

# LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

*Una mirada desde el Departamento de Estudios Pedagógicos*

2012



UNIVERSIDAD DE CHILE



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES





# LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

*Una mirada desde el Departamento de Estudios Pedagógicos*

2012



UNIVERSIDAD DE CHILE



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

REDACCIÓN Y EDICIÓN FINAL:

Ernesto Águila  
Ana Arevalo  
Adrian Baeza  
Marcela Gaete  
Loreto Nervi  
Leonora Reyes  
Patricia Soto  
Zulema Serrano

DIAGRAMACIÓN:

Ricardo Nuñez-Morales

PRODUCCIÓN GENERAL:

Francisco Herrera

FOTOGRAFÍAS:

Alvaro Rivera  
Francisco Herrera  
Ricardo Núñez-Morales

PORTADA:

Cynthia Shuffer

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN\_\_\_\_\_ 7

EL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS EN EL CONTEXTO DE  
LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN CHILE\_\_\_\_\_ 15

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE  
LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN CHILE DURANTE EL SIGLO  
XX\_\_\_\_\_ 29

PRINCIPIOS Y CRITERIOS EN QUE SE FUNDAMENTA EL PROGRAMA  
DE FORMACIÓN DE PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS  
PEDAGÓGICOS\_\_\_\_\_ 37

CARACTERÍSTICAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL AULA DESDE LA  
PERSPECTIVA DEL DEP\_\_\_\_\_ 47

LA COMPLEJIDAD DEL AULA Y EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR\_\_\_\_\_ 49

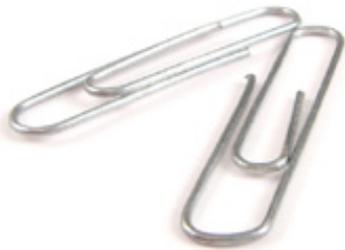
LA PERMANENTE PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN  
DE SIGNIFICADOS EN EL AULA\_\_\_\_\_ 50

LA PROPUESTA DEP DENTRO DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE _____	59
MODALIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO INDAGATIVO _____	66
METODOLOGÍAS INVESTIGATIVAS PARA LA FUNCIÓN DOCENTE _____	70
REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA UNA FUTURA INSTITUCIONALIDAD DE LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS Y LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE _____	75
ANEXO _____	89
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE ACADÉMICOS DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS (DEP) 2004 -2012 _____	91
BIBLIOGRAFÍA _____	97





# INTRODUCCIÓN





**E**n los últimos años se ha venido instalando en nuestra sociedad un creciente malestar frente al sistema educativo. Junto con ello se ha ido estructurando una crítica que cuestiona las lógicas de mercado sobre las que este se encuentra construido y las condiciones de desigualdad, segregación social, homogenización y debilitamiento de la educación pública que produce y reproduce. Hitos en este proceso de creciente malestar y crítica social han sido la llamada “revolución pingüina” de 2006 y las prolongadas y masivas movilizaciones de 2011.

Junto a lo anterior, se ha comenzado a vivir en la Universidad de Chile un creciente debate sobre su misión y su rol en los procesos de formación de profesores; en la manera de entender los sentidos de la tarea pedagógica en el actual contexto de crisis del sistema educacional; en la adopción de determinados modelos de formación docente; y en la definición de una nueva institucionalidad que albergue la tarea educativa en sus distintas dimensiones.

En este contexto, de un debate álgido y profundo de la sociedad chilena sobre su sistema educativo, así como de la Universidad de Chile acerca del rol que quiere jugar en la actual etapa, nos ha parecido necesario como Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Facultad de Filosofía y Humanidades dar a conocer este texto que recoge los principios y enfoques teóricos de la experiencia de formación de profesores de educación media llevada adelante desde este espacio académico en una historia de ya casi 18 años.

El presente documento sintetiza las orientaciones teóricas y las convicciones que constituyen para el DEP los principios articuladores que subyacen tanto a sus propuestas curriculares, como a la acción formadora que sus académicos han venido desarrollando en el aula con los estudiantes.

Estos principios articuladores conforman, en su conjunto, un cuerpo de ideas que cohesionan la variedad de disciplinas, enfoques y propósitos que nos convocan cotidianamente en nuestro trabajo como Departamento y Programa de Formación de Profesores.

Este texto ha sido elaborado como resultado de una reflexión colectiva del claustro académico del DEP con el propósito de explicitar y relevar los principios orientadores a los cuales adherimos por sobre las legítimas diferencias que podemos tener quienes conformamos este cuerpo académico. Se trata de una aproximación sintética y compartida, a partir de la cual tomamos decisiones individuales y conjuntas, que se ha ido desarrollando y fortaleciendo de manera continua a lo largo de la historia del Departamento. El documento, por ello, no se centra en las características actuales o futuras del currículo de la formación inicial, sino en los principios orientadores y los parámetros teóricos que han identificado al DEP desde su fundación bajo los lineamientos culturales y formativos de nuestra Universidad. Sostenemos que todo proyecto de formación y especialmente de profesores, tiene que responder a los contextos sociales e históricos en que se inserta, de tal modo de contribuir a la conformación de un proyecto de nación y de sociedad.

El presente documento se estructura en base a seis capítulos. El primer capítulo, se sitúa en la experiencia del DEP y de su proyecto académico en un contexto histórico nacional, rescatando ciertos aspectos de continuidad con las experiencias pedagógicas más avanzadas del siglo XX.

En este sentido, creemos que el DEP y su proyecto educativo no son un accidente ni una casualidad histórica sino que obedecen a un proceso de reflexión continua de diversos educadores y colectivos de maestros en torno a una idea democratizadora de la educación y de la pedagogía como una práctica crítica, reflexiva y emancipadora.

En los siguientes capítulos se aborda el proyecto del DEP en el contexto de los diversos debates epistemológicos y teóricos que han cruzado a la pedagogía en las últimas décadas y, particularmente, en la coyuntura histórica de su surgimiento en el año 1994 bajo la primera denominación de Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos (PIEEP). Se explican y fundamentan ciertos rasgos distintivos del actual proyecto del DEP, como su forma de relacionar la teoría y la práctica; la importancia que da a la investigación en la formación inicial docente; el significado que otorga a las relaciones entre el saber disciplinario y el saber didáctico; y su adhesión a la concepción de la profesión docente como una práctica compleja alejada de reduccionismos “técnicos”.

En el capítulo final se aborda el debate sobre la futura institucionalidad que debiese albergar la formación de profesores y, más ampliamente, el tema de la educación en la Universidad de Chile con todas sus dimensiones y complejidades. Nuestra propuesta es que ese futuro proyecto debe construirse sobre los cimientos epistemológicos y teóricos de la propuesta que ha desarrollado el DEP en estos 18 años, por ser esta la que recoge y condensa un saber histórico y una práctica concreta de una pedagogía reflexiva, de excelencia y crítica, acorde a los valores de la Universidad de Chile.

Definido el proyecto académico se debe buscar una institucionalidad que permita la transversalidad y el trabajo inter y transdisciplinario que la pedagogía plantea. En este contexto, y recogiendo nuestra propia experiencia histórica, proponemos transitar desde el actual DEP hacia un Instituto de Estudios Pedagógicos Juan Gómez Millas, que estando adscrito a la Facultad de Filosofía y Humanidades—como lo estuviera desde 1889 el antiguo Pedagógico hasta 1981—cuenta con un Estatuto propio que le de a este nuevo Instituto un alto grado de autonomía académica y administrativa, facilitando con ello una efectiva integración de todas las Facultades y Programas de la Universidad de Chile que están concernidos, o que aspiraran a estarlo, en un proyecto de formación de profesores que integre el pregrado en sus distintos niveles, el postgrado, la formación continua, la educación no formal y la investigación en educación.



**1994**

Fundación Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos (PIEEP) en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Decreto Universitario de Rectoría N°556). Se da origen al grado académico de Licenciatura en Educación Media y el título de Profesor de Educación Media en disciplinas científico-humanistas.



**2003**

Creación del grado Licenciado en Ciencias Exactas conducente al título de Profesor de Enseñanza media con mención en Matemática y Física en conjunto con Facultad de Ciencias.



**1995**

**Primera generación: 27 egresados**

**1999**

Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile crea el Departamento de Estudios Generales y el Centro de Estudios Pedagógicos (CEP) acogiendo al antiguo PIEEP



**2001**

Centro de Estudios Pedagógicos (CEP) se traslada a nuevo edificio propio

2007

Se da origen a una sola unidad académica, creándose el actual Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP).



2011

Creación de la Comisión Transversal de Educación del Proyecto Bicentenario. Trabajo integrado del Campus Juan Gómez Millas en torno a la educación.

2014

Se proyecta el inicio de la carrera de profesor de educación media con mención en Biología y Química impartida por la Facultad de Ciencias y DEP de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile

## FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES - UNIVERSIDAD DE CHILE

2009

Acreditación por 5 años del programa de formación de profesores del DEP.



2012

Acreditación por 6 años de la carrera de pedagogía en Matemática y Física impartida por la Facultad de Ciencias y el DEP de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

**A la fecha el DEP ha formado a más de 800 profesores de educación media en todas las áreas de curriculum escolar**

Se constituye Comisión de Estudio para la creación de la Carrera de Educación Básica del DEP.

2013

Magister en Didáctica. Se proyecta el inicio del primer postgrado del DEP.



EL DEPARTAMENTO DE  
ESTUDIOS PEDAGÓGICOS  
EN EL CONTEXTO DE LA  
FORMACIÓN DE PROFESORES  
EN CHILE





DEPARTAMENTO DE EST DIOS GENERALES  
CENTRO DE ESTUDIOS PEDAGOGICOS

ACT

**E**l origen del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Facultad de Filosofía y Humanidades se encuentra en el Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos (PIEEP) impulsado a partir del Decreto de Rectoría Exento N°556 del 21 de enero de 1994 que creó el grado académico de Licenciatura en Educación Media y el título de Profesor de Educación Media en disciplinas científico-humanistas. La entonces Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Lucía Invernizzi, presentó al PIEEP como un programa que representaba “la concreción de una antigua y sentida aspiración: recuperar para la Universidad de Chile la presencia que, desde sus orígenes, ella ha tenido en la educación y en la formación de profesores de nuestro país y que perdiera, en 1981, cuando arbitrarias disposiciones suprimieron los estudios de Pedagogía y acabaron con el Instituto Pedagógico” (PIEEP, 1996, p. 3).

Las orientaciones del PIEEP tienen que entenderse en el contexto que vivía el país a cuatro años de concluida una dictadura militar de 17 años que tuvo serias consecuencias en la educación chilena, y por tanto, en el sistema escolar y en el profesorado. Hacia 1990 el gasto público en educación en Chile había llegado apenas al 28% de lo que había sido para el año 1972 y los profesores habían disminuido sus sueldos en al menos un tercio. Muchos de los docentes fueron exonerados durante el traspaso de los establecimientos públicos desde el sistema estatal a uno de administración municipal. De un lado, un creciente número de profesores pasó a formar parte del sistema privado subvencionado y el conjunto del profesorado quedó adscrito al nuevo Código laboral. De otro, con anterioridad, se había intervenido la formación de los profesores con la desaparición de las Escuelas Normales y el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, que después de ser degradado al estatus de Academia se convirtió en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Como señala el informe de la OCDE (2004), “los formadores de profesores se convirtieron en sospechosos y los cambios en la política de la educación de profesores condujeron a la disminución de su dinámica y a un debilitamiento de su rol de investigador” (p. 115).

Página Anterior:  
**Edificio DEP**  
Facultad de Filosofía y  
Humanidades  
Campus Juan Gómez Millas



La llegada del primer gobierno de la Concertación creó expectativas respecto de una redefinición profesional de la labor de los educadores. La elaboración de un Estatuto Docente representó una de las primeras medidas de reparación hacia el gremio. Luego una serie de acciones implementadas por el Ministerio de Educación como los Talleres P-900, los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo tuvieron entre sus propósitos lograr una mejora del desarrollo profesional docente. Todas estas iniciativas se realizaron bajo la lógica sistémica de que los profesores conocieran la reforma y sus componentes, que los aceptaran e introdujeran en el aula o la escuela, pero no que recibieran un impulso concreto orientado hacia la reapropiación de su proceso de trabajo (Ávalos, 2005a, pp. 570-571). En este sentido, se puede afirmar que los profesores durante las transformaciones de la década de 1990 nunca fueron considerados verdaderamente sujetos activos en los procesos de reforma.

Más tarde, los proyectos presentados al alero del Programa para el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) apuntaron a realizar cambios en pos del mejoramiento de los currículos de formación y de los medios de apoyo de la formación inicial, mediante el establecimiento de una relación más estrecha entre la institución formadora y el sistema educacional con sus programas de reforma



Fotografías  
Graduación DEP 2011

(Ávalos, 2005a, p.577). A pesar de estos esfuerzos, aun no se contaba con una política clara de formación profesional docente” (Ávalos, 2005a, p.587; Barrera, 2008, p.13)

En este contexto, y a partir de una política de recuperación de las pedagogías por parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades se creó el PIIEP. El Programa FFID permitió unos años después la construcción del edificio actual, no teniendo mayor impacto en los procesos académicos y en el plan de formación.

El entonces PIIEP, actual DEP, definió la profesión docente como “(un) quehacer reflexivo, crítico, dinámico y de auténtico diálogo entre los diferentes elementos que interactúan en el proceso de formación integral de la persona” (PIEEP, 1996, p. 4). Esta definición debía concretarse desarrollando, prioritariamente, la capacidad investigativa de los estudiantes que concurrían al PIIEP. El desarrollo de esta capacidad no tenía que ver solo con adquirir un mayor conocimiento de nuestra realidad escolar, sino que se orientaba también a dar fundamento a propuestas creativas e innovadoras que propendieran al real mejoramiento de sus prácticas profesionales como efectivos agentes de cambio. La investigación, así, no apuntaba

solo al dominio de conceptos, teorías y métodos del estado actual de desarrollo de las disciplinas que convergen en la profesión docente, sino, primordialmente, a un quehacer profesional que estimulara y orientara a los sujetos en el proceso de búsqueda, descubrimiento y construcción de sí mismo, de los otros y del mundo.

Este Programa se distinguió de otros existentes en el país por su carácter innovativo, crítico y potencialmente transformador. Esta distinción tenía su origen en un diagnóstico crítico del predominio de la concepción conductista del proceso educativo que entendía la pedagogía como la restrictiva relación enseñanza-aprendizaje y percibía su relación con las ciencias humanas en términos de subordinación intelectual, constituyéndola en el mero momento de aplicación técnica del conocimiento. El Plan de Formación Docente del PIEEP buscó romper con este predominio de un paradigma de naturaleza positivista que es, precisamente, el que tiende a disociar la teoría de la práctica y a desarticular la tríada enseñanza-aprendizaje-desarrollo (del sujeto). El PIEEP enfatizó la educación y la pedagogía como acciones multirrelacionales capaces de comprender los fenómenos educativos en su totalidad y dinamismo. Este énfasis permitió el reconocimiento de la pedagogía como una disciplina teórica del hecho educativo, de naturaleza humanista, inter-subjetiva y dialéctica (PIEEP, 1996, p.16). En un plan y un currículum acorde con esta comprensión de la pedagogía, la propuesta del PIEEP caracterizó la praxis pedagógica como una profesión “ampliada”, “humanista”, “compleja” e “inter y multidisciplinaria”.

La concepción de profesión ampliada fue definida como “un proceso eminentemente histórico y de autoconfiguración existencial, donde se provee al futuro profesor de argumentaciones teóricas y metateóricas que le van otorgando sucesivos grados de libertad y autonomía para fundar el quehacer pedagógico en proposiciones rigurosamente organizadas y unificadas en una racionalidad hemenéutica e integralmente comprensiva del sentido que produce el diálogo inteligente de la educación” (PIEEP, 1996, p. 11). Esta es la razón por la que el/la educador/a se

considera esencialmente humanista, con una racionalidad pedagógica fundada en la comprensión global de los significados de la teoría de la enseñanza, del aprendizaje y del desarrollo, en su relación con los procesos intencionales de formación humana. Caracterizados por su hipercomplejidad, los fenómenos humanos requieren de la articulación del saber y de los conocimientos logrados por las distintas disciplinas que se ocupan del sujeto y sus procesos. A partir de este entendimiento de la relación entre sujetos y conocimiento se concibe la integración al discurso educacional y pedagógico de las nuevas argumentaciones multidisciplinares, referidas a las distintas dimensiones donde se observa el hecho educativo. La naturaleza del conocimiento pedagógico reclama necesariamente una epistemología abierta que permita observar e interpretar los hechos de la realidad educativa con formas metodológicas plurales. Es por estos planteamientos que el PIEEP, desde sus inicios, representó “un claro esfuerzo articulador de transformación” (PIEEP, 1996, pp. 16-17).

A partir de la centralidad de estas ideas se crearon tres áreas de formación -“teórica”, “teórico/práctica” y “acción profesional”- dispuestas en el currículum en una relación horizontal y de complementariedad. La primera se orientaba al estudio de los problemas educacionales y pedagógicos interrelacionados con las distintas argumentaciones de la filosofía, la epistemología y las ciencias humanas; la segunda, a la traslación de la teoría pedagógica al plano de la acción





educativa; mientras que la tercera representaba la concepción de la inserción del estudiante en el liceo, desde el primer semestre, como una actividad de investigación pedagógica permanente. Esta inserción se concibió como una actividad interpretativa, reflexiva y crítica, en dónde se habilitaba al/la futuro/a profesor/a como “un actor racional, consciente de la intencionalidad y de los efectos de su intervención profesional” (PIIEP, 1996, p. 11).

Las prácticas de investigación pedagógica recurrían de esta manera a un diseño metodológico propio de la investigación-acción junto al desarrollo de aproximaciones de carácter etnográfico, permitiendo la observación, la interpretación y la intervención, “en una espiral de reflexión y creación sobre los hechos percibidos” (PIIEP, 1996, p. 21). Así fue que se organizaron talleres entendidos como espacios de construcción colectiva de conocimiento pedagógico articulados con la especificidad de las disciplinas de estudio para facilitar en los estudiantes el desarrollo de múltiples visiones de la realidad.

En el año 2000, el PIIEP se transformó en el Centro de Estudios Pedagógicos (CEP) y en el año 2007 adquirió el estatus de Departamento, convirtiéndose en el actual DEP. Pese a estos cambios, las bases fundantes creadas por el PIIEP han permanecido vigentes hasta la actualidad y sobre ellas se ha formado a alrededor de 800 docentes a lo largo de estos años.

Cabe relevar el hecho de que el DEP no es un “accidente histórico” sino que representa la continuidad -con matices y en contextos históricos diferentes- de un impulso, que cruza todo el siglo XX, de democratización de la educación y de búsqueda de enfoques críticos que han intentado hacer de los docentes sujetos del cambio pedagógico. Los enfoques que predominan hasta la actualidad en el DEP se ubican en una continuidad histórica fundada en el particular y distintivo lugar que se le da al desarrollo de un pensamiento y un saber pedagógico reflexivo y crítico.

Página anterior:  
Fotografías Movilizaciones  
por la Educación 2011



Ha existido en nuestro país, desde principios del siglo XX, un significativo entramado histórico de movimientos sociales y de educadores que, a pesar de su diversa procedencia social y cultural, así como de sus especificidades históricas, y con períodos de subsidencias y emergencias, han compartido, por un lado, una concepción de pedagogía que asume los problemas del aula o del establecimiento a través de la auto-investigación docente y desde la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica y, por otro, una concepción de escuela basada en el ensayo de formas de administración escolar que incorporan la participación del profesorado y la comunidad en sus decisiones, su gestión y su producción (Vera, 1972; Núñez, 1995; Assaél y Guzmán, 1992; Assaél y Guzmán, 1994; Reyes, 2005).

Entre estas propuestas y experiencias cabe mencionar los cursos de perfeccionamiento organizados por la Asociación General de Profesores de Chile (1923-1934) (Reyes, 2002), el Plan Experimental San Carlos en la década de 1940 y las Escuelas Consolidadas, a partir de la década de 1950, como ensayos de una administración escolar más eficiente, integradora, comunitaria y democrática. Aunque



esta última iniciativa se desarrolló en los marcos de la administración estatal de la educación, fue denominada por sus propios gestores como el Movimiento de Consolidación de la Educación Pública (Troncoso, 1954; Núñez, 1989; Núñez, 1995) que surgió bajo la normativa experimental que autorizaba a los maestros más idóneos a ensayar y poner en práctica nuevos métodos y regímenes de trabajo en sus establecimientos, como una crítica al sistema educacional vigente, visto como carente de unidad en las relaciones entre hecho educativo y hecho social.

Más adelante, la aprobación del Decreto Ley N° 538 en marzo de 1972 (derogado en noviembre de 1973) que creó los Talleres de Educadores (Consejos Locales de Asignatura) en el contexto de las transformaciones educativas impulsadas en la Unidad Popular, constituyó un hito en la instalación política de una concepción de profesión docente centrada en la investigación, en su capacidad de modificar las relaciones pedagógicas en la escuela y favorecer modos de aprender autónomos como fruto de la reflexión sobre las propias experiencias (Vera, 1972; Vera, 1988). Una década más tarde, como una respuesta a la militarización y autoritarismo que



implicó el Golpe Militar en la sociedad y la educación pública chilena, patrocinados por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), se crearon los Talleres de Educación Democrática (TED). Herederos de los Talleres de Educadores de la década de 1970, los TED se plantearon como instancias de investigación de las prácticas educativas, y de planificación y evaluación colectiva de innovaciones.

Al poner al profesor como protagonista del proceso de cambio, los Talleres buscaban lograr la modificación del mundo interno del docente en algunas dimensiones que apoyaran la transformación de aspectos centrales de la cultura escolar como

el autoritarismo, el dogmatismo, el burocratismo y el tecnocratismo (Assaél y Guzmán, 1992, p.92). A fines de la década de 1990, los Grupos de Investigación del Movimiento Pedagógico, al alero del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, reunieron a pequeños grupos de profesores que desarrollaban investigaciones relacionadas con los problemas enfrentados en las escuelas donde se desempeñaban con el objeto producir cambios en estas (Assaél y Guzmán, 2002).

Todas estas experiencias reflexivas compartieron en común el liderazgo de las y los docentes en la democratización de las relaciones pedagógicas en la escuela y asumieron un discurso crítico sobre las prácticas autoritarias y centralistas propias de la tradición escolar. Exploraban, además, una dimensión societaria de la democracia, ensayando de manera autónoma formas innovadoras de administración escolar que incorporan la participación del profesorado en su decisión, gestión y producción, y promovían la investigación docente y la reflexión colectiva sobre la propia práctica pedagógica.

El actual proyecto académico del DEP se siente parte de la historia de estos movimientos pedagógicos y se reconoce en estas experiencias y esfuerzos de cambio de la educación y de la sociedad chilena, teniendo en su centro la construcción y el protagonismo de los profesores como sujetos de dicha transformación cultural y social.



ALGUNAS CONSIDERACIONES  
SOBRE LAS PERSPECTIVAS  
TEÓRICAS DE LA  
CONCEPCIÓN DEL TRABAJO  
DOCENTE EN CHILE DURANTE  
EL SIGLO XX





**C**uando a principios del siglo XX triunfa la experimentalidad en el mundo occidental, teniendo como consecuencia el predominio de una mirada empirista de la práctica educativa, se abre en la historia de la pedagogía un largo período en que, por razones epistemológicas y contextuales, se condujo a la Pedagogía a sustraerse de la reflexión filosófica que le había sido constitutiva desde la cultura griega en adelante. Las razones epistemológicas de esa reducción obedecen a una aspiración de control sobre los fenómenos y elementos que concurren en un hecho pedagógico, respondiendo a los criterios de científicidad y de acercamiento a la ciencia positiva (Brezinka, Braido, Catafalmo, citados en Nervi y Nervi, 2007). Por su parte, durante la primera mitad del siglo XX, las razones de orden más contextual se relacionan con la necesidad cada vez más imperiosa de masificar la educación.

Estas presiones llevaron a pretender identificar una perfecta organización de todos los elementos de la acción pedagógica de modo tal que la acción resultara fructífera, lo que indujo a que la pedagogía experimental resultante se fuera identificando cada vez más con las técnicas de enseñanza primero y, luego, con los desarrollos de las teorías experiencialistas, conductistas, neo-conductistas y cognoscitivistas, así como con las técnicas organizativas de la enseñanza que inducirían a tales o cuales aprendizajes (Nervi y Nervi, 2007).

En Chile este enfoque se fue legitimando muy tempranamente y sin mayor debate teórico e indujo hacia 1930 a una fuerte tecnificación del trabajo docente (Nervi y Nervi, 2007), especialmente en el nivel de la Educación Primaria. Más adelante, el proceso de tecnificación prosiguió extendiéndose al nivel de la Educación Secundaria y cristalizó en la transformación de los planes de formación de los profesores con la reforma de 1967 que adscribió a las doctrinas del planeamiento educacional patrocinadas por UNESCO y OEA y a las teorías conductistas subyacentes a la diada enseñanza-aprendizaje.

Página Anterior:  
**Fotografía de Archivo**  
Profesora junto a sus alumnos y  
alumnas de educación básica



**Fotografías de Archivo**  
Vistas del Instituto Pedagógico de  
la Universidad de Chile

El formalismo tecnológico fue también una resultante de las teorías de la eficiencia social que, de acuerdo a su lógica, sobrevaloran el control de las complejas condiciones del trabajo pedagógico, subvalorando los contenidos culturales sobre los cuales se realiza la acción educativa, identificando de este modo, la profesión docente con la eficiencia y eficacia para producir en los estudiantes aprendizaje de las metas curriculares traducidas en rendimiento en pruebas estandarizadas.

Las transformaciones efectuadas a los planes de formación docente, entonces, consistieron en una reducción de la formación filosófica y cultural, y en la incorporación del currículo, entendido solo como la técnica de planificación y de evaluación escolar que utiliza instrumental evaluativo de respuesta cerrada. Todo esto trajo consigo un impacto, no evaluado aún pero apreciado, en la baja de la calidad de los procesos pedagógicos y de la formación de nuestros docentes.



En esa opción tecnocrática e instrumental, la pedagogía pierde su estatus cultural, queda atrapada entre los muros de las salas de clases y los docentes, asimilados a los técnicos de mando medio de los cuales, al igual que de los educandos, se espera que sean sujetos que solo pidan instrucciones operativas. De este modo, “los docentes y la pedagogía han sido despojados de la posibilidad de pensar el eje sociedad-estado-cultura” (Zuluaga, citado en Nervi y Nervi, 2007), con lo cual, también, se restringen sus posibilidades de analizar, reflexionar y “pronunciarse ante el mundo para transformarlo” (Freire, 1972).

**Fotografía de Archivo**  
Alumnos Federico Errázuriz 6°B,  
1930. Colección Museo de la  
Educación Gabriela Mistral.

La educación experimental pretendió, así, constituir a la pedagogía en ciencia, empleando los métodos propios de la experimentación científica. Su primer exponente en Chile fue Guillermo Mann, catedrático alemán que llegó a servir en el Instituto Pedagógico de Chile a principios del siglo XX (Núñez, 2002). Aquí se

fundó el primer Centro de Investigación científica en el país, constituyéndose en el intento más concreto de convertir a la escuela en un laboratorio de experimentación. Se apuntaba de esta manera a la modernización del sistema educativo y a la renovación pedagógica en el nivel primario dentro de márgenes de fuerte institucionalización y control estatal del proceso (Núñez, 2002). Todo esto en nombre de “la necesidad de asegurar el progreso de la Educación Primaria mediante experiencias perfectamente controladas y cuyos resultados se midan y comparen con rigurosa exactitud” (Decreto N° 5881 de diciembre de 1928).

Si bien la inspiración científicista de la política de experimentación pedagógica se orientaba a despojar de profundidad reflexiva a la pedagogía y concebía al docente como un “profesional eficaz” en aplicar conocimiento experto—visión que incluso subsiste hasta la actualidad--, emergieron en el siglo XX una serie de movimientos de docentes que organizados en pequeños grupos construyeron conocimiento pedagógico a partir de la indagación reflexiva y del compromiso social. Esta es la tradición y experiencia en la se reconoce el proyecto académico del actual DEP.



Ediciones del "Método de Lectura Gradual", de Domingo Faustino Sarmiento [Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral]



PRINCIPIOS Y CRITERIOS EN  
QUE SE FUNDAMENTA EL  
PROGRAMA DE FORMACIÓN  
DE PROFESORES DEL  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS  
PEDAGÓGICOS





**E**n 1994, la Facultad de Filosofía y Humanidades reunió algunos antecedentes y reflexiones históricas que han animado la comprensión de los fenómenos que afectan la formación de docentes, en un serio intento de ofrecer al país un modelo de formación fuertemente innovativo y que fuese capaz de superar los déficit que ya la investigación nacional e internacional había constatado. Se buscaba, además, relevar la capacidad y riqueza de la tarea docente como constructora de saber pedagógico que, en conjunto con el saber experto, hace un aporte fundamental a la educación del país.

Desde los inicios del programa de formación de profesores, existía un consenso acerca de la incapacidad del enfoque tecnocrático y eficientista para abarcar todas las complejidades y facetas que se observan en los fenómenos pedagógicos. Resultaba evidente que su tendencia a absolutizar puntos de vista parciales y relativos contribuía a la distorsión de los sentidos de la función esencialmente social y cultural de la educación. El propósito del programa formativo era, entonces, superar la hegemonía de la concepción analítico-experimental y tecnológica. Se buscaba así enfrentar las dificultades éticas, epistemológicas y de facto de la aplicación de la experimentalidad en las aulas, referidas especialmente a la supuesta “objetividad” de la investigación, la negación de los juicios de valor, la fragmentación del objeto de estudio y la intervención del investigador en una especie de simulacro pedagógico que intentaba hacer del aula el símil de un laboratorio, con todos los dilemas morales que de paso ello supone.

Los cambios epistemológicos de fines del siglo XX abrieron un gran espacio para el desarrollo de aquellas disciplinas que como la pedagogía no son fácilmente adaptables a la experimentalidad por sus implicancias conceptuales y éticas y por su condición dialógica e interpretativa de la realidad.



Académicos DEP  
Marcha por la Educación  
Santiago, 2011

Desde esta nueva visión –fenomenológica, compleja, interpretativa es posible apreciar la urgencia de encontrar un tipo de racionalidad que permitiera comprender los significados de lo que hacemos en las aulas y en el sistema escolar, y los sentidos que de ello se derivan para la formación de las generaciones jóvenes. Se trata de asumir compromisos más radicales con una perspectiva que reconoce la interacción educativa como un fenómeno social intencional, dirigido, sistemático y complejo. Por consiguiente resultaba y resulta del todo necesario volver nuestra reflexión hacia una comprensión más integral de la educación en tanto experiencia antropológica, contextual e histórica, compleja, multidimensional y multi-argumental, que determina sus fines en función de la formación social, cultural, intelectual y ética de los sujetos.

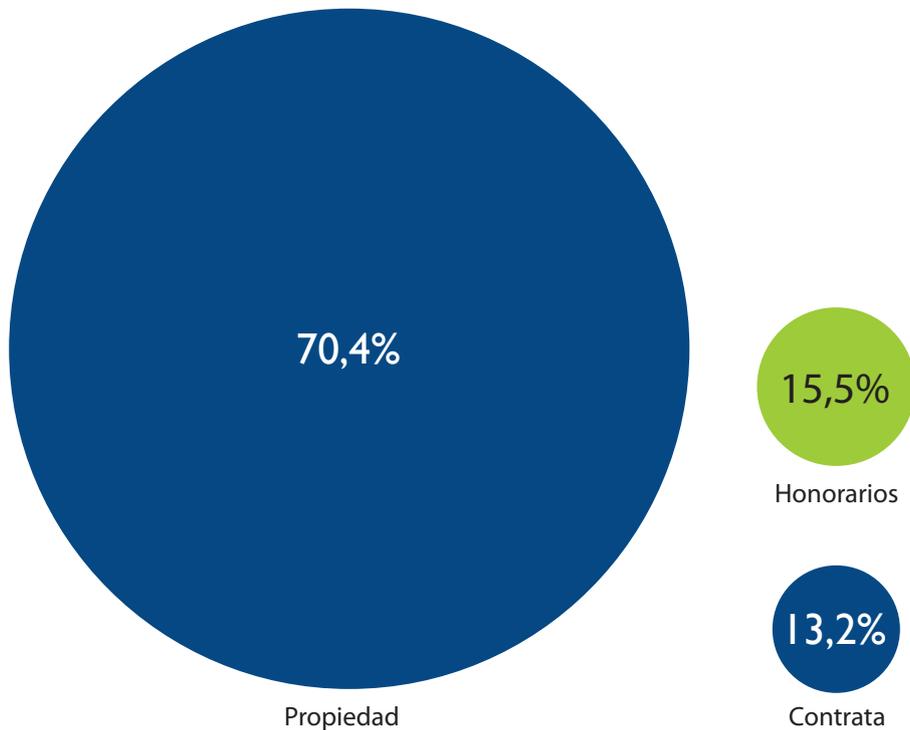


Gráfico Jornadas Completas equivalentes por Modalidad de Contrato de académicos DEP [Informe Autoevaluación]

Todo lo anterior implicó, desde 1994, hacer una profunda revisión de la investigación actualizada acerca del estatuto disciplinario de la Pedagogía, entendida en nuestro país hasta entonces como la sumatoria de técnicas operativas de enseñanza, y analizar otros referentes argumentales para situarla en un campo epistémico propio, esencialmente en el ámbito de las Humanidades, como una disciplina de carácter interpretativo, no meramente experimental y descriptivo, cuya acción interviniera directamente en los sujetos para humanizarlos. De ahí la tremenda responsabilidad ética, intelectual y política que supone formar docentes.



Al igual que disciplinas interpretativas, como la sociología del conocimiento, la filosofía del lenguaje, la literatura, el psicoanálisis, la ética y otras, la pedagogía requiere de aproximaciones rigurosas que garanticen solidez racional en el proceso de comprensión de un fenómeno tan complejo como el descrito. Más aún, la reflexión científica sobre la pedagogía no se limita sólo al estudio empírico e interpretativo de las prácticas educativas donde se realiza el complejo proceso de integración práctico-teórico, sino también extiende lazos de relaciones con la crítica ideológica y el estudio de las políticas sociales y culturales. Wolfgang Klafky (citado en Nervi y Nervi, 2007), al referirse a esta posición, señala que desde los aportes de la Escuela de Frankfurt, de Adorno y posteriormente de Habermas, entre otros teóricos, se ha desarrollado un muy interesante trabajo crítico-analítico que, con propósitos de conocimiento, intenta develar cómo las problemáticas del pensamiento y de las acciones del hombre, las formas de existencia humana, las instituciones, los objetos culturales, los procedimientos y los resultados de



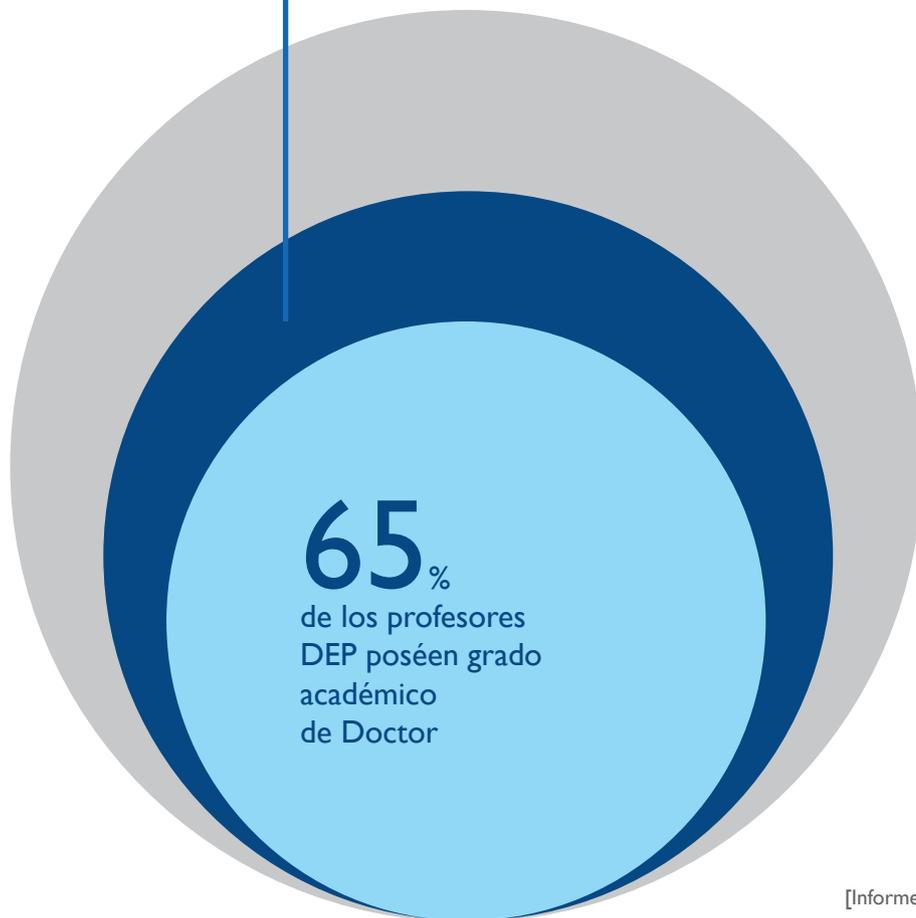
la ciencia están determinados, al menos en parte, por las condiciones político-sociales y sus interdependencias.

En estas tareas y con estos enfoques ha estado comprometido el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, desarrollando una compleja e incansable tarea en la reconfiguración de la pedagogía como un territorio epistémico, posible de ser indagado bajo enfoques comprensivos e interpretativos de investigación, lo que no significa desconocer que los enfoques hermenéuticos y los procedimientos empírico-descriptivos se complementan de manera fértil y sinérgica. Como señala Xochellis (citado en Nervi y Nervi, 2007), constituyen aspectos de un mismo proceso de construcción disciplinaria que se distinguen sólo metodológicamente. La reflexión interpretativo-hermenéutica se ubica tanto al inicio como durante y al final de la investigación empírica, por cuan-

to otorga sentido previo a la acción pedagógica, recaba comprensivamente los datos de la empiria y luego permite someterlos a análisis e interpretación en un proceso de categorización analítico de develamiento de los significados cognitivos y de los sentidos éticos de la educación.

Por otra parte, en el plano de la praxis pedagógica, el DEP ha fomentado una formación docente comprometida con los contextos culturales, históricos y sociales, de tal modo de aportar a la formación integral, ética y ciudadana de los sujetos; incentivando una visión compleja y humanizadora de los proceso educativos, que permita a los sujetos transformarse y transformar su tiempo y su entorno. Concordante con ello, el programa de formación del DEP ha intentado preparar a los futuros docentes para los contextos reales de trabajo, los que se caracterizan por la incertidumbre que es propia de la espontaneidad y bajo control de las relaciones pedagógicas, su complejidad, situacionalidad y la urgencia que esto supone para la toma de decisiones profesionales.

**79** % de los académicos que imparten  
clases en las carreras de pedagogía del DEP  
poseen estudios de postgrado



[Informe Autoevaluación]



# CARACTERÍSTICAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL AULA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DEP





**S**i bien la escuela es un espacio social y simbólico en el que ocurren fenómenos educativos y acciones pedagógicas intencionadas, es también un lugar donde emergen fenómenos que desbordan dichas intencionalidades (lógicas institucionales, cultura juvenil y cultura escolar entendidas como entramados de relaciones sociales, etc.), lo que configura a cada centro educativo como un escenario único, singular y complejo. Parte de esta complejidad ocurre ya en la sola forma que adquiere la clase; por ello se hace necesario reflexionar sobre las características más típicas del trabajo de los profesores en el aula, lugar físico donde por lo demás se juega el núcleo de su trabajo.

## LA COMPLEJIDAD DEL AULA Y EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

La tarea de los profesores en el aula se caracteriza, como bien lo señala Phillips Jackson, por la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la rapidez y la impredecibilidad. En el aula, que además tiene su propia historia y en la que todo lo que ocurre es público (Jackson, 1992), cada día nuevos elementos, ante los cuales el/la profesor/a debe tomar una decisión educativa y formadora, ocupan el primer plano de la escena. Donald Schön (1992) plantea que la práctica pedagógica se caracteriza por un “pensamiento sobre la marcha” poniendo en evidencia que los profesionales en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto utilizan un tipo de “reflexión en la acción”, esto es, “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo”, además de “reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo”. La profesión de pedagogo/a transcurre en una relación cara a cara intensa y extensa con los estudiantes. Si recurrimos a la metáfora teatral, diremos que el profesor está permanentemente en un rol de actor (Goffman, 1972). Su trabajo tiene un carácter intrínsecamente holístico y expresivo. Su actividad es siempre situada o contextualizada lo que hace que los profesores deban recrear constantemente los aspectos ya pauteados en los contenidos curriculares, los objetivos institucionales y las normas internas, en relación a las necesidades de aprendizaje de los niños y jóvenes. El tiempo de reflexión entre una decisión y

Página Anterior:  
**Nataly Berrios**  
Noveno Semestre Ciencias  
Exactas  
Practicante en Complejo  
Educativo Joaquín Edwards  
Bello - Macul  
2012

otra es escaso; las microdecisiones tales como empezar o no un nuevo capítulo antes de terminar la clase, aceptar o no una excusa, responder o no a una pregunta insolente, dejar salir o no a un alumno, ponen en marcha una actividad mental del profesor/a que implica una reflexión en la acción en tiempo breve y limitado, sin posibilidades de recibir una opinión externa o pedir un tiempo de consulta (a lo más puede diferir la decisión u omitirla) ya que su trabajo transcurre la mayor parte del tiempo en solitario.

Es así como las situaciones en el aula se presentan al profesor teniendo algo de singular que exige un procedimiento de soluciones y una determinada “creatividad”, “o por lo menos son percibidas como extraordinarias y cualquier normalización de la respuesta conlleva un debilitamiento de la capacidad de acción y de reacción en situaciones complejas” (Perranoud, 2004).

#### LA PERMANENTE PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE SIGNIFICADOS EN EL AULA

Una de las acciones permanentes del profesor y también de los estudiantes consiste en la actividad semiótica de producción y circulación de significados en torno a las acciones y relaciones establecidas entre los actores del aula, ante la cual existirían dos lógicas operando conjuntamente: una es la lógica del tratamiento del contenido e, inseparable de ella, una lógica del tratamiento de las relaciones en el aula (Edwards, 1990); lógicas que bien pueden estar o no alineadas, ser o no coherentes entre sí.

Página Siguiete:  
**Liceo Experimental**  
**Manuel de Salas**  
Ñuñoa  
Establecimiento Practicantes DEP

La forma que adquiere esta producción y circulación de significados en el aula da fundamento a dos grandes concepciones de la enseñanza: una concepción transmisiva, en la que “el alumno ” es concebido como “objeto” para el docente y, por tanto, su labor es tratar de incorporarle o inculcarle información o valores,

imponiéndole significados y normas de modo que las construcciones de sentido de los propios estudiantes son marginadas, desconocidas y muchas veces descalificadas -ya sea en forma explícita o implícita- en aras de los significados del propio docente, lográndose así más bien una docilidad cognitiva aparente de parte del estudiante.

La otra concepción es la denominada enseñanza dialogante que concibe al estudiante como un interlocutor válido, que porta conocimientos, saberes, expectativas, necesidades y significados propios; un sujeto con el cual es necesario intercambiar significados, entrar en acuerdos, negociar normas y crear proyectos, y con quien es posible construir conjuntamente conocimientos con sentido (Bruner, 1987; Not, 1992). Esto no significa que se establezca una relación paritaria entre profesor-alumno sino “una relación recíproca, pero no-simétrica” (Not, 1992).

Esta segunda concepción propicia el respeto a la diversidad cognitiva, cultural, étnica y de género de los estudiantes. Una formación así requiere de profesionales y docentes capaces de interpretar individual y colectivamente los sentidos latentes y manifiestos en la práctica, y dialogar con ellos a fin de fundamentar y transformar su acción pedagógica. Para el logro de este cometido es condición necesaria una práctica sistemática de indagación crítica y reflexiva, tanto en relación con dichos contextos, como con la propia acción pedagógica.

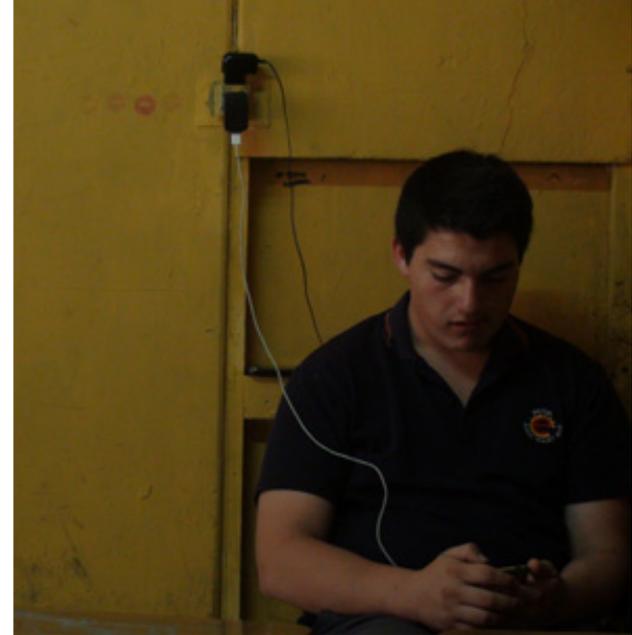




**Complejo Educacional  
Joaquín Edwards Bello**  
Macul  
Establecimiento Practicantes DEP

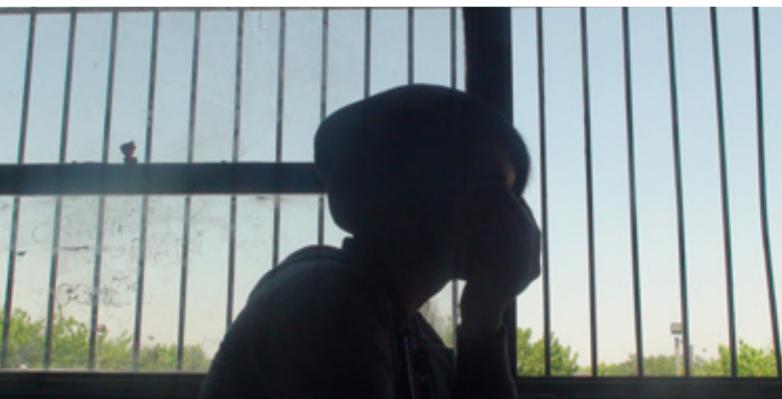
Todas estas características sitúan la práctica educativa, en general, entre las “zonas indeterminadas de la práctica”; esto es, zonas en las que la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores escapan o son difíciles de reducir a una racionalidad técnica (Schön, 1992). La reflexión técnica, se puede describir como no-problemática, impersonal y no crítica. Los problemas técnicos presuponen una pauta clara, sin ninguna ambigüedad, de soluciones para evaluar. Y esto es precisamente de lo que carecen los problemas “prácticos” (Elliot, 1991). A esta misma dificultad o paradoja apunta Edgard Morin (2001) cuando dice que “el conocimiento técnico está reservado a los expertos, cuya competencia en un dominio cerrado se acompaña de una incompetencia cuando este dominio es parasitado por influencias exteriores o modificado por un acontecimiento nuevo”.

Junto con la lógica del tratamiento del contenido existe una lógica de las relaciones que también tiene sus fundamentos valóricos y epistemológicos, y que es la



que da fundamento a las funciones psicosociales del aula. Por tanto, la práctica pedagógica no admite la disociación entre procedimientos y finalidades, y requiere de la continua reflexión como modo de conexión entre dichos procedimientos y finalidades, así como entre conocimiento y acción pues el tratamiento de un problema, así visto, es de índole ontológica y no técnica; se trata de una forma de construir el mundo “a través de la denominación y la estructuración por lo que la solución técnica de los problemas resulta imposible” (Goodman, 1978, citado en Shön, 1992) y, de acuerdo a ello, requiere de nuevas estrategias de pensamiento que contemplen los valores desde los cuales se está haciendo dicha construcción.

El profesor debe poseer, por tanto, un tipo de pericia no-rutinaria que requiere tiempo y esfuerzo. La relación entre el tiempo de experiencia unido a la reflexión crítica es resaltada por Perrenoud (2004): “Proporcionar una cultura teórica no es suficiente si bien es una condición necesaria. Lo importante es construir una



trayectoria de varios años que permita la creación de competencias profesionales esenciales”. Lo anterior, sumado a la incertidumbre que caracteriza a los contextos educativos actuales, requiere de profesionales docentes capaces de interpretar individual y colectivamente los sentidos latentes y manifiestos en la práctica, y dialogar con ellos a fin de fundamentar y transformar su acción pedagógica (Soto, 2010).

Para el logro de este cometido es condición necesaria una práctica sistemática de indagación crítica y reflexiva tanto en relación con dichos contextos, como con la propia acción pedagógica. Esta labor indagativa se entiende, grosso modo, como la capacidad lógica de formulación de conjeturas o hipótesis sobre la práctica. Este enfoque de indagación y problematización, utilizado como elemento estructurador básico de los programas y planes de formación inicial, permite enfrentar la tendencia de los profesores principiantes a la imitación acrítica de modelos y a la aplicación operativa del conocimiento didáctico de forma indiscriminada, como también, en el mediano plazo, a la supeditación de su formación inicial a la presencia fortalecida de aquella porción de su experiencia escolar llamada por Brousseau y Centeno (1991) “memoria didáctica”. La indagación sobre la práctica implica entonces una indagación también sobre sí mismo por parte del estudiante para poder explicitar sus conocimientos personales previos, analizarlos críticamente y conocer sus sistemas de creencias adquiridas a través de años de escolarización, buscando entender en su génesis sus fundamentos epistemológicos. Si esto no ocurre los profesores principiantes comienzan a actuar basándose en el conocimiento práctico tradicional heredado de su única experiencia real con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una conclusión que extraemos de la vinculación entre formación e indagación es la necesidad de crear competencias docentes a través de la autogestión. El que los procesos de enseñanza y aprendizaje impliquen experiencias nuevas y desafiantes

El programa post-licenciatura del DEP posee altísimas tasas de retención, que oscilan entre 89% y 98%, demostrando una mayor estabilidad que sus símiles. [Bases para el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile, Datos 2006-2010 ]

para el desarrollo del estudiante de pedagogía e involucren la superación de obstáculos y la posibilidad de aprender de los errores, hace necesaria la capacidad de aprovechar las lecciones de la propia experiencia para la práctica de un desarrollo personal en lo profesional. Se trata de que el acompañamiento del tutor, profesor guía, mentor o didacta, no coarte ni imponga las posibilidades de un aprendizaje desde la experiencia, sino que apoye y otorgue una retroalimentación para la autogestión de su progreso profesional. Considerado de este modo, el profesor no es ya sólo un experto en materias o contenidos, sino una persona que reflexiona e indaga acerca del fenómeno educativo como un hecho complejo que puede abordar pedagógicamente a partir de sus relaciones y tensiones teórico/prácticas. Todo ello nos permite concebir al profesor como un sujeto histórico, cultural y autónomo que investiga y reflexiona sobre su quehacer profesional.





# LA PROPUESTA DEP DENTRO DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE



REPUBLICA  
DE CHILE  
PROPIEDAD  
DEL ESTADO.



**P**odemos sintetizar globalmente lo indicado hasta ahora señalando que la acción educativa, en tanto actividad intencionada, puede ser concebida, epistemológicamente, como una actividad basada en una racionalidad técnica ligada a mecanismos de producción y aplicación o bien como fenómeno que obedece a una racionalidad práctica, ligada al mundo de la cultura, la ética y la política. Esta disyuntiva es completamente decisiva a la hora de proponer un modelo u otro de formación de profesores. Evidentemente la propuesta del DEP se ubica en esta segunda opción.

Concebir la acción pedagógica desde una racionalidad práctica significa comprenderla como una realidad social que acontece entre sujetos histórico-culturales, con marcos de referencia epistémicos (creencias, valores, teorías) que dan sentido a sus acciones. Este enfoque considera que “lo profesional”, la práctica, los saberes y las significaciones de un docente no son entidades separadas, sino que co-pertencen a una situación de formación y de trabajo en la que co-evolucionan y se transforman (Tardif, 2004). De allí que se requiera una formación universitaria que dialogue con los saberes y los sentidos que los futuros profesores dan a su práctica y a sus acciones, a fin de componer un repertorio de conocimientos y experiencias que les permita ser agentes de transformación de la realidad educativa. No obstante, estamos conscientes de que el modelo técnico amenaza constantemente con apropiarse de la formación docente como lo demuestran diversos estudios nacionales e internacionales (Jiménez, Pérez y Rodríguez, 1999; Avalos, 2003 y 2005b; Allevato, Gawiansky y Pogré, 2004; MINEDUC, 2005; Moreno y Cuadra, 2005; Moreno, 2006; Murillo, 2006; Contreras y otros, 2008; Vaillant, 2009; y Olmos de Montanez, 2009, entre otros). Estos parecen coincidir en que una serie de problemáticas profundas de la formación obedecerían a la hegemonía de una perspectiva tecnicista de racionalidad instrumental en los planes formativos. Al respecto Blanco (2001) señala que a pesar de los cambios realizados en el currículo de los distintos países de América Latina y el Caribe, “persiste una práctica tradicional que no recupera los saberes de los participantes, ni promueve la reflexión acerca de su historia escolar previa, ni potencia la investigación y la

Página Anterior:  
**Campana Patio Principal**  
Liceo Experimental Manuel de  
Salas - Ñuñoa

relación con la práctica”. De este modo, los estudiantes de Pedagogía no tendrían una formación que les permitiera construir y reconstruir “su práctica pedagógica sobre la base de la reflexión crítica, para transformarla de acuerdo con las necesidades de la enseñanza aprendizaje y en correspondencia con el contexto histórico, social, cultural donde la desarrolla” (Blanco, 2001, pp. 5-6).

La adopción de un modelo técnico o práctico, o una mixtura acrítica de ambos en la formación docente, implica una gran responsabilidad por las enormes consecuencias que tiene, no sólo en la formación de los docentes sino en la sociedad en general; uno y otro modelo están atravesados por visiones ideológicas, políticas, éticas y epistémicas que implican finalmente un proyecto de sociedad. No basta entonces con hacer innovaciones parceladas o fragmentadas: no se trata de unos contenidos más o unos objetivos menos. Tampoco basta con implementar las últimas tecnologías, recursos didácticos y estrategias metodológicas validadas, ni siquiera adoptar nuevas modalidades de práctica, mentorías o procesos de inducción, si no se realiza un análisis profundo del modelo de formación con el que se está operando y de sus consecuencias formativas y sociales.

Al respecto un estudio del MINEDUC (2005) señala que a más de 10 años de las diversas innovaciones que realizaron algunas casas de estudio a partir del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID), siguen presentándose los mismos problemas de fragmentación y desarticulación entre teoría y práctica, y formación disciplinaria y pedagógica, tanto en la modalidad concurrente —en que se dicta paralelamente la formación disciplinaria y pedagógica como en la consecutiva —en que la formación pedagógica se imparte post-licenciatura. Esto, según este estudio, “tiene que ver fundamentalmente con cómo se ha entendido lo que es el hecho educativo y pedagógico” (MINEDUC, 2005, p. 57). De este modo, la adopción del itinerario formativo concurrente o consecutivo no representa en sí misma una superación de la racionalidad técnica, toda vez que en ambas opciones es posible seguir rigiéndose por sus principios.

El DEP, con 18 años de experiencia, ha desarrollado un programa de formación de profesores que enfrenta estas problemáticas sosteniendo los siguientes principios:

1. Una concepción del proceso de profesionalización en la formación inicial que reconoce el indelegable protagonismo del sujeto en formación y la necesaria articulación de dicho proceso en dos niveles paralelos como son el del aprendizaje y el del desarrollo. Desde los supuestos de una mirada compleja como la que hemos ido especificando a lo largo del documento, concebimos al formador de formadores en relación al sujeto en formación como un interlocutor crítico mediante cuya actividad el futuro profesor ve fortalecida su propia autoconstrucción a partir de la interacción continua entre su aprendizaje y su desarrollo, entendido este último como la esfera de “las transformaciones cualitativas” (Vygotski, 2003) y no meramente como un proceso de maduración psicobiológica.

En la relación de ambos niveles, la condición sociohistórica de cada uno aparece ligada al progresivo control que el propio sujeto ejerce sobre ellos, volviendo necesario tanto un trabajo de acompañamiento específico que excede la preocupación tradicional del docente universitario por el aprendizaje del sujeto en formación,





como un reconocimiento en los procesos de formación inicial del protagonismo que éste debe tener en la dirección que ambos otorguen al proceso profesionalizante.

2. Una concepción del trabajo docente como trabajo esencialmente colaborativo que tiene lugar en comunidades de investigación e indagación de forma transversal al currículo y que se verifica en la asunción permanente de modalidades grupales de reflexión sobre la práctica. Esto busca la adopción por parte de los sujetos en formación de una identidad profesional colegiada que les permita insertarse en los contextos profesionales como promotores y articuladores del trabajo conjunto.
3. Una sólida formación disciplinaria de los estudiantes quienes realizan las asignaturas de especialidad en los departamentos disciplinares lo que les permite una inserción en los procesos de problematización, de investigación, de recepción crítica y de contribución creativa del conocimiento disciplinar.
4. Una ruta de formación teórico-práctica indagativa y reflexiva que posiciona a los futuros docentes en un diálogo continuo entre lo teórico, lo

contextual y sus propios sentidos y significados, articulando desde la formación la toma de decisiones pedagógicas en contextos escolares reales. En este sentido, no se separan la teoría, la actividad de investigación y las instancias de práctica, como tradicionalmente suele hacerse, fragmentándolas en cursos teóricos, cursos de metodología de la investigación y en prácticas profesionales “de aplicación”. Los estudiantes aprenden, investigan y actúan en lo pedagógico de su propia labor de formadores en el seno de la imbricación referida.

5. Una formación en didáctica de la especialidad (Gaete, 2001, 2011) que, además de proporcionar una determinada experticia en la construcción de entornos formativos, permita repensar pedagógicamente las bases epistemológicas de las disciplinas en función de la dimensión histórica y contextual, cultural, social, política e ideológica. Esto implica la inserción del conocimiento disciplinario y los sentidos que este puede tener en el quehacer formativo del profesor, de manera tal que este último pueda resignificarlos en contextos reales de desempeño.
6. Una concepción que pone de relieve las complejidades del trabajo docente y que por ende entiende al profesional que lo ejerce como un especialista en la enseñanza de una disciplina curricular y sus múltiples posibilidades de aproximación a la comprensión de la cultura, de la historia del ser humano y de las sociedades (Nervi, 2005).
7. Además de lo expresado en el punto anterior se entiende al docente como:
  - a) formador de conciencia humana y ciudadana;
  - b) líder pedagógico en la construcción de metas compartidas por la comunidad escolar, local y nacional;
  - c) agente de cambios culturales y sociales;
  - d) mediador de conflictos comprometido con la promoción de un permanente diálogo inteligente y sensible a la vez.



## MODALIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO INDAGATIVO

Las concepciones respecto del hecho educativo y pedagógico así como del rol docente nos llevan a elucidar en este punto el lugar que debe tener la investigación en la experiencia de la formación inicial docente. A un nivel general, referido a la definición de los marcos de referencia para la investigación académica en educación, no podemos sino reconocer la diversidad de focos (y por tanto de objetos de estudio), de paradigmas y metodologías que han ido tomando su lugar en el campo intelectual que nos compete, particularmente en el último siglo. No obstante, cuando centramos la mirada en el lugar que posee la investigación para la formación inicial docente, nos damos cuenta que entramos en un terreno pedregoso donde las opciones que se tomen adquieren implicancias formativas.

Una línea de desarrollo de la investigación en educación, que da cuenta de un proyecto que se lleva a cabo a nivel mundial, y que resulta coherente con la concepción compleja del fenómeno pedagógico que defendemos, es la tocante a la configuración de una base de conocimientos pedagógicos (los inicios de dicho proyecto se remontan a la década de 1980 y a los informes del grupo Holmes en Estados Unidos [1986, 1990, 1995]). Los trabajos realizados desde esta línea de investigación parten de dos supuestos:

1. Existe una base de conocimientos propios del trabajo docente.
2. La determinación de una base de conocimientos en pedagogía debe hacerse a partir del análisis del trabajo docente (Gauthier y otros, 1997).

Desde nuestra perspectiva, avalada por un trabajo de formación de más de 800 egresados, la investigación es un elemento nuclear para el proceso de formación inicial docente que permite configurar identidad, posturas, disposiciones, opciones valóricas y éticas en los nuevos docentes. Su objeto de estudio es, primordialmente, la práctica y los espacios profesionales, culturales e institucionales en los que el profesor en formación se mueve.

Las formas que puede adquirir el proceso investigativo de formación/transformación en relación con la práctica son variadas, siendo en ellas lo sustancial la problematización comprensiva respecto del fenómeno pedagógico, asumiendo la complejidad de que hemos hablado como necesidad de articulación y de exploración. Fundamentales nos parecen ser dos formas, una individual y otra colectiva, de acompañamiento indagativo:

- **EXPERIENCIA GRADUADA DE APOYO O TUTORÍA AL PROFESOR EN FORMACIÓN INDIVIDUAL:** este proceso ayuda al sujeto a enfrentar los problemas formando su propio criterio profesional, con la ayuda de un formador que dialoga a fondo con él en torno a las peculiaridades de un hecho pedagógico que se debe comprender de manera intensiva. Este proceso resulta más efectivo si se cuenta con un contexto institucional de práctica favorable,



con un clima y cultura organizacional abiertos al cambio y a la innovación individual, de manera de pasar gradualmente a zonas de mayor dificultad, como los son contextos más conservadores. El contexto institucional de formación inicial no puede transar una postura particular frente a este proceso, con independencia de la postura del contexto de práctica. Es preciso que la formación adopte en este acompañamiento una actitud dialogante y reflexiva, sin imposiciones, que en el proceso indagativo promueva la construcción de criterio profesional docente y una actitud investigativa que abra la puerta a un crecimiento profesional autoregulado, reflexivo y sistemático, sustentable en la dinámica de la práctica cotidiana.



- EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO INDAGATIVO COLECTIVO MEDIANTE TALLER (Gaete, 2003) CON ÉNFASIS EN LO GRUPAL Y LO COOPERATIVO (Vygotsky, 2003; Pichon-Riviere, 1999): el Taller es una instancia de abordaje social de las problemáticas pedagógicas que favorece tanto la comprensión indagativa como la responsabilización colectiva por los procesos formativos. Esta instancia cobra especial importancia por las necesidades de adecuación a los nuevos estilos de trabajo demandados por la globalización, por los propios requerimientos del desarrollo cognitivo (Vygotsky, 2003) y por la necesidad de incentivar la cooperación profesional, tan urgente en profesiones tan individualistas, solitarias y atomizadas como la nuestra (Tesesco, 1993). La función del coordinador/a del Taller de Práctica debe ser

la de un interlocutor crítico, es decir, un experto en propiciar una actitud problematizadora y formuladora de preguntas (a nivel metacognitivo), más que una instancia de consejería o prescripción de lo que se debe o no hacer. El coordinador/a debe estar en relación con los distintos profesores y contenidos del nivel para saber focalizar la práctica investigativa, en íntima relación con los aspectos teóricos a indagar, de modo de apoyar y facilitar la vinculación recíproca entre la teoría y la práctica. Esta función de coordinación resulta de máxima necesidad para evitar la repetición de contenidos y promover la integración de estos.

Es importante que los profesores de áreas teóricas participen del Taller de Práctica. La falta de coordinación entre asignaturas teóricas y prácticas pedagógicas ha sido tratada por numerosos autores que ven en ello una seria limitación de las universidades que mantienen una tradicional orientación asignaturista.

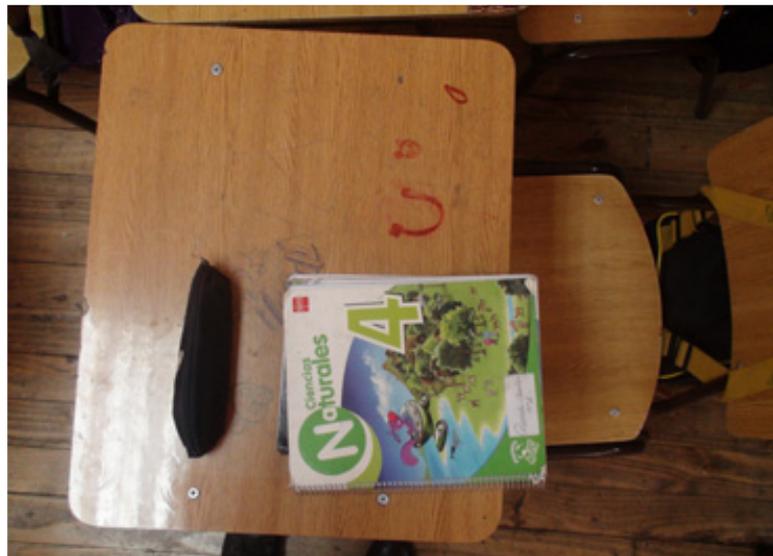
#### METODOLOGÍAS INVESTIGATIVAS PARA LA FUNCIÓN DOCENTE

Como ya lo hemos señalado, es necesaria una comprensión del fenómeno pedagógico como un campo de saber, con objeto de estudio propio cuyas características hablan de su integralidad, su modo de ser dinámico, complejo y multirrelacional y que, por lo tanto, requiere ser abordado holísticamente, desde perspectivas comprensivas, hermenéutico-interpretativas.

A partir de esta comprensión del fenómeno pedagógico, entre las metodologías indagativas que apoyan la práctica podemos distinguir las observaciones exógenas y las observaciones endógenas (Delgado y Gutiérrez, 1994).

Entre las observaciones exógenas incluimos:

- **LA OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA Y CLÍNICA** que permite tomar distancia de lo observado, objetivarlo y poder volver reflexivamente sobre ello. El registro de clases (escrito o a través de video grabaciones) servirá durante toda la carrera para acercarse al Taller lo ocurrido en la práctica de aula de la manera más real posible. Las lecturas colectivas de los registros permiten además abrir miradas sobre un fenómeno específico, descubrir algunas constantes y particularidades, y estudiarlas profundamente buscando teorías y otras investigaciones sobre los mismos aspectos.
- **LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD** que es una importante técnica por su utilización posterior en las entrevistas con los apoderados y los estudiantes de manera individual.
- **LA INVESTIGACIÓN DE CASOS** (Núñez, 2009; 2010) entendida como narraciones detalladas y contextualizadas de los acontecimientos de enseñanza y aprendizaje es una verdadera estrategia de formación integral que conduce al análisis metódico y prepara para una correcta toma de decisiones. Además, si los casos son lo suficientemente complejos permiten ensayar diferentes niveles de análisis e interpretación, pues presen-





tan dilemas, problemas y complejas situaciones de clase en contextos particulares; por ejemplo, permiten verificar el valor explicativo o predictivo de una teoría anteriormente elaborada y eventualmente enriquecerla.

Los casos también puede ser tratados inductivamente y a partir de una o varias situaciones estudiadas destacar los procesos recurrentes para agrupar gradualmente los datos obtenidos y avanzar hacia la formulación de una teoría o hipótesis.

Entre las observaciones endógenas consideramos:

- **LA INDAGACIÓN NARRATIVA** (como las autobiografías o las historias de vida). Esta se orienta a la reconstrucción de los significados y sentidos de los acontecimientos vividos por los sujetos, desde su propia perspectiva. La escritura recursiva (re-escritura) de relatos de experiencia constituye una vía de indagación por excelencia en tanto ayuda a la sistematización y elaboración de lo vivido y a la explicitación de las creencias que lo sustentan, potenciando con ello procesos crecientes de reflexión y de estimulación del pensamiento. En definitiva, la documentación y reelaboración de la experiencia es una vía de expresión de la subjetividad y un medio de visualización de nuevas formas de pensamiento y, desde aquí, la potencial transformación de lo vivido como algo dado (Arévalo, 2012).
- **LA INVESTIGACIÓN PROTAGÓNICA** como una forma de investigación-acción, así denominada porque en ella es el propio sujeto el que realiza una investigación sobre sí mismo/a, sobre su práctica y los principios teórico-prácticos que la sustentan. El que investiga se convierte así en sujeto y objeto de estudio apoyado por un grupo. Es una estrategia de investigación de movimiento dinámico que busca alternativas concretas acerca de cómo generar los procesos de reflexión que permitan corregir distorsiones en las propias creencias y errores en la forma de resolver los problemas en la práctica.

La acumulación de datos que se realiza sobre la base de estas técnicas y otras posibles, constituye el cúmulo de experiencias profesionales que son susceptibles de ser ordenadas en categorías analíticas, cuyas características aglutinadoras constituyen instrumentos indispensables para la comprensión técnica, científica y filosófica del comportamiento de los fenómenos educacionales que se observan en nuestras escuelas.



REFLEXIONES Y PROPUESTAS  
PARA UNA FUTURA  
INSTITUCIONALIDAD DE LOS  
ESTUDIOS PEDAGÓGICOS  
Y LA FORMACIÓN INICIAL  
DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD  
DE CHILE





**P**ensamos que la definición sobre la futura institucionalidad de la formación pedagógica de la Universidad de Chile debe estar precedida por una amplia deliberación sobre los modelos de formación de profesores hoy en juego en nuestro país, en América latina y en el mundo, así como de la necesaria consideración y respeto de los procesos y procedimientos de deliberación y decisión democrática que son parte de la identidad y de la tradición de la Universidad de Chile.

La nueva institucionalidad que se defina debe nacer de la democracia universitaria y ser el resultado de un proceso de diálogo y de reflexión abierta y transparente que incluya a toda la comunidad universitaria y, de manera preponderante, a las Facultades, Departamentos y Programas que en estos años han trabajado en la formación de profesores de pregrado, postgrado, educación continua, educación no formal y en la investigación educativa, a través de un proceso informado y participativo de carácter triestamental.

En este contexto nos merece una mirada crítica que se intente reemplazar a la comunidad universitaria y a sus procesos e instancias democráticas en la resolución de temas como la institucionalidad futura de las pedagogías, con instrumentos estatales y de política pública como son los Mecesup o los Convenios de Desempeño (CD). Estos últimos, en el mejor de los casos, son para llevar adelante políticas de desarrollo académico decididas de manera autónoma y democrática por parte de la comunidad universitaria, pero no reemplazan el proceso deliberativo y las decisiones internas que la propia Universidad debe realizar a través de la normativa e institucionalidad democrática que se ha dado.

En este debate sobre la institucionalidad es necesario dar prioridad a la discusión sobre las diferentes concepciones y modelos de formación de profesores. La institucionalidad futura de formación inicial docente no es una definición neutra sino

Página Anterior:  
**Simulación 3D Nuevos  
Aularios Campus Juan  
Gómez Millas**  
Proyecto Bicentenario

que debe construirse sobre una clara conceptualización de cómo entendemos al sujeto docente y su rol en la sociedad, y en el sistema educativo. Existen hoy diferentes concepciones sobre el “sujeto docente”, sobre las maneras de abordar los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo que tienen lugar en la escuela y los roles más reproductivos o emancipadores, pasivos o críticos, que hoy predominan en el ejercicio de la labor docente. Estas diferencias también están presentes en nuestra Universidad y la definición institucional que se adopte constituirá una opción de honda significación política y cultural para la consolidación y desarrollo de uno u otro proyecto pedagógico.

En esta misma dirección, creemos que el diálogo y la reflexión sobre la futura formación de profesores no pueden estar ajenos a todo lo que ha venido ocurriendo con el movimiento por la educación pública en nuestro país, particularmente lo sucedido el año 2011. Como Universidad de Chile tenemos el desafío de adoptar un modelo de formación de profesores que se haga cargo de la profunda crítica que se ha instalado en nuestra sociedad sobre la estructura del actual sistema educativo por su carácter profundamente inequitativo y segregador, comprometiéndonos de manera clara y explícita con un modelo que ponga en su centro el fortalecimiento de la educación pública como eje vertebrador de una política que busque romper, desde la educación, con las desigualdades y que favorezca la construcción de ciudadanía crítica y democrática. Los futuros profesores de la Universidad de Chile no pueden limitarse a aplicar los lineamientos de una visión de la educación que está hoy justamente cuestionada, sino que tienen que formarse como profesionales autónomos y críticos, capaces de reinterpretar los significados que hoy tiene la escuela, el currículo, y los procesos de enseñanza-aprendizaje y formativos, en un sentido transformador.

Página siguiente:

**Simulación 3D Nuevas  
Construcciones Campus Juan  
Gómez Millas**  
Proyecto Bicentenario

Por otro lado, estimamos que la pedagogía, como campo específico de conocimiento, se nutre de diversas disciplinas y saberes pero tiene una relación particularmente significativa con las Humanidades. La educación es una praxis cultural y

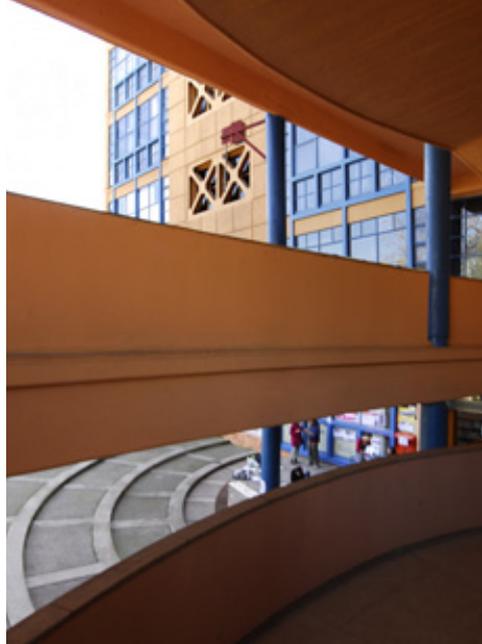
política donde se juega la transmisión de los grandes parámetros simbólicos y culturales de una sociedad, un lugar donde se pone en disputa la construcción de sentidos dentro de una comunidad. En este contexto, la pedagogía comparte con las disciplinas humanísticas una reflexión sobre la sociedad, la cultura, la identidad y la historia. La Educación al igual que las Humanidades requiere para su desarrollo un acercamiento crítico a la cultura, un reconocimiento de la diversidad y, en el caso chileno, tiene la ineludible tarea de formar a las nuevas generaciones en el aprendizaje histórico en materia de fortalecimiento de la democracia, de la ciudadanía y de los Derechos Humanos.

Por otra parte, nos parece que se debe considerar como un dato relevante para la construcción de un futuro proyecto pedagógico en la Universidad de Chile, el actual desarrollo institucional, que estimamos exitoso e innovador, de la formación de profesores de educación media llevada adelante por el DEP durante casi 18 años, en el marco de una coordinación entre las Facultades de Ciencias, Filosofía y Humanidades, y Artes. En estos años ha habido un proceso fructífero de integración entre Facultades y una experiencia de trabajo transversal no retórico sino concreto que debiera presidir cualquier esfuerzo de definición institucional de la formación pedagógica futura, expandiendo y profundizando dicha experiencia.





En este contexto, el proyecto de formación de profesores de educación media desarrollado por el DEP ha logrado constituir una relación armoniosa y virtuosa con las licenciaturas de Humanidades, Artes y Ciencias, generando un vínculo institucional y de trabajo interdisciplinario y transversal que no es sencillo de lograr dentro de instituciones jerarquizadas como las nuestras, y que hoy se encuentra en pleno funcionamiento a través de una formación pedagógica de post licenciatura y de un programa “consecutivo integrado” de Pedagogía en Física y Matemática con la Facultad de Ciencias. Replicar creativamente este modelo hasta ahora desarrollado debiera estar en el centro del proyecto institucional futuro de las pedagogías en la Universidad de Chile. La futura institucionalidad debiera construirse sobre los cimientos de un proyecto académico como el que representa el DEP con todas las articulaciones inter-facultades tejidas a lo largo de estos años y no a partir de ideas y propuestas sin arraigo académico en la realidad y carentes de trayectoria en la universidad.



A partir de lo que hemos reflexionado hasta ahora y de lo que nos enseña la observación de modelos comparados a nivel internacional, pensamos que no existe evidencia alguna de que una “Facultad de Educación” como la que se ha propuesto sea una institucionalidad que asegure una buena solución organizacional del tema educativo y pedagógico dentro de la Universidad. Existe bastante evidencia, por el contrario, de experiencias exitosas en el mundo que se construyen sobre la base de “Institutos” o “Escuelas” y en fórmulas institucionales arraigadas en facultades de Humanidades o Ciencias Sociales (existen importantes ejemplos al respecto en países como Finlandia, Francia, Reino Unido, Australia, Argentina, Uruguay, entre otros). La propia experiencia histórica de la Universidad de Chile no fue la de una “Facultad de Educación” sino de un “Instituto Pedagógico” (en el marco de una Facultad de Humanidades denominada por un largo período histórico como Facultad de Filosofía y Educación). En general, las soluciones institucionales más que responder a modelos ideales pareciera ser que se desarrollan a partir de las historias de las propias instituciones y donde el éxito del proyecto depende menos de la fórmula institucional que de la existencia de proyectos aca-



démicos bien formulados, de grupos de académicos comprometidos con dicho proyecto, con liderazgos directivos claros, y donde se articula de buena manera una formación teórica y práctica.

Nos parece necesario, también, en esta búsqueda de la mejor institucionalidad, mirar la larga trayectoria -e inspirarnos en ella- de nuestra Universidad al respecto. Esta incluye la historia del instituto Pedagógico y también aquella que comenzó a escribirse a mediados de la década de 1990, cuando fue necesario empezar, poco a poco, a reconstruir las pedagogías en la Universidad de Chile, particularmente a través del programa de formación de profesores de Educación Media que hoy constituye el DEP.

Como se sabe el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile nació en 1889 en el seno de la que hoy es la Facultad de Filosofía y Humanidades, una de las Facultades fundadoras de la Universidad de Chile. Se produce allí un hecho virtuoso que nos parece de pleno sentido en la actualidad: la pedagogía se concibe como parte de los saberes humanísticos y el cultivo disciplinar al más alto nivel se vincula estrechamente con el desarrollo de la formación de docentes. El nacimiento y evolución de las pedagogías en la Universidad de Chile dentro de la Facultad de Filosofía y Humanidades explica, en gran parte, que la historia del Instituto Pedagógico, y con ella de la formación del profesorado en Chile, esté vinculada a los grandes

pensadores e intelectuales del país de la segunda mitad del siglo XIX y gran parte del siglo XX. Quienes cultivaban los saberes científicos y humanísticos en su más alto nivel tenían a su vez la tarea de formar a los futuros profesores. Ciertamente la historia no es un argumento suficiente para fundamentar una decisión institucional para el presente, pero indudablemente, la nueva institucionalidad de las pedagogías en la Universidad de Chile se verá enriquecida si tiene una historia en la cual poder mirarse y reconocerse, no como un ejercicio nostálgico, sino como un lugar al que se puede ir, de tanto en tanto, para aprender de la experiencia y a partir de allí intentar iluminar los problemas actuales.

En la historia más reciente está la propia experiencia y trayectoria del DEP durante ya 18 años. El DEP ha desarrollado un proyecto de formación de profesores específico que puede considerarse exitoso, un proyecto que vincula una fuerte formación disciplinaria con una formación pedagógica sólida y situada, que intenta armonizar una reflexión teórica y práctica, capacidades didácticas y de indagación e investigación sobre el quehacer docente, la escuela y el aula. El proyecto del DEP ha trabajado de manera permanente, desde sus inicios, en el desarrollo de un perfil de profesor entendido como el que ejerce una profesión compleja, intentando evitar toda reducción “técnica” de esta; un profesor comprometido con la educación pública y con la formación de ciudadanía y democracia, y con una mirada reflexiva crítica de la escuela y del lugar de ésta dentro de la sociedad.

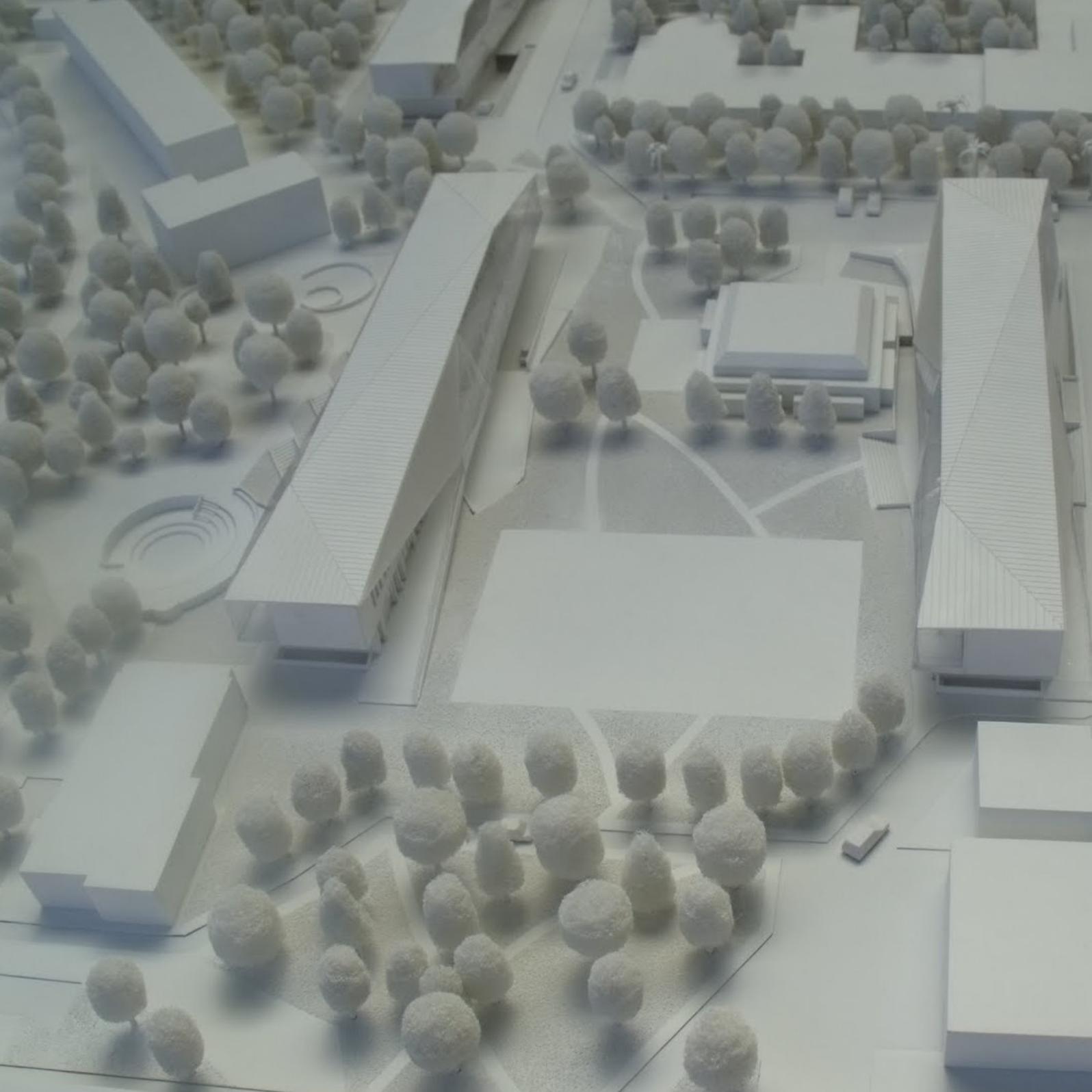
**Nuestras actuales reflexiones sobre una institucionalidad futura de las pedagogías de la Universidad de Chile nos llevan a imaginarnos, en el próximo período transitando desde el actual DEP hacia un Instituto de Estudios Pedagógicos Juan Gómez Millas adscrito a la Facultad de Filosofía y Humanidades, pero con un Estatuto propio, ampliamente debatido y consensuado por la comunidad universitaria, que le permita ser, efectivamente, una institucionalidad de carácter interdisciplinario e inter Facultades.** Nos parece que esta modalidad de institucionalidad, que

Página Anterior:  
Edificio Actual de la Facultad  
de Filosofía y Humanidades,  
Universidad de Chile

(re)crea el Instituto Pedagógico, combina innovación y memoria histórica, y resulta, en términos organizacionales, mucho más flexible, porosa y transversal que la propuesta de una “Facultad de Educación” que va a tender a enclaustrar y feudalizar el tema educativo, dificultando la necesaria transversalidad e interdisciplinariedad del tema.

Por último, pensamos que el contexto actual de desarrollo del Proyecto Bicentenario Juan Gómez Millas de Revitalización de las Humanidades, Artes, Comunicaciones y Ciencias Sociales plantea el interesante desafío de la construcción de un Campus universitario paradigmático en términos de integración, trabajo interdisciplinario, infraestructura, altos estándares académicos, y vinculación de nuevo tipo con el medio. Desarraigar las pedagogías y la formación docente mientras se lleva a cabo este proyecto sería un contrasentido. Rescatar la idea de “campus”, donde converjan y se encuentren cotidianamente el cultivo de lo disciplinario y la formación de profesores, es parte de esa Universidad que quisiéramos construir y en la que vemos formándose a los futuros profesores de la Universidad de Chile en una pedagogía crítica, de excelencia, pluralista y emancipadora.

Página siguiente:  
**Maqueta Nuevos Aularios**  
**Campus Juan Gómez Millas**  
Proyecto Bicentenario



**Simulación 3D Nuevo  
Edificio Facultad de Filosofía  
y Humanidades  
Proyecto Bicentenario**







ANEXO



PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE ACADÉMICOS  
DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS  
(DEP) 2004 -2012

NOMBRE PROYECTO	ENTIDAD	INVESTIGADOR(ES)	PARTICIPACIÓN	FECHA DE INICIO
DISCURSO DE GÉNERO DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN MEDIA: ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y "SESGO DE GÉNERO" EN LAS ELECCIONES PROFESIONALES.	DID - Ciencias Sociales, Humanidades y Educación	Patricia Soto	Investigadora Responsable	2004
LOS SABERES DEL PROFESOR; ESTUDIO ANALÍTICO DE LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES	DID - Ciencias Sociales, Humanidades y Educación	María Loreto Nervi	Investigadora Responsable	2004
ARTE Y FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR: UN ESTUDIO GENEALÓGICO	DID - Cs. Sociales, Humanidades y Educación	Marcela Gaete	Investigadora Responsable	2005
CONSTRUCCIÓN DE ITINERARIOS WEB PARA LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS EN SEGUNDO CICLO E. G.BÁSICA	MINEDUC-Enlaces	Lino Cubillos	Investigador Responsable	2005
MOVIMIENTOS PEDAGÓGICOS Y DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA EN CHILE: EL EDUCADOR COMO SUJETO DE CAMBIO (1953-2005).	FONDECYT Postdoctorado	Leonora Reyes	Investigadora Responsable	2006

NOMBRE PROYECTO	ENTIDAD	INVESTIGADOR(ES)	PARTICIPACIÓN	FECHA DE INICIO
DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PEDAGÓGICAS EN EL LICEO MUNICIPALIZADO JOSE TORIBIO MEDINA, VINCULADO A LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL ISUCH (1998-2004)	VID	Zulema Serrano	Investigadora Responsable	2006
ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE CLASES DE MATEMÁTICA	MINEDUC-FIE	Lino Cubillos	Coinvestigador	2007
HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA	FONDEF	Lino Cubillos	Coinvestigador	2007
ESTUDIOS DE CASOS COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES	FONDEF	Lino Cubillos	Coinvestigador	2008
EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS ÉTICAS EN DOCENTES EN SERVICIO	VID	Zulema Serrano	Coinvestigadora	2008
CUESTIÓN DOCENTE, POLÍTICA EDUCACIONAL Y MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN CHILE: TRAYECTORIA HISTÓRICA, PROBLEMAS Y PROPUESTAS (1918-2010)	FONDECYT Regular 1080414 Área Educación	Leonora Reyes  Ana Arévalo	Investigadora Responsable  Colaboradora	2008

NOMBRE PROYECTO	ENTIDAD	INVESTIGADOR(ES)	PARTICIPACIÓN	FECHA DE INICIO
INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA EN ÁREAS BI-DISCIPLINARIAS EN CIENCIAS (FÍSICA-MATEMÁTICA Y BIOLOGÍA-QUÍMICA) A TRAVÉS DEL DISEÑO Y REDISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS	MECESUP 2 Proyecto Interfacultades (Ciencias y Filosofía)	Lino Cubillos  Luisa Miranda	Director alterno y Coinvestigador  Coinvestigadora	2008
LA EXPLICITACIÓN DE LOS SABERES DE EXPERIENCIA AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: PROCESOS CONVERGENTES DE PROFESIONALIZACIÓN	CONICYT - CIAE (Centro de Investigación Avanzada en Educación)	Ana Arévalo  Mauricio Núñez	Coinvestigadores	2009
SER DOCENTE EN CHILE: TENSIONES HISTÓRICAS Y PERSPECTIVAS A TRAVÉS DEL ENFOQUE BIOGRÁFICO Y ETNOGRÁFICO (1923-2011)	FONDECYT Regular 1090692	Leonora Reyes	Coinvestigadora	2009-2011
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE MENTORÍAS PARA PROFESORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA. INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRIMERA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ESTUDIANTES DEL DEP DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE	VID	Ernesto Águila Z.	Investigador responsable	2010

NOMBRE PROYECTO	ENTIDAD	INVESTIGADOR(ES)	PARTICIPACIÓN	FECHA DE INICIO
DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN MATEMÁTICA Y DEL DESEMPEÑO A TRAVÉS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE FINAL ABIERTO (PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN ASOCIATIVA CHILE-FINLANDIA)	FONDECYT	Lino Cubillos	Coinvestigador	2010
EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE PROFESORES HACIA UNA CONCIENCIA CRITICO-CIENTÍFICA DE LA PROFESIÓN DOCENTE	CIAE	Marcela Gaete	Coinvestigadora	2010
ESTUDIO DESCRIPTIVO DE CUATRO EXPERIENCIAS DE ARTICULACIÓN ENTRE FORMACIÓN TÉCNICA DE NIVEL SUPERIOR, PROFESIONAL Y UNIVERSITARIA	Consejo Nacional Educación Superior (CNED)	Marcela Gaete	Coinvestigadora	2010
LAS CLASES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES COMO ESPACIOS DE FORMACIÓN CIUDADANA. LA REALIDAD DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	CONICYT - CIAE (Centro de Investigación Avanzada en Educación)	Ana Arévalo Mauricio Núñez	Coinvestigadores	2010

NOMBRE PROYECTO	ENTIDAD	INVESTIGADOR(ES)	PARTICIPACIÓN	FECHA DE INICIO
CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LA CIENCIA Y EL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y SUS CONSECUENCIAS EN EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	FONDECYT Iniciación	Johana Camacho	Investigadora responsable	2012
LÓGICAS DE PENSAMIENTO DISCIPLINAR Y PEDAGÓGICO QUE MOVILIZAN, ARTICULAN Y/O CONFIGURAN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN EL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL	FONDECYT Iniciación	Marcela Gaete	Investigadora responsable	2012



## BIBLIOGRAFÍA



Álvarez, F. y otros. (1998). La Formación moral en la escuela: una mirada crítica y una propuesta. Santiago: Documentos CIDE 12.

Allevato, C., Gawiansky, C. y Pogrè, P. (2004). Estado del arte: situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Chile y Uruguay. OREALC/UNESCO. Disponible en: <http://www.oei.es/docentes/articulos/index.htm>.

Arévalo, A. (2012). Subjetividad docente en Chile: recuperando la voz y la experiencia de los profesores. En E. Clementino de Souza e I. Ferreira de Souza (Comps.), *Memória, Dimensões Sócio-históricas e Trajetórias de Vida* (pp. 95-123). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRRN/EdiPUCS/EDUNEB.

Arévalo, A. y otros. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En N. Pérez de Lara, y J. Contreras (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 11-21). Barcelona: Morata.

Assaél, J., y Guzmán, I. (1992). Talleres de Educación Democrática (TED). En J. Assaél y S. Soto (Coords.), *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Informe de Seminario. Santiago: PIIE.

Assaél, J., y Guzmán, I. (Comps.). (1994). *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales*. Santiago: PIIE.

Assaél J., y Guzmán I. (2002). La escuela entre la historia y la innovación. En *Escuelas que hacen escuela: Historias de dieciséis experiencias* (pp. 257-268). España: OEI.

Ávalos, B. (2003). La formación inicial docente. IESALC/UNESCO. Disponible en: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve).

Ávalos, B. (2005a). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En Cristián Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Universitaria.

Ávalos, B. (2005b). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En D. Rendón y L. Rojas, *El desafío de formar los mejores maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Batallán, Graciela y Linnerud, Beate. (1994). Informe de la evaluación sobre la cooperación entre el Sindicato de Educadores de Noruega (nl)/World Federation of Organizations of the Teaching Profession (cmope) y Agech, Colegio de Profesores y PIIE de Chile. Santiago de Chile.

Barrera, F. (2008). El aprendizaje entre pares como estrategia de formación continua de profesores. Memoria para optar al título profesional de Psicólogo. Santiago de Chile: Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Blanco, R. (2001). Situación de los docentes en América Latina y el Caribe durante las dos últimas décadas y desafíos hacia los próximos 15 años. Discurso en el Seminario Internacional Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación. Santiago. Disponible en: <http://www.mineduc.cl>.

Brousseau, G. y Centeno, G. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. Recherche en Didactique des Mathématiques, 11(2/3), 167-210.

Bruner, G. (1987). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.

Contreras, J. (1999). El sentido educativo de la investigación. En A. Pérez Gómez y otros, Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal.

Contreras, I. y otros. (2008). Caracterización de la Formación Práctica en Carreras de Pedagogía en Educación Media: Estudio de casos múltiples. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional. Sevilla 25-27 junio 2008.

Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Eds.). (1994). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. España: Síntesis.

Edward, V. (1990). Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Santiago de Chile: PIIE y Universidad de Humanismo Cristiano.

Egaña, L. y Magendzo, A. (1983). El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa (1973-1983). Santiago de Chile: PIIE.

Elliot, J. (1991). La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes. Cap. XII, en A. Pérez Gómez y otros. Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal.

Freire, P. (1972). La pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gaete, M. (2001). Desde la metodología de la especialidad hacia una didáctica crítica en la formación del docente de Filosofía. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Políticas, modelos y experiencias de formación y acreditación del profesorado universitario. Osorno, Chile, 28-31 octubre. Universidad de Los Lagos, 2001.

Gaete, M. (2003). El Taller de Práctica I: Desde la disciplina al compromiso Pedagógico. En MINEDUC/ U. Católica de Temuco, Chile [CD-ROM]. IV Taller de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente. Temuco, 11-14 agosto 2003.

Gaete, M. (2011). Posibilidades de una clase dialogada en la escuela secundaria pública. En Actas V Jornadas Regionales de Filosofía y Educación. II Jornadas de Didáctica de la Filosofía. Los saberes y las prácticas. Mendoza, Argentina, 15-17 septiembre 2011.

Gauthier, C. y otros. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Goffman, E. (1972). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. México: Amorrortu.

Guzmán, I. y otros. (1989). Movimientos de renovación pedagógica y de estímulo a la innovación. En Educación y transición democrática. Propuestas de políticas educativas. Santiago: PIIE.

Jackson, P. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

Jiménez, R., Pérez, J. y Rodríguez, C. (1999). Las condicionantes de la formación inicial del profesorado de España. En J.F. Angulo, J. Barquín y A. Pérez Gómez, Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal.

MINEDUC. (2005). Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial de Docentes. Santiago de Chile: Serie Bicentenario.

Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10 (1), 1-17.

Moreno, J. M. y Cuadra, E. (2005). Nueva agenda para secundaria BM. Cuadernos de pedagogía, 347.

Morin, E. (2001). La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral.

Murillo, J. (Coord). (2006). Estudio de casos de modelos innovadores en formación docente en América Latina y en Europa. Chile: OREALC / UNESCO.

Nervi, M.L. (2005). Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la Reforma Curricular 1996-2002. Santiago: Universitaria.

Nervi M. L., y Nervi, H. (2007). ¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico. Santiago: Universitaria.

- Not, L. (1995). La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona. Barcelona: Herder.
- Núñez I. (s/f). Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile. 1925-1973. Santiago: Centro de Estudios Económicos y Sociales, Serie VECTOR.
- Núñez I. (1982). Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico. Santiago: PIIIE.
- Núñez I. (1986). Gremios del Magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970. Santiago: PIIIE.
- Núñez I. (1989). Descentralización y reformas educacionales 1940-1978. Santiago: PIIIE.
- Núñez, I. (1995). Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948. Ponencia presenta a las VI Jornadas de Historia de la Educación Chilena. La Serena, 1995.
- Núñez, I. (2002). La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena. Santiago: CPEIP-MI-NEDUC.
- Núñez, M. (2009). Le raisonnement pédagogique dans l'identification des difficultés scolaires et son évolution en situation d'interaction professionnelle. Tesis doctoral. Université Laval, Québec, Canadá.
- Núñez, M. (2010). Mise en récit collective de cas d'élèves : un outil pour la transformation de la perspective des enseignants. En Yvon, F. et Saussez, F., Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec, Canada: Éditeur Presses Université Laval, Collection Formation et Profession.
- OCDE. (2004). Informe sobre el Sistema Educativo en Chile. Accesible en: [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Texto\\_Libro\\_OCDE1.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Texto_Libro_OCDE1.pdf)
- Olmos de Montanez, O. (2009). Algunas ideas para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento de la formación docente. Paradigma, vol. 30 (1), 7-29.
- Peñafiel, S. (1998). Una escuela para la democracia. V Concurso Nacional de Ensayo Educación en Derechos Humanos. Reformas educativas en procesos de democratización. Santiago: Ministerio de Educación.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago: Dolmen.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Grao.

Pichon-Rivière, E. (1999). El proceso grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.

Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos. (1996). Documento de Trabajo. Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad de Chile.

Reyes, L. (2002). Crisis, pacto social y soberanía. Cuadernos de Historia 22, Santiago, Chile.

Reyes, L. (2005). Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile 1921-1932 y 1977-1994. Tesis de Doctorado en Historia. Santiago: Universidad de Chile.

Reyes, L. (2007). The Crisis of the Estado Docente and the Critical Education Movement: the Escuelas Obreras Federales Racionalistas in Chile (1921-1926). Journal of Latin American Studies 39, 827-855.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Soto, P. (2010). La investigación protagónica en la formación inicial de profesores jefes de educación secundaria. Ponencia presentada en la I Jornada Internacional de Investigación Psico-ciudadana en Ciencias Sociales y Humanidades. Santiago de Chile, 24 de Agosto 2010, Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile (por publicar).

Tardif, M. (2004). Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Troncoso, V. y Sandoval, J. (1954). Consolidación de la educación pública. Santiago: Germinal.

Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. Revista de Educación, 350, 105-122.

Vera, R. (1972). Acerca de las bases para una política de perfeccionamiento. Revista de Educación 43/46.

Vera, R. (1988). El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio. En I. Núñez y R. Vera (Eds.), Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento. Santiago: PIIE.

Vygotski, L. S. (2003). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós.

**E**n los últimos años se ha venido instalando en nuestra sociedad un creciente malestar frente al sistema educativo, dando forma a una crítica que cuestiona las lógicas de mercado sobre las que este se encuentra construido y las condiciones de desigualdad, segregación social, homogenización y debilitamiento de la educación pública que produce y reproduce. Hitos en este proceso de creciente malestar y crítica social han sido la llamada “revolución pingüina” de 2006 y las prolongadas y masivas movilizaciones de 2011.

En este contexto de debate álgido y profundo de la sociedad chilena sobre su sistema educativo, la Universidad de Chile discute el rol que quiere jugar en la actual etapa, en particular, a través de la formación de profesores y profesoras. La institucionalidad que asuma la formación inicial docente no es una definición neutra sino que debe construirse sobre una clara conceptualización de cómo entendemos al sujeto docente y su responsabilidad en la sociedad y en el sistema educativo.

Pensar la formación pedagógica de la Universidad de Chile debe estar precedido por una amplia deliberación democrática y participativa del conjunto de la comunidad universitaria sobre los modelos de formación de profesores y profesoras hoy en juego en Chile, América latina y el mundo.

El Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Facultad de Filosofía y Humanidades se hace parte de este debate dando a conocer los principios y enfoques teóricos de la experiencia de formación de profesores llevada adelante desde su fundación en 1994.