la CNA, desarrollan un formato similar que incluye:

- i. Programa General
- ii. Formación
- iii. Mención
- iv. Investigación

La formación inicial docente se desarrolla desde las universidades estatales o privadas ubicadas en las distintas regiones del país. Las carreras en rigor deben ser aprobadas por la CNA, sin embargo esta última institución no tiene injerencia alguna en las mallas curriculares, orientaciones, perfiles, etc.

Todas las carreras presentan un programa de formación. Por cierto todos los programas son diferentes, esto debido a que no hay regulación desde el Estado. Si, existe el deber de tener las asignaturas disciplinares como lenguaje, ciencias sociales y naturales y matemáticas, que están contenidas

en los mínimos obligatorios que debe saber un docente de pedagogía general básica pero, en la práctica, la forma de enseñar la disciplina o la didáctica de la misma, varía de institución en institución. Por lo que lo que se puede encontrar en común, es la presencia de dichas disciplinas.

La formación general de las carreras dura entre 4 a 5 años, dependiendo de la mención y de la investigación.⁷⁹

La mayoría de las carreras ofrece una mención que otorgaría al estudiante, la que sería una profundización en algunas de las disciplinas. Estas pueden ser de ciencias naturales, matemáticas, lenguaje, ciencias sociales. En algún caso, se pudo encontrar algo diferente como música. El tema del ofrecimiento de las menciones, da cuenta de dos cosas. Primero, que con la sola carrera, los estudiantes no son especialistas en alguna disciplina, lo que podría pensarse que, los currículos son más bien generales y, por otro lado, que el estudiante al transitar la carrera, no logra todos los conocimientos y requiere de profundización durante la misma o al término de ella.

Todas las carreras de Pedagogía Básica conducen a la licenciatura en Educación. Ello implica hacer una tesis, tesina, investigación en algún ámbito del curriculum. Cada universidad / carrera, define la forma en que este última parte se realizará. Lo que se visualiza es que generalmente, las investigaciones están ligadas a la práctica profesional realizada.

⁷⁹ Hay universidades que ofrecen la licenciatura en 4 años, otras en 4 años y medio y otras en 5. Cada programa ofrece y es el estudiante el que elige. No hay normativa al respecto. Sin embargo el mínimo de una carrera universitaria es de 4 años.

Capítulo V: Formación Inicial Docente en Investigación Educativa. ¿Qué pasa con la Investigación en la Formación Pedagógica?

“Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural.” (Bourdieu y Passeron, 1977)

Para poder avanzar en la Investigación Educativa, es importante destacar algunos elementos de la historia de la investigación educativa en Chile. Cómo, desde su nacimiento ha desarrollado un impulso y por qué no generado su mejor desarrollo. Esas son interrogantes que se intentarán despejar.

Será desde el período (1776-1841) con Herbart cuando nació la Pedagogía científica. Consideró que la Pedagogía es una disciplina que se desarrolla de manera autónoma sobre la base de la Ética y de la Psicología. Postuló la necesidad de una Pedagogía científica, dando a la Didáctica una sólida base psicológica.

Más tarde en el período (1798-1857) con el positivismo, fundado por Augusto Comte, la pedagogía se transformó en ciencia, no en el sentido que lo entendía Herbart, es decir, sistematización de conceptos basándose en presupuestos metafísicos; sino que ciencia significó para Comte la sistematización de conceptos a partir de la experimentación. Para el positivismo pedagógico la base de la educación y de la escuela es la enseñanza a partir de los hechos concretos, demostrados racionalmente, verificados en el terreno experimental.

Con la Escuela de Frankfurt se gestó un cuestionamiento a la visión positivista de la educación. Siguiendo a Aguilar y otros (1996) tenemos que la pedagogía crítica fundamentó la posibilidad de cambio individual y social a partir de un proceso educativo basado en la interacción entre iguales. La mayoría de los autores de la pedagogía crítica, dicen estos autores, considera

esenciales tanto las relaciones internas de la escuela como las que se producen en el exterior. Vinculan el proyecto educativo al ámbito de la comunidad en la que se inscribe y participa de la vida de ésta. Parten de un cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, culturales y políticos de más trascendencia y toman postura ante los actos de injusticia, discriminación y violencia.

Los autores de la pedagogía crítica enfatizan la necesidad de estudiar la transmisión de poder dentro de la escuela, así como los procesos de resistencia de los estudiantes. Critican a la escuela su faceta de aparato reproductor de la ideología pero valoran otras funciones sociales. La escuela es un espacio creativo lleno de posibilidades de generar acciones de resistencia, conflicto y transformación. Ven el aprendizaje como proceso de interacción comunicativa y al profesor como facilitador del diálogo.

La generación de conocimiento en el campo de la educación es una tarea compleja que requiere de institucionalidad a nivel de las políticas de gubernamentales y, en especial, a través del Ministerio de Educación, de las instituciones formadoras y del conjunto de organizaciones nacionales e internacionales dedicadas al ámbito educativo. Chile, a lo largo de la historia de la educación ha tenido distintos elementos que le han dado fuerza y organización a este proceso. Para el año 1899 el Ministerio de Instrucción Primaria se separa del de Justicia, en 1904 se crea la Asociación de Educación Nacional (AEN) con el trabajo de profesores jóvenes que, con la influencia J. Dewey, defienden los principios de democratización, igualdad de oportunidades y la necesidad de la obligación legal de la educación primaria, como símbolo de la unidad de los distintos sectores sociales y económicos.

La investigación educacional en Chile se empieza a consolidar a comienzos del siglo XX, con el trabajo de Valentín Letelier y Darío Salas (Brunner, 2008) y la introducción del enfoque de pedagogía experimental por parte de pedagogos alemanes (Núñez, 2001). El tipo de investigación que se realizaba bajo este enfoque estaba fundado en los avances de la psicología,

como ciencia experimental y se caracterizaba por la aplicación de métodos propios de las ciencias naturales a los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en aula (Núñez, 2001). Uno de los catedráticos alemanes más influyentes en la adopción de la pedagogía experimental en Chile a comienzos del siglo XX sostenía que la psicología estaba

“en directa analogía con las ciencias naturales i exige como condición vital que haga suyos los métodos de ellas...Ahora, sin un sólido fundamento psicológico no existirá una pedagogía experimental, la que según el concepto moderno de la ciencia, también es la única pedagogía científica.”ⁱ

Del enfoque de pedagogía experimental y de la reforma educativa impulsada por los profesores primarios se institucionaliza esta pedagogía a fines de los años 20 y se crean las escuelas experimentales, que existirían hasta 1973 (Núñez, 2001). Estas escuelas y liceos fueron vistos como una instancia para generar conocimiento e innovación por parte de los mismos docentes en sus aulas. Sin embargo, la pedagogía experimental tenía limitaciones evidentes para producir conocimiento que permitiera enfrentar los desafíos educacionales de la época, que sobrepasaban el mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

“En efecto, más allá de los resultados de la innovación pedagógica ensayada en aulas, escuelas y liceos, a mediados del siglo XX se requería investigación socio-educativa y no sólo investigación psico-pedagógica o didáctica. Ya no se creía en reformas adoptadas sobre bases principalmente intuitivas. El prestigio de las ciencias naturales, llevaba a exigir un conocimiento sobre educación que tuviera el mismo rigor; para alcanzar legitimidad y con ello, eficacia política”. (op.ci: 5)

Además de la experimentación en el aula, y que era llevada a cabo

principalmente por docentes, a mediados del siglo XX no se producía investigación educacional utilizando métodos científicos.

“En Chile, los problemas del sistema educativo y de su relación con la sociedad, históricamente fueron abordados por intelectuales, educadores y políticos mediante la actividad reflexiva y la discusión conceptual, basada en los sentidos comunes, en la experiencia cotidiana y en el recurso a las ideologías o al conocimiento de los modelos de los países avanzados. El ensayo fue la forma predominante de organizar y proponer saberes para reformar nuestra educación. (Núñez, 2001: 5)

En el año 1900 con la instalación de la primera universidad pública con la carrera de pedagogía, se desarrolla la idea de la relación de la institución formadora con la investigación. Si bien, se reconoce la importancia de generar conocimientos en el campo educativo, los problemas del sistema educativo y su relación con la sociedad, fueron abordados por intelectuales, educadores y políticos mediante la actividad reflexiva y la discusión conceptual, basada en los sentidos comunes, en la experiencia cotidiana y en el recurso a las ideologías o al conocimiento de los modelos de los países avanzados. El ensayo fue la forma predominante de organizar y proponer saberes para reformar nuestra educación (Núñez, 2001: 5).

En la segunda mitad de los años 50, la incipiente investigación educacional comienza a transformarse cuando se inicia en Chile la conformación de una base institucional importante para el desarrollo de la investigación en el área de las ciencias sociales, incluida la educación. Con la creación de los distintos institutos y organismos académicos que generarían un importante impulso al desarrollo de la investigación científica en ciencias sociales. En la Universidad de Chile surgen, paralelamente, tres institutos de investigación con foco en educación: el de Investigaciones Estadísticas (con foco en las miradas cuantitativas sobre la educación), el de Sociología (que aunque abordaba diversas temáticas, promovió fecunda investigación

sociológica sobre problemas educativos) y el de Educación, dedicado específicamente al campo del sistema de formación. Por otro lado, la Universidad Católica de Chile crea en 1958 la Escuela de Sociología y en 1957 UNESCO estableció en Chile la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) como un programa regional de investigación y formación en sociología” (Núñez, 2001: 6).

En el año 1900 se crea el primer Instituto Pedagógico dependiente de la Universidad de Chile con tradición principalmente positivista que deja ver la importancia de la investigación científica en educación. Ya en el año 1950 en Santiago se efectuaron unas "Jornadas de Experimentación Pedagógica", convocadas por el Departamento Pedagógico de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública (Núñez, 1992). Reunión a la que asistieron funcionarios del Ministerio, directores de escuelas experimentales y más de 400 profesores de las mismas. En las Jornadas se hizo un balance del estado del movimiento de pedagogía experimental y se debatieron también algunos temas teóricos y de principios. La realización de las Jornadas en sí misma fue indicativa de la existencia de prácticas de debate y de comunicación de experiencias y saberes, que integraban actitudes y disposiciones propias del mundo académico, y otras propias del mundo profesional docente, tal como se daban en el contexto chileno de la época (Dirección General de Educación Primaria y Norma, 2951). Dichas jornadas dan cuenta sobre el desarrollo conceptual de la pedagogía experimental y de la investigación educacional, del estado del movimiento de escuelas experimentales y de algunos indicios sobre las condiciones de producción de esta forma de hacer ciencia en el contexto referido.

En la universidad, modelos-paradigmas han influido en el desarrollo de la investigación al interior de las carreras de pedagogía a lo largo de la historia. Siendo desde el Ministerio de Educación, como institución nacional, la que ha impulsado desde los distintos gobiernos, con mayor o menor fuerza la idea de investigación, de investigación docente y de formación en investigación en la formación inicial docente. Cabe destacar

que cada gobierno le ha impregnado con mayor o menor fuerza la idea de investigación educativa.⁸⁰

Las ciencias de la educación, desde la instalación del primer instituto pedagógico, han marcado una trayectoria en cuanto a la reflexión pedagógica y en el estudio de los distintos elementos socioculturales en los cuales se circunscribe la educación nacional, sin embargo, la tradición de investigación también ha ido cambiando en el tiempo. Parece difícil aceptar la idea de que el campo de la investigación educacional latinoamericana estaría homogéneamente organizado en torno a uno o más paradigmas (cooperativos o conflictivos) que actuarían como orientadores de la investigación y conformarían tradiciones científicas capaces de ser socializadas e incorporadas por las nuevas generaciones de investigadores (Bruner, 1984). Así es posible explorar que en el campo educativo, en lo que refiere propiamente tal a la investigación, ha sido en la historia colonizado por otras disciplinas, entre ellas, historiadores, sociólogos, psicólogos, economistas y antropólogos, entre otros, cada una con sus propias tradiciones.

Se observa que, tanto en universidades públicas como en universidades privadas, la presencia de curso(s) de formación en investigación⁸¹ al interior de las mallas curriculares. Considerando además que un requisito indispensable para la licenciatura en educación es contar con una tesis (investigación educativa) para obtener el título y el grado. Por lo tanto, hay una relación constante y presente durante el tiempo, entre la formación inicial docente y la formación en investigación en las escuelas de Pedagogía Básica.

⁸⁰ Se puede precisar, por ejemplo, que en los últimos gobiernos de la Concertación, los Ministros de Educación si han explicitado en sus discursos la importancia de la investigación educativa. S. Bitar, 2004; Yasna Provoste, 2007, Joaquín Lavín, 2010. En: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/02/joaquin_lavin_y.html

⁸¹ A través de la revisión de los distintos programas institucionales de las carreras de pedagogía básica, se aprecia en todos ellos, a lo menos un curso que tenga relación con la investigación educativa.

Desde el Informe Final del Consejo Asesor Presidencia para la Calidad de la Educación, respecto a la investigación educativa, se presenta una preocupación en la inversión pública en educación, la inversión en investigación educacional sigue una tendencia gradualmente menor que la correspondiente a Ciencia y Tecnología, lo que ha afectado el campo de la investigación, la formación de investigadores y las bases de conocimiento que sustentan las decisiones y prácticas de los cambios en curso. La mayor parte del financiamiento público de la investigación educativa, se realiza a través de los concursos regulares de FONDECYT, FONDEF y de los estudios que promueve y licita el propio Ministerio de Educación.

Existe una brecha importante entre el mundo de la investigación y el de la escuela y la práctica de los profesores. Hay pocos puntos de conexión y, por lo general, el conocimiento académico circula en un circuito que no tiene resonancia en el conocimiento práctico y las experiencias de los docentes. Es necesario transformar este modelo, y ello implica un cambio en la relación que tiene el investigador con el conocimiento pedagógico. Si bien, los profesores no necesitan ser investigadores, sí deben tener una formación que les permita comprender y usar las investigaciones para interpretar y mejorar sus prácticas.

Las carreras de pedagogía básica presentes en este estudio tienen diferentes mallas curriculares, pero todas están relacionadas con los “estándares orientadores para egresados de la carrera de pedagogía en Educación básica”, creado por el Gobierno de Chile el año 2011. Dichos lineamientos se centran principalmente en cuatro saberes básicos: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Se pueden encontrar además alusiones importantes al proceso de investigación.

Si bien, en algunas de las mallas curriculares, están presentes cursos de investigación y, a través de las entrevistas, fue posible conocer más sobre este tema, la lógica de la formación inicial docente está direccionada al saber de las disciplinas y a la Didáctica de las mismas que a los procesos de

investigación. Por otro lado, la investigación o tesis permite terminar la carrera, dando lugar al otorgamiento de la licenciatura y grado académico. Finalmente, se puede concluir que existen currículum diversos, que todos tienen los requisitos mínimos que aparecen en los estándares abordados por el MINEDUC.

a. Estándares de la Formación Inicial Docente: lo exigible para Formar un Docente.

El gobierno de Chile realizó estándares para los futuros egresados de las carreras de Pedagogía Básica. Ellos se concentra en cuatro disciplinas que son: lenguaje y comunicación, matemáticas, historia y geografía y ciencias sociales y, ciencias naturales. Estos estándares pedagógicos y disciplinarios, basados en la Ley de calidad y equidad de la educación aprobada en el año 2011, centran su atención en hacer un mejor y más justo sistema educativo.

El objetivo de estos estándares es esclarecer, por un lado, lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula, y por otro, las actitudes profesionales que debe desarrollar desde su formación como profesor de Educación Básica. En este sentido, los estándares son una referencia útil y necesaria para las instituciones formadoras de docentes, puesto que transparentan los conocimientos, habilidades y competencias que ellas deben ser capaces de enseñar a sus estudiantes durante el transcurso de la carrera. Es importante recalcar que, como herramienta de referencia, los estándares orientan sin interferir en la libertad académica de las instituciones formadoras. Finalmente, son un referente para los futuros profesores, ya que facilitan el seguimiento que ellos mismos pueden realizar a sus propios procesos de aprendizaje.⁸²

Al respecto de dichos estándares, podemos encontrar algunas medidas concretas de lo que respecta a la investigación educativa⁸³.

⁸² Mineduc 2011. Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en educación básica. LOM Editores Santiago de Chile, Pág. 16

⁸³ Op cit. Págs, 135, 140, 156

→ **Estándar 10:** *Está preparado para desarrollar habilidades de investigación e interpretación de la realidad social, geográfica e histórica en sus alumnos.*

El futuro profesor o profesora, está preparado para desarrollar en sus estudiantes las habilidades básicas de investigación en Ciencias Sociales (observar, comparar, extraer información de fuentes diversas, sintetizar). Puede proponer actividades desafiantes y estimular a los estudiantes a abordar problemas de la realidad para aproximarlos a distintas miradas (económica, política, geográfica e histórica). A través de este quehacer, es capaz de ayudar a sus estudiantes, gradualmente, a comprender cómo hacen ciencia quienes investigan los hechos sociales e históricos, desde el trabajo con fuentes diversas, cuestionarios, relatos, entrevistas y datos cuantitativos. De esta manera, al final de la Educación Básica, éstos pueden llegar a comprender el carácter interpretativo del conocimiento social y la valoración de las evidencias en que éste se fundamenta.

En **Habilidades de pensamiento científico**, se espera que el futuro docente sepa promover en los estudiantes las actitudes y habilidades propias del pensamiento y quehacer científico; estimularlos a establecer relaciones entre la ciencia y su vida; y ser capaces de seleccionar estrategias y recursos pedagógicos para enseñar estas habilidades.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO CIENTÍFICO

→ **Estándar 8:** *Demuestra las habilidades de pensamiento científico que deberá desarrollar en los estudiantes*

→ **Estándar 9:** *Está preparado para desarrollar habilidades científicas en los estudiantes.*

El futuro profesor o profesora, sabe promover el desarrollo de actitudes y habilidades propias del pensamiento y quehacer científico, en concordancia con los contenidos y objetivos del currículo y con los intereses de los estudiantes. Puede diseñar actividades donde los estudiantes elaboren preguntas, hipótesis e interpretaciones. Está consciente de la importancia del trabajo colaborativo entre los estudiantes y diseña instancias para ello. Sabe cómo estimular a los estudiantes a complementar sus observaciones con información científica proveniente de distintas fuentes y así fundamentar sus conclusiones. Finalmente, es capaz de presentar a los estudiantes el conocimiento científico como explicaciones o interpretaciones de un fenómeno y no como una verdad inalterable. Diseña actividades de aprendizaje e instrumentos para identificar los logros alcanzados por los alumnos en el desarrollo de dichas habilidades.

En estos perfiles básicos, se visualiza la intención de generar profesores con pensamiento, actitudes y habilidades del quehacer científico. Es importante señalar que las carreras de Pedagogía Básica de las distintas universidades

consideran estos lineamientos entregados por el Gobierno de Chile, pero no se puede constatar que se le dé la importancia real al proceso de investigación educativa. Estos estándares son sólo referencias y en la práctica no han podido ser medidos.

b. Cursos/asignaturas de Investigación Educativa presentes en las Mallas Curriculares Observadas.

Todas las mallas curriculares tienen cursos de investigación educativa, por lo que un simple juicio podría decirse que tiene un gran peso sobre la formación inicial docente. Sin embargo, en la práctica los estudiantes, dependiendo de la universidad en la que estudien, no salen con una formación en investigación educativa.

Los más comunes en las mallas curriculares son: investigación 1, investigación 2 y tesis o taller de tesis. Sin embargo, pueden tener otras denominaciones como: Técnicas de recolección de información cualitativa, cuantitativa – mixta, taller final, etc.,

Es importante consignar que la carrera de Pedagogía Básica, al entregar el grado de licenciado en educación, consignan al finalizar la realización de una investigación. Ello implica que cada estudiante debe plantear un problema de estudio y una estrategia de investigación. Acá se plantea el primer problema, ya que si bien todas las universidades que tienen la carrera de pedagogía básica, otorgan licenciatura, en algunas carreras se observa como una obligación, sin dar mayor profundidad a los cursos de investigación. Ello es porque el curso de investigación es de un semestre y está al final de la carrera.

Otras carreras comienzan desde el principio con elementos propios de la investigación educativa a saber: la observación, las preguntas, revisión bibliográfica, metodologías de investigación. También hay carreras que

trabajan la investigación en el primer o segundo año, y retoman al cuarto año, sin lograr dar continuidad a la investigación.

Es entonces una diferencia relevante entre carreras que imparten las universidades, la cantidad de cursos de investigación y la ubicación de los mismos.

Cabe destacar que hay mallas curriculares que intentan hacer de formación en investigación una intención transversal en la carrera. En los otros casos, se observa que la formación en investigación ocupa espacios estancos que no relacionan con otros cursos de la carrera pero sí, con la titulación.

Dependerá entonces del planteamiento del currículum de cada carrera cuán comprometido esté con la formación en investigación y, como en Chile hay libertad de elaborar programas académicos, hay diferencia entre una universidad y otra y entre programas. Cabe destacar que la universidad estatal que entró en este estudio, si tiene dentro de su programa varios cursos de investigación, siendo ellos transversales en la carrera. Por lo tanto, la diferencia se en la cantidad y calidad de cursos propuestos que se dan al interior de las universidades privadas.

Hay que recordar que en Chile la tesis o investigación da paso al título profesor de Educación General Básica y al grado de licenciatura en Educación, por tanto el estudiante que no logra concretar la experiencia de investigar, no se titula ni logra el grado. Entonces, habría que preguntarse, ¿cuál es el papel que tiene la formación en investigación al interior de los programas educativos? La respuesta, es relativa a los diferentes centros de estudio. A nivel de Ministerio de Educación, podría ser relevante, pero finalmente lo que queda son los estándares mínimos obligatorios. A nivel de Escuelas, podría ser importante, pero depende del énfasis de las mallas curriculares. Por lo tanto, difícilmente podríamos pensar que la formación en investigación es elemental para el futuro docente. ¿Pasará por las voluntades políticas de Ministerio y de los Directores de escuelas de Pedagogía Básica? Al parecer, la historia de la investigación educativa en

Chile tiene un gran peso y la condiciona. Desde el Golpe militar en adelante, hubo cambios en la formación y, justamente el de la investigación fue uno de ellos, porque se requería profesores para hacer clases y no profesores críticos.

Finalmente cabe destacar que, desde las entrevistas a los directores de carrera, se concluye que “hay tanto que hacer en tan poco tiempo” (refiriéndose a la formación docente). Eso explica que se toman opciones en el currículum, dándole mayor tiempo a las asignaturas como las disciplinas (Lenguaje, ciencias y matemáticas) y las didácticas, y otorgando menos tiempo a las demás disciplinas como las artes, la música, la educación física y por qué no a la investigación. Son opciones dijeron varios directores.

c. Enfoques Teóricos, Metodológicos y Temáticos trabajados en la Investigación Educativa

En general, se puede señalar que los directores de escuelas de Pedagogía Básica, se refieren a que en 8 semestres es muy difícil profundizar en la formación en investigación. Para este caso, recomiendan las maestrías que orientan su formación a la investigación.

Respecto a los enfoques teóricos, se señala que la carrera cuenta con poco tiempo para profundizar en este ámbito ya que los estudiantes son evaluados en los saberes antes mencionados, por tanto no se encontraron elementos teóricos de investigación con que trabajen las carreras.

Lo que se circunscribe a la metodología, encontramos metodologías, cualitativas, cuantitativas y mixtas. Sin embargo, la más usada es la cualitativa. Durante las carreras, cabe constatar que la mayoría de las veces, que se trabaja con ambas, y es el/la estudiante quien decide en su tesis si usar la investigación cualitativa, cuantitativa o una mixta.

Los temas más trabajados en la investigación educativa, se relacionan a los intereses surgidos desde las prácticas, especialmente lo que tiene que ver con la intra- aula. Por ejemplo, cómo aprenden los niños las distintas asignaturas, violencia – buying al interior de los colegios, estrategias de aprendizaje en matemáticas, lenguaje, ciencias, etc.

Los estudiantes se forman con los contenidos básicos en investigación educativa. Si bien, todas las escuelas reconocen el importante aporte de la investigación educativa a los docentes en ejercicio, en la práctica hay disparidad en la cantidad de horas que dedica cada carrera a los cursos relacionados con investigación educativa.

Queda de manifiesto la posibilidad del estudiante de elegir el tema de investigación, siendo las propias motivaciones las que lo llevarán a profundizar respecto de un tema utilizando la investigación educativa.

d. Perfil de Ingreso a la Carrera de Pedagogía Básica⁸⁴

Respecto a esta categoría de análisis podemos ver que hay gran diferencia entre lo que está proponiendo el Gobierno y lo que se visualiza en relación a los programas de estudios (de todas las universidades sin importar que sean tradicionales o privadas)

El Proyecto Ley de Carrera Docente⁸⁵ promulgado, señala claramente:

“Aumentaremos la selectividad de las carreras de la educación, combinando variados criterios de selección de manera de identificar disposiciones vocacionales, no sólo con mediciones cognitivas, sino que, además, con otros procedimientos que ya varias Universidades que forman

⁸⁴ Información obtenida de las mallas curriculares observadas.

⁸⁵ Mensaje de S.E la Presidenta de la república con el que se inicia un proyecto de Ley que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras normas. Santiago, 20 de abril de 2015.-

profesores están implementando. Se trata que la disposición a la formación y el ejercicio pedagógico tengan variadas expresiones en las aptitudes de nuestros jóvenes” (Ley Carrera Docente, Presidente Bachelet, 2011).

Al respecto al interior de la misma Ley, se propone Mejorar la Formación inicial aumentando los requisitos para la selección de estudiantes de pedagogía. Argumenta que:

“Una de las condiciones para el mejoramiento en educación, de amplio consenso a nivel nacional e internacional, consiste en aumentar la selectividad en el ingreso a la Formación Inicial Docente (FID)... La política de formación inicial docente debe avanzar hacia un sistema que seleccione a los mejores estudiantes para las carreras de pedagogía para el conjunto de las instituciones de educación superior, debiendo, para ello, aplicar procesos de selección vía Prueba de Selección Universitaria (PSU) o los mejores promedios de notas de educación media o modelos de detección de talentos y vocaciones (propedéuticos), pudiendo utilizar una combinación de ellos”. (Ley Carrera Docente, Presidente Bachelet, 2011).

La desregulación del Estado, la falta de selectividad en el ingreso, son factores que condicionan el actual proceso de formación docente.

El 04 de marzo del 2016, se promulga después de varios meses y años de estudio, la Ley de Carrera Docente. La presidenta Bachelet señala que los estudiantes que decidan estudiar pedagogía lo harán con mayores exigencias "Desde el año 2017 se deberá contar con 500 puntos en la PSU o estar en el 30% superior del ranking de notas o haber aprobado un programa de acceso a la Educación Superior reconocido por el Mineduc, exigencias que se irán elevando gradualmente hasta el año 2023. Adicionalmente vamos a aumentar las exigencias para las escuelas de pedagogía”.

Sobre el perfil de ingreso, esta investigación puedo establecer que hay tres grupos de carreras de Pedagogía Básica en universidades chilenas:

- i. Aquellas que seleccionan para el ingreso a la carrera.

Generalmente estas son las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores (CRUCH) y la selección va relacionada al puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Ello se denomina sistema de selección tradicional para el ingreso a las universidades chilenas. Se combina el puntaje de las notas de enseñanza media (NEM) con el puntaje de la PSU. Hay una universidad privada que tiene como corte de postulación el promedio de 630 puntos. Los porcentajes establecidos para los promedios de notas varían en las distintas carreras de pedagogía básica. No hay un puntaje estándar para ingresar a las carreras de Pedagogía Básica de este grupo. Hay cupos y se llenan con los mejores puntajes de los alumnos que postulan a las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores.⁸⁶(Ver anexo N°5)

- ii. Aquellas universidades que seleccionan sin ser parte del Consejo de Rectores, todas ellas privadas. Solicitan puntaje en la PSU (lenguaje, matemáticas y a veces, en Historia y Ciencias Sociales) y promedio de notas en Enseñanza Media (NEM). Generalmente llaman a una entrevista para la admisión a la carrera. Los porcentajes solicitados varían de carrera en carrera, pero para que los estudiantes puedan acceder a la Beca Vocación Profesor que les financia gran parte de la carrera, deben entrar con 500 puntos de la PSU o más. (Ver Anexo N°6)
- iii. Aquellas universidades privadas no pertenecientes al Consejo de Rectores, Sin selección. No requieren puntaje de la PSU, sólo haberla rendido y no tiene mayores limitaciones al acceso a la carrera. Piden documentos para acreditar haber terminado la Enseñanza media, la concentración de notas y certificado de PSU. Por tanto, el ingreso está mediado sólo por el pago de la matrícula y los aranceles anuales.

⁸⁶ Este grupo de universidades pertenecientes al CRUCH son todas las universidades tradicionales y la Universidad privada Católica de Chile (Pontificia Universidad Católica, Católica de Valparaíso, Católica del Norte, Católica del Maule y Católica de Concepción) que siempre ha sido miembro. Son 25 universidades en total.

En general podemos señalar, que en los tres grupos, el perfil de ingreso está establecido por notas y puntajes, en algunos casos y, en otros, sólo por documentos exigidos. Poco se dice sobre el tipo de postulante, vocación, perfil, es decir sobre las características esperadas que debe tener la persona para ser un futuro docente. Cabe destacar que en alguna universidad se exige la entrevista para ingresar, pero ello no es común.

En los perfiles de ingreso de algunos programas de estudio se puede observar que más que enfocarse en el tipo de estudiante que ingresa, se refiere a los propósitos de la carrera. Ejemplificando con algunos argumentos extraídos de los programas de estudio:

“Formación de profesionales reflexivos y críticos capaces de opinar, argumentar e intervenir frente a la realidad de su práctica pedagógica y de su contexto social”.

“Desarrollo del sentido social de la profesión y su posibilidad de contribuir a un mundo más solidario y equitativo, con una reflexión constante y crítica sobre su quehacer pedagógico”.

“Formación humanista que permite comprender los procesos de la cultura en que estamos insertos”.

“Profundización en competencias pedagógicas y didácticas que permiten un alto desempeño en distintos contextos educativos”.

Estos perfiles de ingreso, son acorde a lo que el Gobierno fija bajo la Ley de carrera docente determina, específicamente un puntaje de acceso.

e. Perfil de egreso de las carreras de Pedagogía Básica⁸⁷

Respecto de este tema, encontramos carreras que cuentan claramente con un perfil claro y definido de egreso de sus estudiantes; otras que incluyen algo de información y, por último, están las que no lo explicitan.

Algunos ejemplos, de aquellos programas que tienen un perfil de egreso claro;

- i. “El profesor formado por la universidad es un profesional que comprende los principales problemas y desafíos del sistema educativo, y puede analizar críticamente las políticas públicas en marcha y su impacto en la escuela y en el aula. Tiene los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que promuevan una enseñanza para lograr aprendizajes de calidad, y la capacidad de emplear la autoevaluación y la indagación como estrategias de desarrollo personal y profesional. Este profesional es capaz de articular la teoría con la práctica, tomar decisiones fundamentadas en evidencias provenientes de la investigación, puede distinguir las características de los procesos que conducen a buenos resultados de aprendizaje y puede tomar medidas en el aula y en la escuela que demuestren su valoración por la diversidad. Su acción profesional se sustenta en valores humanistas y de responsabilidad social para contribuir al mejoramiento de la calidad y de la equidad de la educación”.
- ii. “Los egresados son capaces de analizar la complejidad del sistema educativo nacional y de participar en debates sobre educación, fundamentando sus opiniones en la teoría y en resultados de investigación, para generar una reflexión crítica y propositiva. Se espera que esta reflexión le permita visualizar con claridad su rol y su contribución al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de la equidad de nuestro sistema

⁸⁷ Perfil de egreso observado en las mallas curriculares.

educativo.

- iii. “Los egresados demuestran un razonamiento pedagógico que sustenta buenas prácticas docentes en el aula y en la escuela, con un foco en logros de aprendizaje y en el desarrollo integral de los estudiantes”.
- iv. “Los egresados demuestran disposiciones personales, creencias, valores y una práctica investigativa que les permite, durante su carrera, crecer profesionalmente en forma continua para lograr mayores niveles de especialización y de liderazgo en procesos de innovación, mejoramiento de la calidad y equidad de la educación”.
- v. “La carrera de Pedagogía en Educación Básica, forma docentes con un amplio dominio de su profesión y las disciplinas que debe enseñar, con especial énfasis en la importancia de generar espacios educativos inclusivos, lo que les permite un desempeño acorde a los lineamientos que establece el Ministerio de Educación y a las exigencias de la sociedad actual. Por otra parte enfatiza en una sólida formación en el ámbito de las ciencias de la educación y en competencias básicas de investigación, permitiéndoles aportar a la solución de problemas educativos que surgen en el ámbito de su profesión. Finalmente, el Profesor de Educación Básica formado en la Universidad, se destaca por su actitud ética, proactiva, emprendedora y disposición al trabajo en equipo”.
- vi. “Se espera que el egresado de este programa de formación evidencie el sello al insertarse en el campo laboral, a través de un conjunto de características, como el de ser personas cultas con sólidos valores y con una visión amplia y propia del mundo, competente en su área profesional con capacidad de pensar críticamente y de abordar problemas educativos complejos con una actitud con vocación de servicio, capaces de trabajar en equipo y de ejercer un liderazgo positivo. En este marco el currículo se organiza en torno a tres dominios:
 - Dominio de Formación Disciplinar: este dominio comprende las competencias cuyo fundamento descansa en diversas disciplinas, tales como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias

naturales, y artes visuales. Como también hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender los diversos factores que intervienen en los procesos educativos, los que son proporcionados por la psicopedagogía, teoría, historia y filosofía de la educación, y currículum”.

- vii. “Dominio de Formación en Procesos y Decisiones Pedagógicas: el dominio se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permite a un futuro profesional de la Educación Básica diseñar, conducir y evaluar, en forma autónoma, reflexiva y fundamentada los procesos de educación en primer y segundo ciclo pertinentes a los niños, trabajando en forma conjunta con las educadoras del centro educativo y con las familias de los niños atendidos”.
- viii. “Dominio de Formación en Identidad y Desarrollo Profesional: este dominio se construye gradualmente a través de la integración de los dos dominios precedentes con la línea de práctica, de modo que conformen en una totalidad competencias que doten al alumno en formación de las herramientas necesarias para su desempeño profesional y su desarrollo mediante la educación continua”.
- ix. “Las competencias del perfil de egreso están formuladas en torno a los tres dominios de formación antes mencionados para la formación común. Entre tercero y sexto básico se puede escoger menciones en Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, y/o Lenguaje y Comunicación”.
- x. Forma un profesional que:
 - “Domina conocimientos disciplinarios, cómo se construyen y representan en un currículum para generar aprendizajes de calidad en los estudiantes”.
- xi. “Contextualiza el marco curricular vigente a su realidad escolar e implementa escenarios de aula, pertinentes y relevantes, para generar un aprendizaje de calidad en todos los estudiantes”.
- xii. “Asume un rol profesional comprometido y colabora con la comunidad para desarrollar un proceso de reflexión”.
- xiii. “El Profesor de educación básica con formación científico-

humanista, preparado según los nuevos estándares disciplinarios y pedagógicos del Mineduc, reflexivo y proactivo, capaz de hacerse cargo de las necesidades y del aprendizaje de sus alumnos y con capacidad para integrarse al trabajo en equipo y al enriquecimiento profesional mediante la educación continua. Con una clara vocación de servicio educativo que se manifiesta en su desempeño ético-profesional, basado en sólidos valores universales”.

- xiv. “Un profesional que conoce el desarrollo biológico, cognitivo, emocional y social de los niños y las niñas que educa, está comprometido con su bienestar y desarrollo integral y aprecia a la infancia como una etapa trascendental en el ciclo de vida del ser humano. Respeta la diversidad, el valor y la singularidad de cada persona”.
- xv. “Posee saberes que le permiten conocer los procesos de aprendizaje de la infancia, las disciplinas que conforman el currículo de la educación básica y el adecuado manejo de metodologías necesarias para el proceso de enseñanza – aprendizaje, permitiendo con ello, que todos sus alumnos alcancen los niveles de exigencia requeridos, en el marco regulador vigente”.
- xvi. “Desarrolla autonomía para poner en práctica innovaciones curriculares. Muestra capacidad de adaptación a los constantes cambios que ocurren en el ámbito profesional”.
- xvii. “Es un investigador constante de su realidad educativa, favorece la reflexión y análisis de su entorno educativo”.
- xviii. “Tiene las competencias para contribuir de manera real al mejoramiento de la calidad de la educación chilena, orientando su labor a la generación de aprendizajes efectivos en sus alumnos(as) en el marco de una sana convivencia”.
- xix. “Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente para mejorar su gestión pedagógica y contribuir a la revalorización del trabajo pedagógico”.
- xx. “La carrera Educación General Básica se orienta a la formación de profesionales de la educación capaces de generar aprendizajes pertinentes y significativos en sus alumnos(as), motivando su

desarrollo intelectual, social y emocional a través de metodologías de enseñanza que sean participativas, innovadoras y efectivas”.

- xxi. “La formación disciplinar es un eje fundamental que sustenta el plan de estudio, posibilitando la integración de saberes a través de la didáctica. Dimensiones como el lenguaje y el desarrollo del pensamiento lógico matemático, poseen un fuerte énfasis ligado a la práctica pedagógica, permitiendo al (la) alumno(a) planificar, aplicar y evaluar experiencias de aprendizaje en aula, incentivando la reflexión crítica de su quehacer pedagógico”.
- xxii. “Profesores dispuestos para generar aprendizajes significativos en sus estudiantes a través de una acción pedagógica que integra la diversidad, el contexto sociocultural y las concepciones previas de sus estudiantes, con el sustento de una sólida formación teórico-práctica, teniendo como referentes: los estándares orientadores y Bases Curriculares de Pedagogía en Educación Básica, enmarcados en la Visión Salesiana y su compromiso con los sectores vulnerables de la sociedad”.

De estos perfiles de egreso, se pueden extraer los elementos centrales a los que se dirigen los programas de estudio. Los aspectos considerados que el estudiante debe tener al egresar de la carrera de Pedagogía Básica son:

- Comprende problemas y desafíos del sistema educacional
- Analiza la política pública
- Tiene conocimientos pedagógicos y disciplinarios (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y naturaleza, entre otros.)
- Formación personal y profesional
- Sigue los lineamientos del Ministerio de Educación
- Responde a las exigencias de la sociedad actual
- Tiene competencias básicas en investigación y solución de problemas educativos.
- Desarrolla en el estudiante un sello característico de la universidad
- Será capaz de reflexionar sobre su práctica
- Tendrá vocación de servicio
- Tendrá identidad y desarrollo profesional

- Tendrá manejo en las disciplinas básicas: matemáticas, lenguaje y comunicación, ciencias sociales y ciencias naturales.
- Formación científica y humanista
- Respeto hacia la diversidad y singularidad de cada persona
- Tendrá autonomía en la innovación curricular.

Estos elementos que constituyen perfiles de egreso de distintos programas de Pedagogía Básica, están mencionados pero no se explica en profundidad cómo se mide en cada egresado en esta carrera.

Por lo menos, en algunos casos, se instala la capacidad investigativa que requiere el futuro docente, pero no es lo común.

f. Menciones que ofrecen las Carreras de Pedagogía Básica

En esta categoría encontramos variedad de propuestas de las distintas carreras respecto a las especializaciones así como también, carreras que no cuentan con ellas. Las más encontradas serán Lenguaje y comunicación y/o matemáticas. También se encuentran las especializaciones en Artes Plásticas, Ciencias Sociales, Educación Musical, Inglés, Religión y Estudio y Comprensión de la Naturaleza.

No todos los programas de estudio otorgan menciones. Las que no entregan menciones, suponen que el currículum es lo suficientemente completo para requerir en el proceso de formación de otra profundización. Pero además, explican que, los saberes, se pueden profundizar en la especialización, en el magister o en un diplomado. Además todas las disciplinas se ven al interior de la carrera de acuerdo a los estándares que propone el Ministerio de Educación.

En los programas que asignan menciones, el estudiante elige la que más le interesa y la realiza. En algunos casos, la mención está relacionada con la

tesis de grado y en otros casos no.

Cabe recordar, que esta carrera es en pedagogía general básica y trabaja todos los aspectos disciplinarios y pedagógicos que necesita un profesor para ocuparse de primero a sexto de enseñanza general básica.

Entonces, podríamos afirmar que frente a una situación en donde las universidades ofrecen programas con menciones diversas al mercado y es el estudiante quién elija si va a estudiar en universidades tradicional, privadas perteneciente o no al Consejo de Rectores, la carrera que más le acomode en malla curricular y costos⁸⁸.

g. Líneas de Investigación que Trabajan los Programas de Pedagogía Básica

En general, se constata que las Carreras de pedagogía Básica no tienen una línea de investigación clara. Ello se debe a que consideran, los Directores de Escuela, que falta tiempo para la formación en investigación de sus estudiantes.

Si bien se reconoce la importancia de la investigación para las tesis de titulación, algunos directores argumentan la necesidad de construirlas. Pero que, por el momento la investigación se hace a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes y, el fin último, es otorgar la titulación.

Según los directores de escuela, las tesis se plantean desde los intereses de los estudiantes y tienen que ver con temas de intereses personal, como: la convivencia escolar, la atención a la diversidad y arte. También, sobre problemas en las distintas disciplinas de aprendizaje. Se pueden ligar a las percepciones de los profesores sobre las distintas asignaturas, a la familia y

⁸⁸El mercado 77 carreras de Pedagogía Básica en Santiago. De ellas sólo 3 universidades pertenecen al Consejo de rectores. Cada universidad pone los aranceles anuales. Hay carreras de pedagogía básica que cuestan monetariamente el doble de otras. Hay carreras caras y otras “baratas”. El estudiante elige.

todo esto, mirado desde la visión de algunos de los actores que pueden ser desde los niños o desde los padres. Pero lo que une como eje, la visión de los profesores sobre los distintos campos.

Explican además, que las carreras, en general se plantean privilegiando la vinculación de la teoría y la práctica. En consecuencia, se espera y eso sería lo ideal, que cada una de las asignaturas que se ofrecen, tuviesen un componente investigativo para poder levantar información desde la práctica. Se pretende además, investigar desde la perspectiva teórica, para después dar solución a las problemáticas que se hayan levantado. Finalmente los estudiantes llegan al seminario de investigación con nociones básicas de investigación.

h. Relevancia de la Investigación Educativa al interior de la Formación Inicial Docente

Todos los directores y profesores de los cursos de investigación, reconocen la importancia de la investigación educativa en la formación inicial docente. Algunas de las razones que fundamentan la formación en investigación son los siguientes:

- “Los estudiantes deben adquirir herramientas para poder investigar, porque todo profesor debe saber investigar, tanto a su grupo curso como al contexto en que se sitúa ese grupo. Si es capaz de indagar, de esquematizar, de planificar, es capaz de también de proponer remediales a los problemas que ellos pueden encontrar”.
- “Nos dimos cuenta que más que la necesidad de investigar, nosotros estamos en la formación de un práctico reflexivo. Por lo tanto, cuando el alumno va y hace su primera intervención, se tiene que preguntar de esa práctica que hizo; tiene que reflexionar lo que hizo y lo que vio del profesor, preguntarse por qué el profesor hace eso, para qué lo hace, cómo lo hace. Vamos instalando esas preguntas que son las preguntas de un práctico reflexivo, en ese sentido que va más allá de la investigación intencional. Nosotros queremos llegar a eso,

y es un largo camino. Pensamos que un profesor que no investiga sobre su propia acción no va a tener los mismos resultados que el que si se pregunta, cómo, cuándo, por qué, para qué. Y esos son los fundamentos de nuestro modelo curricular. Todo módulo parte de un problema prototípico, la práctica tiene un problema prototípico. Que es lo que nosotros pensamos que el alumno se va a enfrentar. Detrás de esta malla, está la idea de cuestionar en relación a la investigación”.

- “Es un tema bien interesante porque desde hace algunos años la facultad y por lo tanto la carrera, porque esto permea todas las carreras de la facultad, ha tomado por opción que la línea de investigación tenga un correlato de lo que significa un profesor en ejercicio. Un profesor que tiene que ser capaz de formularse hipótesis de trabajo, levantar evidencias respecto de su propia práctica, reflexionar desde marcos teóricos pero también desde la propia práctica, ello para modificar su actuar y su acción pedagógica. Esa es una línea que queremos y está determinado desde el perfil de egreso de nuestros estudiantes. Eso te obliga a pensar desde qué espacios y desde qué perspectiva nosotros vamos a trabajar la línea de investigación, de hecho nosotros juntos con el título profesional damos el grado de licenciatura”.
- “Es un estudiante que conoce el mundo, reflexiona sobre el mundo y tienen herramientas para actuar sobre el mundo en un sentido bien amplio. Nosotros pensamos que un futuro profesional de la educación debe ser un profesional culto. Profesional culto en el sentido de conocer. Hay mucha exigencia para que sean reflexivos. Lo que pensamos en esta carrera es que la capacidad de investigar es transversal, todos estos cursos que desarrollan la capacidad crítica, la mirada y la observación sobre las propias prácticas, esta reflexión permanente sobre el quehacer y sobre el aprendizaje, nos parece que es lo que en el ámbito educativo de la formación de profesores debe ser privilegiado más que ser capaz de desarrollar una investigación en un contexto dado”.
- “Para nosotros es uno de los elementos que el profesor de aula debe

tener porque en la medida que el profesor pueda investigar, tenga la capacidad de hacer una reflexión desde el contexto de la investigación, desde lo que el mismo está haciendo y desde lo que sus pares están haciendo. Va a poder generar modificaciones en lo que hay, si es necesario. O irá acomodando los elementos o tendrá una mirada crítica en cuanto a la política vigente, lo que de manera contextual va desarrollándose. Pueda él (estudiante) decir, si quiero, no quiero hacerlo de esta manera, si vamos por aquí, eso lo va a lograr solo con herramientas que él pueda darse. Y eso significa que la investigación es una herramienta fundamental”.

Vemos que sí hay un reconocimiento real de la formación en investigación, sin embargo, se registra también que se entregan las herramientas básicas para investigar. Lo básico es porque se privilegian las asignaturas bases de la carrera, a las que se les entrega más tiempo en comparación de los cursos de investigación.

Además, está presente el concepto de reflexión sobre la práctica. No queda claro cómo se va instalando a lo largo de la formación docente y en la investigación pero, si se le da la importancia.

Desde la mirada de los expertos, estos concuerdan en la importancia de preparar a los futuros docentes en habilidades para la investigación. Sin embargo, desde que comienza la carrera y hasta que termina, no logran estimular necesariamente, en los estudiantes las herramientas investigativas precisas para el trabajo futuro en aula o fuera de ella. Una de las razones señaladas es, porque las exigencias más importantes a la carrera de pedagogía básica están en el aprendizaje de las disciplinas, especialmente: lenguaje, matemáticas, ciencias y sociedad; no logrando articular estas disciplinas con la investigación. Por otro lado, la importancia de la didáctica como aprendizaje para el desarrollo de las disciplina, tampoco logra relacionarse con la investigación. Es un problema de planteamiento de la malla curricular que impide la articulación de la investigación con las disciplinas y la didáctica. Cada una corre por su propia vía.

El Colegio de Profesores se refiere al tema señalando que, ellos han desarrollado una línea de trabajo que tiene que ver como movimiento pedagógico y trabajado con algunas instituciones de educación superior en torno a ese tema. Particularmente en el fortalecimiento de la línea de investigación acción como un método de trabajo del profesor y que debiera ser incorporado dentro del proceso de formación del profesor, del nuevo profesor. Destacan, cómo a partir de la reflexión de la propia práctica el docente es capaz de diseñar nuevas estrategias de aprendizajes, de enseñanza, innovar, introducir elementos de creatividad. Como Colegio han promovido las prácticas tempranas, cuando no existían prácticas tempranas, y luego se convirtió en política en la mayor parte de las universidades. Hoy es difícil encontrar una carrera de educación superior que no imparta prácticas tempranas en su estructura curricular. Parten con procesos de observación en primero o segundo año, prácticas con intervención en tercero o cuarto, y prácticas profesionales al final del proceso.

El Colegio de Profesores ha trabajado en los estándares de formación inicial, en el marco de la discusión sobre carrera profesional docente. En una mesa de trabajo con el Ministerio de Educación, plantearon la necesidad de generar la regulación directa del Estado respecto a la formación docente, de las mallas curriculares, sobre todo cuando existen estándares que ya aplicándose. Pero, cabe destacar que pese a todas las propuestas del Colegio de Profesores al Ministerio de Educación sobre los estándares mínimos de la formación inicial docente con criterios de calidad se topa con el mismo problema:

“Las universidades son autónomas, el Estado no puede pedir cumplimiento porque las universidades ven la calidad en función de la información que se entrega. Son mecanismos de mercado”. (Colegio de profesores)

El problema en la educación superior y en la formación docente, es que no hay ninguna regulación posible a propósito de esta concepción de mercado tan instalada. Cada universidad propone la carrera de Pedagogía Básica

según sus propios intereses, esta es presentada al Consejo Nacional de Educación (CNED) y es acreditada por este. Luego, viene la matrícula. Es una cuestión de oferta y demanda. No hay injerencia del Estado.

“Es cierto que la universidad debe ser autónoma para determinar sus propios programas. Todos creemos, en el concepto de autonomía universitaria, pero también es cierto que el Estado debe establecer mínimos comunes partiendo de una base para que se forme bien a quien hoy día está situado como el principal responsable del éxito o del fracaso del problema de la educación. (Colegio de Profesores)

Hay estándares pero no son obligatorios. Hacerlos obligatorios no es transgredir la autonomía. Los estándares son optativos para las carreras de Pedagogía Básica, también lo es la forma en que se prepara al/la estudiante para ser un buen docente. Este es un tema es estratégico ya que cada escuela hará lo que mejor le parezca en la formación docente y en la formación en investigación. De ahí las diferencias en cuanto a formación que recaen directamente en el/la estudiante. Una vez más, el modelo económico de libre competencia hace surgir las diferencias y el Estado no tiene parte en ellas.

El Consejo Nacional de Educación acredita las carreras de pedagogías dependiendo de los criterios que se establecen para todas las carreras. Parten con antecedentes institucionales y luego de la carrera. Pero eso, no incide en por ejemplo si existe o no selección de alumnos, criterios vocacionales, entre otros. No hay regulación, supervisión ni evaluación por parte del Estado.

Docentes y expertos están de acuerdo de la formación en investigación en la formación docente. Sin embargo, en la práctica esos deseos no se concretizan debido fundamentalmente a competencia de las universidades por conseguir estudiantes. Como no hay una base mínima exigida para el currículum, cada universidad hace lo que considera mejor. Esto termina

finalmente en la disparidad de formaciones docentes, estudiantes mejor formados que otros, estudiantes con mayor dominio disciplinar que otros, estudiantes con mejor manejo didáctico que otros y, por último estudiantes que adquieren herramientas investigativas, en relación a otros.

Hay otros elementos que inciden directamente en la formación inicial docente y en la formación en investigación en lo particular en que los docentes y expertos en educación, expresan como son la falta de coordinación al interior del curriculum respecto a la importancia de la investigación educativa. Como se ha señalada, cada carrera tiene su propio currículum en formación docente y en formación en investigación. Los cursos operan como compartimentos estancos y cada profesor administra “su parcela”. No hay seguimiento en la línea de investigación, expresa una docente.

i. Objetivos de la Formación Inicial en Investigación en las Carreras de Pedagogía Básica

Según los directores de escuela y los docentes, los propósitos que mueven la investigación dentro de las carreras, se relaciona principalmente en que los estudiantes adquieran las herramientas básicas para indagar dentro de sus prácticas profesionales. Para trabajar con los problemas que encuentran con sus cursos y ser capaces de hacer una propuesta para llevar remédiales para esos cursos. De esta manera la investigación educativa se plasmaría en la tesis de grado.

Por otro lado, refieren a incentivar a los estudiantes a ser futuros investigadores pero, señalan que, la formación inicial docente no crea investigadores. El profesor debe seguir formándose y, por lo tanto, al llegar al grado de magister o de doctor (a) tiene todas las herramientas, ya sea en acción o una investigación de campo.

“Lo que más importa es que ellos (los estudiantes)

entiendan que la educación en sí mismo es un objeto de investigación, que es interesante y que puede tener múltiples aristas. Desde investigar para aproximarse a las políticas públicas hasta investigar en el modelo de investigación acción”.

“Creo que aquí hay dos cosas. Uno de los objetivos está en que el/la alumno/a pueda comprender que su profesión se enriquece desde la mirada de la investigación. Para hacer crecer su profesión, para desarrollarse en ella, necesita hacer investigación. Que tenga la capacidad de darse cuenta que, si va a dialogar sobre los problemas contingentes que hay en educación, lo haga con herramientas que van más allá de lo que es una conversación o un coloquio”.

Fundamentalmente, se piensa en un estudiante con capacidad crítica, que sea capaz de reflexionar desde su propia práctica, eso lo hace ser un mejor profesor. La investigación enriquece al docente, pero no se explica el rol de la formación docente en investigación.

j. Temáticas más Investigadas en las Carreras de Pedagogía Básica

Los temas más investigados están relacionados con la práctica profesional de los estudiantes. Cuando los estudiantes se enfrentan a la tesis, revisan sus acercamientos y proponen su tema. Se reconoce a la licenciatura como el primer acercamiento a la investigación pero, no necesariamente genera las habilidades, capacidades a futuro que permita seguir elaborando proyectos de investigación en forma autónoma o grupal. Señalan los directores, “no hay todavía claridad por parte de los estudiantes de los paradigmas y de los cambios epistemológicos. Por ello, la carrera no ofrece temáticas sino que son los mismos estudiantes que las proponen”.

Las carreras de pedagogía básica son incapaces de proponer temáticas a sus estudiantes, ello por la incapacidad que tienen en la formación de investigación.

k. Habilidades que se Enseñan en la Formación en Investigación

Todos los directores de carreras señalaron y enfatizaron la importancia de desarrollar habilidades en el manejo de la investigación pero, en la práctica, aluden que es muy difícil llegar a ello, debido a que la carrera le da énfasis a las disciplinas y a la didáctica y, en menor medida, tiempo suficiente para la investigación. Coinciden los directores que no es fácil desarrollar el tema de las habilidades en sus estudiantes y que en un futuro próximo, por más que ellos quieran, los desafíos importantes no están puestos en la investigación sino en la disciplina.

“Se pretende generar, a partir de la formación en investigación diversas habilidades, entre ellas la capacidad de hacer diagnósticos, análisis crítico, reflexión crítica. No es fácil la formación en estos temas ya que, si bien, son parte de un propósito, lograrlo es una tremenda tarea. La capacidad de indagar, como un procedimiento permanente en tu quehacer”.

Se requiere de tiempo para formar capacidades investigativas. Los currículums por opción están enfocados a las disciplinas y didácticas.

No queda claro cómo se desarrollan estas habilidades. Al parecer se quedan en buenas intenciones y proclamaciones.

I. Número de Semestres de Investigación (cursos de investigación) que tienen los Programas de Pedagogía Básica

Se pueden encontrar diversas propuestas, algunas con cursos al principio de la carrera pero la mayoría ubican sus cursos al final, ello motivado por el seminario de título principalmente.

Cada malla curricular define los cursos de investigación y la ubicación de los mismos. No se visualiza un seguimiento y una orientación de estos cursos hacia la titulación. Como se señaló anteriormente, el seminario de tesis o la tesis, es un pre requisito para la titulación y la obtención del grado.

“En nuestra malla curricular, hay una asignatura que se llama investigación educativa que va en el sexto semestre, después viene el seminario de grado que es otra asignatura que es de investigación. Un semestre es de investigación educativa y se les dan las herramientas para que ellos puedan aplicarlas dentro del semestre en que realizan y trabajan en el seminario de grado. Obviamente que nos que gustaría tener más tiempo, cierto, pero nuestra malla curricular está continuamente graduándose, ajustándose para ver los requerimientos que van teniendo los nuevos profesores. La formación en sí tiene que tener esa cuota de investigación y esperamos en un futuro próximo, a lo mejor, agregar una asignatura más o un electivo que pueda ayudarles a tener más herramientas”.

“Los saberes de esos cursos, podrían ser más largos y siempre se plantea que los tiempos son muy cortos y hay que priorizar. En ese sentido nosotros hemos estructurado, estos dos previos y después viene el proyecto de tesis y la implementación del proyecto de tesis ese es el seminario de grado I y seminario de grado II. Eso es un tema pero

acá en la línea de práctica, hay una investigación más protagonista en el primer año, que si tienen los caminos de la investigación y en segundo año, también hay temas de la investigación”

“Nuestra carrera tenía 4 horas de investigación, pasa a dos módulos que duran un semestre, se llama reflexión sobre los procesos y criterios de mejoras. Eso es investigación con 6 créditos cada uno, o sea pasamos de 4 horas a 12. Pero estas 12 horas no son tan así porque de alguna forma, una es cuali y la otra es cuanti y se van desarrollando en distintos tipos de situaciones, pero todo va desarrollado desde la mirada de la disciplina y de temas que pueden enfrentar, entonces tienen 12 horas. Esto se ha ido acercando cada vez más hacia el práctico reflexivo a través de la práctica. Cursos de investigación 5 cursos más el seminario, de 4 horas que habían antes. Además de eso durante la carrera, entre el primer año y el cuarto año, nosotros tenemos una línea transversal que se llama indagación, donde vamos en algunos cursos de la malla curricular. En la malla curricular, desarrollan actividades de investigación como por ejemplo, estudios de caso, revisiones bibliográficas, elaboración de una encuesta y tabulación, se van aproximando desde las propias asignaturas, con distintas técnicas de investigación, no sé si daría para modelos en sí mismos, pero por lo menos, el ejercitar ciertas técnicas, el hacerse preguntas, para luego culminar con el proceso el último año”.

“Lo que le hemos inculcado a nuestros alumnos especialmente en media, es que la investigación acción los hace profesionales reflexivos. Y queremos profesores reflexivos de su práctica pedagógica y es lo que más han

escuchado. Quien investiga es reflexivo”.

Según Directores y expertos, varias carreras tienen un semestre de investigación. Nunca es suficiente dicen, pero se considera que mínimamente los estudiantes alcanzan a tener las herramientas de investigación. En el caso de una universidad en concreto, aportan sus docentes, se considera un trabajo con continuidad y seguimiento. En este caso, sí se ha instalado la relación de la investigación con la malla curricular general. No es lo común, como se explicaba anteriormente.

m. Las tesis de Grado

La tesis se denomina al trabajo de investigación conducente a la licenciatura en educación. Luego de la tesis se da el examen de grado o defensa de tesis. Con esos dos elementos aprobados, se procede a titular el estudiante.

Las tesis se pueden hacer de manera individual o grupal (según lo defina cada escuela). Tienen asignado un profesor que permita la orientación y el seguimiento a los estudiantes.

El curso que trabaja la tesis se denomina, seminario de tesis o Investigación y tiene por objetivo plantear un tema de investigación y las formas para llegar a conocer el problema. Algunas carreras han definido una política interna importante para el área de investigación. Por ejemplo, plantearse la investigación acción.

La tesis es un trabajo de investigación original, que parte de una pregunta y que para responderla, se desarrolla una metodología de trabajo. La idea es partir de una problemática y poder, a través de los distintos pasos de la investigación, poder dar respuesta al problema trabajado.

n. Obligatoriedad de la Investigación

Esta carrera tiene título profesional y el grado académico. Para lograr el grado académico, el estudiante debe ser capaz de presentar y aprobar una tesis. Ello implica en la mayoría de los casos, hacer un diseño de investigación, elaborar la investigación y hacer la defensa de la tesis que correspondería al examen de grado. Por lo tanto, la tesis es obligatoria.

ñ. Enfoques o tipos de investigación

En éste ámbito los directores se refieren a la investigación cualitativa, la cuantitativa y la mixta. Dicen que los estudiantes prefieren usar la cualitativa ya que se acerca a la investigación social. Pero dependerá de lo que se plantee en cada investigación. Ya que el enfoque no se define a priori sino una vez definido el objeto de estudio.

Se privilegia también la investigación acción especialmente ligada a Elliot o a Freire. Y, por último aparece el enfoque socio crítico como posibilidad de planteamiento de una tesis.

Los expertos señalan respecto a este tema que la elaboración de las tesis, en un principio fue más bien clásica. Con un profesor guía, individuales o grupales. Eran profesores de la carrera. Sin embargo, con el tiempo se dieron cuenta que estos docentes (profesores de enseñanza básica), tampoco manejaban la investigación, a menos que tuvieran otros estudios como de magister.

“Se generaban problemas porque no habían criterios definidos en cuanto a las temáticas, procedimientos, metodologías, etc. Se hacían evaluaciones con un par evaluador y como no estaban definidos los criterios, no habían acuerdos” (Profesor de Universidad Privada)

Una vez que se definen los criterios para la línea de investigación hay mayor claridad sobre lo que se quiere lograr con la línea de investigación.

Los docentes coinciden en que los estudiantes para su tesis necesitan apoyo metodológico y apoyo temático en investigación. De lo contrario los resultados no son los esperados. Se requiere que los estudiantes se apropien de las herramientas de investigación y del sentido de la investigación. Plantear un tema, ir a ver la sala, hacer entrevistas, averiguar ¿qué está pasando? Son pasos que necesarios en un proceso de indagación.

También está en contra, la percepción de muchos estudiantes que se plantean que van a ser profesor, y por tanto para qué hacer investigación.

*“Darle la importancia a la investigación dentro de la formación docente y de la práctica de todo profesor. La investigación educativa está en los pilares descritos anteriormente, está en el eje de indagación y se trata también de transversalidad la mirada educativa. Entonces lo ponemos como indagación. En el primer año se les da la lógica de investigación centrado en lo cualitativo cuantitativo, objetivos, hacer un trabajo de investigación bibliográfico, después llegan hasta cuarto año y en ese año tienen el curso de investigación, la parte de métodos”
(Docente de investigación).*

Es larga la espera de 1 a 4 año entonces, señala un docente, se trata de intencionar que haya otros cursos que ocupen la idea de investigación. Ahí tenemos otros dos cursos, uno que es de convivencia y que tienen que hacer un estudio de caso, ahí tienen que hacer entrevistas, observación.

Desde el ámbito de investigación de la carrera, hay varios principios que significan la labor del docente.

“Nosotros, el trabajo que hacemos acá parte de esa

discusión, de si formamos profesores investigadores o profesores de aula. Desde la postura de la facultad, el profesor es un profesional, un profesional reflexivo que sea capaz de hacerse preguntas y responderlas con evidencias con un marco teórico fundamentado tiene que ver como esas definiciones clásicas de profesor como obrero o como profesional reflexivo. Creo yo que el profesor no debe ser quien toma los contenidos, tiene que estar mirando el contexto donde va, no hay una sola metodología de trabajo una forma de hacer su clase. Para eso el profesor debe reconocer los contextos. Nosotros intencionamos con la investigación acción es esta mirada indagativa, que sean capaces de identificar un problema en la sala de clases, pensar e investigar, cuál puede ser teóricamente una posible solución del problema, levantar evidencia de la solución que plantearon y reflexionar si la solución sirvió o no sirvió” (Profesor de investigación)

Respecto de la metodología aplicada en las investigaciones, se promueve la investigación acción ello para lograr resultados para ser aplicados en el aula, se utilizan, enfoques cualitativos – cuantitativos y priman los modelos mixtos.

En general, será el estudiante quien a partir de sus intereses de investigación acceda a un enfoque para desarrollar su tesis. No hay por parte de las carreras una orientación o un privilegio hacia algún enfoque específico.

o. Elementos que favorecen la formación en investigación y las prácticas investigativas

Los directores de escuela y docentes reconocen potencialidades y externalidades positivas a la formación en investigación. Se señala el aporte significativo del aprendizaje de la investigación para el futuro docente.

Podemos extraer las siguientes opiniones:

“Llevar a nuestros alumnos a las prácticas tempranas estar inmersos en el medio y darse cuenta de las problemáticas, los hace más reflexivo, por lo tanto son más capaces de detectar necesidades y proyectarse. A veces ellos dicen, ingresando al semestre de investigación, yo quiero hacer mi tesis en tal cosa porque esto me marcó mucho cuando hice mi práctica número I. Entonces ese es un factor que potencia bastante el deseo del alumno por aprender a investigar”.

“La escuela le da valor a la investigación, la carrera de pedagogía le da valoración, fundamentalmente porque nació del PIIE⁸⁹, y esta institución se dedica a la investigación. Ellos hacen temas de investigación y nosotros también. Se le da peso a la investigación. Además, nuestra formación entendida como profesional se le da peso y valor a la investigación. Por otro lado, la acreditación de la carrera, se preocupa en cómo se da la licenciatura; tenemos la presión externa del tema de la licenciatura. Eso es por una parte, hay profesores que se manejan. Hay académicos idóneos para poder llevar adelante el tema, además favorece que los alumnos se interesen por la investigación. Hay una preparación que

⁸⁹Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

ayuda a este camino”.

“No estamos formando académicos para la investigación estamos formando profesores, pedagogos; pero profesores en un paradigma en lo que significa la formación de profesores y un currículum que tiene que ver no en un modelo técnico sino en el modelo práctico. Ese profesor es un conocedor de lo que tiene que hacer al interior del aula, pero para eso es un profesor que investiga. Profundamente reflexivo, que es cierto que se nutre de la sociología, de la psicología, desde la antropología pero es un profesor que sabe de pedagogía y que tiene que construir el saber pedagógico”.

“Estamos convencidos que la investigación aporta al trabajo del profesor. Así que, debemos formar un profesor reflexivo, un profesor conocedor de su profesión, que puede opinar críticamente, reflexionar y aportar, un profesor que será un líder pedagógico, aunque no vaya a ser un investigador, necesita conocer la investigación para saber que lee, cuando lee, que cosas leer, que cosas no, que le aporta, donde ir a buscar la última investigación, qué peso tiene y como le aporta a su saber pedagógico. Parte de la valoración que requieren hoy día los profesores en este país es que se apropien de que, nadie más nosotros, tenemos el saber pedagógico. La pedagogía se aprende en la pedagogía”.

“La investigación deja en el ser humano mucha cultura y también deja cultura de accionar. Yo creo que la investigación te ayuda a ser reflexivo, igual que las ecuaciones en matemáticas, paso a paso, la investigación es un proceso de pasos secuenciados, y aquí viene lo más importante que es que dejas algo que no había y que le

puede servir a otros. Nosotros estamos asociando la investigación acción a la práctica pedagógica, esa alumna al salir, aprendió que en un curso, se puede intervenir, se puede buscar, intervenir y retroalimentar. Yo creo que les queda para la enseñanza, pero también es bueno porque la investigación es recoger lo que hay en el aire, lo junto y te doy algo que no está a los demás, pero eso para los más grandes, para los que se van a dedicar a investigar”.

“Estamos intencionando y se visualizaran con mayor claridad en el diseño que estamos haciendo, por un lado en las actividades curriculares, no queremos que sigan siendo compartimentos estancos, que vayan relacionados y eso creo que va a ser y está siendo un factor que favorece el proceso en la línea de la investigación. Creemos que si bien las prácticas en nuestra malla está en el último período, se intencionan de algún modo en algunas actividades curriculares anteriores. Entonces queda, investigación, práctica, y lo disciplinar. Van mezclados, no dándole la prioridad a que lo disciplinar es lo básico. Como dicen que el profesor de básica debe ser generalista pero tiene pruebas estandarizadas que no están mostrando eso. Favorecen este proceso y, por otro lado que nuestros estudiantes entiendan que ser un profesional significa no copiar una receta sino que ser capaz de modificar esa receta para que esté acorde a lo que va ocurriendo”.

Como podemos apreciar, hay factores internos, ligados las carreras y a los estudiantes y factores externos ligados a los procesos de acreditación de cada carrera. Todos los directores de escuelas reconocen que la formación en investigación es un gran aporte para los futuros profesionales. La

reflexión en la práctica pedagógica desarrollará un mejor docente, un docente que piensa, analiza, se plantea hipótesis, las resuelve y propone.

La formación en investigación se propone siempre ligada a la práctica. Se forma al estudiante no solo para hacer la tesis que lleva al grado de licenciado sino que se prepara al futuro profesor con capacidad crítica necesaria en su quehacer profesional.

p. Factores que Limitan las Prácticas de Formación en Investigación Educativa

Se presentan varios factores que inhiben la posibilidad de desarrollar las herramientas apropiadas en los estudiantes para poder investigar. Queda claro que hay limitantes presentes en las carreras de pedagogía básica que obstaculizan la investigación educativa como parte necesaria a la formación docente.

Las limitaciones más comunes dadas por los directores y expertos son:

- *“Poco tiempo del que se disponen en las mallas curriculares para estas asignaturas, debido principalmente a que se apuesta a las bases curriculares propuestas por el Mineduc”.*
- *“Hay otros elementos dentro de la estructura de la universidad, de los tiempos, contratación de docentes de las platas, los profesores taxis, 70% de los profesores contratados por hora, hay algunos que ni siquiera se les contrata todo el año, sino sólo por el semestre, entonces ahí también se va obstruyendo que se incorporen más profesores al proceso de investigación”.*
- *“Lo otro es lo profesionalizante de los programas, lo que exige el sistema para ser profesor, entonces se ha tecnificado el saber, por tanto el papel del profesor. Lo central del profesor es saber contenido y didáctica”.*

- *“El estatus del profesor de básica, generalmente se cree que un profesor de básica pueda no investigar, hay algo de la no posibilidad de no investigar, el contexto de la no valoración”.*
- *“Además está el mercado de las carreras de Pedagogía Básica, hay muchas universidades, muchos cursos y resulta que las universidades compiten por su público, los aranceles, en curriculum. Estás en el mercado”.*
- *“Hay competencias que se suponen, que debieran haber sido absolutamente afiatadas en la educación media, no están. Entonces es posible inferir que los estudiantes no tienen una comprensión lectora básica. Y por otro lado, que los profesionales y académicos partícipes tienen muchos méritos académicos. Ahí necesitamos que el académico tenga la capacidad de hacer una bajada, no en disminuir ni bajar la calidad, sino en hacer accesible esos textos, documentos que el estudiante lee, pero luego hacerlos discutir con los estudiantes, poner en valor ese juego”.*
- *“Tenemos algunos problemas, por falta de tiempo, por falta de miradas distintas, porque el profesor que viene es muy joven y viene con un doctorado en la mano y quiere que sus estudiantes estén a ese nivel. Creo que tenemos que ayudar a que lleguen a esos niveles de mayor abstracción porque no tienen las herramientas para hacerlo”.*
- *“Elementos que dificulten el desarrollo de la investigación educativa al interior de la carrera. Desde mi propia perspectiva, y me hago responsable, yo creo que desde el hecho que el seminario esté final de la carrera y que sea el único curso que sistematice lo que es la investigación. Yo creo que es un problema. El factor intuitivo es el que rige en las investigaciones que van haciendo los estudiantes cuando van realizando su práctica o de*

algunos cursos que le ponen mayor énfasis en la investigación”.

- *“Ese es el quid del asunto, y para eso es súper difícil con ocho semestres con todo lo que supuestamente debe saber un profesor con todas las problemáticas sociológicas, psicológicas, el aporte de las neurociencias. Falta horas en el currículum. Uno tiene que hacer opciones. Ojalá uno pudiera poner en cada curso un curso de investigación”.*

Se puede observar que las principales limitantes son el tiempo. Las mallas curriculares se ordenan principalmente cumpliendo los lineamientos exigidos por el Ministerio de Educación en las Bases Curriculares de Educación Básica. Dichos lineamientos basan sus requerimientos en las asignaturas: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Las escuelas de pedagogía Básica, ordenan sus mallas curriculares de esa forma, dejando una limitada formación en investigación. Hay buenas intenciones pero no se concretan en más cursos o intenciones precisas en formación en investigación de sus estudiantes.

q. ¿Cómo mejorar el proceso de formación de la investigación?: una mirada desde los profesores formadores

Hay elementos concretos que se proponen para mejorar la formación en investigación, sin embargo ello queda a voluntad de los directores de escuela:

- a. Mejorar el tiempo para formar y discutir sobre las propuestas de investigación. Aumentar los cursos de investigación, ojalá desde el primer semestre.
- b. La coordinación de los cursos de la malla curricular con los cursos de investigación, de manera que no sea compartimentos estancos sino hacer de la investigación transversal al aprendizaje de las disciplinas.
- c. Coordinar los docentes de práctica con los docentes de investigación de manera que puedan realizar un trabajo conjunto.
- d. Desarrollo de la práctica con la investigación para aplicar las herramientas propias de la investigación social.
- e. Incorporar bibliografía que permita profundizar en conceptos y marcos teóricos que permitan el desarrollo de futuras investigaciones (especialmente en la tesis de grado)
- f. Dar claridad desde un principio que la investigación no está separada de todo el proceso de formación, que es parte de la formación.

Capítulo VI: Conclusiones Generales

Para nadie es un misterio que el futuro de la formación docente en Chile está en “veremos”. Hay diagnósticos, evaluaciones, propuestas, lineamientos pero, hasta ahora nada concreto. Existe reconocimiento de la importancia que es para nuestro país la formación docente pero, no hay acuerdo en la forma en que se operacionalizan las variables de la formación docente. La tarea de formar a las futuras generaciones queda en manos de las universidades (tradicionales o privadas). El Estado aún no se ha hecho cargo, no existe aún Estado Docente que implique hacerse cargo de la educación nacional y no dejar, en manos de privados el servicio de la educación.

Da claridad, en ese sentido lo que aporta Beatrice Ávalos⁹⁰ en una breve presentación en un diario nacional sobre “Una profesión docente de calidad”. En dicha exposición refiere a las discusiones presentes que hay en nuestro país sobre la reforma educacional de las últimas décadas poniendo el acento en quienes más inciden dentro de las escuelas en la formación y aprendizaje de miles de niños y niñas. Señala que:

“Como sociedad, necesitamos darnos cuenta de que para aspirar a un sistema de educación que garantice calidad, reduzca nuestras desigualdades y permita a cada estudiante alcanzar su máximo potencial.... Es necesaria una nueva profesión docente” (B, Avalos, 2014)

Con ello, debe perfeccionarse la formación pedagógica dando a los educadores y educadoras las mejores condiciones para hacer su trabajo.

⁹⁰ Avalos, Beatrice. Profesora, investigadora y premio Nacional de Educación (2013), vocera de El Plan Maestro. Diario El Mercurio, sábado 26 de julio 2014. Santiago de Chile.

Avalos propuso la participación de 20 instituciones de la sociedad civil para dar vida a El Plan Maestro⁹¹ que pretende elaborar una propuesta que sea la base de una formación docente renovada. Esta propuesta será entregada al Gobierno de Chile y al Congreso Nacional para enriquecer y acelerar las reformas a la profesión docente, por las que Chile ha esperado ya, demasiados años.

La actual Ley de Carrera Docente, poco dice al respecto de la formación de la misma. Hay variables claras que inciden en el comportamiento de las universidades y de las carreras de pedagogía básica.

Una de las grandes variables que influyen en la forma en que se constituyen las universidades y, al interior de ellas los programas de estudio, es el modelo neoliberal. Como se señaló en capítulos anteriores, desde los años 80 se logró modificar las bases políticas, económicas y sociales, abriendo paso a la libertad de crear universidades y programas que, hasta el día de hoy no se ha podido revertir. Todavía existe la libertad para desarrollar programas por parte de las instituciones educativas, de abrir universidades y centros de estudio y permanecer en el mercado mediante el juego de la oferta y la demanda en donde, el estudiante es el que elige,

Otro elemento, que se hace parte del problema de investigación es la forma en que se piensa la educación universitaria y especialmente, la formación en educación. No hay una mirada de país ya que este ámbito se ha entregado principalmente a la empresa privada. Son pocas las universidades tradicionales y muchas las privadas. No se prevé de un currículum básico

⁹¹ El Plan Maestro estará conformado por: Colegio de Profesores de Chile A.G, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, Educación 2020, Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios CONES, Confederación de Estudiantes de Chile CONFECH, Colegio de Educadores de Párvulo, Consejo Nacional de Asistentes de la Educación, Asociación Chilena de Municipalidades, Colegio Particulares de Chile AG, Federación de Instituciones de Educación particular FIDE , Vicaría para la Educación de Santiago, Consejo de Decanos de la Educación del CRUCH, Fundación Elige Educar, Fundación Chile, Centro de Estudios Públicos CEP, Centro de estudio de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE, Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación CIAE, Centro de Políticas comparadas de la educación CPCE, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE. Contando con el apoyo de la UNESCO, oficina Santiago.

por parte de Estado o de la Política Educativa, sólo se han elaborado estándares por parte del Ministerio de Educación.

Los estudiantes de Chile (primarios y secundarios) han sacado “la cara” por el cambio de la educación. Este elemento (el de lucha y movilización de nuestros jóvenes) constituye un hecho fundamental para los actuales y futuros cambios de la educación en nuestro país. Lo veremos más adelante.

Por último, está la disparidad de criterios con que se evalúan a los egresados de las carreras de Pedagogía Básica⁹², principalmente se basa en los “conocimientos disciplinares” por sobre otros conocimientos, habilidades y destrezas de los profesionales.

Por último, sobre la formación en investigación, poco que decir y mucho que hacer. Este problema de falta de formación en investigación parte de los años 80, cuando se sacan las pedagogías de las universidades y, si bien, hoy corresponden a carreras universitarias, la investigación no ha mejorado su status.

a. Sobre las Carreras de Pedagogía Básica

Desde el desarrollo de la propia investigación, se puede señalar que, sólo las carreras de Pedagogía Básica de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, tiene un perfil de ingreso claro ligado a puntajes y a promedio de enseñanza media. En general no hay un perfil claro ligado a las características del futuro docente. Cada carrera fija sus requisitos de ingreso de acuerdo a las propuestas de la propia universidad.

Las mallas curriculares son diversas, no hay una que se asemeje a otra. Unas mallas profundizan en los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales), otras lo hacen con la didáctica. Unas mallas tienen menciones en las mismas disciplinas mencionadas

⁹² La Prueba INICIA, se aplica a los egresados de la carrera de pedagogía básica y es voluntaria.

anteriormente y otras no. Eso sí, todos los programas llevan al grado académico y al título profesional.

Respecto de los cursos de investigación educativa, hay cursos que se denominan talleres de investigación, seminarios de investigación otros, aparecen como comodines, es decir, tienen nombres de fantasía para cubrir asignaturas como son la investigación.

Las universidades, estructuran la malla curricular de la carrera de pedagogía básica de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación. Algunas universidades hacen el equilibrio entre lo que pide el MINEDUC y lo que ellos quieren entregar. Hay que destacar no existen ningún organismo del Estado que ejerza control alguno en orientar, supervisar y evaluar la malla curricular. Ni la CNAP, ni el MINEDUC, ni el CPEIP tienen injerencia en la forma en que se plantea una carrera de pedagogía básica. Si bien, se reconoce la importancia en la formación docente en la práctica no hay control alguno. Es aquí donde aparece el mercado como asignador de recursos bajo la oferta y la demanda. Las carreras de Pedagogía Básica compiten por sus alumnos en: precio, calidad, trayectoria, menciones, etc.

La formación en investigación no tiene claridad en nuestro país. Desde los entrevistados aparecen buenas intenciones, manifestaciones de apoyo a la investigación pero, en la práctica no hay nada concreto. A pesar de los intentos de reconstruir una mirada general sobre la formación docente, no hay propuestas de mejoramiento de formación ni del tipo de profesional que se quiere formar.

Chile no cuenta con lineamientos claros sobre el profesor que quiere formar, cómo pretende lograrlo y con qué calidad. Sólo tiene, a propósito de las instituciones⁹³ que señalan que deben realizarse cambios y desde las protestas de los mismos estudiantes, un objetivo de mejoramiento que no está claro cómo va a ser logrado.

Respecto de la calidad de la educación superior, a nivel de experiencia

⁹³Ocde, Banco Mundial, Prueba PISA, etc.

internacional comparada, el estudio de Lawrence Ingvarson (2013) da cuenta de las características principales de la experiencia internacional en la formulación de estándares de egreso y certificación inicial docente, revisando entre otros los casos de Australia, Arabia Saudita, Inglaterra, Nueva Zelanda, Escocia, Estados Unidos y Chile. Junto con promover la calidad docente y la formulación de políticas para reclutar a los mejores profesores. Las primeras conclusiones que aporta es que:

Las políticas que promueven la calidad docente deben operar en varias etapas, desde la contratación misma hasta la retención de buenos profesores. El aseguramiento de la calidad se resume en las cuatro siguientes etapas:

Contratación y selección: el objetivo está puesto en las políticas y organismos que tiene un país para monitorear y garantizar la calidad de quienes desean formarse como profesores. En particular, políticas en relación con:

- Matrícula en formación docente;
- Hacer que la docencia sea una opción de carrera atractiva y
- Exigencias de contenido para la admisión en la formación docente.

Acreditación de instituciones de formación docente: el objetivo está puesto en políticas y organismos que monitoreen y garanticen la calidad de las instituciones de formación docente y sus *programas*.

Ingreso a la profesión docente: el objetivo está puesto en políticas y organismos que garanticen que los *egresados* sean competentes y estén calificados antes de obtener su certificación y el ingreso pleno a la profesión.

Certificación avanzada: el objetivo está puesto en políticas y sistemas que definan los estándares para la docencia de alta calidad y ofrezcan incentivos para que la mayoría de los profesores alcancen dichos estándares.

Fuente: Lawrence Ingvarson (2013)

Siguiendo los cuatro pasos que se proponen para una formación de calidad en la profesión docente, vemos que el aseguramiento de la calidad de la educación en Chile, está restringido a las voluntades de las instituciones educativas.

Respecto de los estándares que se deben trabajar para formar un buen profesor, si bien, el Ministerio de Educación fija los estándares, como se mostró anteriormente, éstos son más bien una sugerencia para los programas de pedagogía Básica. No hay evaluación de cómo se desarrollan los estándares al interior de los currículum, por lo tanto son solamente “propuestas” de lo que debe incluir un programa. La formación docente debe pasar de estándares de contenidos a estándares de desempeño.

Como señala Lawrence Ingvarson (2013) Se debe distinguir entre la labor de *describir* estándares y la de *fijar* estándares. Describir estándares es un intento de articular el conocimiento profesional y las habilidades que se valoran. Estos se suelen denominar *estándares de contenido*. Por otro lado, *Fijar* estándares, corresponde a un proceso de acordar qué habilidades y conocimientos se deben demostrar para alcanzar un nivel que se considere adecuado: es decir, fijar los *estándares de desempeño*. Se trata de determinar qué es considerado aceptable para un fin específico y fijar los criterios de rechazo o de aprobación. Los estándares también necesitan identificar las características únicas de lo que saben y hacen los profesores que enseñan disciplinas particulares o que enseñan en niveles determinados de escolaridad.

Entonces, ¿qué es lo que debe aprender un estudiante durante los años de formación docente?, ¿qué habilidades debe desarrollar? A pesar de ser preguntas simples, nuestro país no ha logrado generar una propuesta concreta al respecto. Danielson y otros autores, hacen sugerencias de qué es lo que el estudiante debe saber y manejar al término de su formación docente. A diferencia de los estándares fijados por el Mineduc, la propuesta de Danielson se centra en la evaluación al estudiante, mientras que los estándares están propuestos para los programas de Pedagogía Básica.

Figura 6: Marco para la docencia de Danielson

Dominios	Estándares
1: Planificación y preparación	<ul style="list-style-type: none"> a) Demostrar conocimiento de contenidos y pedagogía. b) Demostrar conocimiento de los estudiantes. c) Seleccionar metas educacionales. d) Demostrar conocimiento de los recursos. e) Diseñar instrucciones coherentes. f) Diseñar evaluaciones para los estudiantes.
2: En entorno del aula	<ul style="list-style-type: none"> a) Crear un entorno de respeto y compenetración. b) Establecer una cultura del aprendizaje. c) Manejar los procedimientos del aula. d) Manejar el comportamiento de los estudiantes. e) Organizar el espacio físico.
3: Instrucción	<ul style="list-style-type: none"> a) Comunicarse con los estudiantes. b) Usar técnicas de preguntas y análisis. c) Comprometer a los estudiantes en el aprendizaje. d) Usar evaluaciones en la instrucción. e) Demostrar flexibilidad y capacidad de respuesta.
4: Responsabilidades profesionales	<ul style="list-style-type: none"> a) Reflexionar en torno a la docencia. b) Mantener registros exactos. c) Comunicarse con las familias. d) Participar en una comunidad profesional. e) Crecer y desarrollarse profesionalmente. f) Mostrar profesionalismo.

Otro estándar de desempeño es el propuesto por InTACS. Comprenden un conjunto de diez principios de docencia eficaz, los que han sido revisados para poder dar respuesta a las nuevas expectativas para la docencia.

Figura 7: Núcleo modelo de estándares para la docencia del InTASC (versión preliminar)

Dominios	Estándares
El estudiante y el aprendizaje	<p>1. <i>Desarrollo del estudiante</i>: El profesor comprende cómo aprenden y se desarrollan los niños, reconociendo que los patrones de aprendizaje y desarrollo varían en cada individuo dentro y a través de las áreas cognitiva, lingüística, social, emocional y física y diseña e implementa experiencias de aprendizaje desafiantes y adecuadas para ello.</p> <p>2. <i>Diferencias de aprendizaje</i>: El profesor usa la comprensión de las diferencias individuales y la diversidad de comunidades para garantizar entornos de aprendizaje inclusivos que permitan que cada estudiante alcance su pleno potencial.</p> <p>3. <i>Entornos de aprendizaje</i>: El profesor trabaja con los estudiantes para crear entornos que apoyen el aprendizaje individual y colaborativo, fomentando la interacción social positiva, el compromiso activo en el aprendizaje y la automotivación.</p>
Conocimiento del contenido	<p>4. <i>Conocimiento del contenido</i>: El profesor comprende los conceptos centrales, las herramientas de consulta y las estructuras de la o las disciplinas que enseña y crea experiencias de aprendizaje que hacen que estos aspectos de la disciplina sean accesibles y significativos para los estudiantes.</p> <p>5. <i>Aplicaciones innovadoras del contenido</i>: El profesor comprende cómo conectar conceptos y usar diferentes perspectivas para comprometer a los estudiantes en pensamiento crítico/creativo y en la solución colaborativa de problemas genuinos relacionados con temas locales y mundiales.</p>
Práctica de instrucción	<p>6. <i>Evaluación</i>: El profesor comprende y usa múltiples métodos de evaluación para comprometer a los estudiantes en su propio crecimiento, documentar su avance y nutrir la planificación e instrucción constante del profesor.</p> <p>7. <i>Planificación para la instrucción</i>: El profesor extrae conocimiento de áreas de contenido, habilidades transdisciplinarias, de los estudiantes, la comunidad y la pedagogía para planificar una instrucción que apoye a cada alumno en el logro de rigurosas metas de aprendizaje.</p> <p>8. <i>Estrategias de instrucción</i>: El profesor comprende y usa una variedad de estrategias de instrucción para incentivar a los estudiantes a desarrollar una profunda comprensión de las áreas de contenido y sus conexiones y formar habilidades para tener acceso a información y aplicarla en forma adecuada.</p>
Responsabilidad profesional	<p>9. <i>Reflexión y crecimiento continuos</i>: El profesor es un profesional reflexivo que usa la evidencia para evaluar continuamente su práctica, en particular, los efectos de sus elecciones y acciones en los demás (estudiantes, familias y otros profesionales en la comunidad de aprendizaje) y adapta su práctica para satisfacer las necesidades de cada estudiante.</p> <p>10. <i>Colaboración</i>: El profesor colabora con estudiantes, familias, colegas, otros profesionales y miembros de la comunidad para compartir la responsabilidad por el crecimiento y desarrollo, aprendizaje y bienestar del estudiante.</p>

Fuente: InTASC (2013)

Además, se prevén estándares para la docencia específicos al contenido y al nivel. Según Lawrence Ingvarson (2013) lo que un futuro profesor de primaria debería saber acerca de las características de sus estudiantes y los contenidos que enseña es distinto de lo que debería saber un profesor de secundaria. Todos los profesores son profesores especializados y, por ende, los estándares para la docencia necesitan identificar no solo lo que es común a todos ellos, sino también aquello que es único respecto de la buena

docencia en las diferentes áreas especializadas de esta. Esto es cierto tanto para los profesores de primaria como para los de secundaria: los primeros son tan especializados en su área como los segundos, pero lo que necesita saber un profesor de la primera infancia respecto de cómo aprender a leer es muy distinto de lo que necesita saber un profesor de ciencias de secundaria acerca de ayudar a los estudiantes a aprender física; del mismo modo, lo que necesita saber un profesor de primaria respecto del desarrollo del niño es distinto de lo que necesita saber un profesor de secundaria en relación con el desarrollo del adolescente y así sucesivamente.

Por tanto, para la formación docente se requiere promover estándares. Si bien Chile fijó estándares en el Programa Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares Básicos de Formación, no se cuenta con profesores formados con calidad.⁹⁴

¿Por qué sucede entonces, que no se consiguen mejores logros? Una posible respuesta está radicada en que, el Estado propone a las instituciones educativas (privadas y tradicionales) las sugerencias sobre cómo formar docentes y son, las propias Universidades las que toman las decisiones sobre qué y cómo hacerlo. No hay un currículum centralizado, no hay exigencias, no hay sanciones. “Es el mercado el que sanciona” ya que si una carrera no tiene matrícula, es el fin de sí misma. El estudiante (suponen desde el Ministerio) tenderá a matricularse en las mejores carreras que ofrece el mercado.⁹⁵

Por otro lado, se debe reconocer que hay universidades con mayor vocación en relación a otras. A través de las entrevistas sí es posible distinguir dos grupos: con y sin vocación. Las primeras están asociadas al CRUCH y las que se adscriben al sistema de selección y las segundas, preferentemente no. Acá también está en juego la tradición de la universidad.

⁹⁴Las pruebas internacionales de Chile de logro académico como PISA y TIMSS reflejan bajo desempeño escolar. En 2004 un informe de la OCDE acerca de la educación chilena identificó que las debilidades en el sistema de formación docente.

⁹⁵Esto no es tan así, ya que como se mencionó anteriormente, las ofertas de programas están asociadas a un costo de las mismas. Entonces encontramos carreras con mayor, mediano y menor costo. “Elija Ud. en virtud de lo que pueda pagar”. Por eso, no tienden a desaparecer programas.

b. Educación, Formación Docente, Producción de Conocimiento, Investigación Educativa, Profesión Docente. ¿Hacia dónde vamos?

Hoy estamos en una situación compleja, cambios económicos, sociales, políticos hacen que nuestro sistema educativo esté permanentemente en crisis. Desde el término de la dictadura hasta hoy, la educación chilena no ha logrado tomar un rumbo que dirija sus acciones a algún fin específico⁹⁶. El costo económico de la misma, la incapacidad de prever los resultados de la formación en los estudiantes, los resultados en ranking internacionales, sugiere que algo está pasando.

La complejidad del campo de la educación, la complicación por parte del Estado de Chile en desarrollar un currículum que permita formar docentes con calidad, la incapacidad de los programas de Pedagogía Básica de resolver, de la mejor manera, la producción de conocimiento dentro del currículum, estándares que no se pueden medir en la práctica, formación docente diversamente “formada” que no da cuenta de lo que el país requiere. Un Ministerio de Educación que propone pero, no obliga, ya que los servicios educativos son privados.

Podríamos aseverar que cuando el Estado entregó la educación al Mercado, “*se vendió al mejor postor*”. Hoy el Estado no es un Estado Docente por ende no tiene a quién exigirle. Recordemos que es el cliente – consumidor el que elige dónde estudiar o, mejor dicho, dónde comprar la educación.

Esta tesis es concluyente acerca de la formación inicial docente, respecto de las propuestas institucionales, curriculares y de gestión, ya que existen diversas instituciones formadoras de docentes, con diferentes mallas curriculares, énfasis de trabajo, gestión y desarrollo. Cada universidad tiene una o más carreras de Pedagogía Básica, no hay un piso común, los

⁹⁶ Con fin específico, me refiero a la calidad de la educación o redirigir la educación a educación pública.

estándares básicos son sólo propuestas de implementación. No se observa por parte del Estado una proposición que logre unificar los criterios de formación. Frente a la pregunta, qué profesores queremos, no hay una sola respuesta, sino múltiples y, ello se ve en la cantidad de programas de formación docente. Por tanto, no hay claridad hacia dónde va la formación inicial docente.

Respecto de la organización interna de las propuestas curriculares, se observa que existen diferentes enfoques epistemológicos, teóricos, metodológicos y temáticos de la investigación educativa presentes en las asignaturas.

Se reconoce que la presencia de la formación en investigación es importante, relevante y necesaria. Sin embargo, ésta no ha encontrado el lugar dentro de la malla curricular y los intereses de cada escuela de formación. Nuevamente, no hay una postura clara de parte del Estado.

Hay proyectos educativos con mayor presencia de cursos de investigación, instituciones con mayor compromiso al desarrollo de las habilidades investigativas y otras, centradas en la utilidad de esta, para la tesis final. Ello se expresa en la cantidad de cursos de investigación, la forma en que son propuestos, los lineamientos, criterio y objetivos.

La hipótesis de trabajo para esta tesis fue:

“Las Escuelas de Pedagogía Básica de Chile explicitan en sus proyectos académicos la pertinencia y relevancia de la investigación educativa, sin embargo esta investigación educativa, tendría escasa relevancia teórica, metodológica y práctica como eje central de la formación inicial docente”.

Se puede comentar al respecto que las escuelas de Pedagogía Básica,

explicitan en sus proyectos académicos, los cursos de investigación, no necesariamente lo hacen señalando la pertinencia y la relevancia. Los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos de la investigación educativa tienen escasa injerencia en el desarrollo de la práctica profesional docente. Ello se debe a que las escuelas optan por la disciplina o por la didáctica y no por un trabajo transversal entre la disciplina, la didáctica y la investigación educativa. Por lo tanto, la hipótesis de trabajo se aprueba y se considera un aporte al futuro trabajo en formación inicial docente y formación inicial en investigación.

Es en este momento que se puede retomar el hábitus de Bourdieu, ya que en la medida de que profesores y profesoras desarrollen la investigación en sus múltiples facetas, irán contribuyendo a la profesión. Debe haber un cambio de hábitus pero este, debe comenzar en la formación docente y en particular, en la formación en investigación. Sería la forma apropiada de ir entrando al campo investigativo en educación.

Sin duda la producción de conocimientos en educación, está colonizado por otros campos (psicología, sociología, estadísticas, etc.). La producción de conocimiento la realizan “otros actores” si bien están dentro del campo educativo, no son los que realizan la docencia.

Por último, se puede señalar que el camino de la formación docente está inconcluso. No hay claridad, propuesta del Estado ni una mirada aborde en su totalidad compleja el problema docente.

c. Lo reflexivo en la formación docente

A través de la investigación se puede señalar que los programas de formación docente, hacen relación a la importancia de la reflexión en la formación y en el quehacer profesional. Si bien, no hay una explicitación en los programas de cómo está se intenciona, si es un concepto que recorre toda la carrera.

Según Tania Tagle (2011), las últimas investigaciones en educación superior han puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar en los estudiantes posibilidades de aprendizaje y formación tendientes a estimular el pensamiento reflexivo y la reconstrucción del conocimiento.

Por otro lado, Martinet, Raymond y Gauthier (2004) aluden al maestro profesional como aquel que cumple los requisitos de leer el contexto real de la práctica y aprender de la acción través del análisis de la misma.

Wallace (2002) señala que es necesario que el enfoque reflexivo, esté incorporado en el currículum. Este jugaría un rol preponderante en el proceso de desarrollo de la competencia profesional. Y estarían es completa relación con los “esquemas conceptuales existentes” de los estudiantes, el “conocimiento recibido”, el “conocimiento experiencial”, la “práctica” y la “reflexión”.

Este enfoque reflexivo tan importante y que debiera estar claramente establecido en los currículums de formación, no se visualizan en la práctica. Queda en buenas intenciones pero, no es suficiente.

d. Los derechos Humanos y la Educación

¿Por qué incluir en las conclusiones este tema tan relevante? Justamente por la importancia que revisten a lo largo de la vida de las personas. Los derechos humanos son esenciales en la vida de cualquier persona sin importar condición alguna. Veamos qué pasa, respecto de la relación de este tema, con la educación.

Los Derechos sociales y Derechos individuales a la Educación son un tema pendiente en el Chile actual.

Desde el punto de vista de lo legal, no se puede entender el problema de la educación, de las universidades y de la concepción de las mismas, si no se

aborda el concepto del derecho, de los derechos sociales, individuales y con ello, el sentido de lo público.

Los derechos humanos (DDHH) refieren a las facultades y derechos que tiene cada persona por el hecho de ser humano. Son irrevocables, irrenunciables. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), adoptada por las Naciones Unidas (1948), señala a todos los derechos que están considerados como básicos, mediante la Carta Internacional de los Derechos Humanos y combina a través de ella, pactos y acuerdos de distintos países y naciones.

Desde esta mirada, los derechos se pueden clasificar en: Derechos civiles y políticos: ligados a la vida, a la igualdad, a la libertad; Derechos económicos, sociales y culturales⁹⁷: referidos a la salud, a la educación, a la vivienda; Derechos laborales: relacionados al trabajo, a su libre elección; Derechos de los detenidos y presos: referente a un trato humano y con respeto a la dignidad inherente al ser humano.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 13 señala que:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las

⁹⁷ Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

Incluye la enseñanza primaria y secundaria técnica y profesional y que además, de ser asequible y gratuita y que,

*“La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”
(Naciones Unidas 1966)*

Es aquí la primera diferencia que se le puede hacer a nuestro Estado y al derecho social de la educación. Ya que la idea arraigada en Chile de que la educación es un bien de mercado, es una idea antigua que viene del Gobierno Militar y enraizada en la concepción de la formulación de las políticas sociales y educativas.

La concepción de lo público en Chile se ha ido restringiendo bajo la política neoliberal, la privatización de la educación y de otros servicios sociales, lo que finalmente impide que el derecho a la educación se ejerza durante toda la vida.

Tal como se ha mencionado anteriormente, el derecho a la educación expresado en la Ley Chilena (Constitución Política), llega hasta terminar la enseñanza media o sea, hasta los 18 años. Luego tal derecho, se extingue.⁹⁸

Varios de los discursos presidenciales y ministeriales refieren a la “educación pública”. Señalando todos los niveles de educación. Sin embargo, el concepto está errado. Aún no logramos llegar a la educación pública ni a la Universidad Pública. Se confunde lo público con lo privado, ya que una cosa es proveer educación y otra, muy distinta es quien la provee.

⁹⁸ Si bien este año comenzó la gratuidad en las universidades tradicionales, el proyecto de ley aún no se define completamente. Hoy la idea de gratuidad es de manera restringida y focalizada a los sectores con menores ingresos.

Indudablemente tiene una relación directa, la concepción de derecho con la universidad. Fernando Atria (2012) lo llama “lugares comunes falsos sobre la educación en Chile” atribuyendo a una pseudología que le daban los políticos al problema de la educación. El autor hace su análisis sin dejar de lado conceptos tan importantes como la calidad, el lucro, la segregación y la democracia (la que tenemos y la que falta).

La concepción de la política educativa en nuestro país, hace que los privilegios que gozan algunos son a costa de la discriminación de otros⁹⁹. Alude a que mientras los estudiantes aventajados económicamente pueden pagar la universidad a los otros estudiantes se les promete que mediante el esfuerzo, lograrán tener más oportunidades. Si no se considera el contexto social y económico en las políticas educativas equitativas, habrá mayor sensación de fracaso al no lograr acceder a las “oportunidades que ofrece este modelo”.

La desigualdad actual en el acceso de todos a la universidad, influenciada por resultados de la PSU¹⁰⁰ y por la variable económica. En el sistema privatizado de la educación chilena, el 80% de los costos de la universidad es financiado por la propia familia.¹⁰¹ Por lo tanto, el acceso de los jóvenes de escasos recursos a la universidad se restringe a dos variables: calidad de la educación recibida en el sistema municipal subvencionado y el ingreso económico familiar.

“2 de cada 10 jóvenes del decil más pobre ingresan a la educación superior en cambio 9 de 10 del decil más rico lo hace¹⁰².”

⁹⁹ Jackson, Giorgio (2011) en La Mala Educación, ideas que inspiran el movimiento estudiantil chileno. Catalonia – Ciper. Santiago de Chile. Pág. 13

¹⁰⁰ La prueba de Selección Universitaria la rinden todos los estudiantes que quieren entrar a la universidad y tradicional o privada.

¹⁰¹ Los colegios particulares pagados en general obtienen los mejores resultados en la PSU porque han tenido mejor educación que las escuelas subvencionadas o los particulares subvencionados.

¹⁰² Jackson, Giorgio (2011) en La Mala Educación, ideas que inspiran el movimiento estudiantil chileno. Catalonia – Ciper. Santiago de Chile. Pág. 15

El derecho social a la educación, la igualdad en el acceso, a la calidad en la educación superior, no existe.

Desde los 80, el mercado de la educación ha crecido. Este bien, transable económicamente, se ha expandido rápidamente en todas las regiones del país. Las empresas que crearon universidades, institutos y centro de formación técnica fueron creciendo en patrimonio a costa de las familias y, a la banca privada se hace cargo de entregar los créditos para que los estudiantes accedan al pago de la enseñanza superior.

Señala Atria (2012)

“Chile se pone enteramente a disposición de los ricos para que estos puedan usar toda su riqueza de manera de garantizar que la situación de la que gozan hoy podrá ser traspasada a la siguiente generación”... “el problema es que las instituciones educacionales chilenas no tienen siquiera una pretensión de justicia.”¹⁰³ (pág. 33)

Esta situación se condice con las universidades tradicionales y privadas existentes en nuestro país. Se pueden observar que los aranceles que cobran se focalizan a diferentes sectores sociales. Así podemos encontrar universidades de diversos valores. En donde la familia que financiará el futuro de sus hijos, revisará cuánto puede pagar y luego definirá la universidad. Así encontramos además profesionales con buena educación y otros con deficiente formación.¹⁰⁴

¹⁰³ Atria explica esta situación señalando lo siguiente: el que quiere y puede gastar 1.000 en la educación de sus hijos, su hijo recibirá una educación de 1000 junto a otros padres que quieran y puedan gastar lo mismo. El que pueda y quiere gastar 100, junto a otros padres que hacen lo mismo, tendrá educación de 100, el que puede gastar 10, comprará educación de 10 y el que no puede gastar nada, irá a la educación municipal, donde se encontrarán con otros que no pueden pagar nada.

¹⁰⁴ Ya dijimos que el Estado de Chile no se hace cargo de supervisar y fiscalizar cada carrera de una universidad. Eso lo hace el mercado. Si una universidad es de dudosa calidad, entonces no tendrá estudiantes y tenderá a desaparecer. Así las universidades, además compiten por los estudiantes para seguir lucrando.

De esta manera queda claro que la categoría del derecho a la educación, está condicionado al mercado y el ciudadano, queda desprovisto de igualdad al acceso.

**e. Formación Inicial Docente e Investigación Educativa:
Exigencias a un Campo Educativo Colonizado¹⁰⁵**

Si aceptáramos la propuesta de Bourdieu y visualizáramos a la educación como un campo problemático, entraríamos inmediatamente al debate acerca de quiénes lo conforman, cuáles son sus límites y, en específico para esta ponencia, qué capital representa la investigación educativa al interior de este campo y cómo este, se vincula con otros campos de las ciencias sociales y humanas.

Desde Bourdieu, la educación constituye un campo propio con características, sujetos, espacios, políticas y formas de configurar las prácticas (*habitus* propio). Si bien es difícil llegar a delimitarlo con claridad, tiene relación con otros campos y recibe aportes de ellos. El concepto de campo es central en la perspectiva de este autor, en la medida en que permite construir el espacio de juegos de poder en donde se insertan las prácticas sociales que son analizadas.

La comunidad investigativa orienta en torno a lo que significa investigar y cómo hacer de este proceso algo significativo para el docente y/o para quien investiga. Como es sabido, la indagación y la acción propia de investigar no es tarea fácil, menos aún en el caso de los educadores, debido principalmente a las exigencias prácticas que les impone la tarea educativa. Por otro lado, la formación de los docentes en investigación se transforma continuamente en un gran reto, con retóricas consensuadas que la respaldan, pero con escuelas de formación y currículos que operan aparentemente alejadas del oficio investigativo.

¹⁰⁵Este texto se extrae en parte de la ponencia realizada por la autora al VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. “Teoría, formación e intervención en Pedagogía”. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011

Toda investigación parte de un problema, de una pregunta o una hipótesis a la cual se le buscará explicación, comprensión o respuesta a partir de un proceso de indagación. Instalar la perplejidad ayuda a generar las condiciones motoras del desarrollo de la investigación. “Pensar abre camino, dice Heidegger y, ciertamente, pensar es aventurarse por lo no evidente, por la ruta sin huellas. El mismo sentido de investigar supone eso: buscar indicios, atender a los vestigios. No sólo se investiga cuando se instala la duda que problematiza, sino cuando se abre el sentido original de lo real” (Bolaños, 2001). Es por ello que, investigar implica un camino que recorrer, reconocer huellas, acercarse a la experiencia, la cual siempre deja rastros. Ese camino por transitar no se realiza sino desde un campo intelectual específico, con ciertas *pautas de comportamiento* y formas o dispositivos de acción, aspectos a los que Bourdieu denomina *habitus*, que en este caso, podría constituir la investigación educativa. Entonces, ¿qué impediría o dificultaría la relevancia de los docentes en este espacio del campo educativo?

La educación se ubica como un objeto de estudio para todas las disciplinas que fijan su atención en ella. En este sentido, se dan esquemas teóricos diversos e instrumentos metodológicos propios de cada disciplina para llegar al plano empírico. De esta forma, puede ocurrir que para analizar el objeto de estudio *la educación* y para estudiarlo se pueda descomponer en parcialidades. Sin embargo, no hay hecho social que en su ocurrencia cotidiana se manifieste de manera aislada. El estudio de lo educativo implicará una serie de características de las diversas disciplinas que ocurren para su análisis. Por ello, la separación o parcialidad impedirá observar y analizar la *realidad* concreta como totalidad.

La investigación educativa, visualizada como proceso social, relacionada con lo educativo y el desarrollo de una base organizada de conocimientos sobre esa *realidad*, tendrá muchos ángulos de análisis y será una actividad condicionada por diversas estructuras: sociales, económicas, políticas y culturales (Pescador, 1990).

Una apuesta plausible en términos políticos intelectuales, sería que en la medida que los docentes se incorporen a la comunidad investigativa, podrían ir transformando el campo de la educación desde sus estudios, entregando insumos para el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y /o debatiendo al interior de estos espacios de poder. Si aceptáramos que la educación constituye un campo desde la lógica de Bourdieu, los agentes dinamizadores de este campo intelectual no estarían siendo los docentes, sino más bien, otros actores que han entrado desde diversas disciplinas de las ciencias sociales e inclusive de las ciencias exactas. Existiría entonces, una debilidad por parte de los educadores para constituirse en capital simbólico de esta comunidad investigativa. ¿Están hoy los docentes en condiciones de constituirse en investigadores de su propio campo?, ¿las escuelas de formación docente, hoy especialmente centradas en estándares, están en condiciones de entregar y proyectar las facultades investigativas a sus estudiantes?

Ciertamente, la respuesta es no. Se requiere de una práctica aprendida. La investigación educativa es una actividad cognoscitiva, de análisis y reflexión que se puede realizar sobre problemas prácticos, teóricos y socio-políticos en el campo educativo.

No existe consenso respecto del objeto principal de estudio de la educación, acerca de cuáles son sus métodos y los problemas sobre los cuales debiera dirigirse preferentemente la investigación. La diversidad de posiciones en esos temas centrales implica puntos de vista epistemológicamente distintos, en ocasiones opuestos entre sí. Es aquí donde volvemos a la complejidad del posible campo educativo, a la permeabilidad de sus límites, a la disputa al interior por ciertas categorías y exclusividades. El *habitus* también aquí cobra sentido prioritario, ya que en un campo en permanente movimiento, el *habitus* de los agentes que reproducen y producirían este campo, es a lo menos confuso e inclusive contrapuesto.

Se puede señalar que los espacios de encuentro entre los actores de un campo y otro, no se conforman aproblemáticamente, sino que por el

contrario, dado que la experiencia práctica de investigación educativa en cada uno de ellos obedece a las normas y acuerdos de sus propios espacios de funcionamiento, se generan tensiones y conflictos tanto en la validación de cada experiencia como en la sumisión de la utilidad de cada una de ellas, lo que sin duda estaría influyendo directamente en las posibles respuestas a las interrogantes anteriores.

Algunos autores la han reducido al estudio de la pedagogía y, por tanto, la investigación a saberes disciplinares y didácticos y, a la relación enseñanza-aprendizaje. Sin duda, lo pedagógico es un apartado relevante al interior de la investigación educativa, se construye en un espacio de reflexión que permite encontrar alternativas educativas creativas y abrir potencialidades a una praxis misma.

Max Van Manen (2003) señala que “la investigación educativa es notoriamente ecléctica. Toma prestados, con absoluta libertad, el lenguaje y las técnicas de otras disciplinas, pero la conexión de la investigación educacional con la pedagogía puede convertirse en algo tenue”. Justo es reconocer que, en la actualidad, la investigación en el campo de la educación ofrece numerosos estudios, especialmente la investigación cualitativa de corte etnográfico, sobre la vida cotidiana en las escuelas, en las aulas, sobre los docentes, los directivos, los niños y adolescentes y sobre una amplia gama de problemas como la diversidad, la formación de identidades, la autoridad, la violencia escolar, el género, las relaciones con la familia y las comunidades (Garay, 2008).

Todos los autores revisados coinciden en que es una condición necesaria en los docentes, la adquisición de prácticas investigativas e intelectuales que los constituyan en futuros agentes de relevancia con voz y poder en el campo de la educación. Para entender que la investigación no sólo pertenece a ciertas estructuras - estructurantes, conviene dimensionarla en su justa medida, otorgándole además la importancia que se merecen los deseos, ánimos, motivaciones y aspectos subjetivos del propio investigador. “El trabajo de investigación debe estar inserto en el deseo. En otras palabras, no

debe estar orientado por obligaciones académicas sino por la pasión” (Barthes, 1987). Lo que sí está claro es el “silencio de la pedagogía en la investigación educativa” (Garay, 2008) ya que tradicionalmente han sido *otras* disciplinas encargadas de investigarla, las cuales ya han sido señaladas anteriormente.

Así como existen tendencias a la profesionalización, existen factores que la dificultan y que, en muchos casos, la vuelven cada vez más improbable. En América Latina, la presión social por la expansión del servicio educativo obligó a reclutar docentes con déficits muchas veces importantes de formación. Varios países se vieron obligados a reclutar maestros sin formación especializada. En países como Argentina, México o Brasil, proporciones significativas de docentes fueron reclutados antes de terminar su formación especializada (Tenti Fanfani, 2005). En muchos casos, la voluntad política de responder a la demanda de educación escolar obligó a expandir sin tomar en cuenta la disponibilidad real de recursos humanos dotados de la formación básica indispensable. ¿Es posible creer que Tenti Fanfani advierte que no todo docente puede ser capaz de constituirse en un investigador?

La relación entre investigación educativa y profesionalización docente es un tema importante y que aporta al debate sobre la formación/trabajo docente. La profesionalización docente se estructura en base a dos principios. Uno que remite a la racionalidad instrumental del trabajo docente (metas, objetivos, eficiencia y resultados) y, otra en que el sentido del quehacer docente cobra significado (compromiso). Esta discusión se abordaría equilibrando los dos principios.

Dubet (Tenti Fanfani, 1999), propondría una relación considerando un compromiso entre lo que él denomina “el modelo del management” (alumno cliente, diversificación, política de la demanda, evaluación, autonomía, eficiencia, etc.) y el modelo republicano (educación para todos, conocimiento como derecho, papel integrador de la escuela, formación de la ciudadanía, la cultura común, etc.). En ambos casos, el rol del docente es

distinto. En el primero el docente es definido como un experto (pedagogo, didacta en sentido estricto), en el segundo, un movilizador o promotor social (con mayor compromiso político). Los partidarios del primer modelo insisten en fortalecer el componente científico-técnico de la profesión. Los del segundo insisten en su compromiso social y político con las causas de los derechos humanos universales (la justicia, la libertad, la integración social, una sociedad de iguales, etc.). Algunos ponen especial énfasis en la función pedagógica, los otros en la función social. En ambos casos, consideramos que la investigación educativa es relevante, puesto que ella puede responder a fines desde distintos enfoques epistemológicos y metodológicos y a distintas visiones de sociedad y de educación.

Cada enfoque determinará los procedimientos de estudio que se sigan en la investigación. Está claro que los distintos enfoques tienen una concepción diferente de lo que significa investigar, cómo hacerlo, qué investigar y cuál es la utilidad de ésta; por lo tanto, “una investigación no se define como educativa en función de la utilización de éstos o aquéllos procedimientos y métodos para la recogida de datos y su análisis, sino en razón de los presupuestos conceptuales desde los que responde a cuestiones más profundas que afectan a *qué investigar, por qué y paraqué hacerlo, cómo hacerlo y cuál es la relación que quiere establecerse entre el conocimiento y la acción educativa*” (Escudero, 1990).

Finalmente, podemos decir que la formación docente en investigación sí es importante, en cuanto permite al profesional docente desnaturalizar, reflexionar, analizar, indagar e interpretar distintos hechos sociales desde la perspectiva teórica y práctica. Es posible afirmar que el compromiso del oficio docente no es con el otro sino con la tarea, eso es lo que afirma Phillippe Meirieu. “Tanto el exagerado amor y cariño a los niños y jóvenes, como la feria de competencias parecen transformar la enseñanza en una cosa inútil o trivial, algo que puede esperar, la masividad del rechazo a la transmisión es también masividad del rechazo a la cultura, o tal vez mejor, escolar indiferencia al reparto de bienes culturales” (Alliaud y Antelo, 2009). Si entendemos este compromiso docente de Meirieu en el sentido

amplio, la tarea no podemos reducirla al acto educativo propiamente tal, sino a incorporar a las diferentes dimensiones que implican trabajar en el complejo espacio de la transmisión de saberes y construcción de conocimientos.

En la medida que el docente tiene herramientas que le posibiliten investigar sobre las prácticas, las políticas educativas, el entorno social de la escuela, los actores de la educación, le permitirá comprender el contexto en el que se sitúa y las posibilidades de construir conocimientos importantes para el mejoramiento de la educación en general. Empero, esta relevancia pierde todo sentido si *ese laboratorio investigativo* de las escuelas de formación no se plasma posteriormente en espacios reales de práctica investigativa docente. Este plano, creemos, no es un tema teórico, tampoco especialmente subjetivo: consideramos que es un tema político institucional, que requiere de una voluntad real por entregar esos espacios de reflexión, indagación, sistematización, desnaturalización a los docentes en ejercicio.

Sabemos también que esta visión puede parecer ingenua, pero no lo es, ya que lo que pretende es dejar en claro que el denominado *silencio de los pedagogos en la investigación educativa* es un tema que a instituciones político-educativas, a *inmigrantes expertos educativos*, a los *epistemócratas* del campo educativo (parafraseando a Bourdieu) les interesa y conviene tener docentes abnegados en la funcionalista tarea de enseñar, ya que la dialéctica recursiva de acción-reflexión del docente constituye un peligro inminente de revolución al interior del campo.... Sigamos reflexionando al respecto, quizás los pedagogos puedan mover ciertas estructuras, capital tienen; los espacios se pueden y deben construir.

“La formación investigativa no pasa por ser un asunto meramente teórico o pedagógico, es también un asunto institucional y político. Es necesario ubicar el papel de la universidad en la sociedad, y si este apunta a reproducir las condiciones de estancamiento y exclusión no habría mucho por hacer, pero si de lo que se trata es de crear conocimiento pertinente, idóneo y de calidad, son muchas las condiciones que se deben dar, unas de orden material y

otras de orden institucional” (John Cárdenas, 2013. Pág. 78)

BIBLIOGRAFIA

- Achilli, E. L (2000). Investigación y formación docente. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Rosario, LabordeEditor. Argentina.
- Alberoni, Francesco, (1991). “Génesse”, Rocco. Brasil
- Alliaud, A (2004) La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A (2004) La difícil tarea de aprender a enseñar. En: Ilpes Buenos Aires. Informe periodístico para su publicación número 22. Buenos Aires.
- Alliaud, A; Antelo, E (2009) Los Gajes del Oficio. Aique Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Arendt, Hannah. (1993). “La Condición Humana”. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Arnal, J (1992). La investigación educativa: fundamentos y metodología. Barcelona España, Labor.
- Atria, Fernando (2012) La Mala educación. Ideas que inspiran el movimiento estudiantil en Chile. Catalonia – Ciper, Santiago de Chile.
- Atria, Fernando; Larraín, Guillermo; Benavente, José; Couso, Javier; Joignant, Alfredo. (2013) El Otro Modelo: del Orden neoliberal al Régimen público. Debate, Santiago de Chile.
- Atria, Fernando (2014) Derechos Sociales y Educación: Un nuevo paradigma de lo Público. LOM, Santiago de Chile
- Avalos, B (2002). “Profesores para Chile. Historia de un proyecto”. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Avalos, B (2003). “Formación inicial docente y continua”. Ministerio de Educación Chile.
- Baeza, M. 2002. De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido". Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Bauman, Z (2002). La hermenéutica y las ciencias sociales. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Barrichelo, R (2007); do Val Toledo Prado, Guilherme. “A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a”. Encontrado en: <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a16n30.pdf>
- Bernasconi, Andrés; Rojas, Fernando. (2004) Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980 – 2003. Santiago de Chile: Ed. Universitaria – UNESCO.
- Beyer, H (2009). ¿Qué hacer con la educación pública? Centro de Estudios Públicos de Chile. Revisado en: www.cep.cl
- Birgin, A (2004). La difícil tarea de aprender a enseñar. Informe

- periodístico para su publicación número 22. Buenos Aires.
- Bisquerra, R. 2009. Metodología de la investigación educativa (2ª edición). Ed. La Muralla S.A.
 - Bondarenko, N (2009). “El componente investigativo y la formación docente en Venezuela”. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 253-260. Venezuela.
 - Boron, Atilio. (2003) Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Colección Secretaria Ejecutiva, Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/estado/estado.html> consultado el 21-07-2011
 - Bourdieu, Pierre (1990). “Algunas Propiedades de los Campos”. En Sociología y Cultura. Editorial Grijalbo. México.
 - Bourdieu, Pierre (2003). “Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto”. Editorial Quadrata. Buenos Aires.
 - Bourdieu, Pierre (2003) “Capital cultural, escuela y espacio social”. Editorial Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
 - Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (2009) “Los herederos, los estudiantes y la cultura” Siglo XXI. Buenos Aires.
 - Brunner, José Joaquín (1984). “Algunas consideraciones sobre la Investigación Educativa en América Latina”. Documentos de Trabajo. FLACSO. Santiago de Chile.
 - Brunner, José Joaquín. (2007) “Los debates de la república educacional: 1910 y 2010”. Consultado en: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CAPITULO_jjb_1%5Bdef%5D.pdf revisado el 23-06-2011
 - Cárdenas, John (2013) Universidad, ciencia y formación Investigativa. Revista papeles. Universidad Antonio Nariño, Colombia.
 - Casarini Ratto, Martha. (1999) “Teoría y Diseño Curricular”. Segunda edición. Trillas. México.
 - Castoriadis, Cornelius (1996) “La democracia como procedimiento y como régimen” <http://www.inisoc.org/Castor.htm>
 - Coll César “El currículo universitario del siglo XXI” en: Monereo C. y Pozo J. I. (2003) La universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid: Síntesis.
 - Cuarto Congreso Mundial de la Internacional de la Educación: La educación: ¿Servicio público o mercancía? Porto Alegre (2004)
 - Diker, G; Terigi, F. (2008) “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”. Ed. Paidós. Buenos Aires.
 - Dubet, F (2004) “¿Mutaciones Institucionales o neoliberalismo?” En: Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina. Unesco – IIPE. Argentina.

- Dubet, F (2002). “El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado”. Gedisa. Barcelona.
- Dubet, F (2004). “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina”. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Buenos Aires.
- Escudero, J (1990). “Tendencias Actuales de Investigación Educativa: los Desafíos de la Investigación Crítica”. Encontrado en: <http://quadernsdigitals.net/articles/quriculum/quriculum2/qr2tendencias.html>
- Feo, Ronald (2011) “Una mirada estratégica a la formación docente de calidad” Revista Iberoamericana de Educación OEI En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4132Feo.pdf>
- Fontaine, Arturo, (2002). “Equidad y calidad en la educación: cinco proposiciones interrelacionadas”. Chile: Centro de Estudios Públicos, 87.
- Flick, Uwe (2004). “Introducción a la Investigación Cualitativa”. Ediciones Morata y Fundación Paideia. Madrid, España.
- Friedman, M (1966). “Capitalismo y libertad”. *Madrid*: Rialp
- Frondizi R. (2005) “La universidad en un mundo de tensiones”. Buenos Aires: Eudeba.
- Galindo, Jesús (1998). “Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación”. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Addison Wesley Longman. México.
- Garay, L. (2008) “Intención pedagógica en la investigación educativa”. Cuadernos de Educación. Año VI – N°6, Córdoba, Argentina. Julio 2008.
- Garay, Lucía (2008). “Intención pedagógica en la investigación educativa”. Cuadernos de Educación. Año VI – N°6. Córdoba, Argentina.
- Gobierno de Chile. Ley General de Educación. 07 de Abril.
- Comisión Nacional de Acreditación. [Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior](#) (2006),
- Gobierno de Chile. Comisión Nacional de Acreditación (2008).
- Gobierno de Chile (2006) Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.
- Gobierno de Chile (2010) Propuesta para Fortalecer la Profesión Docente en el Sistema Escolar Chileno. Santiago de Chile.
- Gobierno de Chile. Ley Orgánica Constitucional de Educación. 11 de marzo 1990.
- Gobierno de Chile. Gran Acuerdo por la Calidad de la Educación (2011) disponible en: www.mineduc.cl revisado el: 20-05-2011
- Gorodokin, Ida (2005) “La formación docente y su relación con la epistemología” Revista Ibero-Americana de Educación. En:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

- Habermas, Jürgen (1998), “La soberanía popular como procedimiento” en Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Trotta, Madrid.
- Habermas, J. (1988). La Lógica de las Ciencias Sociales. Madrid: Tecnos.
- La Nación (2011) La Educación es un Bien de Consumo: Lanación.cl en: <http://www.lanacion.cl/pinera-la-educacion-es-un-bien-de-consumo/noticias/2011-07-19/144916.html> revisado el 06/08/2011
- Ingvarson, Lawrence (2013) Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. Calidad en la educación Santiago de Chile. En: <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n38/art10.pdf>
- Jacson, Giorgio (2011) en La Mala Educación, ideas que inspiran el movimiento estudiantil chileno. Catalonia – Ciper. Santiago de Chile.
- Kemmis, S. (1998) El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción Ed. Morata, Madrid - España
- Lavín, J (2010) “Desafíos y obstáculos de la reforma de educación en Chile”. Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile.
- Martinet, Raymond y Gauthier (2004) En Tagle (2011) El enfoque reflexivo en la formación docente. Calidad de la educación versión on line en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100011>
- Martínez Miguélez, Miguel (2006). “Criterios para la Superación del Debate Metodológico Cuantitativo/Cualitativo”. Universidad Simón Bolívar. Caracas Venezuela. Encontrado en: www.prof.usb.uel/miguelm/superaciondebate.html
- Martínez Rizo, Felipe (1999). “¿Es Posible una Formación Sistemática para la Investigación Educativa? Algunas Reflexiones”. México, Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Autónoma de Aguascalientes. Encontrado en: www.redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido/mtzrizo.pdf
- Merieu y Zambrano (2008). En; “Intención pedagógica en la investigación educativa. Cuadernos de Educación”. Año VI – N°6. Córdoba, Argentina.
- Monckeberg; María Olivia (2007). El negocio de las Universidades en Chile. Santiago de Chile. Debate.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- Munck, Gerardo (1995) "Algunos problemas conceptuales en el estudio de los movimientos sociales", en Revista Mexicana de Sociología Núm. 3/1995.

- Nolla, Nidia. “Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica”. Cuba. Encontrado en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11_2_97/ems05297.htm
- Núñez Prieto, Iván (1992). “Las jornadas de experimentación pedagógica de educación primaria de 1950”. Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.OECD, (2005). Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes Encontrado: <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.Pdf> OECD (2009). Educación superior en Chile. El informe OECD – Banco Mundial. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- OECD – Banco Mundial (2009) La Educación Superior en Chile. Santiago de Chile.
- Sanz, Florentino (2006) “La Mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior”. UNED Revisado en <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/09-03.pdf> revisado el 10-08-2011 Educación Chile.
- Ojeda, Ramón (2005) Una aproximación al constructivismo: la producción del conocimiento. Encontrado en: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/051114114236.html>
- Olivos Santoyo, Leonardo. “Sujeto de la política, sujeto de la igualdad. A propósito de Rancière”. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales [en línea] 2002, XLV (184): [fecha de consulta: 10 de noviembre de 2012] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=42118407>
- Ornelas, Carlos. “El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo”. Centro de Investigación y Docencia Económicas - Nafinsa - Fondo de Cultura Económica. México. 1995. (pp. 1-55)
- Pedroza F., René. (2005). La digitalización de la universidad en el capitalismo contemporáneo. En Massé (2005), La complejidad de las ciencias sociales en la sociedad de la información y la economía del conocimiento. México: Ed. El Colegio Mexiquense A.C.
- Piñuel Raigada, José Luis. “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido”. Universidad Complutense de Madrid Departamento de Sociología IV Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid.En: http://www.sociolingustica.uvigo.es/download_gratis.asp?id=58
- Porta, Luis; Silva, Miriam. “La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa”. Encontrado en:<http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Rancière, Jaques (2000) “Política, identificación y subjetivación” en Arditi (editor) El reverso de la diferencia. Identidad y política, Nueva Sociedad, Caracas.

- Redondo, Jesús (2005) El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? Santiago de Chile: Universidad de Chile. Santiago de Chile. OPECH
- Ríos Beltrán, (2005). “Las Ciencias de la Educación. Entre el universalismo y el particularismo cultural”. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/963Rios.PDF> Revista Iberoamericana de la educación. Consultado el: 20 de junio 2013
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutiérrez Pérez, J. (2006) “La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior”. 2006. En: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Rubilar, Luis (2003). Educación Chilena siglo XXI ¿Cambalache Estado: Mercado? Revisado en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19813/1/articulo6.pdf> consultado el: 05-06-2011
- Ruíz Olabuénaga, José Ignacio (1999), “Metodología de la Investigación Cualitativa”. Universidad de Deusto Bilbao. España.
- Sacristán Gimeno, José (2007). “El currículum, una reflexión sobre la práctica”. Ed. Morata. Novena edición. España.
- Stenhouse, L. (1987) “La investigación como base de la enseñanza”. Editorial Morata. Madrid.
- Stenhouse, Lawrence. (1985) Investigación y desarrollo del currículum. 3a. edición. Morata. Madrid, España.
- Stephen J. Ball y Deborah Youdell (2007) Privatización encubierta en la educación pública. Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37818> revisado el: 21-08-2011
- Soto, Viola. (1994) La educación como aprendizaje de la solidaridad, en Álvarez, V., ‘Cultura de la solidaridad’, IEH, Santiago.
- Tania Tagle (2011). En: Ingvarson, Lawrence (2013) Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. Calidad en la educación Santiago de Chile. En: <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n38/art10.pdf>
- Téllez, Francisco. “Vinculación entre Investigación y Políticas Educativas: Una mirada al caso de Chile.” Universidad Andrés Bello. Santiago de Chile s/f.
- Tenti Fanfani, Emilio (2008). Los Nuevos temas en la agenda de Política educativa. Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Ed. Siglo XXI Sociología y Política. Serie Educación y Sociedad. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Argentina: Siglo XXI.

- Touraine, A. (1977) “Cartas a un estudiante”, Barcelona: Kaikós.
- Vezub, Lea. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. 2007 Encontrado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Viñao Frago, Antonio. “Sistemas Educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España”. Revista Iberoamericana de Educación número 4. OEI. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a02.PDF>
- Wallace, M. (2002). En Tagle (2011) El enfoque reflexivo en la formación docente. Calidad de la educación versión on line en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100011>
- Zambrano, Pablo (2011) El Milagro Chileno. Revisado en: <http://visaaldesarrollo.blogspot.com/2011/03/el-milagro-chileno.html>
[Revisado el 20-07-2011](#)

ANEXOS

Anexo N°1: Instituciones de Educación Superior en Chile



CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Instituciones de Educación Superior

Instituciones reconocidas en funcionamiento

Universidades

Institución	Reconocimiento		Inicio de Actividades	Autonomía		Régimen	Estado
	Fecha	N° Doc.		Fecha	N° Doc.		
Pontificia Universidad Católica de Chile	21/06/1988	Decr. Canónico	1888			Particular c/aporte	Autónoma
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	13/12/1929	Decr. Sup. 587	1928			Particular c/aporte	Autónoma
Universidad Adolfo Ibáñez	13/01/1989	Cert. 38	1989	17/04/2002	Res. 4547	Examinación	Autónoma
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	26/08/1988	Cert. 783	1988	02/12/1999	Ac.163/99	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Adventista de Chile	06/02/1990	Cert. 119	1990	26/09/2002	Res.11285	Examinación	Autónoma
Universidad Alberto Hurtado	03/10/1997	Dex. 1001	1998	22/01/2004	Ac.010/04	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Andrés Bello	29/12/1988	Of. 1077	1989	19/08/1999	Ac.106/99	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Arturo Prat	14/12/1984	Ley 18368	1984			Estatal	Autónoma
Universidad Austral de Chile	14/08/1954	Ley 11575	1954			Particular c/aporte	Autónoma
Universidad Autónoma de Chile (ex. Universidad Autónoma del Sur)	31/01/1990	Cert.102	1990	24/10/2002	Ac.104/02	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Bernardo O'Higgins	07/03/1990	Cert. 232	1990	10/05/2002	Res. 5459	Examinación	Autónoma
Universidad Bolivariana	21/06/1988	Cert. 584	1989	31/01/2002	Ac.043/02	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	16/08/1991	Dex. 246	1992	02/01/2003	Ac.017/03	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Católica de la Santísima Concepción	10/07/1991	Decr. Canónico	1991			Particular c/aporte	Autónoma
Universidad Católica de Temuco	10/07/1991	Decr. Canónico	1991			Particular c/aporte	Autónoma
Universidad Católica del Maule	10/07/1991	Decr. Canónico	1991			Particular c/aporte	Autónoma
Universidad Católica del Norte Ex U. del Norte (1956)	04/02/1964	Ley 15561	1964			Particular c/aporte	Autónoma
Universidad Central de Chile	24/02/1983	Cert.125	1983	18/03/1993	Ac.044/93	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Chileno Británica de Cultura	01/02/2006	Dex.0136	2006			Licenciamiento	Proceso
Universidad de Aconcagua	31/01/1991	Cert. 140	1991	20/01/2006	Rex.568	Examinación	Autónoma
Universidad de Antofagasta	20/03/1981	D.F.L. 11	1981			Estatal	Autónoma
Universidad de Arte y	08/03/1991	Dex 31	1990	25/11/1999	Ac 153/99	Licenciamiento	Autónoma

Ciencias Sociales Arcis							
Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación Uniacc	18/10/1989	Of. 937	1991	23/12/1999	Ac.175/99	Licenciamiento	Autónoma
Universidad de Atacama	26/10/1981	D.F.L. 37	1981			Estatal	Autónoma
Universidad de Chile	19-11-1842	Ley Org.	1842			Estatal	Autónoma
Universidad de Ciencias de la Informática UCINF	27/10/1989	Of. 1031	1990	16/01/2003	Ac.019/03	Licenciamiento	Autónoma
Universidad de Concepción	10/12/1927	D.F.L. 7500	1927			Particular c/aporte	Autónoma
Universidad de La Frontera	10/03/1981	D.F.L. 17	1981			Estatal	Autónoma
Universidad de La Serena	20/03/1981	D.F.L 12	1981			Estatal	Autónoma
Universidad de Las Américas	23/12/1988	Of. 1060	1989	30/12/1997	Ac.239/97	Licenciamiento	Autónoma
Universidad de Los Andes	09/02/1990	Cert. 141	1990	06/12/2001	Rex. 14695	Examinación	Autónoma
Universidad de Los Lagos	30/08/1993	Ley 19238	1993			Estatal	Autónoma
Universidad de Magallanes	26/10/1981	D.F.L 35	1981			Estatal	Autónoma
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	04/09/1985	Ley 18434	1985			Estatal	Autónoma
Universidad de Santiago de Chile Ex U. Técnica del Estado (1947)	11/12/1981	D.F.L 149	1981			Estatal	Autónoma
Universidad de Talca	26/10/1981	D.F.L. 36	1981			Estatal	Autónoma
Universidad de Tarapacá	18/01/1982	D.F.L. 150	1982			Estatal	Autónoma
Universidad de Valparaíso	12/02/1981	D.F.L 6	1981			Estatal	Autónoma
Universidad de Viña del Mar	18/07/1989	Of. 574	1990	12/10/2000	Ac.123/00	Licenciamiento	Autónoma
Universidad del Bío-Bío	29/09/1988	Ley 18744	1988			Estatal	Autónoma
Universidad del Desarrollo	22/02/1990	Cert.167	1990	30/01/1997	Ac.052/97	Licenciamiento	Autónoma
Universidad del Mar	09/02/1990	Cert.142	1990	31/01/2002	Ac.031/02	Licenciamiento	Autónoma
Universidad del Pacífico	06/03/1990	Cert. 209	1990	13/11/2002	Res. 13543	Examinación	Autónoma
Universidad Diego Portales	21/12/1982	Cert. 1082	1983	18/03/1993	Ac.43/93	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Finis Terrae	14/01/1982	Of. 062	1988	25/01/1996	Ac.026/96	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Gabriela Mistral	20/03/1979	Decr. Sup. 197	1982	15/07/1993	Res. 2624	Examinación	Autónoma
Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, UNICYT	25/09/1989	Of. 803	1991	15/01/2004	Ac.011/04	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Internacional Sek	09/02/1989	Of. 93	1990	24/10/2002	Ac.111/02	Licenciamiento	Autónoma
Universidad La República	13/02/1989	Of. 98	1989	18/01/2001	Ac.013/01	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Los Leones (ex Universidad Marítima de Chile)	06/03/1990	Cert. 208	1991	13/03/2003	Res. 3650	Examinación	Autónoma
Universidad Mayor	13/05/1988	Of.390	1988	04/07/1996	Ac.068/96	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	04/09/1985	Ley 18433	1985			Estatal	Autónoma
Universidad Miguel de Cervantes	27/11/1997	Dex. 1169	1998	15/01/2009	Ac. 008/2009	Licenciamiento	Autónoma

Universidad Pedro de Valdivia (ex Mariano Egaña)	25/08/1988	Cert. 770	1990	13/12/2001	Ac.133/01	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Regional San Marcos	10/03/2004	Dex. 131	2004			Licenciamiento	Proceso
Universidad San Sebastián	09/02/1990	Cert. 135	1990	12/07/2001	Ac.055/01	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Santo Tomás	29/08/1988	Cert. 1031	1990	23/01/2003	Ac.020/03	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Técnica Federico Santa María	13/12/1929	Decr. Supr. 58	1929			Particular c/aporte	Autónoma
Universidad Tecnológica de Chile INACAP (ex U. Tecnológica V.P.R.)	29/01/1992	Dex.22	1992	18/10/2001	Ac.095/01	Licenciamiento	Autónoma
Universidad Tecnológica Metropolitana Ex I.P. de Santiago (1981)	30/08/1993	Ley 19239	1993			Estatal	Autónoma

Anexo N°2: Instituciones Educativas con Carreras en Educación

NOMBRE DE LA INSTITUCION	NOMBRE DEL PROGRAMA
Instituto Profesional Alemán Wilhelm von Humboldt	Educación General Básica con mención en Alemán
Instituto Profesional de Chile	Pedagogía en Educación General Básica
Instituto Profesional Providencia	Educación General Básica
Pontificia Universidad Católica de Chile	Pedagogía en Educación General Básica
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Pedagogía en Educación General Básica
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Pedagogía en Educación Básica
Universidad Adventista	Pedagogía en Educación Básica
Universidad Alberto Hurtado	Educación Básica
Universidad Andrés Bello	Pedagogía en Educación Básica
Universidad Arturo Prat	Pedagogía en Educación Básica Intercultural Bilingüe
Universidad Autónoma de Chile	Pedagogía en Educación General Básica
Universidad Bernardo O'Higgins	Pedagogía en Educación Básica
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Pedagogía en Educación General Básica
Universidad Católica de Temuco	Pedagogía en Educación Básica
Universidad Católica del Maule	Pedagogía en Educación Básica
Universidad Católica Silva Henríquez	Pedagogía en Educación Básica
Universidad Central de Chile	Educación General Básica
Universidad de Antofagasta	Pedagogía en Educación General Básica
Universidad de Atacama	Pedagogía en Educación General Básica
Universidad de La Serena	Pedagogía en Educación General Básica
Universidad de Las Américas	Pedagogía en Educación Básica
Universidad de Los Andes	Pedagogía Básica
Universidad de Magallanes	Pedagogía en Educación Básica
Universidad de Santiago de Chile	Educación General Básica actual Pedagogía en Educación General Básica
Universidad de Tarapacá	Pedagogía en Educación Básica
Universidad de Viña del Mar	Educación General Básica
Universidad del Bío Bío	Pedagogía en Educación General Básica
Universidad del Desarrollo	Educación General Básica
Universidad del Mar	Pedagogía en Educación General Básica
Universidad del Pacífico	Educación General Básica
Universidad Diego Portales	Pedagogía en Educación General Básica
Universidad Finis Terrae	Educación General Básica
Universidad Gabriela Mistral	Educación General Básica
Universidad Internacional SEK	Pedagogía en Educación General Básica
Universidad Mayor	Pedagogía Educación Básica mención
Universidad Pedro de Valdivia	Pedagogía en Educación Básica Bilingüe
Universidad San Sebastián	Pedagogía en Educación Básica en Inglés, matemáticas o Lenguaje y Comunicación
Universidad Santo Tomás	Educación Básica
Universidad UCINF	Educación Básica

Fuente: Construcción propia a partir de los datos de la CNA 2011

Anexo N°3: Universidades/carreras de Pedagogía Básica Área Metropolitana

LISTADO DE CARRERAS DE PEDAGOGIA BASICA DICTADAS EN EL AREA METROPOLITANA

1	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Pedagogía en Educación Básica
2	Universidad Alberto Hurtado	Educación Básica
3	Universidad Andrés Bello	Pedagogía en Educación Básica
4	Universidad Autónoma de Chile	Pedagogía en Educación General Básica
5	Universidad Bernardo O'Higgins	Pedagogía en Educación Básica
6	Universidad Católica Silva Henríquez	Pedagogía en Educación Básica
7	Universidad Central de Chile	Educación General Básica
8	Universidad de Las Américas	Pedagogía en Educación Básica
9	Universidad de Los Andes	Pedagogía Básica
10	Universidad de Santiago de Chile	Educación General Básica actual Pedagogía en Educación General Básica
11	Universidad del Desarrollo	Educación General Básica
12	Universidad del Mar	Pedagogía en Educación General Básica
13	Universidad del Pacífico	Educación General Básica
14	Universidad Diego Portales	Pedagogía en Educación General Básica
15	Universidad Finis Terrae	Educación General Básica
16	Universidad Gabriela Mistral	Educación General Básica
17	Universidad Internacional SEK	Pedagogía en Educación General Básica
18	Universidad Mayor	Pedagogía Educación Básica mención
19	Universidad Pedro de Valdivia	Pedagogía en Educación Básica Bilingüe
20	Universidad San Sebastián	Pedagogía en Educación Básica en Inglés, matemáticas o Lenguaje y Comunicación
21	Universidad Santo Tomás	Educación Básica
22	Universidad UCINF	Educación Básica

Cuadro de elaboración propia en base a información de la CNA 2011

Anexo N°4. Pautas de Entrevistas – Pautas de análisis

- a. Pauta de Entrevista semi estructurada dirigida a Director/a de la Carrera de Pedagogía Básica
- b. Pauta de Entrevista semi estructurada dirigida a docentes de las asignaturas de Investigación
- c. Pauta de elementos de análisis de contenido dirigido a los Programas de Pedagogía Básica

a. Entrevista semi-estructurada Director/a de Escuela

Datos generales

Universidad:	
Nombre Director/a de escuela de Pedagogía Básica	
Años de dirección	
Formación	
Años de funcionamiento de la carrera	
Cursos de investigación educativa según la malla curricular	
Orientación de la Investigación educativa según la escuela	
Cantidad de profesores que trabajan los cursos de investigación educativa. Quiénes son, cuántos son y cuál es su formación	

Preguntas

1. Qué lugar ocupa la investigación educativa – producción de conocimiento en la carrera de Pedagogía Básica
2. Cuáles son los objetivos en la formación de los estudiantes en investigación
3. Cómo se prepara a los estudiantes para la producción de conocimientos
4. Enfoques de la investigación con los cuales trabajan (Por qué)
5. Epistemología – conceptos centrales que utilizan (Por qué)
6. Tipo de metodología que privilegian (Por qué)
7. Cuáles son las áreas temáticas que con frecuencia se investigan (Por qué)
8. Qué habilidades se enseñan a los estudiantes para la investigación
9. Importancia de la investigación educativa al interior de la carrera
10. Relación de la Investigación educativa con otras disciplinas (didáctica – área disciplinar)
11. Cursos de investigación v/s cursos disciplinarios v/s cursos de didáctica
12. Cuáles son los desafíos de la investigación educativa al interior de la malla curricular
13. Cómo trabaja la tesis de grado
14. Énfasis de las investigaciones educativas (tesis)
15. Obligatoriedad de la investigación
16. Aspectos que favorecen la investigación educativa al interior de la carrera
17. Aspectos que obstruyen la investigación educativa al interior de la carrera

b. Entrevista semi-estructurada Profesor/a de Investigación

Datos generales

Universidad	
Nombre	
Carrera	
Curso/s que dicta	
Formación	
Años de experiencia en investigación	
Orientación de la Investigación educativa según la escuela	
Característica del curso que dicta/ubicación en la malla curricular	
Horas de dedicación	
Metodología que implementa en la asignatura	

Preguntas

1. Qué lugar ocupa la investigación educativa – producción de conocimiento en la carrera de Pedagogía Básica
2. Cuáles son los objetivos en la formación de los estudiantes en investigación
3. Cómo se prepara a los estudiantes para la producción de conocimientos
4. Enfoques de la investigación con los cuales trabajan (Por qué)
5. Epistemología – conceptos centrales que utilizan (Por qué)
6. Tipo de metodología que privilegian (Por qué)
7. Cuáles son las áreas temáticas que con frecuencia se investigan (Por qué)
8. Qué habilidades se enseñan a los estudiantes para la investigación
9. Importancia de la investigación educativa al interior de la carrera
10. Relación de la Investigación educativa con otras disciplinas (didáctica – área disciplinar)
11. Cursos de investigación v/s cursos disciplinarios v/s cursos de didáctica
12. Cuáles son los desafíos de la investigación educativa al interior de la malla curricular
13. Cómo trabaja la tesis de grado
14. Características de los docentes de los cursos de investigación
15. Énfasis de las investigaciones educativas (tesis)
16. Obligatoriedad de la investigación
17. Aspectos que favorecen la investigación educativa al interior de la carrera
18. Aspectos que obstruyen la investigación educativa al interior de la carrera

c. Pauta de elementos de análisis de contenido dirigido a los programas de pedagogía básica

d. Fecha técnica de la carrera (ficha de ejemplo)

Nombre de la Carrera / Programa	Pedagogía General Básica
Grado al que conduce	Licenciado en Educación
Título al que conduce	Profesor de Educación General Básica
Menciones	Sin menciones
Salidas intermedias	Sin salidas intermedias
Jornada	Vespertina (2 a 3 días a la semana, de 19 hrs. a 22 hrs.) y sábado de 8.30 hrs. a 18:30 hrs
Vacantes	100 vacantes
Duración de la carrera	8 semestres, más tesis y práctica terminal
Localización	Talagante, Región Metropolitana
Número total de estudiantes actualmente	350

e. Elementos de análisis de la carrera de Pedagogía Básica

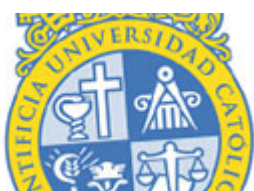
- . Universidad
- . Nombre de la carrera
- . Perfil profesional
- . Requisitos de Ingreso
- . Años de estudio
- . Título conducente
- . Pertenece o no a una facultad
- . Cantidad de cursos de investigación al interior de la malla curricular
- . Horas pedagógicas destinadas a cursos de investigación
- . Tipos de cursos (teóricos, prácticos)
- . Cómo trabaja la tesis de grado
- . Características de los docentes de los cursos de investigación
- . Énfasis de las investigaciones educativas (tesis)
- . Obligatoriedad de la investigación

- **Descripción y objetivos generales del programa**

Anexo N°5 Listado de Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH) (Total 25).



Universidad de Chile



Pontificia Universidad Católica de Chile



Universidad de Concepción



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



Universidad Técnica Federico Santa María



Universidad de Santiago de Chile



Universidad Austral de Chile



Universidad Católica del Norte



Universidad de Valparaíso



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación



Universidad Tecnológica Metropolitana



Universidad de Tarapacá



Universidad Arturo Prat



Universidad de Antofagasta



Universidad de La Serena



Universidad de Playa Ancha



Universidad de Atacama



Universidad del Bío Bío



Universidad de la Frontera



Universidad de los Lagos



Universidad de Magallanes



Universidad de Talca



Universidad Católica del Maule



Universidad Católica de la Santísima Concepción



Universidad Católica de Temuco

Anexo N°6 Listado de Universidades privadas adscritas al Sistema de Selección Nacional (Total 8)



Universidad Diego Portales



Universidad Mayor



Universidad Finis Terrae



Universidad Andrés Bello



Universidad Adolfo Ibáñez



Universidad de los Andes



Universidad del Desarrollo



Universidad Alberto Hurtado

Anexo N°7: Listado de Universidades Chilenas de Santiago que entraron en la muestra. (Total 11)



Universidad Alberto Hurtado (Universidad Privada Adscrita al proceso de Selección Nacional)



Universidad Finis Terrae (Universidad Privada Adscrita al proceso de Selección Nacional)



Universidad Diego Portales (Universidad Privada Adscrita al proceso de Selección Nacional)



Universidad Pontificia Católica de Chile (Universidad Privada adscrita al CRUCH)



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Universidad Tradicional adscrita al CRUCH)



Universidad SEK (Universidad Privada)



Universidad de las Américas (Universidad de las Américas)



Universidad Pedro de Valdivia (Universidad Privada)



Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Universidad Privada)



Universidad Católica Silva Henríquez (Universidad Privada)



Universidad Autónoma de Chile (Universidad Privada)