



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Programa de Magíster en Educación

**ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO. ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA
LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS
SOCIALES EN EDUCACIÓN MEDIA**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación
Mención curriculum y comunidad educativa

Tesista: Luis Eduardo González Navarro
Becario CONICYT
Profesor Guía: Manuel Silva Águila

Santiago de Chile
Junio del 2014

Para Karûwa y Luciano

*¿Por qué la tierra es mi casa?
¿Por qué la noche es oscura?
¿Por qué la luna es blanca
que engorda como adelgaza?
¿Por qué una estrella se enlaza
con otra, como un dibujo?
Y ¿por qué el escaramujo
es de la rosa y del mar?
Yo vivo de preguntar:
saber no puede ser lujo.
Yo vivo de preguntar:
saber no puede ser lujo.
El agua hirviendo en puchero
suelta un ánima que sube
a disolverse en la nube
que luego será aguacero.
Niño soy tan preguntero,
tan comilón del acervo,
que marchito si le pierdo
una contesta a mi pecho.
Si saber no es un derecho,
seguro será un izquierdo.
Yo vine para preguntar
flor y reflujo.
Soy de la rosa y de la mar,
como el escaramujo.
Soy aria, endecha, tonada,
soy Mahoma, soy Lao-Tsé,
soy Jesucristo y Yahvéh,
soy la serpiente emplumada,
soy la pupila asombrada
que descubre como apunta,
soy todo lo que se junta
para vivir y soñar:
soy el destino del mar:
soy un niño que pregunta.
soy el destino del mar:
soy un niño que pregunta.
Yo vine para preguntar
flor y reflujo.
Soy de la rosa y de la mar,
como el escaramujo.*

El escaramujo, Silvio Rodríguez.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	6
COORDENADAS HISTÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN	
1. Caracterización del capitalismo imperialista en el siglo XXI.....	9
2. Las implicancias del imperialismo contemporáneo para la educación.....	12
3. El rol de la OCDE en la aplicación de la agenda imperialista educacional.....	17
4. La OCDE y la formación de profesores en Chile.....	19
EL ROL DE LOS DOCENTES PARA EL APRENDIZAJE	
1. La mirada internacional y regional.....	23
2. Formación Inicial Docente en Chile durante los gobiernos Postdictatoriales.....	27
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	
1. Pregunta orientadora.....	38
2. Objetivos.....	41
MARCO TEÓRICO	
1. La concepción materialista del lenguaje como teoría general.....	43
2.El Análisis Crítico del Discurso como teoría sustantiva.....	47
2.1 Orígenes históricos del ACD.....	48
2.2 Propósitos del ACD.....	50
2.3. Los siete pilares del ACD.....	52
3. Categorías estratégicas: epistemología, currículo e ideología.....	55

METODOLOGÍA

1. Diseño: Investigación cualitativa. Estudio de caso.....	62
2. Muestra.....	63
3. Técnica de análisis	
3.1Unidad de análisis.....	63
3.2Categoría de análisis.....	64
4. Técnica de recolección de la información.....	64
5. Credibilidad.....	65
6. Plan de análisis de los datos.....	65

ANÁLISIS

1.Descripción del documento.....	67
2.1Sobre las habilidades profesionales.....	71
2.1Sobre los estándares disciplinarios.....	74

CONCLUSIÓN.....	85
------------------------	-----------

BIBLIOGRAFÍA.....	90
--------------------------	-----------

ANEXOS

1. Tablas de recolección de datos
2. Estándares orientadores para la carrera de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

RESUMEN

El propósito de esta investigación es examinar las fuentes curriculares, epistemológicas e ideológicas presentes en el texto de los estándares para la formación de profesores de historia, geografía y ciencias sociales de educación media.

El estudio es de carácter cualitativo e incluye un análisis documental. Se asume la concepción materialista, social e histórica del lenguaje y el Análisis Crítico del Discurso como estrategia teórico-metodológica. El corpus está compuesto por los estándares para la formación de profesores de educación media publicados por el MINEDUC el año 2012.

Se establece que las fuentes no son unívocas. Más bien, coexisten distintas tradiciones, dando origen a un eclecticismo.

Esta tesis no hubiese sido posible sin el apoyo del Programa de Becas para Profesionales de la Educación en Chile, CONICYT.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se desarrolla en momentos que Chile atraviesa por una coyuntura histórica de gran envergadura. De esas coyunturas que convulsionan la sociedad e impulsan apasionados debates. De esas coyunturas que, en definitiva, abren la posibilidad de reorientar la brújula del devenir de los países.

Es la preocupación por la educación, aquella que Dewey a inicios del siglo XX le asignara nada más y nada menos que la importancia de la renovación cultural de la sociedad, la que hoy remece la conciencia de cientos y miles de compatriotas.

La educación entendida como mercancía; como un bien de consumo -como sostuviese el ex Presidente Sebastián Piñera-, ha llevado a nuestro país a la peor crisis de su historia educacional. La segregación, el clasismo, el reduccionismo economicista, la mirada agobiantemente instrumental, la competencia por recursos y la ausencia de valores, entre otros aspectos, es lo que puede mostrar este paradigma educativo a más de treinta años de su implantación. Todo, por cierto, enmarcado en una de las sociedades más desiguales del mundo.

En este contexto, la escuela y los profesores han (hemos) verificado un proceso cuyo propósito está orientado a morigerar la bancarrota del modelo educativo mercantil a través de la responsabilización de sus propios agentes, vale decir, los docentes.

Nos encontramos de este modo con una situación extremadamente compleja y sin precedentes históricos. El magisterio ha sido objeto de una campaña del terror por parte del Estado chileno tendiente a deslegitimar su labor y, con ello, fundamentar un conjunto de reformas dirigidas, supuestamente, a elevar su ejercicio profesional. (Véase, por ejemplo, la Ley de Calidad y Equidad, N° 20.501).

Hoy, como ha demostrado Ávalos¹, no es novedad alguna afirmar que los docentes, tanto a nivel nacional como internacional, gozan de un bajo reconocimiento social. En este marco, es inevitable preguntarse ¿la violencia física y verbal que sufren los maestros chilenos por algunos estudiantes y apoderados tendrá cierto fundamento

¹ ÁVALOS, B. (editora), ¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile. Santiago de Chile. Universitaria. 2013.

en el descredito irradiado desde el Estado? ¿Habrá una relación entre esta violencia y la campaña del terror? ¿habrá contribuido a preparar esta última, un clima propicio para la pérdida de autoridad y legitimidad social del docente?

Ciertamente, no estamos en condiciones de responder tales interrogantes. Sobre lo que sí hay certeza, es que los docentes hoy están en el centro del debate. Sin ir más lejos, solo basta indicar que el programa de gobierno de la Nueva Mayoría plantea desarrollar una Carrera Profesional Docente.

Bajo estas coordenadas, se comprende que toda investigación científica sobre la labor docente intersecta lo académico y lo político. En estas complejas aguas se inserta nuestro trabajo que, en definitiva, motivaron su desarrollo.

Nos proponemos explorar la formación docente. Específicamente, analizar el documento del MINEDUC² que propone un conjunto de estándares para regular la formación inicial de los profesores de educación media.

Siguiendo la teoría general de la concepción marxista del lenguaje y la propuesta teórica-metodológica del Análisis Crítico del Discurso (ACD), explicitaremos las fuentes ideológicas, epistemológicas y curriculares que subyacen en el documento de los estándares. Identificar, describir y analizar cada una de las fuentes, será nuestro cometido. Esto, bajo una interpretación del discurso como una práctica social, lo que implica reconocer en él la presencia del poder y la ideología. Es decir, las prácticas discursivas que figuran en los estándares serán entendidas no flotando en el aire, como tampoco neutras, sino más bien, como expresión de tensiones e intereses sociales determinados que suelen ser invisibles. A través del ACD buscaremos, entonces, transparentar tales intereses y ponerlos en conexión con procesos más amplios, como la mercantilización global de la educación.

Como quedará demostrado al final de la investigación, contrariamente a lo que se podría pensar, en el texto del MINEDUC no figura “una” fuente en particular; más

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Santiago de Chile. 2012.

bien nos encontramos por una apuesta de eclecticismo que integra diversas tradiciones, lo que no implica negar la presencia hegemónica de una sobre otras.

Asimismo, se subrayará la conexión entre la búsqueda por la mejora de la formación inicial docente con las recomendaciones de la OCDE sobre el tema.

Finalmente, explicitamos que nuestra investigación pretende contribuir al desarrollo de líneas de investigación relativas al currículum y la formación inicial docente, desde una perspectiva crítica. Como también, a la incorporación del Análisis Crítico del Discurso a temáticas educacionales.

Desde el punto de vista pedagógico, nos anima la intención de potenciar una reflexión crítica que vislumbre los fundamentos sobre los cuales sea posible pensar y desarrollar una formación inicial docente.

En segundo lugar, instalar reflexiones pedagógicas al interior de los futuros pedagogos más allá de las metodologías y la didáctica. Éstas si bien son fundamentales, consideramos necesario pensar con premura el tipo de docente que la sociedad a través del Estado está configurando y como, el futuro profesor, se visualiza en ese modelo. ¿Qué docente necesitamos como país? ¿Qué concepción de docente proponemos?

I.COORDENADAS HISTÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Al momento de investigar y reflexionar sobre la formación inicial docente y de lo que será la futura práctica pedagógica de los maestros en el aula, surge la interrogante de cómo abordar la temática. Ante ello, la formación docente hay que estudiarla desde la sociedad en que vivimos. Sociedad que es capitalista. Este será nuestro punto de inicio.

En primer lugar, caracterizaremos las transformaciones del capitalismo en el siglo XXI. Luego, el impacto de tales transformaciones en la educación y los docentes. Finalmente, precisaremos las sugerencias realizadas por la OCDE para la formación docente en Chile.

1. Caracterización del capitalismo imperialista en el siglo XXI

Para describir las transformaciones sociales del siglo XX y principios del siglo XXI, se han utilizado diversos conceptos, asociados a múltiples puntos de vista. Sin perjuicio de ello, la categoría que se ha instalado en la sociedad civil, es la de globalización. Podrá verificarse un debate sobre su origen, periodización y rasgos distintivos, pero lo que sí está claro o, al menos, existiría cierto consenso implícito, es que aquella da cuenta de las modificaciones en el funcionamiento contemporáneo de la economía global.

Cierta tesis tradicional, presenta una versión de la globalización como un proceso independiente de las relaciones y las prácticas de los sujetos sociales. Tal visión, se apoya en un determinismo tecnológico que muestra los procesos de globalización como algo radicalmente nuevo, que conllevan cambios únicos y sin precedentes. Es evidente que esta idea del nuevo orden, pretende generar una ruptura con el pasado y propagar,

como sostiene Pérez³, “la naturaleza positiva reciente de un “mundo sin fronteras”, pues las fuerzas económicas se han liberado de obstáculos para su despliegue abriéndose nuevas posibilidades para todos, con libertad de elegir”.

Nuestra posición se aleja de la tesis arriba expuesta. Por el contrario, asume la perspectiva que comprende que las transformaciones del último siglo dan cuenta de un largo proceso histórico ligado al desarrollo del capitalismo, cuyo hilo conductor es la internacionalización del capital⁴. En tal sentido, la categoría interpretativa de la fase actual del sistema capitalista, reestructurado a partir de la década de los 70' con el neoliberalismo, es el imperialismo.

Como ha demostrado Bellamy⁵, durante casi todo el siglo XX el imperialismo como concepto analítico fue excluido del análisis social; sin embargo, desde las últimas décadas, tiene una lenta reaparición tanto en los círculos académicos como políticos y sociales.

En rigor, el imperialismo como rasgo central del capitalismo, no ha dejado de existir en ningún momento. ¿Qué ocurrió entonces que estaba ausente? Según Boron⁶ su nombramiento fue desplazado por otro término para eludir al fenómeno imperialista sin tener que nombrarlo: globalización.

El imperialismo ya había sido teorizado por los marxistas de inicios del siglo XX. Hoy, es evidente que esa teorización clásica tiene límites ya sea por lo estrecho de algunas de esas interpretaciones o bien porque el desarrollo histórico del capitalismo durante el siglo XX ha transformado las bases empíricas en torno a las cuales se fundamentó esta primera teorización.

Entonces cabe preguntarse, ¿cuáles son las novedades principales del imperialismo? A diferencia de inicios del siglo XX, la frontera del imperialismo actual,

³ PÉREZ, Olga. La internacionalización del capital: respuesta socialista. Félix Varela. La Habana, Cuba. 2009. Pag.23.

⁴ *Ibíd.*

⁵ BELLAMY, John. “El redescubrimiento del imperialismo”. EN: BORON, Atilio (compilador) La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. CLACSO. Buenos Aires. 2006.

⁶ BORON, Atilio. “Clase inaugural: por el necesario (y demorado) retorno al marxismo”. EN: BORON, Atilio (compilador). La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. CLACSO. Buenos Aires. 2006.

según Houtart⁷, no son territoriales sino económicas. “Agotados los espacios de expansión territorial, el imperialismo se vuelve sobre la sociedad y acentúa un proceso de mercantilización universal”. Las privatizaciones de la educación, la salud y la seguridad social, sustituyen en parte a los territorios y aseguran la lógica de la acumulación del capital bajo el imperialismo de nuestros días.

Entre las novedades decisivas del imperialismo⁸ encontramos el fenómeno de la financiarización de la economía que ha implicado el reinado de la especulación y la subordinación de otros capitales como el productivo e industrial. Concorre a este proceso, la revolución científico-técnica⁹ con su desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, así como las biotecnologías y bioingenierías que han tenido un impacto profundo en las bases técnico-productivas y, en consecuencia, en la fuerza de trabajo y, desde ahí, en todos los sistemas educativos.

En relación a la organización del trabajo, cabe mencionar que se ha verificado un nuevo paradigma productivo basado en la flexibilización y precarización del trabajo que, como examinaremos más adelante, también ha impactado a los docentes.

Un tercer elemento lo constituye la hegemonía de EE.UU como única superpotencia militar a escala mundial y potencia organizadora e integradora del sistema capitalista.

Un cuarto elemento, dice relación con la existencia de nuevos instrumentos de dominación que reemplazan y/o complementan los dispositivos clásicos de la dominación. Estos son, por una parte, el papel fundamental de las instituciones internacionales como el FMI-OMC-BM-OCDE y, por otra, la enorme proliferación de mecanismos de dominación cultural e ideológica que orientan las conductas de la población en gustos, consumo, estética etc., y, al mismo tiempo, entregan a través de

⁷ Citado por BORON, Atilio. “Imperialismo hoy: novedades, desafíos y respuesta s”. EN: GAMBINA, Julio. RAJLAND, Beatriz. CAMPIONE, Daniel (compiladores). Pensamiento y acción por el socialismo. América Latina en el siglo XXI. Fundación Investigaciones Sociales y Políticas. Buenos Aires. 2005. P., 127.

⁸ *Ibíd.*

⁹ PÉREZ, Olga. *Ob. Cit.*, p.24.

los medios de comunicación de masas, una información segmentada y superflua que mantiene idiotizada a la población.

Este conjunto de reestructuraciones del imperialismo contemporáneo, ha tenido un impacto profundo en los sistemas escolares y, en consecuencia, en el trabajo docente. A continuación pasaremos revista a este proceso.

2. Las implicancias del imperialismo contemporáneo para la educación

A partir de las reestructuraciones del imperialismo contemporáneo descritas, se ha verificado una transformación de la organización de la sociedad y, como consecuencia, una refundación de la escuela. Ésta ha sido profundamente impactada, particularmente, por la revolución científico-técnica, la hegemonía del capital financiero y la reorganización del trabajo. Procesos que han reconceptualizado la idea de conocimiento y las competencias que deben poseer los seres humanos para desarrollarse en la sociedad.

En definitiva, como afirma Mejías¹⁰, presenciamos una “refundación de la escuela” que esta “organizando el capitalismo”. Dicho de otro modo, el imperialismo contemporáneo habiendo transformado a la sociedad en su conjunto, con su proyecto societal y de ser humano, necesariamente requiere modificar su proyecto educativo. Este es el proceso que viene desarrollándose desde la década de los 80’, con distintas fases, ritmos e intensidades, en todos los países latinoamericanos (con la excepción de Cuba y Venezuela), incluido Chile.

Por lo mismo y desde esta perspectiva, ¿cuáles son las principales transformaciones en el ámbito educativo?

¹⁰ MEJÍAS, Marco. “Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial”. Revista Docencia. N° 22. 2004. P., 8.

i) *Reformulación del proyecto y del ideario liberal educacional.* La propuesta educativa de la modernidad, heredada al menos desde la Revolución Francesa, tuvo como objetivo formar ciudadanos para el estado nación. Conformar personas productivas que permitiesen el desarrollo general de la sociedad e impulsar una formación profesional que a la larga determinara roles y status social de los individuos. Aquí el papel democratizador de la escuela era central.

La educación bajo el imperialismo actual, no es para la ciudadanía ni para asegurar puestos laborales que permitan al individuo, en base a sus estudios, un ascenso social. Hoy, los propósitos son una “educación para la empleabilidad”, lo que significa formar seres humanos con competencias individuales (no sociales: solidaridad, fraternidad, convivencia etc.,) que le permitan disputar puestos de trabajo¹¹.

Lo anterior ha implicado una “estrechez” de la comprensión de lo educativo por cuanto se genera una educación mucho más centrada en el sujeto. “No en vano mucho del discurso de estándares, competencias y habilidades hacen que estos sean portados por el individuo y estén fundados en la eficiencia y eficacia que garantiza competitividad y en la empleabilidad como resultante de un mundo lleno de desempleo”¹².

ii) *De competencias sociales a individuales.* Como se dijo, la idea educativa del pasado estuvo articulada bajo el propósito de la integración de individuos a proyectos colectivos, particularmente en calidad de ciudadanos miembros de un estado nación. Hoy, se ha entrado a la era de los estándares, entendidos como lo mínimo disciplinario para desarrollarse en la sociedad y en la lógica del desarrollo de competencias individuales.

Las competencias que articulan la empleabilidad y el proyecto educativo imperialista son¹³: a) *cognitivas*: se busca el desarrollo de procesos mentales, más que el dominio de un conocimiento, de ahí la importancia del constructivismo como teoría

¹¹ MEJÍAS, Marco. “Cambio curricular y despedagogización en la globalización” Revista Docencia. N° 28. 2006.

¹² *Ibíd.* P., 42.

¹³ *Ibíd.*

sicológica del aprendizaje; b) *técnicas*: que implica que el saber por saber no tiene relevancia; por el contrario, lo significativo es saber hacer con lo que se sabe. Estamos en presencia de una razón instrumental y de la valoración de un conocimiento práctico que desvaloriza la dimensión reflexiva y, más aún, el interés crítico.

Este tipo de competencias, regulan el ordenamiento de las disciplinas y saberes al punto que suprime ciertas dimensiones del currículo que no se ajusten a ellas (en el caso de Chile tenemos la experiencia de la desvalorización de Filosofía, Educación Tecnológica y los intentos por reducir Historia del plan de estudio nacional).

c) *Gestión*: este tipo de competencia pone en relieve la necesidad de saber aplicar en contextos diversos las competencias anteriores. Ya no basta la memoria o el manejo del concepto. Se supone que la posesión de determinadas competencias determina el tipo de mérito, las posiciones sociales y los empleos. De ahí la importancia de la meritocracia. Todo, en el marco de un mundo que se asume en permanente cambio, incertidumbre e inestabilidad.

iii) *Refuncionalización del estado*¹⁴. Las políticas educativas imperialistas neoliberales se han traducido en una reducción del gasto público en educación, junto con procesos de privatización y mercantilización orientados desde el mismo estado. Este proceso ha ido de la mano de políticas gerencialistas para gestionar la escuela¹⁵ y de la hegemonía de una mirada tecnocrática sobre el cambio escolar.

iv) *La nueva organización del trabajo impacta en la organización de la escuela*. La reorganización del trabajo hacia una lógica post-fordista impulsada desde la década

¹⁴MONAL, Isabel. "Aproximaciones al imperialismo actual". EN: GAMBINA, Julio. RAJLAND, Beatriz. CAMPIONE, Daniel (compiladores). Pensamiento y acción por el socialismo. América Latina en el siglo XXI. Fundación Investigaciones Sociales y Políticas. Buenos Aires. 2005. P., 175.

¹⁵ SISTO, Vicente. AHUMADA, Luis. MONTECINOS, Carmen. "La máquina gerencial y el espíritu del trabajo docente: los significados del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación en Chile". EN: ANDRADE, Dalila. FELDFEBER, Myriam. GARNELO, Ronal (compiladores). Educación y Trabajo Docente en el nuevo escenario: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento. Colección Políticas educativas y trabajo docente N° 6. Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima, Perú. 2012.

de los años 80¹⁶ impacta a la escuela al menos en cuatro aspectos. a) *Producción justo a tiempo*: esta idea impacta en la escuela con la tesis de promoción automática o la reducción al mínimo de la repitencia escolar, b) *calidad total*: todo la comunidad escolar tiene la responsabilidad de mejorar la educación (lógica de los Planes de Mejoramiento Educativo: PME), c) *control estadístico de la producción*: para hacer efectiva la calidad se debe controlar estadísticamente, lo que implica la agudización de mecanismos de evaluación de carácter nacional e internacional, d) *trabajador flexible*: el trabajo docente se precariza y flexibiliza. Tanto sus puestos de trabajo como sus salarios, se ligan a evaluaciones de desempeño individual.

v) *Despedagogización del trabajo docente*. Este proceso implica la desvalorización de la formación docente a través de una reducción de las exigencias para ejercer como profesor (en Chile se manifiesta en la LGE y en la Ley de Calidad y

¹⁶ “En el plano productivo las innovaciones más importantes del post fordismo pueden ser simbolizadas en la figura de Taiichi Onho (1912-1990) que, tal como Taylor y Ford, realizó grandes cambios en la producción automotriz de Toyota. Propuso, en primer lugar, segmentar las grandes cadenas de producción en serie en pequeñas unidades productivas organizadas en red. Dentro de esta red cada módulo actúa como cliente de los que lo siguen y a su vez demanda partes y piezas de los que lo anteceden. En cada módulo se hace control de calidad y se hacen investigación y mejoras tecnológicas. Es decir, cada uno funciona de manera autónoma y a la vez integrada a un “mercado interno” en que todos pueden plantear demandas de insumos y a la vez ofrecer productos. Un mercado por cierto estrictamente regulado por el orden global que produce la demanda de productos de parte de los consumidores. Propuso, en segundo lugar, ordenar la producción según la demanda (y no por la oferta, como en el fordismo). Esto significa que la red sólo se activa si hay realmente demanda de productos. Si la demanda baja su actividad se contrae y, a la inversa, debe estar preparada para aumentar la producción si la demanda aumenta. Y debe tener los productos en el momento en que se ha comprometido a tenerlos, es decir, no en un stock previo, esperando, sino en el momento en que son pedidos. Este es el sistema de *producción “justo a tiempo”*.”

Hay una increíble cantidad de consecuencias de estas dos políticas, la de producir en red y de acuerdo a la demanda. El control de calidad punto a punto, y por piezas, y las exigencias de calidad que los módulos productivos pueden hacer a sus proveedores, ha producido un enorme incremento en la calidad de los productos.

La desagregación de los procesos productivos hace que los módulos de una red no tengan por qué estar en un mismo taller, o en una misma ciudad o país. Esto ha producido un tremendo ahorro por el acercamiento de los módulos de producción a las fuentes de materias primas, y de las armaduras a los consumidores finales. Este ahorro se suma al que se produce por la radical reducción de las bodegas de materias primas y de productos elaborados, que es posible porque se produce de acuerdo a la demanda.

Pero este sistema ha introducido también una política general de precarización del empleo. Primero porque las redes se instalan en un país y luego pueden migrar a otro. En segundo lugar porque cuando la demanda disminuye la red simplemente se contrae, lanzando al desempleo temporal a sus trabajadores hasta que la demanda vuelva a recuperarse” Carlos Pérez Soto, Apuntes de Conferencia, Valparaíso, 2012.

Equidad N° 20.501). Se supone que cualquier profesional con título universitario puede ser nombrado maestro. Tal política, necesariamente conlleva una jibarización de la pedagogía a cuestiones metodológicas y didácticas. Según Mejías¹⁷, esta posición es la manifestación de “una corriente internacional de curriculum de corte americano que centra la profesión del docente en la “enseñabilidad”, en donde se supone que solo se puede enseñar a quienes están en condiciones de aprender. Para ello, la base de la acción educativa es la disciplina que se enseña.

La consecuencia de esta concepción radica en que la pedagogía es entendida como el manejo de ciertas técnicas que hacen posible su instrumentación. De ahí que autores como Mejías conceptualicen este proceso como una “involución pedagógica” que da cuenta de un retorno al instruccionismo de mediados del siglo XX.

vi) *Desprofesionalización docente y proletarización ideológica y técnica.*

La escuela bajo el imperialismo contemporáneo, junto con refundarse en una nueva idea de conocimiento y asumir una visión tecnológica, asume criterios de “la productividad neoliberal en su relación eficacia-eficiencia para determinar su rendimiento construyendo una idea de calidad muy a fin al de la productividad industrial-financiera-tecnológica”¹⁸. En este marco, se entiende la gran cantidad de hora en trabajo en aula y la cantidad de estudiantes atendidos por sala. Se buscan mejoras sin recursos adicionales como laboratorios, formación continua de los docentes, áreas recreativas etc.

Para Mejías¹⁹ la escuela por esta vía se coloca en la más pura esfera del “rendimiento escolar”, el cual es medido a través de diversos instrumentos de evaluación centrados en el conocimiento disciplinar de los alumnos.

Por otra parte, se verifica una redefinición de la identidad docente, quienes asumen pautas de un asalariado flexible, con sueldos bajos e inestabilidad laboral. Esto

¹⁷ MEJÍAS, Marco. “Cambio curricular...” ob.cit. p., 50.

¹⁸ Ibíd. P., 51

¹⁹ MEJÍAS, Marco. “Implicaciones de la globalización...” Ob.cit.

explica, la incorporación de las nociones de precarización e intensificación en el estudio del trabajo docente²⁰, como también las categorías de proletarización ideológica y técnica²¹ que refieren tanto a la pérdida de control sobre el trabajo mismo, como de sus fines. Los profesores, en definitiva, no son más que un operador de técnicas para lo cual no requieren una concepción pedagógica.

3. El rol de la OCDE en la aplicación de la agenda imperialista educacional

A partir de lo expuesto, emerge la interrogante sobre cómo el imperialismo orienta, en la práctica, a los distintos estados a seguir sus políticas. No podemos perder de vista que cuando hablamos de imperialismo, no nos referimos a una cuestión metafísica; todo lo contrario, este tiene una materialidad que se proyecta y articula institucionalmente.

Rizvi y Lingard²² han demostrado que entre las organizaciones internacionales (característica propia del nuevo imperialismo como hemos expuesto más arriba) que juegan un rol relevante a la hora de fundamentar y sugerir orientaciones educacionales en una lógica de eficiencia del mercado, está la OCDE, la cual es interpretada por dichos autores, como integrante de “una comunidad política educativa global emergente”, dentro de la cual participarían también la UNESCO y la Unión Europea. En sus palabras:

“El llamado punto de vista neoliberal de la educación esta fomentado sobremanera por la mayoría de las organizaciones intergubernamentales y muchas no gubernamentales, e integrada por los sistemas nacionales. Las organizaciones internacionales como el Banco

²⁰ CANCELLA, Adriana. “Apropiación de las nociones de precarización e intensificación en el estudio del trabajo docente”. EN: ANDRADE, Dalila. FELDFEBER, Myriam. GARNELO, Ronal (compiladores). Educación y Trabajo Docente en el nuevo escenario: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento. Colección Políticas educativas y trabajo docente N° 5. Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima, Perú. 2012.

²¹ DONAIRE, Ricardo. Los docentes en el siglo XXI. ¿empobrecidos o proletarizados? Buenos Aires. Siglo XXI. 2012.

²² RIZVI, Fazal. LINGARD, Bob. Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid. Morata. 2013.

Mundial y la OCDE ahora se han convertido en los principales actores políticos, decididos a ejercer su influencia en las políticas educativas nacionales y en su evaluación”²³. Y agregan:

“...hemos demostrado que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)...se ha convertido en un actor político por derecho propio, influenciando, engatusando, y dirigiendo a los estados miembro hacia un ideario social determinado...la defensa de la OCDE de las políticas de desregulación y privatización se han basado directamente en sus creencias ideológicas sobre el rol del Estado, libre comercio y empresa individual”²⁴.

Según la OCDE, la educación es el pivote fundamental para garantizar la competitividad económica a escala global por cuanto es la productora del capital humano.

Asimismo, la OCDE ha indicado que los avances de las tecnologías de la información y comunicación, han transformado la naturaleza del conocimiento, la organización del trabajo y las modalidades de consumo y comercio, a un punto que la educación necesita producir distintos tipos de personas, con capacidad de adaptación a escenarios diversos, es decir, flexibles, adaptables y con una mentalidad global que les permita aprender toda su vida. Todo, en el marco de lo que conceptualiza como “sociedad de la información”.

²³ *Ibíd.* P. 47

²⁴ *Ibíd.* P., 65.

4. La OCDE y la formación de profesores en Chile

El año 2010, Chile se incorporó a la OCDE en calidad de miembro permanente, proceso que fue la culminación de un esfuerzo de política exterior que se remonta al año 1995, fecha en la cual se lleva a cabo la petición formal de incorporación por parte de Chile.

Entre los años 2001 y 2009, la OCDE desarrolló cinco informes sobre el sistema educacional chileno, a partir de los cuales se plantearon ciertas recomendaciones. Si bien estas no son obligatorias de asumir, lo cierto es que, si Chile pretendía formar parte de ésta organización, debía y debe adecuarse a los principios por ésta definidos.

Para los efectos de nuestra investigación, nos centraremos en la mirada de la OCDE hacia el profesorado, específicamente sobre su formación. Riquelme²⁵ analizando diversos informes, concluye que “el punto más crítico que encuentran los expertos en la educación chilena es la situación del profesorado, reconociendo como una de sus fallas principales sus salarios, condiciones laborales y perfeccionamiento”.

Las consecuencias de estas deficiencias jugarían a favor de un sistema educacional de baja calidad y, por consiguiente, del eventual estancamiento de la competitividad internacional del país. Bajo estos supuestos, no resulta extraño entonces que la OCDE indique que “incrementar la calidad y equidad de la educación será una pieza fundamental para mejorar la productividad de la fuerza laboral chilena, así como para reducir la desigualdad. En particular, agrega, se necesita una mejor formación de profesores”²⁶.

²⁵ RIQUELME, Carla. Incorporación de Chile a la Organización de Cooperación y desarrollo económico: la educación como herramienta para el desarrollo. Santiago. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Internacionales. Usach. 2010. P., 62.

²⁶ OCDE (2011). Garantizar el crecimiento y reducir la desigualdad seguirán siendo los retos fundamentales a medida que Chile sale de la recesión. Recuperado 17 de febrero 2011 desde: http://www.oecd.org/document/27/0,3343,en_2649_34487_44490395_1_1_1_1,00.html, citado por Riquelme, p., 47.

En relación a esta última, vale decir, la Formación Inicial Docente, en su Informe *Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*²⁷, la OCDE constata que “los antecedentes de las evaluaciones nacionales e internacionales, indican que el tema de la formación inicial de los docentes es en la actualidad el principal problema” en relación al magisterio. Es decir, para la OCDE, las prioridades no serían tanto las condiciones de enseñanza, laborales, la formación continua, y los bajos salarios de los docentes. Si bien éstas son problemáticas que se diagnostican, el foco debe estar en la formación inicial la cual, en el marco de las reformas impulsadas desde la década de los 90’, habría tenido la menor atención en relación a la temática general del profesorado, por parte de las autoridades.

A tal punto se sitúa la relevancia de la formación docente por parte de la OCDE que llega a afirmar que “es muy probable que el impulso y la sustentabilidad de las reformas no tengan éxito si no hay éxito” en esta área.

Situada en este desafío estratégico, la OCDE precisa las principales problemáticas de la formación docente en Chile. Estas, a su juicio, son: a) una falta de conexión entre la formación de profesores y el sistema escolar y, b) el bajo dominio del “conocimiento de los contenidos que el profesor va a enseñar, particularmente en términos del nuevo currículum de la reforma”. En sus palabras:

“El débil nexo entre las reformas y la formación inicial de profesores ayuda a crear, sostiene la OCDE, una “brecha de capacidad” mayor en la fuerza docente. Esto pone a la mayoría de los estudiantes del país en clases con profesores que, no por culpa propia, han sido preparados inadecuadamente para enseñar matemáticas, lenguaje y otras materias, al nivel requerido por el nuevo currículum chileno”²⁸.

²⁷ OCDE. Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. 2004. P., 47.

²⁸ *Ibíd.* Pp., 290-291. También véase p., 141.

En consecuencia, los currículos de las universidades e instituciones formadoras de docentes, no estarían avanzando al ritmo necesario para proveer una preparación idónea a los futuros docentes.

En este escenario, las recomendaciones de la OCDE son, por una parte, “vincular los cursos de pedagogía al nuevo currículo” escolar. Y, por otra, “las instituciones deberían introducir formas de evaluación más rigurosas del trabajo teórico y práctico de los estudiantes de pedagogía, conducente a una certificación para la cual estén preparados, como una prueba del nivel de formación alcanzado por los estudiantes. Específicamente, los egresados deberían ser evaluados en conocimiento de contenidos y en términos de su habilidad para enseñar el currículum requerido”²⁹.

Por consiguiente, la OCDE postula o, más bien, sugiere, la creación de un sistema de certificación para los nuevos profesores que incluya un examen de conocimientos pedagógicos y de contenidos, ligado a “rigurosos estándares” asociados a la enseñanza del nuevo currículo escolar. De lo contrario, con clarividencia, afirma: *“Chile no podrá entregar una educación de elevada calidad con profesores preparados en forma inadecuada”*³⁰.

Si aceptamos la tesis de Riquelme³¹, según la cual, las políticas educativas aplicadas sucesivamente desde los gobiernos de Eduardo Frei Ruiz - Tagle anunciadas en los mensajes presidenciales de cada 21 de mayo, se orientan por los consejos de la OCDE, es posible comprender los esfuerzos de los últimos años por crear y aplicar un examen a los egresados de pedagogía³². Examen que hoy se intenta regular mediante el proyecto de Ley *“Indicación sustitutiva al proyecto de ley que establece el sistema de promoción y desarrollo profesional docente”* y que en su artículo primero indica “créase el Examen Inicial de Conocimiento y Habilidades Docentes, en adelante “el examen”. El

²⁹ *Ibíd.* Pp. 291.294.

³⁰ *Ibíd.* P. 145. *Cursiva del original.*

³¹ *Ob. Cit.*

³² Por citar solo el último. “Indicación sustitutiva al proyecto de ley que establece el sistema de promoción y desarrollo profesional docente”. Consultado el 25.05.2014 EN <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/carreca-inicial-docente.pdf>

examen medirá conocimientos y habilidades disciplinarias”, siendo de carácter obligatorio para los egresados de pedagogía.

Finalmente, es necesario subrayar que la tesis planteada en este capítulo según la cual existe una coherencia entre la concepción educativa promovida por el nuevo imperialismo a través de sus órganos supranacionales como la OCDE y el curso perfilado para mejorar la formación docente en Chile, no debe entenderse como una mera relación mecánica causa-efecto. Si bien nuestro país, está siendo fuertemente influenciado por lo que Rizvi y Lingard³³ han llamado “una comunidad política educativa global emergente”, cada estado nacional tiene la facultad y autonomía necesaria para contextualizar y rechazar las sugerencias de las instituciones internacionales. Este principio fundamental de las relaciones políticas internacionales, es ratificado tanto por Rizvi y Lingard como por Riquelme, quien evidencia que la sugerencia de la Certificación Internacional de calificaciones docentes en el sistema ISCED no ha sido adoptada por las autoridades nacionales, por lo menos, hasta este momento. Cuestión que no puede decirse lo mismo con el grueso de las otras recomendaciones. Todo indica que la agenda global sobre temas educativos impulsada por el imperialismo, impactaría la formación inicial docente en nuestro país.

³³ Ob.cit.

II. EL ROL DE LOS DOCENTES PARA EL APRENDIZAJE

1. La mirada internacional y regional

En el marco del impacto del imperialismo en la educación, desde la década de los 90', diversos países latinoamericanos (incluido Chile) impulsaron un conjunto de reformas tendientes a renovar sus sistemas educativos.

Ya el informe publicado por la OCDE a inicios de dicha década, planteaba:

“Los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. (...) Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios – dramáticos en algunos países– tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor”³⁴.

Los años 90' comienzan, entonces, enfatizando la importancia de la educación para los seres humanos y el desarrollo de los países. En tal sentido, se inserta la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos del año 1990*. Lo relevante de ella, radica en el hecho que entiende que los seres humanos y las sociedades deben garantizar las *necesidades básicas de aprendizaje*, enfocando la importancia de la educación justamente en este último aspecto.

Entre las recomendaciones de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, de Jomtien –en la cual se inserta la *Declaración Mundial*, se aprecia una incipiente preocupación mundial por la calidad de los futuros profesores. Continuando con este camino, la *45ª. Conferencia Mundial de Educación de Ginebra* (UNESCO, 1996) situó a

³⁴ Citado por Riquelme, ob.cit., p. 111.

los docentes en el centro del debate y lo mismo hizo luego *el Informe Mundial sobre Educación* (UNESCO, 1998). La recomendación N° 1 de la *Conferencia Mundial de Educación* (1996) planteó la necesidad de “atraer a la docencia a los jóvenes más competentes”. El *Foro Mundial sobre Educación en Dakar* (UNESCO 2000), sin pronunciarse en forma explícita sobre el tema, demandó la necesidad de establecer estrategias para atraer, formar y retener a buenos profesores. A su vez, la *Reunión de Ministros de América Latina y el Caribe en Cochabamba* (UNESCO/OREALC, 2001) recomendó prestar atención a la formación inicial docente³⁵.

En este contexto, el estudio de la OCDE titulado *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*³⁶ fue extremadamente relevante desde el momento que concluyó que la mejora de la eficacia y la equidad depende, en gran medida, de que exista una carrera profesional docente con una imagen y condiciones de trabajo atractivas; con diversas trayectorias posibles; con evaluaciones e incentivos que reconozcan a los docentes competentes; y, con capacitaciones y docentes activos en la elaboración de políticas educativas. Así, el informe final detalla los elementos centrales para implementar políticas y reformas educativas conducentes a atraer, desarrollar y retener a los docentes efectivos.

Fue así entonces como lentamente se fue especificando una idea central: los aprendizajes requieren de los profesores y su desarrollo profesional³⁷. No hay reformas sino se aborda la cuestión docente.

La consumación de esta tesis, se verificó con dos investigaciones³⁸. En primer lugar, el trabajo de Sanders y Rivers (1996), quienes demostraron gracias a un estudio realizado en Estados Unidos, que el profesor es el factor más determinante en el rendimiento escolar de los estudiantes, además de ser un factor de efecto aditivo y

³⁵ Este desarrollo de la preocupación mundial por la educación ha sido expuesto en ÁVALOS, Beatrice. Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Santiago. MINEDUC. 2002. Pp. 40-42.

³⁶ OCDE. Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. 2009.

³⁷ VAILLANT, Denise. “Reformas educativas y rol de docentes”. Santiago, Revista PRELAC. N°1. 2005. P., 41.

³⁸ ACUÑA, Felipe. La visión de los docentes sobre los programas de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales del Ministerio de Educación. Memoria para optar al título de Antropólogo Social. Santiago. Universidad de Chile. FACSOC. 2012. P. 7

acumulativo. Y, por sobre todo, el estudio dirigido por Michael Barber y Mona Mourshed, conocido como el Informe McKinsey (2007), cuyo objetivo era explicar cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, concluye que: la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes. Esta investigación ha sido extremadamente relevante para nuestro país puesto que constituye la principal base teórica -empírica para fundamentar los proyectos de carrera docente presentados por las autoridades chilenas³⁹.

Si durante los años noventa se planteó la preocupación por el rol de los profesores para las mejoras de los aprendizajes, el siglo XXI comienza con una tesis del todo clara: se necesita mejorar la formación y el ejercicio docente.

En efecto, la formación de profesores de enseñanza secundaria es uno de los temas que actualmente más se discute tanto en los países europeos como en los países latinoamericanos, sostiene Vaillant⁴⁰

Sin perjuicio de lo anterior, según la misma autora, “la formación de profesores, que ha ganado en América latina un lugar en el discurso educativo, ...desafortunadamente no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas”⁴¹. Es decir, para la autora, existiría una desconexión entre lo que se dice y lo que se hace. “La preocupación por la FID ha existido en los discursos; no así en la práctica o, al menos, sin intentos serios y sistemáticos para su reformulación. Si algo impresiona en América Latina, agrega, es el nivel de desconocimiento y las escasas propuestas de reforma que existen en relación a la formación de los docentes de enseñanza secundaria”⁴²

Bajo dichos supuestos, una de las tareas principales planteada a la investigación en FID, es el estudio de experiencias a nivel internacional para evaluar cómo, desde

³⁹ Proyecto de ley que establece el *Sistema de Promoción y Desarrollo Profesional del Sector Municipal*. 2012.

⁴⁰ VAILLANT, Denisse. “Reformas educativas...” Ob.cit.

⁴¹ *Ibíd.* P. 105

⁴² *Ibíd.* P. 107

ellas, se pueden extraer aprendizajes para América Latina. Tal es el desafío que ocupa hoy a Vaillant en sus últimos escritos.

Entre las prácticas internacionales que se destacan en la FID, figuran aquellas que vinculan fuertemente a las instituciones formadoras de profesores con la escuela, las que definen claramente estándares para la acreditación de las instituciones, las que establecen altos niveles de exigencia para el ingreso a la formación y, en algunos casos, como el Estado de California, el establecimiento de sistemas de “evaluación de desempeño al egreso del programa de formación docente”. A partir del año escolar 2008-2009, puntualiza Vaillant, en este estado, todos los candidatos a la docencia deben aprobar una “Evaluación de desempeño docente”, diseñada para medir el grado en que los egresados se acercan los estándares establecidos⁴³.

De lo anterior se concluye que el establecimiento de estándares para la formación inicial puede ser entendido tanto como estándares para la institución formadora de docentes o bien, estándares que fundamentan exámenes que se aplican a los egresados de pedagogía.

Pues bien, en este marco, ¿cuál ha sido el derrotero seguido por Chile para fortalecer la FID? A continuación examinaremos este proceso.

⁴³ VAILLANT, Denisse. “Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores”. Revista Brasileña. Estudios Pedagógicos. Brasília, v. 91, n. 229,. 2010. p. 554.

2. Formación Inicial Docente en Chile durante los gobiernos postdictatoriales

Para entender las distintas estrategias tendientes a mejorar la formación inicial en nuestro país, es necesario considerar su contexto. El contenido fundamental de éste, está dado por la liberalización y desregulación extrema del mercado educativo que ha conducido a un crecimiento significativo de programas y matriculas, sobre todo desde el año 2002 en adelante⁴⁴.

En Chile, en efecto, como en prácticamente ningún país del mundo, la formación pedagógica se encuentra extremadamente desregulada.

“La matrícula total en carreras de Pedagogía ha experimentado un aumento explosivo en pocos años, desde 42.012 alumnos en 2002 a 141.625 en 2012, es decir un aumento de 237 % en diez años...dicha expansión ha ocurrido en todos los niveles, pero en mayor medida, en Educación Media (preferentemente en Inglés y Educación Física) y Educación Básica. Cabe destacar que la expansión ha ocurrido especialmente en las universidades privadas. Mientras en estas la matrícula aumentó en 305%, entre los años 2000 y 2008, en las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), aumentó en 60%”⁴⁵.

Este proceso creciente de nuevos programas que se remonta a los años 80', llevó a nuestro país, en la década de los 90', a impulsar mejoras en la profesión docente.

En lo que respecta a la Formación Inicial, durante estos años se inaugura lo que Núñez⁴⁶ llama la “segunda profesionalización” docente de la historia republicana del magisterio.

Esta búsqueda de mejoras, se basó en un crudo diagnóstico sobre cómo se venía desarrollando la formación. Las principales problemáticas identificadas iban

⁴⁴ COX., B. MECKES., L. BASCOPÉ., M. “La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas” Rev. Pensamiento Educativo Vols. 46-47, 2010. pp. 205-245

⁴⁵ REYES, L. (coordinadora) Cuadernos de Trabajo DEP Bases para una Propuesta de Formación Inicial Docente de Educación Básica Universidad de Chile, N° 1. 2013. P., 19.

⁴⁶ NUÑEZ, I. La Formación de Docentes. Notas históricas. EN ÁVALOS, B. Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Ob. Cit. P., 36.

desde el poco interés de los mejores estudiantes por ingresar a carreras de pedagogía, la calidad de los programas de formación, las estrategias de enseñanza, hasta la poca vinculación de las experiencias de formación con los contextos educativos y la ausencia de mecanismos para determinar la calidad del desempeño de los futuros profesores, entre otros aspectos⁴⁷.

El diagnóstico clamaba por soluciones. No pasó mucho para que se impulsaran políticas concretas.

El mayor esfuerzo impulsado por el Estado a fines del siglo XX, para encarar la formación inicial docente y dentro de ella la cuestión del currículo, fue el proyecto de “*Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*” (FFID). Su génesis, desarrollo, logros y desaciertos han sido relatados por Ávalos⁴⁸ en un estudio de carácter descriptivo sobre los resultados de aplicación de este programa.

Lo relevante de esta política radicó tanto en que el gobierno de entonces respaldó financieramente los proyectos de mejora presentados por la universidades, lo que mostrada el compromiso estatal con la formación docente, como por el surgimiento de lo que Ávalos llama “una nueva visión compartida” sobre la formación docente. Vale decir, hubo un salto cualitativo que se verificó en el desplazamiento del paradigma tradicional de la formación docente en Chile.

Entre los logros del proyecto, entre otras cuestiones, Ávalos destaca el hecho que todas las universidades participantes incorporaron las prácticas tempranas y revisaron sus programas curriculares de formación, racionalizando y actualizando sus contenidos.

La tendencia hegemónica del enfoque de los cambios curriculares fue la reorganización curricular de acuerdo a la estructura tradicional de la formación docente, la cual distingue cuatro áreas de contenido: especialidad, general, profesional y práctica.

Sin perjuicio de estos importantes avances, lo cierto es que las modificaciones curriculares siguieron en la lógica de la desregulación de lo que podríamos llamar

⁴⁷ ÁVALOS, B. Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Ob. Cit. Pp. 43-50.

⁴⁸ *Ibíd.*

marco curricular mínimo de la formación inicial docente, existiendo hasta la actualidad, una gran diferencia de organización curricular. Así lo confirman estudios posteriores⁴⁹ que subrayan la existencia de una “diversidad manifiesta en la duración de las carreras, en el número de actividades curriculares y en los tiempos asignados a cada una de ellas”.

Con respecto al desempeño de los futuros docentes, las universidades participantes reconocieron la inexistencia de metodologías claras para determinar la efectividad de la formación docente. Solo “tres instituciones utilizaron el término “estándares” para referirse a la situación”⁵⁰.

Hacia el 2005, a partir de la comisión convocada por el Ministro de Educación Sergio Bitar, se elaboró el *Informe de la Comisión de Formación Inicial Docente del 2005*⁵¹. Si bien éste no tiene un carácter vinculante, constituye un documento relevante puesto que pretende “sugerir” la orientación de la formación inicial docente.

Su estudio nos permite establecer los enfoques y preocupaciones de los principales actores involucrados en la formación docente, el rol de los estándares para regular la formación y, por cierto, nos revela en qué medida hay matices con respecto a la política anterior, por lo menos en el plano discursivo.

Respecto al currículo, lejos de relativizar una propuesta, el *Informe* categóricamente afirma que se deben impulsar “innovaciones”. Se asume que habría un cierto desfase

⁴⁹ *Ibíd.* pp., 97-98.

⁵⁰ *Ibíd.* P., 50

⁵¹ Constituyeron la Comisión tres rectores de universidades: Raúl Navarro, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Presidente), Mónica Jiménez, Universidad Católica de Temuco y Sergio Torres, Universidad Cardenal Silva Henríquez. De las universidades formadoras de profesores, René Flores, decano Facultad de Educación Universidad de Playa Ancha, Nolfá Ibáñez, decana Facultad de Filosofía y Humanidades, UMCE, Patricio Donoso, director Escuela de Educación, Universidad de Humanismo Cristiano, Ana Cárdenas, secretaria académica UMCE.

Por el Colegio de Profesores, Alejandro Silva, asesor nacional del Depto. Nacional de Educación y Perfeccionamiento. Los representantes del Ministerio de Educación en la Comisión fueron: Carlos Eugenio Beca, director del CPEIP, Iván Nuñez, asesor del Ministro, y Paulina Peña, profesional del CPEIP. El Informe de la Comisión fue respaldado en sus conclusiones por el compromiso de 48 rectores de universidades e institutos profesionales, en el marco del *Encuentro Nacional: Propuestas de Políticas para la Formación Docente en Chile*, realizado el 6 y 7 de octubre de 2005 en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (MINEDUC, 2005).

entre la formación inicial docente y lo que requiere el sistema educativo y la sociedad en general (tesis que, como se recordará, viene siendo planteada por la OCDE).

En base a este diagnóstico, se postula la necesidad de implementar “necesarias innovaciones curriculares”. Sobre el punto, el Informe de la Comisión destaca las siguientes: a) lograr un adecuado equilibrio y articulación entre contenidos de formación general y formación pedagógica, b) propiciar espacios de reflexión para consensuar ejes fundamentales que superen la división entre formación de especialidad y formación pedagógica, logrando la articulación entre teoría y práctica, c) generación de propuestas curriculares y definición de perfiles para los docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional.

El *Informe* constituye un avance relevante con respecto al cómo se piensa la estructuración del currículo de la formación inicial docente. Si luego del programa de FFID se mantuvo la dispersión curricular en los programas de formación docente a nivel nacional, en el *Informe* se perfila una tesis relevante: sostiene la necesidad de establecer “lineamientos básicos comunes a la formación pedagógica y profesional de los y las docentes que requiere la sociedad”⁵².

Es posible pensar que en coherencia con esta importante definición, se da un paso más en relación a los estándares que, como examinamos, habían sido tibiamente perfilados por solo tres universidades en el programa de FID. En efecto, el *Informe* se pronuncia sobre la necesidad de “considerar los **Estándares para la Formación Inicial Docente y el Marco para la Buena Enseñanza** como referentes para orientar el currículo de formación. Debiera ponerse especial atención, sostuvo el Informe, en el desarrollo de habilidades básicas de cada estudiante al momento de su ingreso y a la inclusión transversal y evaluable del desarrollo de competencias reflexivas, críticas, comunicativas y de creación e innovación.”

Y sobre el tema de la aceptación o no de un mecanismo nacional de habilitación o certificación de los egresados, la Comisión es clara: no hay consenso. Solo plantea

⁵² *Informe de la Comisión de Formación Inicial Docente del 2005. P., 67.*

“abrir una discusión sobre la posibilidad de crear un mecanismo de **habilitación o certificación** de las competencias de los nuevos docentes como requisito para su contratación en el sistema escolar subvencionado⁵³.

Recogiendo el desafío impuesto por el Informe de la Comisión, el *Consejo Asesor Presidencial del año 2006*⁵⁴, discutió la temática de la creación de un “examen de *habilitación para el título profesional y el ejercicio de la docencia, respecto al cual al interior del Consejo existen distintas visiones acerca de sus implicaciones*”, es decir, no hubo consenso en su eventual creación y aplicación.

Sin perjuicio de lo anterior, desde acá en adelante, la temática de los estándares se instalará para quedarse.

En cuanto a los diversos programas para mejorar la FID, destacan⁵⁵:

a) *La acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía* para recibir fondos públicos. La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2006) estableció que los programas de Pedagogía deben someterse obligatoriamente a acreditación. Esta importante herramienta de política educativa no ha tenido, sin embargo, los efectos esperados. Esto, por varios motivos, especialmente por el sistema de acreditación mediante agencias privadas contratadas por las instituciones evaluadas, la falta de consideración de los resultados y las consecuencias débiles para los casos de no acreditación

b) *Evaluaciones de egreso y/o de ingreso a la profesión*. Desde el 2008, se encuentra en aplicación la Prueba Inicia que mide conocimientos disciplinarios y pedagógicos de estudiantes que egresan de las carreras de Educación Parvularia, Básica y Media. “En un comienzo, concebida como uno de los tres componentes del Programa Inicia de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, la prueba se planteó como una evaluación diagnóstica y voluntaria para las instituciones formadoras

⁵³ Ibíd. P., 79

⁵⁴ [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/ documentos/GT cultura escolar politica educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion\(2006\)informefinal.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/ documentos/GT cultura escolar politica educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion(2006)informefinal.pdf) pp., 176-177.

⁵⁵ REYES, L. ob. Cit. Pp., 20-22.

y, en cierto modo para los estudiantes, al no haber consecuencias por no rendirla. Los resultados eran entregados de manera reservada a las instituciones y a los propios estudiantes con fines de promover mejoramientos y cambios en la formación. A partir del año 2011, no obstante mantenerse la voluntariedad, los resultados fueron publicados en forma de ranking. Por otra parte, las pruebas comenzaron a ajustarse a los nuevos estándares para la formación inicial docente y esto es lo que actualmente se tramita en el Congreso a través de las Indicaciones Sustitutivas enviadas por la actual Ministra de Educación.

c) *Estándares orientadores de la Formación Inicial.* El MINEDUC, a partir de los años 2008 y 2009, encargó la elaboración de estándares para la formación inicial docente al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) de la Universidad Católica de Chile, quienes mediante un proceso de consulta con académicos de distintas universidades, construyeron respectivas propuestas acerca de lo que deben saber y saber hacer los futuros profesores. A fines de 2011, el MINEDUC publicó los estándares referentes a los contenidos y estrategias didácticas en lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales para Educación Básica, en tanto durante el año 2012, publicó los estándares para Educación Media y Educación Parvularia.

d) *Políticas para atraer candidatos mejor preparados a los estudios pedagógicos.* En esta dirección, se destaca la Beca Vocación de Profesor (2011) que mejora notablemente la antigua beca para estudiantes destacados, otorgando el beneficio de arancel completo a quienes hayan obtenido sobre 600 puntos en la PSU y beneficios adicionales de mantención a quienes hayan superado los 700 puntos, agregándose oportunidades de estudios en el extranjero para quienes superen los 720 puntos. La beca implica la obligación de ejercer durante al menos tres años en algún establecimiento subvencionado, municipal o particular. La creación de la Beca Vocación de Profesor implicó además un aumento en los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía al exigirse a las instituciones que deseen recibir estudiantes becados

establecer un punto de corte de 500 puntos PSU para al menos un 80% de sus seleccionados para la respectiva carrera pedagógica.

e) *Apoyo a las instituciones formadoras.* Uno de los componentes del Programa Inicia del año 2008, consideraba el apoyo a iniciativas de mejoramiento y renovación de las carreras de pedagogía. En este sentido, el MINEDUC abrió, desde el año 2011, concursos para todas las instituciones, públicas y privadas, insertos en la línea de convenios de desempeño para la formación de profesores con el propósito de promover, apoyar e incentivar el análisis y cambio estratégico institucional para la formación docente, orientados a introducir cambios curriculares.

De manera concomitante a este conjunto de iniciativas, en las últimas décadas se ha verificado, como demuestra Cisternas⁵⁶, una tendencia al incremento en las investigaciones sobre la formación inicial docente, por sobre la formación continua de los profesores,

Esta alza, como es lógico, no debe asociarse a un incremento de todas las dimensiones de la formación inicial. Por el contrario, existen grandes desequilibrios en los objetos que al interior de esta temática son analizados.

Cisternas en su meta-análisis, concluye categóricamente que los estudios de, lo que denomina “dispositivos de la formación”, dentro de los cuales se sitúa el currículo, adquieren una baja atención. Al respecto, sostiene: “¿Cuáles son los conocimientos profesionales que distinguen a la profesión docente de otras profesiones? ¿Qué deben aprender los futuros profesores, y más tarde, qué competencias deben actualizar? Esta dimensión ha resultado ser la menos explorada...La problematización de la formación del profesorado aparece mucho más vinculada a quiénes y cómo se forma y mucho menos a qué se debe aprender en el proceso de convertirse en profesor”⁵⁷. Es decir, la pregunta curricular del qué, relacionada a los estándares, no ha sido explorada en profundidad.

⁵⁶ CISTERNAS, T. “La investigación sobre formación docente en Chile: territorios explorados e inexplorados”, Santiago de Chile: *Calidad en la Educación* N° 35, 2011. pp. 131-164.

⁵⁷ *Ibíd.* P., 24.

De los datos entregados por Cisternas se desprende que tanto el diseño como la implementación curricular se sitúan en los niveles más bajos de análisis y, por el contrario, los elementos prácticos en los más altos. Esto indica que, al parecer, la búsqueda de la mejora en la formación inicial docente se sitúa más en la dimensión de estrategias y herramientas prácticas que en el ámbito de la cultura. Al parecer, no se cuestiona qué se enseña.

Con todo, como sostiene Reyes⁵⁸:

“Las iniciativas de políticas públicas, algunas de ellas demasiado recientes, no parecen haber logrado aún impactar significativamente la formación inicial docente. Por ejemplo, al revisar los resultados de la acreditación, tenemos que el 54% de las carreras de pedagogía han logrado acreditarse por 3 a 4 años, un cuarto de las carreras no supera los 2 años de acreditación y solo el 21% obtiene cinco o más años de acreditación. Al respecto, se produce una diferencia notoria según el tipo de institución, pues mientras el 56% de las carreras de las universidades del CRUCH obtienen 4 o más años de acreditación, solo el 31% de las carreras de universidades privadas logra este nivel (Comisión Nacional de Acreditación). Según datos recientes del MINEDUC, el 18% de los estudiantes de pedagogía universitarios se forma en una carrera no acreditada y el 57% de los estudiantes de Institutos Profesionales asiste a un programa no acreditado.”

En el escenario descrito, la discusión sobre el diseño de estándares para regular la calidad de la formación inicial docente a través de un examen de habilitación ha cobrado fuerza, pero sigue aún pendiente, tal como lo planteo el Consejo Asesor Presidencial el año 2006. Para ahondar en la comprensión de esta temática, examinaremos una de las últimas investigaciones sobre el tema.

a) Estándares y regulación de la FID

Si bien el uso de estándares como estrategia para mejorar la formación inicial docente ya se había enunciado en el Programa del Fortalecimiento de la Formación Docente del año 1997, solo en los últimos años ha sido objeto de análisis de la investigación educacional. Tal impulso, por cierto, ha estado respaldado por el

⁵⁸ REYES, L. ob. Cit. P., 22.

MINEDUC quien en un esfuerzo por fundamentar decisiones políticas ha incentivado este tipo de estudios.

La investigación más rigurosa y sistemática al respecto, es la realizada por Sotomayor y Gysling⁵⁹. A partir de un estudio de cuatro casos internacionales de regulación de la formación de profesores basados en estándares, discuten las medidas que se están desarrollando en el país.

El termino estándar “define tanto un criterio fijo respecto del cual se juzga el resultado o puede ser también el logro obtenido. Esta definición puede ser de excelencia o puede ser básica”. Los estándares, en consecuencia, en la medida que fijan un criterio, son referentes que permiten ordenar la política de regulación, en este caso, de la formación docente.

La definición dada por el estándar (de excelencia o básica) se puede expresar tanto en una dimensión cualitativa (describir o indicar ámbitos) o cuantitativa (puntaje en una escala de evaluación).

Es necesario distinguir las referencias a las cuales puede apuntar un estándar. Estas son básicamente dos: a) estándares de contenido que corresponden a los estándares de aprendizaje relacionados con el diseño curricular y definen lo que los estudiantes deben saber y saber hacer y, b) los estándares de desempeño, asociados con las evaluaciones nacionales o, si es que corresponde, estaduales. Miden los resultados de procesos y describen lo que saben y pueden hacer los estudiantes. Entre ambos, debe existir una coherencia o, como técnicamente se ha llamado, “alineación”.

En lo que respecta a la regulación de la formación docente, los estándares pueden aplicarse en dos ámbitos: a) aquellos que operan sobre programas de formación, es decir, se establecen estándares para la aprobación de programas y su acreditación y, b) los que operan sobre las capacidades de los futuros docentes, en donde se aplican proceso de certificación o habilitación y de registros de nuevos profesores.

⁵⁹ SOTOMAYOR, C. GYSLING, J “Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada” Rev. Calidad en la Educación, N° 35, 2011, p., 93.

Sotomayor y Gysling son claras al señalar que “respecto de la formación docente, la experiencia muestra que los estándares no han repercutido en el mejoramiento educativo cuando se han impuesto externamente como dispositivos de control”⁶⁰.

A las anteriores precisiones conceptuales, es necesario agregar otros criterios⁶¹, relevantes para nuestra investigación.

a) *Características de los estándares*: estos pueden ser generales o específicos, vale decir, si definen competencias que deben tener todos los docentes sin distinción o si los estándares son específicos para cada tipo de profesor.

b) *Relación entre los estándares*: entre aquellos que describen las competencias al egreso del proceso de formación y los estándares profesionales que refieren a las competencias que se espera de un profesor en ejercicio de su profesión.

c) *La acción reguladora del Estado* a partir de los estándares, opera a través de la acreditación de programas y/o certificación de nuevos profesores.

d) *La institucionalidad* que tiene el Estado para ejercer las acciones reguladoras de la formación docente.

Entre las conclusiones a las cuales arriban Sotomayor y Gysling que conviene destacar para nuestros efectos, encontramos aquellas relativas a la relación entre estándares con los procesos de acreditación; la certificación para el ejercicio profesional y los estándares en la formación.

Sobre la primera, concluyen que la gran diferencia entre nuestro país y los estudiados radica en que “en los procesos de acreditación los estándares de la profesión docente tienen un lugar importante. Esto quiere decir que los estándares en estos países no están referidos a pruebas o exámenes a los estudiantes, sino que se orientan al diseño y ajuste de los programas de formación”⁶².

⁶⁰ *Ibíd.* P., 95.

⁶¹ *Ibíd.* Pp. 100-101.

⁶² *Ibíd.* Pp. 118-119.

En Chile, sostienen las autoras, al menos “la idea de que los estándares nacionales para egresados de carreras de pedagogía orienten el diseño de las malas curriculares de formación, ha estado en la base de los equipos técnicos elaboradores y consultores”. Equipos que, cabe señalar, han contado con la participación de ellas mismas.

En relación a la certificación para el ejercicio profesional que, según la evidencia internacional puede operar mediante pruebas de conocimientos o de habilidades o bien, con informes de mentorías o solamente el título de una universidad acreditada, se concluye que en Chile “no existe hasta ahora en nuestro país un sistema de certificación o habilitación profesional...El proyecto de examen de excelencia profesional...podría apuntar en esa dirección”⁶³.

Finalmente, con respecto a los estándares de formación, los países estudiados engloban “la generalidad de los ámbitos más importantes de la profesión: enseñanza, conocimiento de contexto y de los estudiantes, y compromiso profesional, siendo algunos más generales y otros más detallados”. En Chile, esto no ocurre, de ahí que las autoras consideren “pertinente” usar el Marco de la Buena Enseñanza para la definición general de los estándares profesionales y los estándares disciplinarios y pedagógicos elaborados en el contexto del Programa Inicia para una definición más pormenorizada de los conocimientos y habilidades que debería desarrollar en el curso de la formación⁶⁴.

⁶³ *Ibíd.* p 121.

⁶⁴ *Ibíd.* Pp. 122-123.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Luego de las movilizaciones sociales por la educación del año 2011, existe por parte de los actores de la sociedad política y civil, pleno acuerdo en relación a la “baja calidad del sistema escolar”. Ya desde la promulgación de la Ley General de Educación, los sucesivos gobiernos venían impulsado un conjunto de leyes tendientes a encarar dicha problemática. Entre éstas encontramos: Ley Subvención Escolar Preferencial, Ley de Calidad y Equidad, Ley que crea la Agencia de Calidad y Superintendencia, Proyecto de Ley sobre Carrera Profesional Docente y sus posteriores Indicaciones Sustitutivas.

Estas últimas, -las indicaciones- dan cuenta de cierto consenso en relación a la necesidad de seguir mejorando la formación inicial de los docentes, no así de las estrategias a seguir⁶⁵.

Como se indicó en el capítulo primero, éste proyecto establece, entre otras cuestiones, la creación de un mecanismo regulador de la “calidad” de los futuros docentes a través de la creación de una prueba estandarizada que deben rendir los egresados de pedagogía de manera obligatoria. Tal es el Examen de Excelencia Profesional Docente el cual, como ha sostenido Gysling⁶⁶ no se define con referencia a estándares, ni a competencias profesionales, como tampoco al curriculum nacional (como lo sugiere la OCDE en su informe del 2004), sino a contenidos que determine el MINEDUC en un reglamento. “Si ya la Prueba Inicia representa un problema, sostiene Gysling, por reducir la evaluación a conocimientos declarativos y no a competencias profesionales que se verifican en la práctica, esta formulación es aún peor, ya que pudiera incluso no considerar el conocimiento pedagógico, que es la base de la profesión”.

⁶⁵ GARCÍA-HUIDOBRO, J. “La política docente hoy y la formación de profesores” Rev. DOCENCIA N° 43. 2011.

⁶⁶Gysling, J (2013) “Notas críticas sobre el proyecto de indicaciones sustitutivas de carrera docente”, Consultado EN: <http://depuchile.cl/reflexiones-criticas-sobre-el-proyecto-de-indicaciones-sustitutivas-de-carrera-docente/> (15-10-2013)

En relación a la Prueba Inicia, es preciso indicar que ésta se remonta al Programa Inicia del año 2008⁶⁷. Por entonces, y en el marco de la creciente preocupación por la formación inicial docente, se impulsó este programa cuyo propósito fue fortalecer dicha formación mejorando sus currículos y sus prácticas.

Para lograr tales propósitos, el Programa incluyó tres componentes: 1) definición de orientaciones curriculares y estándares disciplinarios y pedagógicos para la formación inicial docente. Tales orientaciones buscarían crear un curriculum mínimo que asegurara la formación inicial de los profesores, 2) evaluación diagnóstica de conocimientos y competencias de egresados (la Prueba Inicia) y, 3) programa de apoyo a instituciones formadoras.

A juicio de García- Huidobro, el diseño parecía muy coherente: se comenzaría por definir un norte que clarificaría la formación inicial que se necesita; se entregaría enseguida información diagnóstica a las instituciones para que supiesen en qué estaban fallando y se abriría un fondo de proyectos que les ayudaría a mejorar. Sin embargo, por motivos eminentemente políticos, según este autor, “dado que el gobierno se acababa y había que “mostrar” realizaciones, se optó por realizar la prueba sin estándares y sin consensuarla con las universidades, aplicando simplemente a los egresados de pedagogías pruebas construidas a partir de las que se habían utilizado para evaluar a los profesores en ejercicio en conocimientos disciplinarios”⁶⁸. Desde entonces, el Programa Inicia se desnaturalizó y pasó a ser la Prueba Inicia que evalúa a los egresados de pedagogía básicamente en contenidos disciplinarios y que, dicho sea de paso, no tiene precedente en ninguno de los países analizados por Sotomayor y Gysling⁶⁹.

Para paliar la improvisación de la aplicación de la Prueba Inicia, se insistió en que la participación en la prueba era voluntaria (tanto para las instituciones como para los

⁶⁷ GARCÍA-HUIDOBRO, La Prueba Inicia: usos y abusos. EN http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_29/pdf/actualidad-29.pdf (2010)

⁶⁸ *Ibíd.* P. 2.

⁶⁹ SOTOMAYOR, C. GYSLING, J. *Ob.cit.*

estudiantes egresados) y que no tendría consecuencias. Sin embargo, no estuvo ausente el subtexto que indicaba que las instituciones que no participaban no tendrían acceso a los futuros proyectos (ya que carecerían del diagnóstico para elaborarlos).

En relación a los estándares para regular la formación docente, el MINEDUC, en mayo del 2012, publicó el documento “Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media”⁷⁰. “Estos estándares constituyen referentes no obligatorios para las universidades que son autónomas para establecer sus proyectos curriculares. No obstante, la consideración de los estándares para la Prueba Inicia y para los convenios de desempeño que permiten acceder a recursos públicos para innovación y mejora, los convierten en referentes clave para todas las instituciones formadoras del país”⁷¹ además, constituyen un “referente curricular para el diseño de los programas de formación”⁷².

“Los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía proporcionan, afirma el MINEDUC, a las instituciones formadoras, facultades y escuelas de Pedagogía del país, orientaciones claras y precisas sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación profesional de modo de contar con las competencias necesarias en el posterior ejercicio de su profesión. Por tanto, cumplen con una función de orientación para las instituciones formadoras: describen lo que debe saber de la disciplina que enseña y saber enseñar, así como las competencias y actitudes profesionales; y con una función de medida: indican la distancia en que se encuentran los docentes egresados de lo mínimo requerido en conocimientos, habilidades y competencias, para poder ejercer”⁷³.

En este sentido, es lógico pensar que los “estándares orientadores” tendrán un impacto en un futuro examen que regule legalmente la formación docente.

Según Carmen Sotomayor⁷⁴, quien participó en la confección de dicho documento, la elaboración de los estándares fue realizada con el objetivo de “alinear” la formación inicial y el curriculum nacional que se implementa en las escuelas. Es decir,

⁷⁰ Ob. Cit.

⁷¹ REYES, L. Ob.cit. p., 21.

⁷² SOTOMAYOR, C. GYSLING, J. Ob.cit. p., 123.

⁷³ Consultado en http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=4650&id_contenido=24753 (25-05-2014)

⁷⁴ Foro Panel: “El docente en la mira” Universidad de Chile. 2013.

el MINEDUC estaría dando respuesta a los desafíos que la OCDE⁷⁵ le planteara, a saber, conectar directamente la formación docente con los requerimientos de la escuela.

Pues bien, con el texto “Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media”, estamos en presencia de la definición sobre lo que debe saber y enseñar el “buen profesor”. Tema que como ha indicado Cisternas⁷⁶ ha sido poco explorado por la investigación educativa en Chile. En este marco, nos planteamos la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las fuentes ideológicas, epistemológicas y curriculares, que subyacen en los estándares orientadores para la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales en educación media?

1.2 Objetivos:

- General: Conocer las fuentes ideológicas, epistemológicas y curriculares que subyacen en el documento estándares orientadores para la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales en educación media.
- Específicos:
- Identificar las fuentes ideológicas, epistemológicas y curriculares
- Describir las fuentes ideológicas, epistemológicas y curriculares
- Analizar las fuentes ideológicas, epistemológicas y curriculares

⁷⁵ Chile. Revisión...ob. Cit. Pp., 290-291.

⁷⁶ Ob. Cit.

MARCO TEÓRICO

El estudio del documento estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media y, particularmente, de historia y geografía, será desarrollado desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Análisis que, según Fairclough y Wodak⁷⁷, hunde sus raíces en la teoría social marxista.

En consecuencia con lo anterior, nuestro marco teórico, siguiendo la propuesta de Sautu⁷⁸, se constituye de una *teoría general* y una *teoría sustantiva*. Por la primera, se entiende un conjunto de proposiciones de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad. Implica una visión de aquella, del lugar que las personas ocupan y las características que asumen las relaciones entre el todo y las partes.

A diferencia de la teoría general, la teoría sustantiva se encuentra en un nivel menor de abstracción y está compuesta por proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad social que se pretende estudiar, vale decir, al problema a investigar. A partir de ésta, se realizó la definición de los objetivos y de todo el diseño metodológico⁷⁹ de nuestra investigación.

Pues bien, nuestra perspectiva general de la sociedad es el marxismo, específicamente, la concepción materialista y dialéctica del lenguaje. Nuestra teoría sustantiva, es el Análisis Crítico del Discurso.

⁷⁷ WODAK, R. FAIRCLOUGH, N. "Análisis crítico del discurso" EN: VAN DIJK, T. El discurso como interacción social. Vol. 2. Barcelona, Gedisa. 2000. P., 370.

⁷⁸ Sautu, R. Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Buenos Aires, 2005.

⁷⁹ *Ibíd.* Pg. 34

1. La concepción materialista del lenguaje como teoría general

Como ha demostrado Williams⁸⁰, el desarrollo sistemático de la reflexión marxista en torno al lenguaje se inaugura tardíamente. Particularmente, entrada la segunda década del siglo XX.

Sin perjuicio de lo anterior, en la *Ideología Alemana* (1970) Marx y Engels ya habían expuesto una importante tesis sobre el punto. Allí sostuvieron:

“El lenguaje es tan viejo como la conciencia, el lenguaje es la conciencia práctica ya que existe para los demás hombres, y por esta razón está comenzando a existir asimismo personalmente para mí; ya que el lenguaje, como la conciencia, solo surge de la urgencia, de la necesidad del intercambio con otros hombres”⁸¹

De esta cita podemos desprender, como mínimo, los siguientes aspectos:

- a) El lenguaje, en la concepción marxiana, es una actividad práctica dado que se desarrolla en el marco de las relaciones sociales (“intercambio con otros hombres”). No es, en consecuencia, un sistema autónomo.
- b) El lenguaje en tanto práctica tiene materialidad. Vale decir, está profundamente arraigado en las condiciones materiales en las cuales viven los seres humanos, como cualquier otra práctica.
- c) El lenguaje y la conciencia solo surgen del intercambio concreto con otros hombres. Por consiguiente, el lenguaje es indisolublemente humano y, por tanto, constitutivo de la especie.

⁸⁰ WILLIAMS, R. *Marxismo y Literatura*. Barcelona. Península. 2000.

⁸¹ MARX, C. ENGELS, F. *La ideología Alemana*. Barcelona. Grijalbo. 1970. P., 31.

Para Williams⁸² “es el sentido del lenguaje considerado como un elemento indisoluble de la propia creación humana lo que otorga significado aceptable a su descripción como constitutivo”. Dicho de otro modo, el lenguaje es constitutivo de la especie humana porque constituye *una parte* necesaria del verdadero acto de la auto creación humana, de ahí que “hacer que el lenguaje *preceda* a todas las demás actividades relacionadas significa reclamar algo sumamente distinto”.

Siguiendo a Williams enfatizamos el criterio metodológico dialéctico, de la simultaneidad y la totalidad como elementos estructurantes del pensamiento de Marx y Engels sobre el punto que nos ocupa.

Simultaneidad en el sentido que no hay prioridad temporal del lenguaje ni de la producción de la vida material. La distintiva humanidad se expresa en que la producción material “es siempre y desde el principio una relación social. En consecuencia, involucra desde el principio –como un elemento necesario- la conciencia práctica que es el lenguaje”⁸³. Esto implica que no ocurre primero una producción material y luego, como acto reflejo, se desarrolla lenguaje, sino que producción material y, a la vez, lenguaje.

En consecuencia con lo anterior, Williams sostiene la tesis según la cual “no son la “base” y la “superestructura” las que necesitan ser estudiadas, sino los verdaderos procesos específicos...dentro de los cuales...la relación decisiva es la expresada por la compleja idea de la “determinación”⁸⁴. Esto implica que, tal como lo había sostenido Marx⁸⁵ (pero ignorado y oculto por sus críticos y algunos seguidores) la relación entre estructura económica y superestructura (instituciones políticas, culturales etc.) no es

⁸² *Ibíd.* P., 41

⁸³ *Ibíd.* P., 42

⁸⁴ *Ibíd.* P., 101

⁸⁵ Véase la excelente refutación empírica que realiza Atilio Boron al determinismo economicista que se le acusa a Marx. Citando las cartas de Engels a Joseph Bloch de septiembre de 1890, a Konrad Schmidt de octubre del mismo año y esclareciendo la errónea traducción al español del verbo alemán “bedingen” (condicionar) que uso Marx en el Prólogo de 1859, por el de “bestimmen” cuya traducción exacta es determinar, Boron desmiente la falacia del determinismo economicista. Atilio Boron, “Por el necesario (y demorado) retorno del marxismo”. En, *La teoría Marxista hoy. Problemas y Perspectivas*. Boron, A. Amadeo, J. González, S (compiladores) CLACSO, Buenos Aires, 2006.

mecánica ni causal, en donde la primera unidireccionalmente determina la segunda. Por el contrario, existe una relación dialéctica influyéndose mutuamente de manera integrada.

Como veremos, esta afirmación será fundamental para nuestra investigación, en el sentido que el documento que analizaremos se encuentra integrado en un marco económico, político y cultural, por lo que la identidad de nuestro texto estará dada en su dinámica de interrelaciones, condicionantes e influencias de su contexto socio histórico, lo que no necesariamente implica que dicho documento refleje mecánicamente la estructura económica.

Pues bien, sentadas estas premisas en relación al lenguaje como actividad práctica y la relación de éste en el marco de la relación base-superestructura, corresponde ahora precisar el particular rol que juega el discurso en la dominación social. Para tales efectos, recogeremos algunas tesis, funcionales a nuestra investigación, de la obra de Valentin Voloshinov *El Marxismo y la filosofía del Lenguaje*, la cual nos proporciona una teoría materialista, social e histórica del lenguaje. Sus principales tesis son las siguientes.

Recogiendo el planteamiento de Marx y Engels sobre el lenguaje como actividad práctica, Voloshinov sostiene que el significado es dependiente de una relación social. “Los signos surgen, afirmó, tan solo en el proceso de interacción entre conciencias individuales”⁸⁶. Dado que el lenguaje ocurre en la interacción-comunicación, en contextos históricos específicos, tenemos que las formas de comunicarnos están condicionadas por estructuras sociales, lo que equivale a sostener que el lenguaje hay que estudiarlo a partir de la sociedad concreta en la que los hombres interactúan.

La dimensión social del signo hace de éste su carácter ideológico. “Donde no hay signo no hay ideología”⁸⁷ sostuvo categóricamente Voloshinov, agregando que la materialidad de la ideología es precisamente el lenguaje.

⁸⁶ VOLOSHINOV. V. El marxismo y la filosofía del lenguaje. MADRID. ALIANZA. 1992. P., 34.

⁸⁷ *Ibíd.* P., 32.

Ahora bien, en el marco propuesto por Voloshinov, cabe preguntarse: ¿cómo abordar la ideología para posibilitar un análisis? Nuestro autor sostiene la tesis según la cual “la palabra es el fenómeno ideológico por excelencia”⁸⁸, por tanto, es el material más idóneo para su estudio.

Lo clave está en la *omnipresencia social* de la palabra (está en todas las interacciones, en una sala de clases, conversaciones políticas etc.). En palabras del autor:

“La palabra, pone en funcionamiento los innumerables hilos ideológicos que traspasan todas las zonas de la comunicación social. Por eso es lógico que la palabra sea el indicador más sensible de las transformaciones sociales, inclusive de aquellas que apenas van madurando, que aún no se constituyen plenamente ni encuentran acceso todavía a los sistema ideológicos ya formados y consolidados. La palabra es el medio en el que se acumulan lentamente aquellos cambios cuantitativos que aún no logran pasar a una nueva cualidad ideológica...la palabra es capaz de registrar todas las fases transitorias imperceptibles y fugaces de las transformaciones sociales”⁸⁹.

La concepción del lenguaje como producción social, no implica para Voloshinov la creación de un significado armónico. Todo lo contrario, opera una multiplicidad de, lo que el autor llama, “acentos sociales”, es decir, cada palabra puede adquirir distintas significaciones y valoraciones. “Este carácter *multiacentuado* del signo ideológico, dice Voloshinov, es su aspecto más importante”⁹⁰. Esto indica que no hay significados correctos, únicos, fijos, sino que el signo es dinámico, móvil y es capaz de transformarse. Tal multiacentualidad se explica, precisamente, por el uso social del signo en determinado contexto histórico.

A partir de la tesis descrita, Voloshinov introduce la idea de la lucha de clases. Las significaciones no solo pueden ser diversas; están, incluso, en lucha entre sí. Es por esto que las clases dominantes buscan negar la multiacentualidad del signo,

⁸⁸ *Ibíd.* P., 37.

⁸⁹ *Ibíd.* pp. 43-44.

⁹⁰ *Ibíd.* P., 49.

adjudicándole un carácter unívoco. “La clase dominante, sostiene nuestro autor, busca adjudicar al signo ideológico un carácter eterno por encima de las clases sociales, pretende apagar y reducir al interior la lucha de valoraciones sociales que se verifica en él, trata de convertirlo en un signo monoacentual”.

Por consiguiente, como en cada signo se cruzan los acentos de intereses sociales diversos y contradictorios, tenemos que “el signo llega a ser la arena de la lucha de clases”.

Recapitulando. Con Voloshinov tenemos que los signos lingüísticos y en ellos la palabra, son el material de la ideología, por tanto, todo uso del lenguaje es ideológico. No existe un lenguaje neutro. El estudio del discurso, en tanto uso del lenguaje en el habla y la escritura, debe orientarse desde una perspectiva histórica, social y material. Esta orientación nos revela las contradicciones sociales en las cuales los discursos se mueven y los intereses del sentido de las palabras.

2. El Análisis Crítico del Discurso como teoría sustantiva

La orientación teórica -metodológica de la concepción materialista, social e histórica del lenguaje, ha sido retomada en importantes aspectos por teóricos del ACD, lo que no implica sostener que sea el único basamento teórico que asumen los autores agrupados en este tipo de análisis del discurso.

La aplicación del ACD en la educación, es una cuestión reciente a nivel internacional⁹¹ y, más aún, en Latinoamérica. En Chile⁹², prácticamente no existen estudios al respecto, según la revisión bibliográfica realizada.

⁹¹ SOLER, S, “Análisis Crítico del Discurso y Educación. Una interrelación necesaria” Consultado EN http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/lenguaje_y_educacion_perspectivas_metodologicas_y_teoricas_para_su_estudio/analisis_critico_del_discurso_y_educacion_una_interrelacion_necesaria.pdf. 25.05.2014

Pini. Mónica (2009) Discurso y Educación. Herramientas para un análisis crítico. Una introducción Consultado En: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_ceiecs/docs/Intro%20a%20compilaci%C3%B3n%20M.Pini.pdf (25-05-2014)

Los países en donde este tipo de estudios está adquiriendo una importancia creciente son México, Colombia y Argentina. Particularmente, en este último, se encuentra una de las principales investigadoras cuyos aportes han superado las fronteras nacionales para instalarse también a escala internacional, nos referimos a Mónica Pini⁹³, quien ha desarrollado una línea de trabajo que explora la utilización del ACD en el marco de la difusión y aplicación de lineamientos neoliberales⁹⁴ en el ámbito de las políticas educativas.

2.1 Orígenes históricos del ACD

El surgimiento del ACD se formalizó, como red de estudios, luego del simposio sobre análisis del discurso celebrado en Amsterdam, en enero de 1991. En esa oportunidad se reunieron los más importantes exponentes de este tipo de estudios.

⁹² Sí existen investigadores que aplican el ACD a otras temáticas. Destacamos el gran aporte de la profesora Leda Berardi ex docente de la Universidad de Chile y en la actualidad profesora de la Universidad Católica de Santiago.

⁹³ Doctora en Educación (University of New Mexico, USA), Magister en Administración Pública y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Directora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad, Escuela de Humanidades, UNSAM. Dirige la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios y es profesora regular de Educación, Cultura y Sociedad (UNSAM). Ha publicado diferentes trabajos sobre política e investigación educativa. Su libro Escuelas charter y empresas: un discurso que vende, publicado por Miño y Dávila, ganó el Premio al mejor libro de educación en la Feria del Libro 2004.

Sus libros más recientes son La escuela pública que nos dejaron los 90. Discursos y prácticas, con Barbara Panico, y Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico, del cual es compiladora. Obtuvo una Beca de la FUNDACIÓN CAROLINA – MINISTERIO DE EDUCACIÓN, para realizar una estancia posdoctoral durante 3 meses en la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España. E-mail: mpini@unsam.edu.ar. En el transcurso de esta investigación tuvimos la oportunidad de dialogar, vía correo electrónica, con la profesora.

⁹⁴ PINI, M. “Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España”. Revista de Educación [en línea], 1 [citado AAAA-MM-DD]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/7. ISSN 1853–1326. “Análisis crítico del discurso como perspectiva de investigación comparada de políticas educativas” s/f. Consultado EN [https://www.google.cl/search?complete=search?client=serp&hl=es&sugexp=ckp%2Ckpn%3D1000%2Ckpn%3D100&gs_rn=45&gs_ri=serp&tok=PaGahPGsb4LUehbM3TLzKg&pg=analysis%20critico%20del%20discurso%20y%20educacion%20un%20interrelacion%20necesaria%20sandra%20soler&cp=118&gs_id=1h&xhr=t&q=El%20an%C3%A1lisis%20cr%C3%ADtico%20del%20discurso%20\(ACD\).%20Aspectos%20te%C3%B3ricos%20y%20metodol%C3%B3gicos%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20de%20pol%C3%ADticas%20educativas.&ech=7&psi=KACCU5PxL7LQsATbuoGAAg.1401034363449.1&emsg=NCSR&noj=1&ei=BSSCU_vFMc2osASjhIG4BA](https://www.google.cl/search?complete=search?client=serp&hl=es&sugexp=ckp%2Ckpn%3D1000%2Ckpn%3D100&gs_rn=45&gs_ri=serp&tok=PaGahPGsb4LUehbM3TLzKg&pg=analysis%20critico%20del%20discurso%20y%20educacion%20un%20interrelacion%20necesaria%20sandra%20soler&cp=118&gs_id=1h&xhr=t&q=El%20an%C3%A1lisis%20cr%C3%ADtico%20del%20discurso%20(ACD).%20Aspectos%20te%C3%B3ricos%20y%20metodol%C3%B3gicos%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20de%20pol%C3%ADticas%20educativas.&ech=7&psi=KACCU5PxL7LQsATbuoGAAg.1401034363449.1&emsg=NCSR&noj=1&ei=BSSCU_vFMc2osASjhIG4BA) 25-05-2014.

Teun Van Dijk, Norman Fairclough y Rut Wodak, discutieron por entonces sobre teorías y enfoques que distinguen al ACD, como un particular tipo de análisis del discurso. Por cierto, el simposio también reveló las diferencias existentes entre éstos teóricos. De ahí que, según Wodak⁹⁵, un elemento distintivo del ACD radica en el carácter heterogéneo de enfoques metodológicos, teóricos y temáticos de análisis. El ACD, sostiene dicha autora, es “un paradigma que conserva su unidad más por su agenda y su programa de investigación que por la existencia de alguna teoría o metodología común”. Sin perjuicio de ello, desde su perspectiva, tres son los conceptos que de manera inseparable han de figurar en todo análisis crítico del discurso. Estos son: “el concepto de poder, el concepto de historia y el concepto de ideología”⁹⁶.

Los hitos claves en la consolidación del ACD fueron, tanto la publicación de la revista *Discurso y Sociedad* (1990) impulsada por Van Dijk, como los libros *Lenguaje y Poder* (1989) de Fairclough (1989) y *Lenguaje, Poder e Ideología* (1989) de Wodak.

En cuanto a los orígenes teóricos del ACD, estos se remontan a la lingüística crítica desarrollada en el Reino Unido a fines de los años 70' y al marxismo. En relación a este último, los analistas críticos del discurso no siempre coinciden en su valoración y en reconocer explícitamente esta herencia, aún cuando constituye el marco de su trabajo. Fairclough y Wodak son categóricos al afirmar que “se denomina análisis crítico del discurso al análisis crítico aplicado al lenguaje que se desarrolló dentro del “marxismo occidental”⁹⁷. Por tal, debe entenderse a la producción teórica que se desarrolló desde los años 20' en tensión con la visión soviética del marxismo, la cual enfatizó la dimensión económica para explicar la dominación y la transformación social. Entre los mayores exponentes de esta vertiente del marxismo encontramos a Antonio Gramsci, Adorno y Horkheimer, entre otros.

⁹⁵ WODAK, R. “De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos”, EN: WODAK, R. y MEYER, M. Métodos de análisis crítico del discurso. Gedisa. Barcelona. 2003.

⁹⁶ *Ibíd.* pp. 19-22

⁹⁷ *Ob. Cit. P.*, 370.

La noción de “crítico”, está asociada,-aunque no únicamente- a la Escuela de Frankfurt. El programa epistemológico de Horkheimer⁹⁸, tuvo un impacto en los analistas críticos, al menos en los siguientes aspectos: a) reconocimiento de la inexistencia e imposibilidad de una ciencia neutra, b) la crítica tiene un carácter desideologizador del momento que nombra lo que nadie nombra o, si se quiere, va más allá de las apariencias, c) la crítica no solo se expresa en torno a los métodos y conceptos, sino en crítica al contexto de producción de éstas nociones, por tanto es una crítica a la sociedad, d) la crítica implica la praxis transformadora, es decir, el conocimiento científico del mundo no solo opera en la representación del sujeto sino que también involucra la transformación del propio objeto (mundo), e) el investigador debe “tomar explícitamente partido” por los dominados y contribuir, a la “resistencia contra la desigualdad social” o, como afirmase Horkheimer, a “la supresión de la injusticia social”.

2.2. Propósitos del ACD

El ACD constituye una herramienta potente para el análisis social, político y cultural, en particular en lo referido a transparentar ideologías y relaciones de poder en la construcción de los discursos hegemónicos.

En el ámbito educativo, el ACD permite examinar las formas que asume el discurso educativo mercantilizado, mostrando la ilegitimidad de las acciones discursivas del grupo dominante.

Para Pini⁹⁹ el ACD constituye un gran aporte para el estudio de las políticas educativas porque:

⁹⁸ HORKHEIMER, M. “Teoría tradicional y teoría crítica”, En Teoría Crítica, Amorrortu. Buenos Aires. 1974.

⁹⁹ PINI, M. “Análisis crítico del discurso como perspectiva de investigación comparada...” ob.cit.

- a) permite afinar el análisis de eventos y situaciones por medio del estudio detallado de las estructuras discursivas que se utilizan para definirlos;
- b) enfatiza la noción de contexto de los discursos en su situación particular;
- c) obliga a tomar en cuenta la perspectiva intertextual, la dimensión histórica y dialógica de los textos;
- d) va más allá del análisis de contenido, develando las formas en que se expresa y construye ideología;
- e) muestra la manera en que el discurso contribuye a la reproducción de la dominación y cómo esto reproduce e incrementa la injusticia social;
- f) colabora en la producción de discursos y prácticas contra hegemónicas.

Como se sostuvo más arriba, al no constituir una dirección específica de investigación, el ACD no posee un marco teórico unitario. Dentro de sus objetivos evolucionan diversos enfoques orientados a múltiples temáticas. Sin perjuicio de ello, Fairclough y Wodak¹⁰⁰ han sintetizado su propuesta en ocho principios. A continuación pasaremos revista a ellos, no sin antes explicitar que la noción de discurso que se usará en esta investigación es aquella formulada por Fairclough¹⁰¹ para quien el discurso constituye una “práctica social”, lo cual implica que siempre se encuentra situado histórica y socialmente y en relación dialéctica con otras dimensiones de lo social, a saber, lo económico, político y cultural. El análisis de estos elementos macro que están de manera subyacente en los textos, nos permite inferir los supuestos que no necesariamente están de manera explícita en el mismo texto. La identificación de estos supuestos, que en nuestro caso son epistemológicos, curriculares e ideológicos, constituye el hilo conductor entre los discursos y las prácticas.

Pasemos ahora a revisar los principios fundamentales del ACD.

¹⁰⁰ Ob. Cit. P., 370.

¹⁰¹ FAIRCLOUGH, N. “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales” EN. WODAK Y MEYER, ob. Cit.

1.3 Los siete pilares del ACD

1. El ACD se ocupa de los problemas sociales.

ACD no se preocupa del lenguaje en sí mismo ni por sí mismo, sino del aspecto parcialmente lingüístico de los procesos sociales y culturales. Esto, porque se asume que los cambios sociales y políticos de la sociedad contemporánea incluyen por lo general un elemento sustancial de cambio cultural e ideológico.

En nuestro caso en particular, nuestro problema social es la Formación Inicial Docente y las políticas de regulación curricular a través de estándares.

2. Las relaciones sociales de poder como elementos discursivos.

ACD subraya el carácter discursivo de las relaciones de poder en la sociedad contemporánea. Además del tema del “poder dentro del discurso”, está el “poder sobre el discurso”.

Nuestra investigación pondrá el énfasis en el análisis del poder dentro del discurso en el sentido que explorará cuales son los énfasis, las orientaciones u omisiones del texto a la hora de pensar la formación docente. El poder sobre el discurso se orientará en función del acceso al discurso (docentes, estudiantes y ciudadanía) y como este acceso puede estar controlado por la misma estructura y presentación del documento a analizar.

El ACD asume que la producción, reproducción y apropiación de los discursos es hegemonizada por los grupos con poder (el estado, los medios, las corporaciones) que a su vez controlan los discursos de los demás grupos y su acceso a los mismos de diferentes maneras.

3. La sociedad constituye al discurso, como este último también constituye a la sociedad y la cultura.

Como se sostuvo al momento de exponer las tesis de Williams, la super estructura política y cultural no es el reflejo mecánico de la economía. Entre ambas existe una relación dialéctica, que en última instancia está condicionada por esta última.

El discurso constituye lo social en el sentido de que contribuye a sustentar y reproducir el statu quo y también en el sentido que contribuye a la transformación de la sociedad y la cultura, incluida las relaciones de poder del momento que devela sus intereses.

Los ámbitos de la vida social que pueden constituirse en el discurso son: representaciones (del mundo); relaciones sociales interpersonales e identidades sociales y personales.

Nuestra investigación explorará la relación específica entre base económica e ideología expresada en el discurso de los estándares, indagando como se manifiesta la influencia de la estructura en la representación social de lo que debe ser un buen docente.

4. El discurso realiza una labor ideológica.

En la tradición del ACD se manejan diversos conceptos de ideología remontados al horizonte marxista. No es el caso desarrollar cada una de éstas tradiciones puesto que más adelante se expondrá nuestra concepción de ideología; sí es necesario explicar por qué el discurso cumple una función ideológica. Tal cuestión ocurre, en primer término, porque precisamente la ideología tiene una materialidad en el discurso, en las palabras, siendo éstas representativas de intereses sociales diversos e incluso antagónicos. El discurso, en consecuencia, es una de las principales formas en las que se manifiesta la ideología.

Por otra parte, todo discurso expone específicos intereses sociales. La ideología, a través del discurso, articula miradas específicas y configura identidades colectivas como base para construir la sociedad que reproduce las relaciones

desiguales de poder, las relaciones de dominación y de explotación. La ideología, por tanto, es uno de los fundamentos de la política. Y si bien el poder no es sólo una cuestión de lenguaje, la ideología, que impregna el lenguaje, es el medio principal en la construcción de consenso.

La labor ideológica del discurso que analizaremos en nuestra investigación, se explicitará tanto develando los intereses sociales que representa como precisando qué efectos sociales tiene en la forma de entender la formación docente.

5. El discurso es histórico

El ACD asume que toda producción y comprensión de un discurso se da en un contexto social, económico y cultural. Asimismo, los discursos están siempre vinculados a otros discursos producidos con anterioridad y también a aquellos que se producen sincrónicamente y con posterioridad. En este sentido, el concepto de contexto del ACD incluye la intertextualidad.

Por nuestra parte, este principio se desarrollará caracterizando en profundidad el contexto socio-histórico de producción del discurso a examinar, como también precisando las conexiones con otros textos.

6. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo

Un mismo discurso puede interpretarse de maneras distintas, según quien lo escuche, lea y según la cantidad de información contextual incluida. La perspectiva crítica implica, una metodología sistemática y una investigación a fondo del contexto que podría reducir la variedad de interpretaciones posibles. La heterogeneidad y tensiones del texto solo se ponen de manifiesto con un análisis que permita desconstruirlo y remitirlo a sus condiciones sociales, su ideología y sus relaciones de poder. El ACD asume que la lectura crítica tiene intensión explicativa y no meramente interpretativa, asumiendo que las interpretaciones y explicaciones nunca son definitivas, más bien son dinámicas y están abiertas a nuevos contextos y nueva información.

7. El discurso es una forma de acción social

El ACD, es un paradigma científico comprometido socialmente, de ahí que muchos analistas militen en diversos grupos políticos. Lo distintivo, por consiguiente, es la explicitación de estos intereses, de modo tal que los investigadores que asumen este enfoque se pueden comprender bajo la categoría gramsciana de “intelectuales orgánicos”.

3. Categorías estratégicas: epistemología, currículo e ideología.

Tanto en la formulación de nuestra pregunta de investigación, como en los objetivos de la misma, figuran tres categorías orientadoras, a saber, epistemología, curriculum e ideología. A continuación precisaremos, en coherencia con los antecedentes teóricos expuestos, que entendemos por cada una de ellas.

a) **Epistemología:** existen diversas nociones sobre que debe entenderse, cual es la naturaleza y objetivos de la epistemología. Nuestro planteamiento asume la perspectiva que entiende que la epistemología es equivalente a filosofía de las ciencias y que básicamente su propósito es el estudio del conocimiento científico¹⁰².

Uno de los temas clásicos al interior de la epistemología, refiere a la clasificación de las ciencias. En el ámbito de las ciencias humanas y sociales, según Mardones¹⁰³ no hay “una” teoría de la ciencia. Hay varias en pugna. Este autor propone una clasificación en tres corrientes. La primera, de carácter empírico-analítica de orientación científicista, positivista y físico matemática del mundo, aspira a “demostrar de una vez que la búsqueda de conocimiento culmina con el dominio de la naturaleza y en el progreso material”¹⁰⁴.

¹⁰² VERGARA, J. Apuntes de clase. Magíster en curriculum Universidad de Chile. 2013.

¹⁰³ MARDONES, JOSÉ M. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Barcelona. Anthropos. 2012.

¹⁰⁴ Ibíd. P., 133.

Desde Habermas y su teoría de los intereses cognoscitivos¹⁰⁵, podríamos agregar que el “interés” de esta corriente, es el “técnico” de ahí que sus aspectos fundamentales apunten a resolver, desde la capacidad técnica, problemas derivados de la relación entre la sociedad y el medio físico y, por consiguiente, en el cómo vamos sometiendo la naturaleza e interviniendo a la sociedad. Es decir, la ciencia opera como dominio mediante un uso instrumental de la razón. Habermas lo resume de la siguiente manera: “las teorías científicas de tipo empírico abren la realidad bajo la guía del interés por la posible seguridad informativa y ampliación de la acción de éxito controlado. Este es el interés cognitivo por la disponibilidad técnica de procesos objetivados”¹⁰⁶.

Desde el punto de vista metodológico, las ciencias empírico analíticas se guían por: a) establecimiento de reglas para la construcción de teorías y sus contrastación, b) la teoría consta de conexiones hipotético deductivas que derivan a hipótesis empíricas c) las hipótesis bajo ciertas condiciones permiten hacer pronósticos, d) el sentido general de tales pronóstico, su viabilidad técnica, se sigue de las reglas de cuales se aplica la teoría.

La segunda postura epistemológica postulada por Mardones es la “fenomenológica, hermenéutica y lingüística”¹⁰⁷. Contraria al positivismo, plantea que las ciencias sociales tienen una racionalidad diferente al mundo natural, en consecuencia un modelo de ciencia y metodologías propias. Destacan el carácter auto-reflexivo y la identidad sujeto-objeto.

En la perspectiva de Habermas, este tipo de ciencias corresponde a las *ciencias histórico hermenéuticas* que se guían por un interés práctico del conocimiento. En ellas, el sentido de la validación no se constituye en el sistema de referencia del control de disposiciones técnicas. Por el contrario, es la comprensión del sentido (no la observación – descripción) la que abre paso a los hechos.

¹⁰⁵ HABERMAS, J. “Conocimiento e interés”, En *Ciencia y Técnica como ideología*. Tecnos. Madrid 2010.

¹⁰⁶ *Ibíd.* P. 170.

¹⁰⁷ *Ob. Cit.* P., 246.

El interés práctico del conocimiento de las ciencias histórico- hermenéuticas se explica por el hecho que la comprensión no sólo queda en el sujeto que comprende, si no que se abre hacia el consenso de los actuantes en el marco de una auto comprensión transmitida.

Por último, encontramos la postura dialéctica o critico-hermenéutica¹⁰⁸. Esta, según Mardones, difiere tanto del objetivismo empiricista, como del subjetivismo propio de la segunda corriente. Marx es uno de sus principales fundadores y la Escuela de Frankfort una de sus continuadores. Esta perspectiva, enfatiza el análisis histórico y dialéctico que explicita las relaciones entre los hechos expuesto en una totalidad. Plantea la unidad inseparable entre sujeto-objeto del momento que el conocimiento científico no solo implica al sujeto cognoscente sino también la transformación del mundo real mediante la praxis transformadora y la crítica permanente de los procesos de objetivación o lo que Marx llamó, fetichización.

Para Habermas, en las ciencias orientadas hacia la crítica interviene el interés emancipatorio.

Ahora bien, ¿cuál es la importancia de explorar las fuentes epistemológicas en la formación de profesores? Las diferencias entre las distintas posturas epistemológicas no son exclusivamente metodológicas. Como afirma Mardones¹⁰⁹ “tras la teoría de la ciencia se lucha por diversos modelos de hombre y sociedad”, esto implica que la postura epistemológica que orienta la formación de un docente, determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes y pedagógicas. La mirada proveniente de la epistemología implícita en el profesor, sostiene Gorodokin¹¹⁰, “es resultante de las vivencias culturales inscriptas en la subjetividad docente que conforman la base epistémica y filosófica que sustenta concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognoscitivas, las clases de

¹⁰⁸ MARDONES, ob. Cit. P., 317.

¹⁰⁹ *Ibid.* P. 57.

¹¹⁰ GORODOKKIN. I, la formación docente y su relación con la epistemología. Rev. Iberoamericana de Educación. Revisado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

explicación de la realidad que construyen las culturas y las relaciones entre éstas y los saberes, constituyendo la base valorativa”

En consecuencia, si la epistemología subyacente en cada docente puede ser una de las fuentes del problema de su práctica, es factible utilizar el análisis epistemológico como herramienta para contribuir a la reorientación y a la superación de las prácticas de la formación docente.

b) Curriculum. Tadeu da Silva¹¹¹ identifica tres tradiciones de teorías curriculares, atravesadas por la pregunta sobre qué enseñar. ¿Qué? Es la cuestión central.

En primer lugar, encontramos las teorías tradicionales. Éstas consideran la cuestión del qué enseñar como algo exclusivamente técnico, neutro, científico y desinteresado y se centran en la pregunta sobre el cómo enseñar, de ahí que teorizar el curriculum, según su perspectiva, equivale a discutir sobre cómo organizarlo. El máximo exponente de esta postura fue Bobbit quien en 1918 escribió *El Curriculum*. En esta obra, el curriculum se veía como un proceso de racionalización de resultados educativos, cuidadosamente especificados y medidos. “En el modelo curricular de Bobbit, sostiene Tadeu da Silva, el curriculum es la especificación de los objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que pueden ser medidos con precisión”¹¹²

Las categorías centrales de esta tradición son: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planificación, eficacia y objetivos.

La segunda postura, corresponde a las teorías críticas. Contraria a las teorías tradicionales, rechazan la validez del conocimiento incorporado en el curriculum. La nueva pregunta que se incorpora es: ¿Por qué incluir este conocimiento y no otro?

Las teorías críticas realizaron una inversión de los fundamentos del curriculum de las teorías tradicionales del momento que cuestionan el orden educativo existente, las formas dominantes de conocimiento y la estructura social dominante. Asimismo,

¹¹¹ TADEU DA SILVA, T. Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona. Octaedro. 2001.

¹¹² Ibíd. P., 13.

examinan el rol de la educación, la cultura y el curriculum en la reproducción de la dominación, en la perspectiva de la transformación social. Entre sus exponente encontramos a Michael Apple, Henry Giroux y Basil Bernstein.

Sus categorías fundamentales son: ideología, adoctrinamiento cultural y social, poder, clase social, capitalismo, relaciones sociales de producción, concienciación, emancipación y liberación, curriculum oculto y resistencia.

Finalmente, encontramos la tradición pos crítica. Si bien se comparte con la tradición crítica la reflexión sobre el poder, éste deja de ser la temática central ocupando su lugar nociones como significado, discurso e identidad.

Las categorías articuladoras de esta tradición son: identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación y discurso, saber-poder, representación, cultura, raza, género, etnia, sexualidad y multiculturalismo.

¿Cuál es la importancia de explorar las fuentes curriculares en la formación de profesores? Asumiendo la perspectiva que sostiene que la pregunta curricular es el qué, encontramos que el curriculum es siempre una selección cultural, por tanto vinculada al poder y la política. Desde acá, se sigue que el curriculum guarda relación con una concepción antropológica. ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para sociedad? Es la pregunta a la base del curriculum. Esto implica que el modelo curricular que orienta la formación docente determina la concepción de profesional que debe ser formado y, a la vez, como éste debe formar a las sucesivas generaciones.

c) Ideología. Las interpretaciones sobre que son, el alcance y las funciones de las ideologías son muy variadas. En lo que respecta a la tradición marxista, como mínimo, se pueden identificar dos grandes vertientes¹¹³. Por una parte, aquella heredera de la *Ideología Alemana*, en donde Marx y Engels formulan una visión negativa asociada a una falsa conciencia, es decir, la ideología sería un obstáculo permanente y sistemático para el conocimiento de la realidad.

¹¹³ KOHAN, N. El capital. Historia y método. Una introducción. Universidad Popular Madres Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2001. P., 28.

Por otro lado, encontramos la concepción neutra de la ideología, fundamentada en el texto de Marx, *Prólogo a la Contribución de la Economía Política de 1859*. Quien teorizó en profundidad esta última perspectiva, fue el marxista italiano Antonio Gramsci. Dado que nuestro concepto de ideología es tributario de la perspectiva gramsciana, es preciso detenerse en sus principales formulaciones.

Gramsci entiende por ideología “una concepción del mundo que está implícitamente presente en el arte, en el derecho, en la actividad económica y en todas las manifestaciones de la vida colectiva e individual”. A ello agregó, que de tal concepción del mundo, se deriva “una correspondiente norma de conducta”¹¹⁴. Por consiguiente, existe una unidad entre concepción del mundo y el actuar de los hombres, quienes orientan su conducta por dicha concepción¹¹⁵.

Las ideologías orgánicas, sostiene Gramsci, “organizan las masas, forman el terreno en el cual los hombres se mueven, adquieren conciencia de su posición, luchan, etc” cuestiones que solo pueden desarrollarse en la medida que la ideología se traduce en orientaciones para la acción. Como ha sostenido Larraín, en esta postura, “la ideología permea extensamente la sociedad porque es la fuente de toda acción social. Los seres humanos no pueden actuar sin ser conscientes, sin tener ciertas orientaciones sociales”¹¹⁶

Desde esta noción de ideología, tenemos que no existe una visión correcta (verdadera) y otra errónea (falsa) del mundo. Lo que existe son pugnas, entre “concepciones del mundo”. Es precisamente en la ideología en que cada clase social se hace consciente de su posición y rol histórico, de ahí que las clases dominantes busquen permanentemente ampliar sus propias concepciones y con ello, orientar el comportamiento práctico de los dominados. Cuando ello ocurre, Gramsci habla de clase hegemónica.

¹¹⁴ SACRISTÁN, M. Antología de Antonio Gramsci. Siglo XXI. Buenos Aires. 2004. P., 362-364

¹¹⁵ LARRAÍN, J. El concepto de ideología. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser. Vol 2. Lom. Santiago. 2008. P., 108.

¹¹⁶ *Ibíd.*

La hegemonía, ligada directamente a la ideología, refiere a la habilidad de una clase para asegurar la adhesión y el consentimiento libre de las masas. Este dominio se logra por medio de un liderazgo intelectual y moral, es decir, no principalmente por uso de la violencia. La hegemonía logra que los dominados acepten y vivan de acuerdo al sistema de creencias y valores propios de la concepción del mundo de la clase dirigente. La consecuencia práctica de la hegemonía, entonces, radica en que la realidad social no es cuestionada. El orden establecido es apoyado.

De lo anterior se deriva que, la ideología-hegemonía, tiene un efecto integrador (niega el conflicto) que permite la adhesión espontánea del pueblo a la concepción del mundo de las clases dominantes. Las clases dirigentes gobiernan en base al consenso.

No está de más señalar que, la ideología y la hegemonía derivada de ella, tienen una base material que se proyecta institucionalmente. La escuela es un aparato ideológico central en esta visión.

Pues bien, cuando en esta investigación nos proponemos develar las concepciones ideológicas subyacentes en el documento de los estándares para la formación de los profesores de historia y geografía, estamos indicando la necesidad de precisar a qué concepción del mundo en particular representa esta determinada forma de organizar la formación de profesores y, junto a ello, visualizar las pautas conductuales de los futuros docentes derivadas de dicha ideología.

METODOLOGÍA

1. Diseño: Investigación cualitativa. Estudio de caso.

No existen estudios que analicen el documento «estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media». En este marco, nuestra investigación asume un carácter *cualitativo de estudio de caso*. Este diseño nos permite estudiar el fenómeno en su contexto real, admitiendo que los límites entre éste y el contexto no son claramente evidentes y que múltiples fuentes de información son utilizables¹¹⁷.

El *estudio de caso* nos permite analizar los estándares como un sistema integrado, en donde sus componentes pueden ser coherentes o contradictorios. Al explorar las concepciones ideológicas, epistemológicas y curriculares no nos preocuparemos si estas son “puras”, sino más bien, nos orientaremos por identificar qué perspectivas están presentes y cómo éstas se integran.

Una de las ventajas del estudio de casos¹¹⁸ es el hecho que proporciona una situación en la que se pueden observar el juego de un gran número de factores que interactúan conjuntamente, con lo que se permite entender la complejidad y riqueza de las situaciones sociales. De esta forma, el estudio de caso es coherente con nuestros antecedentes teóricos que reconocen los vínculos entre el fenómeno estudiado y la sociedad.

Finalmente, este diseño metodológico, es apropiado si se está interesado en el “cómo y por qué”, en nuestro caso, se han definido determinadas concepciones.

En investigación cualitativa se pueden atribuir dos grandes funciones al *estudio de casos*¹¹⁹. La inductiva y la deductiva. En nuestro estudio, desarrollaremos la primera perspectiva puesto que a partir de la situación estudiada destacaremos los procesos

¹¹⁷ MUCCHIELLI, A. Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales, Madrid. Síntesis. 2001.

¹¹⁸ *Ibíd.* P., 102.

¹¹⁹ *Ibíd.* P., 104.

recurrentes para agrupar gradualmente los datos obtenidos y avanzar hacia la formulación de generalizaciones.

Debemos indicar que ante los diferentes tipos de estudio de casos, nuestra investigación desarrollará el *estudio de caso intrínseco*. Esto es, el fenómeno a examinar supone un análisis en profundidad de los diversos aspectos que lo componen, para desde ahí hacer aparecer sus elementos significativos y los vínculos que los unen.

2. *Muestra.*

Nuestro corpus se conforma por los estándares para la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de Educación Media, presentes en el documento «estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media» publicados por el Ministerio de Educación el año 2012.

Corresponde a un texto y tipo de discurso expositivo, dado que está estructurado en torno a una secuencia de puntos sobre un tema determinado¹²⁰.

3. *Técnica de análisis.*

3.1. *Unidad de análisis.*

Dentro de la clasificación mencionada por Bolívar¹²¹, nuestra unidad de análisis corresponde a párrafos tipográficos. Con este nombre se denomina al párrafo tradicional, identificado mediante sangría y espacio. Este tipo de unidad es propia para aquellos que realizan análisis del discurso no necesariamente ligado a una experticia lingüística, como es nuestro caso.

¹²⁰ BERARDI, L. Análisis crítico del discurso: del mensaje explícito a la interpretación de lo implícito. Apuntes de clase, curso del 11 al 15 de enero del 2010. Universidad de Chile.

¹²¹ BOLIVAR, A. Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito. Boletín de Lingüística Nº 9. Caracas. Universidad Central de Venezuela. 1997.

3.2. Categorías de análisis.

En base al marco teórico -metodológico descrito y la propuesta de Kaplan Y Weber¹²², hemos consideramos las siguientes categorías o estrategias discursivas para nuestro análisis.

- i. clases de jugadas: Éstas incluyen: a) disimulación, que corresponde a lo implícito, lo indirecto, la vaguedad y la evasión, b) defensa, que incluye la excusa, la justificación, la explicación y persuasión, c) acusación: el culpar a otros y, d) auto representación positiva: admisión, concesión y mostrarse de acuerdo.
- ii. Jugadas estratégicas: Existen diversas jugadas estratégicas. Para los efectos de nuestro propósito, nos interesa señalar las estrategias cognoscitivas entre las cuales se pueden distinguir: a) generalización, b) ejemplificación, c) énfasis, d) concesión aparente, e) repetición, f) contraste, g) transferencia, h) evasión, i) presuposición (lo que el emisor considera conocimientos compartidos o comunes, con respecto a los receptores), implicación (son proposiciones que al no estar expresadas en el texto explícitamente, deben ser inferidas entre líneas), sugerencia e indirecto.

4. Técnica de recolección de la información.

Como se enunció más arriba, el ACD no constituye un método empírico bien definido, sino más bien un conjunto de enfoques de similar base teórica, esto implica que “no existe ninguna forma de obtención de datos que sea característica del ACD”¹²³.

Teniendo presente la observación de Meyer, para la recolección de información de nuestra investigación se elaboró una matriz adoptando el modelo de matrices básicas que presenta Kaplan y Weber¹²⁴

¹²² KAPLAN, N. WEBER, F. “Las estrategias semánticas del discurso racista en las noticias de prensa”. EN BOLIVAR, A. Estudios en el análisis crítico del discurso. Caracas. Universidad Central de Venezuela. 1996.

¹²³ MEYER, M. “Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD” EN: MEYER Y WODAK, ob. Cit. P., 48.

¹²⁴ Ob. Cit.

La matriz diseñada se divide en nueve columnas correspondientes a: 1. Número de párrafo, 2. Unidad (párrafo tipográfico), 3. Clase de jugada, 4. Jugada estratégica, 5. Estructura curricular, 6. Estructura ideológica, 7. Estructura epistemológica, 8. Huella lingüística y, 9. Comentarios. Esta última columna es de índole interpretativa ya que refleja nuestra posición respecto al valor de las señales lingüísticas.

5. Credibilidad

Uno de los mayores desafíos de la investigación social cualitativa es generar criterios de credibilidad de los hallazgos obtenidos. Los criterios que sugieren y enumeran los estudiosos del análisis crítico son diversos¹²⁵. Para nuestros efectos asumiremos la propuesta de triangulación teórica de Wodak¹²⁶, la cual está basada en un concepto de contexto que considera cuatro planos.

1. El inmediato contexto del texto.
2. La relación intertextual entre las afirmaciones, los textos y los discursos.
3. El plano social que recibe el nombre de “contexto de situación”.
4. Los más amplios contextos sociopolíticos e históricos.

El permanente paso de uno de estos planos al otro y la valoración de las averiguaciones desde estas distintas perspectivas minimizan el riesgo de un análisis sesgado.

6. Plan de análisis de los datos.

El plan de procedimiento de análisis de los datos se guiará por la propuesta de Kaplan y Weber¹²⁷ y Fairclough¹²⁸.

Este último autor sugiere comenzar con el análisis estructural del contexto. En segundo término, descripción formal del documento, análisis e identificación de las

¹²⁵ MEYER, M. ob. Cit. P. 56.

¹²⁶ Citada por MEYER, M. ob. Cit. P., 57.

¹²⁷ Ob. Cit. P., 98.

¹²⁸ El análisis crítico del discurso...Ob. Cit.

vetas dominantes del discurso. Finalmente, explicación de la interacción en un contexto socio-histórico.

De manera más particular, los procedimientos del análisis del documento sugerido por Kaplan y Weber, serán los siguientes: a) se enumerarán los textos, b) se segmentarán en párrafos tipográficos, c) se recogerán los datos en la matriz, d) se identificarán las huellas lingüísticas, e) se analizarán, interpretarán e integrarán los datos.

ANÁLISIS

1. Descripción del documento

a) *Que son y para qué sirven los estándares*

Los estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media, publicados el año 2012, establecen según Harald Beyer, Ministro de Educación de entonces, las “orientaciones claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación base, para ser competente en el posterior ejercicio de su profesión”¹²⁹.

El concepto de estándar, “se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente”.

Bajo esta perspectiva, los estándares tienen una doble función: “señalan un “que”, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora; y también establecen un “cuanto” o medida, que permite evaluar que tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño”¹³⁰.

La utilidad que se le atribuye a los estándares es diversa:

- a) Orientación acerca de los conocimientos y habilidades necesarias que debería manejar el egresado de pedagogía.
- b) Instrumento de apoyo para las instituciones formadoras.
- c) Como referentes en los procesos nacionales de evaluación de egresados, antes de iniciar su desempeño profesional.
- d) Comunicar a la sociedad una visión de las competencias que el profesional de la docencia debe poseer.

¹²⁹ Estándares orientadores ...Ob. Cit. P., 3

¹³⁰ Ob. Cit. P., 7

- e) Identificar debilidades y fortalezas en la formación docente que orienten programas de inducción docente.

b) Como se elaboraron los estándares.

El Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), impulsó la creación, a partir del año 2010, de los estándares para carreras de pedagogía en educación media a centros especializados. En la Universidad de Chile se convocó al Centro de Investigación Avanzada de Educación (CIAE) y al Centro de Modelamiento Matemático, quienes fueron los encargados de la elaboración de los estándares de Lenguaje y matemática.

El Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE) de la Universidad Católica, tuvo la responsabilidad de diseñar los estándares de historia, biología, física y química.

Los estándares pedagógicos fueron diseñados por investigadores de estos mismos centros.

Participaron también en la elaboración docentes de aula y académicos vinculados a la formación docente de todo el país.

Los estándares fueron sometidos a una consulta a Decanos de diferentes Facultades de Educación y Jefes de Carrera de Pedagogías. A los resultados de estas consultas, se agregaron las apreciaciones de consultores técnicos internacionales¹³¹.

¹³¹ La lista de los participantes se encuentra en la parte final del documento.

c) criterios de elaboración

Fueron cinco los criterios para la elaboración de los estándares:

1. consideración de la autonomía de las instituciones formadoras.
2. relación con el currículo escolar y sus objetivos.
3. foco en los estudiantes del sistema escolar, sus características y modos de pensar.
4. estándares disciplinarios y pedagógicos.
5. el compromiso del profesor o profesora.

d) organización de los estándares

Los estándares se han clasificado en dos grandes categorías:

1. Estándares pedagógicos Corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje.

Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. También, se describen las habilidades que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Asimismo, los futuros profesores deben estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes.

2) Estándares disciplinarios:

Definen las competencias específicas para enseñar cada una de las áreas consideradas. En cada caso, los estándares sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras en la disciplina respectiva y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros.

El formato de cada uno de los estándares contempla una descripción que entrega una idea general de lo que se espera que los docentes egresados conozcan y sepan hacer, y un conjunto de indicadores que desglosan y especifican de qué modo se manifiesta el logro de los conocimientos y habilidades en el ámbito que cubre el estándar.

e) Organización del documento

El texto tiene tres partes:

1. Presentación breve de las habilidades profesionales básicas que se esperaría de un profesional egresado en el siglo XXI, que le permitan responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento. Se incluyen habilidades para comunicarse oralmente y por escrito en forma eficaz en su lengua original y manejarse comunicacionalmente en una segunda lengua, habilidades para el análisis cuantitativo, uso de tecnologías de la información y la comunicación, un comportamiento ético adecuado a su comunidad y actitudes personales como la autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y pro-actividad.

2. Entrega de una visión sinóptica del conjunto de los estándares, tanto pedagógicos como disciplinarios, facilitando una perspectiva global de lo que se espera y valora como resultado de la formación inicial docente.

3. Finalmente, se presentan los estándares por disciplina en su versión completa.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La discusión de los resultados se estructurará en dos momentos: a) análisis del apartado sobre “habilidades profesionales básicas” y, b) análisis de los estándares de la disciplina de historia.

1. Sobre las “habilidades profesionales básicas”

Las “habilidades profesionales básicas” son fundamentadas en el documento a partir de una caracterización de la realidad como una “sociedad del conocimiento”. Concepto que enfatiza el factor cognitivo y de la información en el desarrollo del capitalismo neoliberal, por sobre los recursos naturales y la fuerza de trabajo como variables de la generación y distribución del poder en la sociedad. Como se examinó en el capítulo primero de esta investigación, una de las novedades del imperialismo contemporáneo es el impulso de la revolución científico-técnica con su consecuente impacto en el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación que han reestructurado las bases técnicas productivas y las formas de organización el trabajo. Proceso que, como sostiene Mejías¹³², ha impactado fuertemente en la escuela y la educación.

El uso del término “sociedad del conocimiento” opaca el carácter expoliador y productor de desigualdad socioeconómica y cultural del imperialismo contemporáneo que, según Monal¹³³, siempre encontrará “su fundamento en la economía” y en la apropiación “del plus producto del trabajo realizado”.

¹³² Ob. Cit.

¹³³ Ob. Cit. P., 170.

Bajo el argumento que estamos en una sociedad signada por la importancia del conocimiento y de la información, es que se subraya la relevancia de la educación.

Como han indicado Rizvi y Lingard¹³⁴, hoy asistimos a la configuración de una “agenda global de educación”. El planteamiento de “habilidades profesionales básicas” que “los futuros profesionales” sin distinción, deben tener, es un dato empírico que respalda esta tesis. Tal agenda, en el caso de las competencias, se está instalando a nivel internacional mediante el proyecto Tuning Europa-América Latina.

Este proyecto tuvo sus comienzos en Europa a inicios del siglo XXI, a propósito de las transformaciones de las sociedades capitalistas y su impacto en la educación. Su propósito es crear un área integrada de educación superior con el trasfondo de un área económica europea, particularmente con el desarrollo de competencias genéricas e integradas.

Aproximadamente en el año 2005, se realizó en Argentina y luego en Brasil, un encuentro en donde se “consensuaron” un conjunto de competencias para los profesionales del siglo XXI¹³⁵. Se aspira a que cualquier profesional, independiente del país en donde se haya formado, sea portador de tales competencias, lográndose con ello una movilidad que le permite adaptarse a diversos contextos. Tesis que, por cierto, es coherente con la promovida por la OCDE, según la cual asistimos a un mundo en permanente cambio. Esta “sociedad global”, insegura, cambiante e inestable, requiere de profesionales que, como dice el texto de los estándares, se “adecuen” a ella. En tal sentido, como indica Mejías, ya no basta con saber, sino el saber aplicado a diversos contextos; ahí la relevancia de las habilidades básicas transversales.

Es evidente el impacto de esta definición en el mundo del trabajo. Los empresarios se aseguran que el sujeto contratado es portador de estas competencias básicas facilitándose de este modo las contrataciones y el mercado global de la fuerza de trabajo.

¹³⁴ Ob. Cit.

¹³⁵ BRAVO, N. Competencias Proyecto Tuning Europa –América Latina. 2007. Consultado en: http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf

Estas habilidades profesionales básicas, se conectan con una concepción ideológica capitalista- liberal con base antropológica individualista, en donde se supone que el nuevo profesional, cual empresario, se caracteriza por su “espíritu emprendedor” e “innovación” y las búsqueda de proyectos por iniciativa propia. En definitiva, este “discurso de la profesionalización instituye una visión individualista inspirada en una lógica de gobernabilidad interiorizada”¹³⁶.

En este esquema, como se comprenderá, una perspectiva reflexiva y socio crítica que se pregunte por los fines de las educación es vista como un anti-valor, puesto que su “comportamiento no reflejaría un nivel cultural adecuado a las exigencias de un mundo globalizado”.

Por otra parte, el énfasis en que estos profesionales estén orientados por la eficiencia y la eficacia de sus prácticas, denota la presencia hegemónica de una racionalidad técnica instrumental, cuya base epistemológica se remonta al positivismo.

Lo propio de esta racionalidad es su acercamiento a la realidad bajo la guía del interés por la acción del éxito controlado. Es decir, el profesional busca conocer la realidad y enfrentarse a las demandas de la sociedad buscando obtener el más óptimo rendimiento a los sentidos y direcciones fijados previamente¹³⁷.

Complementando lo anterior, encontramos la clara adopción de una modelo de ciencias de carácter empírico-analítica de orientación científicista, positivista y físico matemática del mundo, cuya expresión metodológica es el enfoque cuantitativo. Solo el dominio de este paradigma le permite al nuevo profesional, sostiene el documento, “poseer un comportamiento que refleje un nivel cultural adecuado a las exigencias de un mundo globalizado”.

Es revelador el adjetivo que utiliza el documento de los estándares: “adecuarse”. Es decir, se busca la adaptación a la sociedad capitalista neoliberal, lo que implícitamente equivale a sostener que no es de interés problematizar ni cuestionar su

¹³⁶ YUNI, A. La Formación Docente. Complejidad y Ausencias. Encuentro. Córdoba. 2009. P., 10.

¹³⁷ HORNILLA, T. “Alcance y límites del positivismo en la educación” EN: MARDONES, J.M, GONZÁLEZ, V. HORNILLA, T. SOTELO, I. La ciencia crítica y la calidad educativa. Jornadas para la reflexión. . Universidad del país Vasco. s/f. p. 100.

existencia. No hay o, más bien, no se pretende que el educador reflexione sobre lo que educa y que piense qué es la educación. ¿Es que acaso la formación de profesores puede estar alejada de estas preguntas? Desde la concepción epistemológica positivista en educación sí. Desde la teoría crítica no¹³⁸.

El ignorar otras perspectivas como la cualitativa y visibilizar solamente la cuantitativa como habilidad profesional básica que el futuro profesional-docente debe demostrar sugiere, como indica Boaventura de Sousa Santos, mirar esas ausencias no como un descuido epistémico o como el producto de una valoración de irrelevancia, sino como la resultante de un proceso ideológico¹³⁹.

2. Sobre los estándares disciplinarios

En coherencia con los objetivos generales y específicos de la investigación, ordenaremos la exposición de los resultados del análisis en base a tres criterios: a) ideológico, b) epistemológico y c) curriculum. Dentro de éste último, se precisará la orientación y tradición curricular, como también la filosofía educacional que está a la base.

Según Eisner¹⁴⁰ en el curriculum podemos encontrar cinco orientaciones principales. Tales son: el racionalismo académico; la adaptación o reconstrucción social; como tecnología; relevancia de lo personal y desarrollo de los procesos cognitivos. En el análisis de los estándares disciplinarios para historia, geografía y ciencias sociales, se constata la presencia hegemónica de esta última orientación.

La orientación del desarrollo de los procesos cognitivos, se liga con el curriculum por competencias. Se parte del supuesto que los sujetos son portadores de un conjunto de capacidades y habilidades susceptibles de ser desarrolladas. Este precisamente, es el objetivo del curriculum, vale decir, ampliar estas capacidades.

¹³⁸ HORNILLA, T. ob. Cit.

¹³⁹ Citado por YUNI, A, ob. Cit. P., 11.

¹⁴⁰ EISNER, E. The educational imagination. New York. MacMillan. 1979. Traducción de Manuel Silva Águila

En esta perspectiva, el eje del proceso enseñanza-aprendizaje sitúa al profesor como un mediador, entendiendo que lo fundamental es generar la autonomía de la persona por medio del desarrollo de las habilidades que le permitan su uso en contextos diversos.

Asimismo, el énfasis está dado en el como más que en el qué. Visto así, el contenido es considerado como un medio para el desarrollo de las competencias.

Aplicado en la disciplina de la historia, esta orientación curricular tiene su presencia en los estándares uno, dos, tres, cinco, siete y once, pero quizás es en el estándar número dos donde con mayor fuerza se expresa. En efecto, allí se plantea una gran crítica a la orientación del racionalismo académico cuya expresión en la disciplina histórica es asimilada a la memoria y a la acumulación de datos. La orientación del desarrollo de los procesos cognitivos postula que los estudiantes de historia, deben lograr “estructurar una visión comprensiva” de la sociedad y un aprendizaje que no se agota en la “memorización de hechos, datos o lugares, sino que exige el desarrollo explícito de habilidades”.

Con respecto a la tradición curricular¹⁴¹, existe un eclecticismo entre una visión sistémica, pragmática y deliberativa.

La tradición deliberativa, de filiación ideológica liberal, está articulada en torno a una concepción antropológica del sujeto como ser racional. La deliberación consiste en utilizar las habilidades de razonamiento para imaginar alternativas que llevarán al estado de las cosas en la dirección que se pretende.

Esta perspectiva, entiende que los estudiantes juegan un rol central en el currículum, por tanto el eje sigue siendo el aprendizaje y no la enseñanza, tal como lo formularan los organismos internacionales a inicios de la década de los 90'. Sin embargo, ello no equivale a sostener que los estudiantes estén por delante del profesor. Por su parte, el aprendizaje, es considerado un medio para un fin más amplio, como la

¹⁴¹ NULL, W. Curriculum. From theory to practice. Maryland. Rowman y Little field publishers. 2011. Traducción estudiantes del magíster en currículum Universidad de Chile, año 2013.

formación del carácter y la virtud de sujetos que deben tomar decisiones racionales a lo largo de su vida. El estándar número diez es ilustrativo sobre el punto. Allí se afirma que la formación ciudadana debe permitir a “los estudiantes manejar adecuadamente los desafíos que impone la realidad”.

Con respecto a la tradición pragmática, Null indica¹⁴² que una de sus características consiste en su sentido de búsqueda de mejoras sin atentar contra las bases estructurales que sostienen la realidad educativa.

Esta tradición se centra en las necesidades inmediatas que deben ser resueltas por las personas, para lo cual el curriculum debe estar en condiciones de aportar. El pragmatismo enfatiza los medios y métodos y no los fines, por lo que se conecta perfectamente con la orientación curricular de desarrollo de habilidades. En tal sentido, los profesores pragmáticos sitúan a los estudiantes en circunstancias que les obligan a resolver problemas o entender las soluciones a sus propios juicios errados; soluciones que deben darse en base a una consideración profunda del contexto.

Esta idea de desarrollar sujetos que no tengan preocupaciones teleológicas ni ideológicas, sino más bien, sepan resolver problemas, la encontramos con claridad en los estándares dos y nueve. En efecto, en el primero se plantea que los profesores tienen como propósito desarrollar aprendizajes que les “permitan” a los estudiantes “actuar críticamente y responsablemente en la sociedad y enfrentar los desafíos de su existencia en un mundo dinámico”.

En cuanto a la tradición del curriculum sistémico, denominada por Tadeu da Silva¹⁴³, tradicional, su característica fundamental es la aceptación del status quo. Sus orientaciones se sustentan en la eficacia, la eficiencia y en prescribir claramente lo que el estudiante debe ser capaz de saber y capaz de hacer, para lo cual se crean los “estándares curriculares” que orientan el trabajo docente.

¹⁴² Ibíd.

¹⁴³ Ob. Cit.

Esta perspectiva no se cuestiona por los fines y propósitos del curriculum, estando su foco en los medios de cómo mejorar los aprendizajes. Los profesores en tal sentido, deben preparar lo mejor posible a los estudiantes para adaptarse a la sociedad.

El estándar número trece grafica con claridad la presencia de esta tradición curricular cuando sostiene que el profesor “promueve” en los estudiantes “el respeto a las normas y leyes que regulan la vida en sociedad”, lo que no necesariamente niega, por cierto, su “mejoramiento” o “cambio”, pero sí la transformación.

En cuanto a la filosofía educacional, Ornstein¹⁴⁴ identifica cinco posturas. El perennialismo; el esencialismo; el progresivismo; el reconstructivismo y el reconceptualismo. En el documento de los estándares es posible identificar la presencia del esencialismo y el progresivismo.

Este último, a diferencia del primero, postula una mirada un tanto más social de la educación. Asume un enfoque curricular basado en los intereses de los estudiantes. Involucra, también, el desarrollo de problemas humanos, dándole relevancia a un enfoque multidisciplinario y promueve una concepción de educación en donde el estudiante es considerado un sujeto que aporta al desarrollo democrático de la sociedad. El estándar número trece es claro al respecto al señalar que el docente debe enfatizar el “cuidado y perfeccionamiento de la democracia” por parte de sus estudiantes.

La filosofía educacional del esencialismo, a diferencia del progresivismo, tiene una orientación un tanto más individualista. Pretende el desarrollo de habilidades y el dominio de conceptos y principios de las materias o disciplinas a fin de promover el crecimiento intelectual individual. El estándar número diez, sostiene: “valora el aporte de los conceptos y la perspectiva de la economía para comprender sociedades y procesos pasados y presentes”.

En relación a la epistemología, no se advierte en ningún estándar la necesidad que la formación inicial de los profesores de historia, se caracterice por una fuerte

¹⁴⁴ ORNSTEIN, A. HUNKINS, F. Curriculum. Foundations, principles, and issues. Boston. Allyn and Bacon. 1998.

formación intelectual, teórica y, por consiguiente, epistemológica. Todo indica que el estudio de la epistemología se desarrollaría desde cada disciplina, vale decir, la historia, la geografía y las ciencias sociales, cuestión que evidentemente le resta una mirada de totalidad y densidad al quehacer reflexivo, documentado y crítico de la labor docente.

Como ha indicado Gorodokin¹⁴⁵ la “postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías, incidiendo en las prácticas docentes (incluyendo la investigativa) y pedagógicas” de ahí la relevancia que los futuros profesores reconozcan explícita y conscientemente desde que bases epistemológicas se fundamenta su formación.

Según Díaz¹⁴⁶ los problemas que emergen en los procesos de formación son resultantes de los modos de producción, distribución y consumo de los conocimientos y devienen, según identifica, en obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios sujetos enseñantes, referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos.

Díaz sostiene que estos obstáculos tejen el soporte de ideologías prácticas, fundando epistemologías espontáneas que operan como prejuicios, instaladas en la subjetividad docente por vía de sus experiencias vitales acríticas, que configuran sus prácticas profesionales y con ellas la manera de concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento científico.

Como la educación funda maneras de pensar el saber, el docente está condicionado por la particular forma de enseñanza recibida. Y, como los estándares definen determinados saberes, es indiscutible que aquello favorece la función reproductora a-crítica del docente y la educación.

Teniendo en consideración la relevancia estratégica de la formación epistemológica de los docentes, cabe señalar que en los trece estándares que se plantean, es posible identificar, en algunos de ellos, una perspectiva cualitativa con

¹⁴⁵ Ob. Cit. P., 1.

¹⁴⁶ Citado por Gorodokin, ob. Cit. P., 3.

fundamento en la hermenéutica para algunas de las disciplinas que acompañan a la historia.

Como ha sostenido Habermas¹⁴⁷, esta perspectiva corresponde a las *ciencias histórico hermenéuticas* que se guían por un interés práctico del conocimiento. En ellas, el sentido de la validación es la comprensión del sentido (no la observación – descripción) la que abre paso a los hechos.

Esta dimensión cualitativa queda de manifiesto con toda claridad en los dos primeros estándares. Acá se subraya, por ejemplo, la necesidad de conocer las características socioculturales de los estudiantes, es decir, el contexto que permea la enseñanza-aprendizaje.

De otra parte, no podemos dejar de señalar que la noción misma de estándar evoca una perspectiva epistemológica empírico analítica¹⁴⁸ de orientación cientificista orientada a intervenir el trabajo docente desde una lógica de racionalidad técnica. De hecho, el estándar no es más que el control del trabajo docente en la medida que éste se enmarca en lo que el estándar prescribe. El estándar define la acción que desarrollará el docente. Más aún, si el aprendizaje o las habilidades desarrolladas, alcanzan las definiciones preestablecidas, se tendrá al docente como “bueno”. Si hay demasiadas desviaciones que se alejan de lo definido por el estándar, habrá que revisar el proceso de aprendizaje aunque no necesariamente los estándares en sí.

Si bien éstos se presentan como “orientaciones” que buscan resguardar la autonomía de las instituciones formadoras de docentes, todo indica que el uso de ellos para evaluar a los egresados de pedagogía los convertirá, en la práctica, en el ente regulador de todo el sistema, relegando la autonomía a un espacio cercano a una quimera. La interrogante que nos podemos plantear es la siguiente: ¿Qué tan lejos se está de que los programas de formación se conviertan en centros de entrenamiento para aprobar estos estándares?

¹⁴⁷ Ob. Cit.

¹⁴⁸ MARDONES, JM. Ob. Cit.

En tal sentido, es relevante mantener en consideración los resultados de la investigación realizada por Rolando Pinto quien da cuenta que en nuestro país no se ubica desarrollo curricular autónomo en el sistema escolar¹⁴⁹ ¿Podrá haber desarrollo curricular autónomo en las universidades que deben “orientarse por los estándares?”

Con respecto a la ideología presente en los *estándares orientadores* se aprecia una identificación con el status quo, lo que equivale a decir que se pretende reproducir la hegemonía. La concepción de mundo y las orientaciones prácticas que de ella se derivan, remiten a una legitimación de los fundamentos liberales y capitalistas en curso. Tal cuestión queda meridianamente claro en la forma en cómo se abordan ciertos contenidos de la disciplina histórica, como también en su periodización, énfasis y omisiones.

La periodización que se presenta de la historia en los estándares tres al seis, se sub agrupa en: a) historia regional-nacional (estándar tres y cuatro) e b) historia universal occidental (estándar cinco y seis). En ambos, el criterio demarcatorio responde a una historiografía liberal y académica, que ordena el devenir histórico en base a una temporalidad lineal con hitos políticos. Así, por ejemplo, las diadas son: colonia-republica /revoluciones burguesas.

Si bien existe un avance interesante en la concepción de la enseñanza de la historia, la cual se orienta a dotar de una visión estructurada a los estudiantes, dejando de lado el academicismo centrado en datos, memoria y hechos, la nueva concepción propuesta sucumbe ante la clásica forma de periodificar la historia.

¿Qué implica seguir con la misma lógica? Devaluar y oscurecer otros aspectos decisivos que permiten explicar el desarrollo histórico de las sociedades, particularmente la dimensión económica.

La función legitimadora de cierta concepción del mundo liberal-capitalista, también se expresa en los estándares que abordan las temáticas de la globalización y

¹⁴⁹ Citado por NERVI, ML. Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002. Santiago. Universitaria. 2004. P., 25

la democracia. En cuanto a la primera, ligada intrínsecamente al desarrollo del modo de producción capitalista, es presentada, precisamente, en desconexión con este último.

Se habla de globalización en general, como si fuese un proceso neutro y no ligado a relaciones sociales de dominación, para ello el documento se sirve de una postura exclusivamente descriptiva. Sostiene: “comprende las distintas modalidades de integración y conectividad que caracterizan al proceso de globalización”. ¿Cómo se ha generado este proceso particular de globalización? ¿Cuáles son las implicancias sociales y económicas de esta globalización? ¿Es posible imaginar otras formas de globalización? Son interrogantes frente a las cuales los estándares no se pronuncian. Pareciera ser que el buen docente, solo deberá conocer cómo funciona la globalización, las preguntas sobre sus fines y la racionalidad emancipatoria le están clausuradas.

En cuanto a la democracia, ocurre algo similar, se sigue una lógica descriptiva, propia de las ciencias empírico analíticas. Se habla de “democracia” en general como si fuese un concepto unívoco y metafísico, abstraído de las condiciones sociales en las cuales concretamente ésta se desarrolla.

Se deduce del texto de los estándares, que se habla de la democracia capitalista de tipo liberal representativa, definida por su sistema de partidos y elecciones periódicas, es decir, la democracia formal (entendida como conjunto de reglas y procedimientos) y no sustantiva (dimensión socioeconómica). Sí es así, ¿por qué no se explicita? ¿Por qué se recurre a la estrategia de la generalización?

El estándar número nueve afirma: “comprende que la democracia y el desarrollo son vulnerables y perfectibles”. ¿A qué se refiere con “perfectible”? ¿Esto implica que solo se puede mejorar el modelo de democracia liberal capitalista? ¿No está en la soberanía ciudadana transformar este modelo e incluso desecharlo si es que la mayoría del país lo define así? ¿Qué pasa con las herencias dictatoriales en el sistema democrático chileno actual?

La parquedad y la función ideológica de los estándares en esta temática es preocupante en el contexto del desarrollo de una fuerte crítica hacia la democracia liberal.

En efecto, la filósofa Ellen Meiksins Wood en su texto *Democracia contra Capitalismo*¹⁵⁰, interrogándose acerca de las razones por las cuales fue posible la difícil coexistencia entre capitalismo y democracia, concluye que ello se verificó por el abandono de los contenidos sustantivos de la democracia y el ensalzamiento de los rasgos procedimentales y formales. Por eso, sostiene Boron “en la medida que avanza este proceso de mercantilización de antiguos derechos (salud, educación, vivienda, seguridad social) más y más esferas de la vida social quedan excluidos de los mecanismo democráticos”¹⁵¹.

A partir de lo anterior, el sociólogo sueco Gosta Esping-Andersen sintetiza esta contradicción entre democracia-capitalismo afirmando “que una medida apropiada para equilibrar el desarrollo democrático de una sociedad está dada por la proporción de bienes y servicios esenciales requeridas para el sostenimiento de la vida humana accesibles al margen de los flujos del mercado”¹⁵². Cuando una proporción considerable de estos bienes está en manos del mercado, sostiene el sociólogo, estamos ante una plutocracia y no en una democracia. Bajo estas consideraciones nos preguntamos ¿Qué existe hoy en Chile, democracia o plutocracia?

Es interesante constatar que no solo desde las ciencias sociales se está cuestionando a las democracias liberales capitalistas como la chilena, incluso, un órgano de derecha como la revista inglesa *The Economist*, viene sugiriendo utilizar la palabra “plutocracia” para acceder a una mejor comprensión de la dinámica de regímenes políticos supuestamente democráticos”¹⁵³.

Pero esto no es solo una cuestión teórica. Vamos a los datos empíricos. En la encuesta anual que realiza la Corporación Latinobarómetro en dieciocho países de

¹⁵⁰ Citada por BORON, A. Aristóteles en Macondo. Notas sobre democracia, poder y revolución en América latina. Santiago. Construyendo América. 2013. P., 22.

¹⁵¹ *Ibíd.*

¹⁵² Citado por BORON, A. *ibíd.* p., 22.

¹⁵³ Citado por BORON, A. *ibíd.* p., 23.

América Latina se ratifica plenamente la visión negativa sobre las democracias liberales¹⁵⁴.

Una de las preguntas planteaba: ¿para quién se gobierna en América Latina? Solo el 26% de los entrevistados sostuvo que se gobierna para el bien de todo el pueblo, mientras que el 69% declaró que los gobiernos lo hacen en beneficio de un puñado de grupos muy poderosos. En Chile, sólo un 27% de los entrevistados consideraba que el gobierno privilegiaba el interés de la sociedad en su conjunto.

En relación al funcionamiento de la democracia en su propio país, en Chile sólo el 32 % manifiesta conformidad¹⁵⁵.

En este escenario, llama poderosamente la atención que los estándares para la formación de profesores, sean absolutamente serviciales al modelo actual de democracia, no asumiendo una visión crítica en torno a ella.

En tal sentido, bien trae tener en consideración la tesis de Boron quien sostiene:

“Uno de los puntos cruciales de este programa es la deconstrucción de la falacia encerrada en la expresión “democracia capitalista” (o su equivalente: “burguesa”) y, llamando las cosas por su nombre, hablar en su lugar de “capitalismo democrático”.... no se trata sólo de un inocente cambio en el orden de las palabras... Con la expresión “capitalismo democrático”, lo que se está diciendo es que en estos regímenes políticos lo esencial es el capitalismo (y sus privilegiados actores: las grandes empresas y sus intereses), y que el componente democrático –expresado en el imperio de la soberanía popular y la plena expansión de la ciudadanía– constituye un elemento secundario invariablemente subordinado a las necesidades de preservar y reproducir la supremacía del capital. La frase “democracia capitalista”, en cambio, paga tributo al fetichismo democrático al sugerir, mañosamente, que en esta clase de régimen lo esencial y sustantivo es la soberanía popular –expresada mediante el sufragio universal– y que el capitalismo sería tan sólo un simple aditamento que matiza el funcionamiento de un régimen político basado en el predominio de los intereses del *demos*. Nada podría estar más alejado de la realidad que tamaña distorsión. En las democracias “realmente existentes”, y no sólo en América Latina, quien manda es el capital, y la voluntad popular –adormecida, narcotizada, manipulada por la industria de la publicidad

¹⁵⁴ Ibíd. P., 40.

¹⁵⁵ Ibíd. Pp. 40-44.

aplicada al control político, como lo observara con agudeza hace tiempo Noam Chomsky– juega un papel absolutamente secundario y marginal, con escasísima, si no nula, incidencia en la elaboración de las políticas públicas de un régimen erigido en su nombre y, supuestamente, para la protección de sus intereses”¹⁵⁶.

¹⁵⁶ *Ibíd.* P., 49.

CONCLUSIÓN

Según los antecedentes estudiados sobre las fuentes ideológicas, epistemológicas y curriculares que subyacen en los estándares orientadores para la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales en educación media, podemos concluir que no existen fuentes puras o únicas, más bien, conviven enfoques diversos que se complementan en una visión coherente con la reformulación general del sistema educativo impulsado por el imperialismo desde, a lo menos, inicio de la década de los 90'.

En lo que respecta al currículum, pudimos establecer que en las orientaciones de éste, se identifica el desarrollo de procesos cognitivos, lo que expresa la voluntad por desmontar todo vestigio de racionalismo académico, como también la lejanía con una orientación decididamente más crítica, propia del modelo de reconstrucción social.

La filosofía educacional a la base de los estándares oscila entre el esencialismo y el progresivismo, las cuales son coherentes con las orientaciones curriculares. Tanto el perennialismo, propio de la orientación del racionalismo académico, como el reconstruccionismo, que se conecta con el modelo de reconstrucción social, están ausentes.

La tradición curricular que articula los estándares corresponde a elementos provenientes tanto de la tradición sistémica, pragmática y deliberativa. Es decir, hay un eclecticismo. Todo indica que los estándares no se diseñaron desde un enfoque teórico determinado, sino en base a ciertos diagnósticos que requerían de respuestas variadas.

En tal sentido, sostenemos que es posible ampliar la tesis de Magendzo con respecto a la construcción de la reforma curricular para el sistema escolar, a la creación y diseño de los estándares para la formación inicial de profesores. Magendzo¹⁵⁷ sostiene: “el organismo responsable de diseñar, elaborar y desarrollar el currículum de la reforma en el Ministerio de Educación, la UCE, desde su creación asumió una postura ecléctica que no descartó... aceptar una lógica ligada al modelo racional-

¹⁵⁷ MAGENDZO, A. Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Santiago. LOM. 2008. P., 57-58.

tecnológico...se podría afirmar, también, agrega Magendzo, que la elaboración de los estándares y mapas de aprendizaje así como la producción de las competencias de aprendizaje se ubican en este paradigma racional – tecnológico”. Sin embargo, “primó y se impuso el empleo del modelo deliberativo-naturalista, que se caracterizó por no hacer su entrada desde afirmaciones teóricas...en este sentido se optó, más bien, por reunir información diagnóstica de la situación de la educación y el currículo”. En base a ello, se confrontaron opiniones de expertos y experiencias.

¿No fue este el método seguido para la construcción de los estándares, tal como lo describimos? ¿Por qué se optó por la tradición deliberativa? ¿Solo por cuestiones teórico- metodológicas? Planteamos una segunda hipótesis que podría desarrollarse en futuras investigaciones. Si reconocemos, tal como lo asume la perspectiva crítica del curriculum¹⁵⁸, que este campo está ligado inexorablemente a la cultura, la política y el poder, bien podría pensarse que en el marco de la transición democrática y la política de los consensos entre el duopolio Concertación-Alianza, esta racionalidad permeo también la lógica de los acuerdos para refundar el curriculum escolar y, ahora, a la formación inicial docente. De ser así, el modelo deliberativo es el que mejor se ajusta para materializar acuerdos entre sujetos racionales, cuyo propósito no es impulsar transformaciones estructurales, sino más bien ajustar y buscar mejoras, en el contexto de un sistema económico, social, político y cultural bien asentado.

En lo que respecta a las fuentes epistemológicas, podemos concluir que el interés emancipatorio¹⁵⁹ que se proyecta en las teorías críticas, está ausente en los estándares para la formación de profesores de historia. Sí existe presencia del interés técnico con las ciencias empírico -analíticas y del interés práctico con las ciencias histórico-hermenéuticas.

Lo anterior no implica la ausencia de la categoría “crítica”, en efecto, ella aparece en los estándares pero siempre asociada a una perspectiva cognoscitiva, es decir, se vacía del contenido práctico propio de las teorías críticas, particularmente, de la

¹⁵⁸ TADEU DA SILVA, T. ob. Cit.

¹⁵⁹ HABERMAS, J. ob. Cit.

perspectiva marxista que asume que la ciencia social no solo tiene como propósito que el sujeto cognoscente adquiera una representación mental-teórica de la realidad, sino que desde ahí el propio objeto-mundo, sea transformado.

Lo anterior, nos permite valorar el alcance de la concepción de historia presentada en los estándares pero, al mismo tiempo, establecer su gran límite. En efecto, alejándose de una visión positivista decimonónica que asumía la historia como el conjunto de hechos y datos que debían ser narrados objetivamente por el historiador, se asume un enfoque comprensivo y problematizador que parte de la idea de “hacerle sentido” a los estudiantes. Este viraje epistemológico se traduce en la tesis según la cual, el propósito de la enseñanza de la historia es entregar una visión estructurada de la sociedad a los sujetos (estudiantes) con el fin que estos se doten de coordenadas para su desarrollo ciudadano. En esto vemos un avance positivo, sin embargo aún muy limitado.

En primer lugar, porque tal visión está próxima a legitimar retrospectivamente las construcciones estatales del presente y la estructura del poder social, o sea, el orden establecido. ¿Cuál se supone que son los componentes básicos de esta visión estructurada? ¿Quién los define? Desde la teoría curricular crítica ya sabemos quién y donde se definen.

Desde nuestra perspectiva, la enseñanza de la historia debe fundamentarse en una mirada epistemológica que les permita a los estudiantes comprender que ellos mismos son sujetos históricos y que, en consecuencia, con su praxis pueden transformar el presente. Solo una visión amparada en esta postura podría sustraer a la historia de una abstracción lejana al mundo concreto de los estudiantes.

En segundo lugar, la enseñanza de la historia debe ser entendida “sobre todo como un método, como instrumento de comprensión de nuestro entorno, y por ello mismo en perpetua transformación”¹⁶⁰. Transformación que, insistimos, discurre en

¹⁶⁰ FONTANA, J. ¿Para qué sirve la enseñanza de la historia? EN La historia que se piensa: conferencias, clases y conversaciones en Chile. Santiago. Escaparate. 2011. P., 152.

base a la propia praxis del sujeto. Es el profundo sentido de historicidad lo que debe desarrollarse en nuestros estudiantes.

En cuanto a la ideología, subyace en los estándares una concepción del mundo ligada al capitalismo. Las expresiones de ella se constatan con particular énfasis en el tratamiento que se hace sobre la democracia y la globalización, las cuales son presentadas como categorías abstractas, es decir, se les vacía de su enraizamiento histórico social concreto, dotándolas así de neutralidad que facilita la reproducción hegemónica de dicha concepción del mundo.

El análisis ideológico nos permitió precisar al menos dos cuestiones relevantes. En primer lugar, esclarecer los intereses sociales que estaban a la base de determinadas categorías y concepciones y, en segundo, conectar aquello que en apariencia figura cortado; nos referimos a la convergencia existente entre la mejora de la formación docente en nuestro país y las recomendaciones de la OCDE enmarcadas en el proceso estructural de redefinición de los sistemas educativos derivados de las nuevas visiones promovidas por el imperialismo.

En tal sentido, la idea de desarrollar un examen a los egresados de pedagogía se ha instalado en nuestro país con la prueba inicia, cuyos contenidos se están estructurando a partir de los estándares que nuestra investigación analizó.

En lo que respecta a los estándares, podemos concluir que en Chile se está promoviendo un uso muy particular de ellos. Por una parte, tienen como referencia los contenidos y, por otra, su aplicación en la formación de profesores no está orientada a regular las instituciones sino los futuros docentes, particularmente, su eventual habilitación para ejercer la docencia. Dicho de otro modo, el foco de las políticas de los estándares para la formación docente está siendo el profesorado y no la estructura institucional.

A la luz de los antecedentes presentados, relevante sería discutir la tesis según la cual los estándares como tal son la modalidad específica que se adopta para ordenar y mejorar la formación docente en el contexto de un mercado educacional extremadamente desregulado en lo que respecta a la formación de profesores.

Dado que al cierre de esta tesis, los estándares no se constituyen aun legalmente en el instrumento a partir del cual se construye el examen de habilitación docente, se plantea como un elemento a considerar por la investigación educacional precisar en qué medida estas categorías que describen que cuenta para el “saber” del profesor, delimita las acciones y procesos para ser desarrollados por éste. Temática que nos lleva al campo de lo que ha sido denominado “proletarización ideológica”¹⁶¹, entendida como la pérdida de control sobre los objetivos y propósitos sociales hacia los cuales el propio trabajo está orientado.

Con todo, es innegable la urgencia de mejorar la formación de profesores. Los estándares podrán constituir un aporte para la discusión, pero en sí mismos, están lejos de ser el principal pivote de la mejora. El docente podrá tener todas las competencias y conocimientos, pero lo fundamental, como concluye Vaillan¹⁶² es el contexto del ejercicio docente. Hoy más que nunca, la formación inicial no puede obviar la desigualdad socio-económica que se expresa en el aula y las condiciones laborales de los profesores.

Finalmente, el hecho que esta investigación se haya centrado en las habilidades generales que debe poseer el docente como profesional, como en el análisis de los estándares disciplinarios, han dejado pendiente un examen sobre los estándares pedagógicos que regulan la formación de todos los futuros profesores. Esto, es algo que deja pendiente esta investigación y que esperamos futuros trabajos puedan desarrollarlo.

¹⁶¹ DONAIRE, N. ob. Cit.

¹⁶² VAILLANT, D. ob. Cit. (2009) P., 58.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA, F. La visión de los docentes sobre los programas de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales del Ministerio de Educación. Memoria para optar al título de Antropólogo Social. Santiago. Universidad de Chile. FACSO. 2012.
- ÁVALOS, B., (edit.), ¿héroes o villanos? La profesión docente en Chile. Santiago de Chile. Universitaria. 2013.
- Profesores para Chile. Historia de un proyecto. MINEDUC. Santiago. 2002
- BELLAMY, J. "El redescubrimiento del imperialismo". EN: BORON, Atilio (compilador) La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. CLACSO. Buenos Aires. 2006.
- BERARDI, L. Análisis crítico del discurso: del mensaje explícito a la interpretación de lo implícito. Apuntes de clase, curso Universidad de Chile. 2010.
- BOLIVAR, A. "Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito", Boletín de Lingüística N° 9. Caracas. Universidad Central de Venezuela. 1997.
- BORON, A. "Clase inaugural: por el necesario (y demorado) retorno al marxismo". EN: BORON, Atilio (compilador). La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. CLACSO. Buenos Aires. 2006.
- "Imperialismo hoy: novedades, desafíos y respuestas". EN: GAMBINA, Julio. RAJLAND, Beatriz. CAMPIONE, Daniel (compiladores). Pensamiento y acción por el socialismo. América Latina en el siglo XXI. Fundación Investigaciones Sociales y Políticas. Buenos Aires. 2005.

Aristóteles en Macondo. Notas sobre democracia, poder y revolución en América Latina. Santiago. Construyendo América. 2013.

-BRAVO, N. Competencias Proyecto Tunning Europa –América Latina. 2007.
Consultado el 28.02.2014 en:

http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf

-CANCELLA, A. “Apropiación de las nociones de precarización e intensificación en el estudio del trabajo docente”. EN: ANDRADE, Dalila. FELDFEBER, Myriam. GARNELO, Ronal (compiladores). Educación y Trabajo Docente en el nuevo escenario: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento. Colección Políticas Educativas y Trabajo Docente N° 5. Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima, Perú. 2012.

-CISTERNAS, T. “La investigación sobre formación docente en Chile: territorios explorados e inexplorados”, Rev. Calidad en la Educación N° 35, 2011.

-COX., B. MECKES., L. BASCOPÉ., M. “La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas” Rev. Pensamiento Educativo Vols. 46-47, 2010.

-DONAIRE, R. Los docentes en el siglo XXI. ¿empobrecidos o proletarizados? Buenos Aires. Siglo XXI. 2012.

-EISNER, E. The educational imagination. New York. MacMillan. 1979

- FAIRCLOUGH, N. "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales" EN WODAK R. y MEYER M. Métodos de análisis crítico del discurso. Gedisa. Barcelona. 2003.
- FONTANA, J. ¿Para qué sirve la enseñanza de la historia? EN La historia que se piensa: conferencias, clases y conversaciones en Chile. Santiago. Escaparate. 2011.
- GARCÍA-HUIDOBRO, La Prueba Inicia: usos y abusos. EN http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_29/pdf/actualidad-29.pdf
Consultado el 10-11-2013.
- "La política docente hoy y la formación de profesores" Rev. DOCENCIA N° 43. 2011.
- Gysling, J "Notas críticas sobre el proyecto de indicaciones sustitutivas de carrera docente", Consultado EN: <http://depuchile.cl/reflexiones-criticas-sobre-el-proyecto-de-indicaciones-sustitutivas-de-carrera-docente/> (20-10-2013)
- GORODOKKIN. I, La formación docente y su relación con la epistemología. Rev. Iberoamericana de Educación. Revisado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf> (15-02-2014)
- HABERMAS, J. "Conocimiento e interés", En *Ciencia y Técnica como ideología*. Tecnos. Madrid 2010.
- HORKHEIMER, M. "Teoría tradicional y teoría crítica", En *Teoría Crítica*, Amorrortu. Buenos Aires. 1974.

- HORNILLA, T. "Alcance y límites del positivismo en la educación" EN: MARDONES, J.M, GONZÁLEZ, V. HORNILLA, T. SOTELO, I. La ciencia crítica y la calidad educativa. Jornadas para la reflexión. . Universidad del país Vasco. s/f.
- KAPLAN, N. WEBER, F. "Las estrategias semánticas del discurso racista en las noticias de prensa". EN BOLIVAR, A. Estudios en el análisis crítico del discurso. Caracas. Universidad Central de Venezuela. 1996.
- KOHAN, N. El capital. Historia y método. Una introducción. Universidad Popular Madres Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2001.
- LARRAÍN, J. El concepto de ideología. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser. Vol 2. Lom. Santiago. 2008.
- MAGENDZO, A. Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Santiago. LOM. 2008.
- MARDONES, J.M. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Barcelona. Anthropos. 2012.
- MEJÍAS, Marco. "Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial". Revista Docencia. Nº 22. 2004.
- "Cambio curricular y despedagogización en la globalización" Revista Docencia. Nº 28. 2006.
- MEYER, M. "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD" EN: WODAK, R. y MEYER, M. Métodos de análisis crítico del discurso. Gedisa. Barcelona. 2003.

- MONAL, Isabel. "Aproximaciones al imperialismo actual". EN: GAMBINA, Julio. RAJLAND, Beatriz. CAMPIONE, Daniel (compiladores). Pensamiento y acción por el socialismo. América Latina en el siglo XXI. Fundación Investigaciones Sociales y Políticas. Buenos Aires. 2005.
- MUCCHIELLI, A. Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales, Madrid. Síntesis. 2001.
- NERVI, ML. Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002. Santiago. Universitaria. 2004.
- NUÑEZ, I. La Formación de Docentes. Notas históricas. EN ÁVALOS, B. Profesores para Chile. Historia de un proyecto. MINEDUC. Santiago. 2002.
- NULL, W. Curriculum. From theory to practice. Maryland. Rowman y Little field publishers. 2011.
- ORNSTEIN, A. HUNKINS, F. Curriculum. Foundations, principles, and issues. Boston. Allyn and Bacon. 1998.
- Pini. Mónica (2009) Discurso y Educación. Herramientas para un análisis crítico. Una introducción Consultado En:
http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_ceiecs/docs/Intro%20a%20compilaci%C3%B3n%20MPini.pdf (25-05-2014)

"Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España". Revista de Educación [en línea], 1 [citado AAAA-MM-DD]. Disponible en

Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/7. ISSN 1853–1326.

“Análisis crítico del discurso como perspectiva de investigación comparada de políticas educativas” s/f. Consultado EN

[https://www.google.cl/search?/complete/search?client=serp&hl=es&sugexp=ckp%2Ckpn%3D1000%2Ckpnss%3D100&gs_rn=45&gs_ri=serp&tok=PaGahPGsb4LUehbM3TLzKq&pg=analysis%20critico%20del%20discurso%20y%20educacion%20un%20interrelacion%20necesaria%20sandra%20soler&cp=118&gs_id=1h&xhr=t&q=El%20an%C3%A1lisis%20cr%C3%ADtico%20del%20discurso%20\(ACD\).%20Aspectos%20te%C3%B3ricos%20y%20metodol%C3%B3gicos%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20de%20pol%C3%ADticas%20educativas.&ech=7&psi=KACCU5PxL7LQsATbuoGAAq.1401034363449.1&emsg=NCSR&noj=1&ei=BSSCU_vFMc2osASjhIG4BA](https://www.google.cl/search?/complete/search?client=serp&hl=es&sugexp=ckp%2Ckpn%3D1000%2Ckpnss%3D100&gs_rn=45&gs_ri=serp&tok=PaGahPGsb4LUehbM3TLzKq&pg=analysis%20critico%20del%20discurso%20y%20educacion%20un%20interrelacion%20necesaria%20sandra%20soler&cp=118&gs_id=1h&xhr=t&q=El%20an%C3%A1lisis%20cr%C3%ADtico%20del%20discurso%20(ACD).%20Aspectos%20te%C3%B3ricos%20y%20metodol%C3%B3gicos%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20de%20pol%C3%ADticas%20educativas.&ech=7&psi=KACCU5PxL7LQsATbuoGAAq.1401034363449.1&emsg=NCSR&noj=1&ei=BSSCU_vFMc2osASjhIG4BA) 05-02-2014.

- PÉREZ, Olga. La internacionalización del capital: respuesta socialista. Félix Varela. La Habana, Cuba. 2009.
- REYES, L. (coordinadora) Cuadernos de Trabajo DEP Bases para una Propuesta de Formación Inicial Docente de Educación Básica Universidad de Chile, N° 1. 2013.
- RIQUELME, C. Incorporación de Chile a la Organización de Cooperación y desarrollo económico: la educación como herramienta para el desarrollo. Santiago. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Internacionales. Usach. 2010.
- RIZVI, F. LINGARD, B. Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid. Morata. 2013.
- SACRISTÁN, M. Antología de Antonio Gramsci. Siglo XXI. Buenos Aires. 2004.

- Sautu, R. Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- SISTO, Vicente. AHUMADA, Luis. MONTECINOS, Carmen. “La máquina gerencial y el espíritu del trabajo docente: los significados del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación en Chile”. EN: ANDRADE, Dalila. FELDFEBER, Myriam. GARNELO, Ronal (compiladores). Educación y Trabajo Docente en el nuevo escenario: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento. Colección Políticas educativas y trabajo docente N° 6. Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima, Perú. 2012.
- SOLER, S, “Análisis Crítico del Discurso y Educación. Una interrelación necesaria”
Consultado
EN http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/lenguaje_y_educacion_perspectivas_metodologicas_y_teoricas_para_su_estudio/analisis_critico_del_discurso_y_educacion_una_interrelacion_necesaria.pdf. (25.05.2014)
- SOTOMAYOR, C. GYSLING, J “Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada” Rev. Calidad en la Educación. N° 35. 2011.
- TADEU DA SILVA, T. Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona. Octaedro. 2001.
- VAILLANT, Denisse. “Reformas educativas y rol de docentes”. Santiago, Revista PRELAC. N°1. 2005.
- “Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores”. Revista Brasileña. Estudios Pedagógicos. Brasília, v. 91, n. 229,. 2010. p. 554.

-VOLOSHINOV, V. El marxismo y la filosofía del lenguaje. MADRID. ALIANZA. 1992.

-WILLIAMS, R. Marxismo y Literatura. Barcelona. Península. 2000.

-WODAK, R. FAIRCLOUGH, N. “Análisis crítico del discurso” EN: VAN DIJK, T. El discurso como interacción social. Vol. 2. Barcelona, Gedisa. 2000.

-WODAK, R. “De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos”, EN: WODAK, R. y MEYER, M. Métodos de análisis crítico del discurso. Gedisa. Barcelona. 2003.

-YUNI, A. La Formación Docente. Complejidad y Ausencias. Encuentro. Córdoba. 2009.

DOCUMENTOS

-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Santiago de Chile. 2012.

-OCDE Garantizar el crecimiento y reducir la desigualdad seguirán siendo los retos fundamentales a medida que Chile sale de la recesión. Recuperado 17 de febrero 2011 desde:

http://www.oecd.org/document/27/0,3343,en_2649_34487_44490395_1_1_1_1,00.html,

-OCDE. Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. 2004. Consultado en:
http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politic

[a_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oced\(2004\)revisi
ondepoliticaseducacionenchile.pdf](http://www.oei.es/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf)

-OCDE. Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. 2009. Consultado en:

<http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>

-Proyecto de Ley “Indicación sustitutiva al proyecto de ley que establece el sistema de promoción y desarrollo profesional docente”. Consultado el 03-02-2014 EN <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/carreca-inicial-docente.pdf>

-Proyecto de ley que establece el *Sistema de Promoción y Desarrollo Profesional del Sector Municipal*. 2012.

-Informe de la Comisión de Formación Inicial Docente del 2005. Consultado en:

http://www.oei.es/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf

-Informe Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación 2006. Consultado en

[http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidadde laeducacion\(2006\)informefinal.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidadde laeducacion(2006)informefinal.pdf)

-Informe Final Panel de Expertos. Propuestas para Fortalecer la Profesión Docente

Consultado en:

[file:///C:/Users/EDUARDO/Downloads/2010-
Informe Final Panel de Expertos%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/EDUARDO/Downloads/2010-Informe%20Final%20Panel%20de%20Expertos%20(1).pdf)