



La Formación Inicial Docente en la Universidad de Chile: Entre el Legado y la Innovación

Mauricio Núñez Rojas¹

"La formación de profesores, tanto en Chile como en el mundo, tiene una historia relativamente breve asociada a las universidades. De hecho, es más común evocar la experiencia de las Escuelas Normales como aquellos lugares que marcaron a fuego la tradición y la identidad pedagógicas del gremio docente. No obstante, la vinculación a los centros universitarios, acaecida más temprano en algunos lugares que en otros,² pasa por la búsqueda de respuesta a la necesidad de instalar una modalidad racional de formación, respuesta que toma forma en el país con la creación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en el año 1888.

En el presente artículo buscamos dar cuenta de la experiencia que esta Universidad ha estado implementando desde que comenzara a recuperar en 1994 el rol histórico que le cupo en la formación de profesores para el país, así como su proyección en el escenario actual (marcado por las políticas públicas de los últimos 10 años), en el que se releva el tema de la educación con una fuerza que no presentaba, prácticamente, desde la concepción del Estado Docente.

¹ Académico y Subdirector, del Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

² En muchos países no es sino en el transcurso de la segunda mitad del siglo XX que se realiza el paso de la formación de profesores a las universidades.





ALGUNOS ANTECEDENTES

Para la elaboración del presente trabajo, nuestras fuentes consistieron básicamente en documentos internos que han formado parte del proceso de autoevaluación institucional y de innovación curricular a lo largo de los últimos cuatro años. Entre ellos, consideramos particularmente la voz de los estudiantes (expresada a través de una serie de *focus groups*), por lo que ellos pueden revelar con su mirada del proceso del cual son los principales protagonistas.

Es interesante comenzar mirando algunos antecedentes de lo que fuera, en sus orígenes, el Instituto Pedagógico, emplazado desde entonces en el seno de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Dicha institucionalidad se había organizado en torno a la formación de profesores para las humanidades, es decir, para el ciclo secundario y no da cabida a la formación de los docentes del ciclo básico sino hasta la década de los 60.

Los valores dominantes en aquella época fundacional eran los de la racionalidad ilustrada. Es un hecho que lo que llama profundamente la atención de Valentín Letelier en su viaje a Alemania en 1882 (en los albores de la fundación del Instituto Pedagógico), es la racionalidad científica que traspasa los modelos de formación docente, "llegando a la convicción de que los alemanes habían creado una 'ciencia y un arte' de la pedagogía, de aplicación y utilidad universal" (Cox & Gysling, 1990, p.97).

El modelo formativo estuvo marcado desde sus inicios por un formato concurrente con un fuerte componente disciplinario, fortaleciendo de ese modo una identidad científica. El plan de estudios era concéntrico, enseñando una misma disciplina varios semestres en grado creciente de profundidad (lo que podríamos hoy asociar, por ejemplo, a cursos con un formato del tipo currículum I, II y III). Dicho plan debía favorecer la formación concurrente por la oferta de varios cursos de formación disciplinaria (de especialidad) y formación pedagógica simultánea.

Un último antecedente que tendremos en consideración en esta introducción a nuestro tema central, es el lugar que tuviera la formación de pro-



fesores en las respectivas facultades, que, en la experiencia alemana, se hacían cargo de los estudios en el área de educación. Dice Valentín Letelier que en las universidades alemanas se estudia la Pedagogía como ciencia. Pero también señala la existencia de "numerosos institutos anexos" a las mismas universidades y que eran los encargados de la formación de los profesores (Letelier, 1892, en Cox & Gysling). Este modelo que escinde en cierto modo la formación inicial de la investigación se encuentra aún vigente, por ejemplo, en el sistema francés donde, anexo a las universidades, existen los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM). Si dejamos consignado este dato no es sino para confrontarlo más tarde a las opciones que en el caso de la Universidad de Chile se tomaron desde la fundación del Instituto Pedagógico y que se rescatan en el modelo vigente, buscando la confluencia de una formación profesional inicial de carácter universitario y con base investigativa.

La vinculación institucional de casi un siglo con la Universidad de Chile, culmina, como resultado de la intervención militar, con la separación del Instituto Pedagógico en el año 1981. Ahí acaba un siglo de tradición que no hace sino ampliar al interior de esta Casa de Estudios las distancias entre el cultivo de las disciplinas científico-humanistas y la formación de profesores, siendo esta última un apresto a una profesión que pese a su reconocida función social y carácter intelectual, más rápido que lo esperado perdía su valoración en este medio universitario.

Trece años tuvieron que pasar hasta que el 21 de enero de 1994, en la Facultad de Filosofía y Humanidades y con el apoyo del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, se dio inicio al Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos (PIEEP) encargado de retomar los hilos rotos de la historia.

Es importante tener en consideración estos breves antecedentes al momento de visualizar cómo se reencuentran viejas tradiciones en diálogo con nuevas propuestas en la formación de profesores ofrecida por el Departamento de Estudios Pedagógicos, alojada una vez más, como tradicionalmente lo fuera, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

DIVERSIDAD DE ENFOQUES Y MODELOS DE FORMACIÓN

Hablar de enfoques de formación puede llevarnos a múltiples derroteros. Un enfoque de pedagogía crítica, tan cercana a la experiencia latinoamericana, pudiera ser uno; otro, un enfoque racional ilustrado que parte de la valoración del saber disciplinario más "puro"; podríamos considerar una formación basada en

"La vinculación institucional con la Universidad de Chile culmina, como resultado de la intervención militar, con la separación del Instituto Pedagógico en el año 1981. Ahí acaba un siglo de tradición que no hace sino ampliar al interior de esta Casa de Estudios las distancias entre el cultivo de las disciplinas científico-humanistas y la formación de profesores".

problemas y otra basada en la indagación; podríamos pensar en propuestas más focalizadas en la psicología y hablar entonces de los modelos cognitivista, constructivista y su variante socioconstructivista; podríamos asimismo citar al más reciente, el enfoque por competencias, y sin embargo, difícilmente encontraremos un modelo universitario que no muestre un cierto sincretismo en sus apuestas formativas.

De hecho, ese es el caso del programa de formación de profesores del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile, tal vez consecuencia directa del pluralismo que se enuncia en la visión y misión de la Universidad. Pero si miramos la organización curricular de este programa, claramente aparece un modelo: el consecutivo. Programa post-licenciatura que se nutre de los saberes disciplinarios de base, ya asegurados por las licenciaturas de especialidad, y que ofrece la formación profesional buscando articular el mundo de la Academia con el de la Escuela.

Volvamos brevemente a la experiencia del Instituto Pedagógico. El formato allí era, y continúa siendo, la modalidad concurrente, es decir, una formación disciplinaria y pedagógica ofrecida simultáneamente. Dicha modalidad es, de hecho, la dominante en el escenario de programas de Formación

Inicial Docente en el país y ha demostrado su potencial cuando se ha logrado vencer las parcelas de poder que suelen existir entre los distintos departamentos involucrados, y que habitualmente suelen esconder diferencias epistemológicas aparentemente insoslayables. Pero no es el objetivo de este artículo el polemizar sobre una supuesta primacía de un modelo organizativo por sobre otro. De hecho coexisten en otras latitudes ambas modalidades al interior de una misma institución universitaria. La cuestión entonces es: ¿de qué puede dar cuenta la experiencia consecutiva para la Formación Inicial Docente? ¿Cuál es su potencial?



EL MODELO CONSECUTIVO O POST LICENCIATURA: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

“El plan de estudios conducente al grado académico de Licenciatura en Educación Media y al título profesional de Profesor de Educación Media en disciplinas científico-humanistas tiene sus orígenes, en sus aspectos sustantivos, en el diseño curricular que ideara la Facultad de Filosofía y Humanidades y que finalmente aprobará el Consejo Universitario en el año 1998, pasados cuatro años de etapa experimental”.³

Dado el nuevo contexto en el que la Universidad retomaba el tema de la Formación Inicial Docente, y dadas las profundas críticas que ya se formulaban a la calidad de los programas de formación, la Facultad de Filosofía y Humanidades hace una apuesta en un área para la cual históricamente reconocía un espacio de autoridad: la formación de las licenciaturas de base como insumo que aseguraría una formación docente de calidad. La diferencia estaba en la organización curricular; la que ya no seguiría el modelo concurrente sino que apostaría por una secuencialidad de formación en las disciplinas de especialidad de ocho semestres, más una formación profesional de tres semestres adicionales. Las ventajas eran evidentes: una sólida formación en las disciplinas científico-humanistas permitirían una mayor movilidad, movilidad crítica y versatilidad, en relación a las posibilidades ofrecidas por el currículo escolar y los planes y programas. En este sentido, podemos reconocer una fortaleza en el modelo, la que permitiría a los profesores mayor autonomía y criticidad frente a un currículo que en ocasiones puede estar fuertemente descontextualizado⁴ y resultar, en consecuencia, inadecuado.

Uno de los elementos claves en la comprensión de la necesidad de las adecuaciones curriculares

es el diagnóstico que los estudiantes en práctica han podido realizar a partir de lo observado en los colegios:

“A mí me llama mucho la atención, por ejemplo, cómo se trabaja el currículum en clase, o sea, los chiquillos no tienen claro el objetivo de aprendizaje... no lo pueden saber, ni siquiera lo pueden pensar y tampoco se plantea como objetivo a ser trabajado con ellos; a mí me llama la atención que ellos aprendan contenidos porque es para la prueba, incluso los profesores lo ven así. A mí me impresiona eso” (focus group con estudiantes del DEP).

Percibir un currículo monolítico en las escuelas, hace que la representación de las adecuaciones curriculares tome sentido en la frase “saber navegar en el currículum”. Este principio dinámico entra en conflicto con las rigideces muchas veces observadas en las escuelas:

“Me da la impresión de que el navegar en el currículum, como dice la profesora (...), se logra

³ Informe de autoevaluación DEP 2008.

⁴ Lee Shulman nos señala al respecto que un conocimiento didáctico de la disciplina requiere primero un conocimiento profundo de la misma, pero un conocimiento que debe estar en relación de diálogo con el conocimiento del currículo, de los planes y programas, de los instrumentos curriculares, de los contextos de trabajo docente, más un profundo conocimiento de los alumnos, todo ello para poder identificar las potencialidades didácticas que los insumos y los contextos ofrecen y estar en condiciones de tomar decisiones profesionales ajustadas, en otras palabras, hacer las necesarias adecuaciones curriculares.



a partir del manejo de nuestros conceptos de base, lo que traemos de la Licenciatura, articulados en un conocimiento pedagógico... yo sí creo que nos puede servir para enfrentar el currículum de una forma diferente" (focus group con estudiantes del DEP).

Así, "saber navegar en el currículum" pasa por la necesidad satisfecha de un manejo disciplinario que permite la versatilidad. Por otro lado, saber navegar en el currículum exige dominio del mismo, así como de los contextos, para dar una intencionalidad clara a la acción profesional y generar propuestas que resulten en aprendizajes significativos para los alumnos. El resultado de la articulación de estos dominios es el llamado conocimiento didáctico de la disciplina, y representa, evidentemente, un punto de encuentro entre la formación disciplinaria y la profesional en la que podemos reconocer el valor agregado de una licenciatura de especialidad de base. Resulta, además, notoria la diferencia en la calidad del diálogo posibilitada por cuatro años de estudios universitarios previos. El problema se genera cuando dichos años previos están

disociados de la formación profesional, generando una distancia de los problemas del mundo de la escuela real. No digo con ello que la Universidad de Chile debiera necesariamente volverse a una modalidad concurrente, sino procurar, al menos, un mayor diálogo entre las disciplinas de base y la formación pedagógica. La separación refuerza la idea instalada en el imaginario de los estudiantes de dos mundos diferentes. Fortalecer el diálogo multidisciplinario sigue siendo una deuda de y para la Universidad.

Otro elemento clave a considerar para comprender la experiencia de estos últimos 17 años es el discurso histórico de la propia Universidad de Chile y su puesta en diálogo con las concepciones que subyacen, ya no al ordenamiento, sino al propio proyecto curricular.

En tanto universidad pública y laica, los valores que sostiene y promueve el discurso institucional son los del pluralismo, la libertad de pensamiento, la tolerancia, el compromiso ciudadano, la actitud crítica y reflexiva. Y sin embargo, aunque no sea explícito, la valoración de una cierta racionalidad ilustrada persiste desde su fundación y permea parte importante de los programas que imparte. Este valor subyacente marca innegablemente también al programa de Formación Inicial Docente, como un sello histórico indeleble. Con ella, presente desde los tiempos fundacionales, el programa naciente en 1994 debió confrontar nuevas miradas y generar nuevas apuestas de cuyo diálogo emerge la figura de un profesional de la educación marcado por una impronta investigativa. Vemos de algún modo reaparecer la figura de Letelier y de las universidades alemanas del s. XIX enseñando la pedagogía como una ciencia, pero ¿es el mismo sentido de la ciencia positivista decimonónica el que aquí se estaba instalando?

Si consideramos que lo que transparenta el proyecto es una apuesta hermenéutica sobre la práctica, es decir, una línea de interpretación de una praxis que alimenta a la praxis misma, no cabe dicha figura. Lo que se instala es una reconceptualización de la profesionalidad, como una profesionalidad ampliada, una formación que coloca la investigación como parte del proceso formativo y no como un fin en sí. No se pretende, en consecuencia, hacer de los egresados del programa investigadores en educación, y si en algún momento algunos lo han entendido así,





"Desde sus inicios, el plan de estudios se organizó con una estructura consecutiva y horizontal permitiendo con ello el abordaje de las tres líneas de formación (teórica, profesional y práctica) de forma tal de permitir el diálogo permanente entre ellas".

horizontal permitiendo con ello el abordaje de las tres líneas de formación (teórica, profesional y práctica) de forma tal de permitir el diálogo permanente entre ellas. Pero el ideario dialógico no se limitó a la organización curricular. Este pasa fuertemente por la práctica académica que genera espacios para el encuentro interdisciplinario y desde donde se fomenta la construcción de saberes multidisciplinares. Para ello, los talleres de práctica, con un fuerte énfasis investigativo, recogen las experiencias prácticas para hacer un ejercicio hermenéutico de las mismas en el seno de comunidades de indagación. Estas comunidades son conformadas por estudiantes de diversos horizontes disciplinares que comparten el mismo espacio escolar para realizar sus prácticas profesionales (una por semestre). El diálogo entre sujetos de especialidades diferentes otorga a las miradas individuales una riqueza única generada por el colectivo, y que permite abrir las perspectivas iniciales a la intersubjetividad. Vemos entonces las realidades de la escuela y de las propias prácticas en un ejercicio de interpretación que permite levantar

ha sido resultado de un error en la formulación y presentación del currículo, del cual debemos hacernos cargo. La formación en investigación tiene, por cierto, su espacio privilegiado al interior del currículo de formación de profesores, pero se trata de una formación que debe tener su objeto en la mirada de la propia práctica:

"El plan de estudios se fundamenta en una concepción de la formación docente como un proceso de autoconstrucción existencial donde prima la actividad reflexiva y crítica, que hace posible que el estudiante esté en condiciones de discernir pedagógicamente, ponderando los significados de lo que descubre en la vida de las escuelas".⁵

Desde sus inicios, el plan de estudios se organizó con una estructura consecutiva y

colaborativamente y desde distintos enfoques disciplinares, saberes que se construyen desde y para la práctica:

"Yo quiero hablar de lo que me toca a mí, lo que corresponde al área de las ciencias y yo creo que para mí el modo de enfrentar la formación, incluso del investigador, me ha ampliado la forma de mirar las cosas. Yo estaba en la investigación cuantitativa, fijándome en la variable, cuantificarla, manejarla con datos estadísticos; sin embargo, de acuerdo a la formación que nos han dado hasta ahora, yo entiendo que fijarse en una variable, en una sola variable dentro del aula no sirve para interpretarse el mundo, ni lo que está ocurriendo dentro del liceo ni del aula. Ahora, yo no sé si acaso a mí me están formando como profesor investigador o me están dando solo la mirada como para entender lo que pasa y desde allí tomar una postura, adoptar una posición para intentar transformar lo que yo veo en el aula. Así lo entiendo. Quizás yo no me estoy formando como profesor investigador como finalidad, pero sí es necesario... para mí ha sido necesario, pasar por eso para entender lo que está sucediendo al interior del aula, y ahí buscarle los peros, la falla e intentar transformarla. Eso es lo que yo veo desde mi área de formación, pero con la mirada amplia... sí, a mí me ha descolocado, sorprendido, pero me interesa; definitivamente no la descarto, yo creo que es una mirada necesaria para la gente que viene de otras áreas de formación" (focus group con estudiantes del DEP).

Un último aspecto a relevar es el de un saber profesional en construcción, que tiene desde los inicios del programa una relación directa con un sentido de responsabilidad política frente a la idea de cambio, del sentido de lo público y del progreso social asociado a la educación, responsabilidad que es compartida tanto por los profesores del programa como por los estudiantes en formación inicial. La elaboración de un discurso propio empodera a los estudiantes frente a los problemas del área y los compromete políticamente:

⁵ Informe de Autoevaluación DEP 2008.

“El otro día tuve una conversación, digamos, sobre este tema, y me vi a mí mismo citando a Iván Núñez en una conversación con ex-compañeros de Facultad, tratando de explicarles el sistema de educación actual, y dándome cuenta que había desarrollado mucho ese discurso de educación y teniendo la capacidad incluso de intervenir de manera crítica; crítica personal. Yo creo que basado en el conocimiento que me ha otorgado el programa. Me descubrí el otro día en eso y creo que en algún momento me sentí hasta bien porque significa que estoy aprendiendo algo, que lo que estoy aprendiendo me permite elaborar un discurso respecto de las problemáticas actuales de la educación, y eso para mí es súper importante” (focus group con estudiantes del DEP).

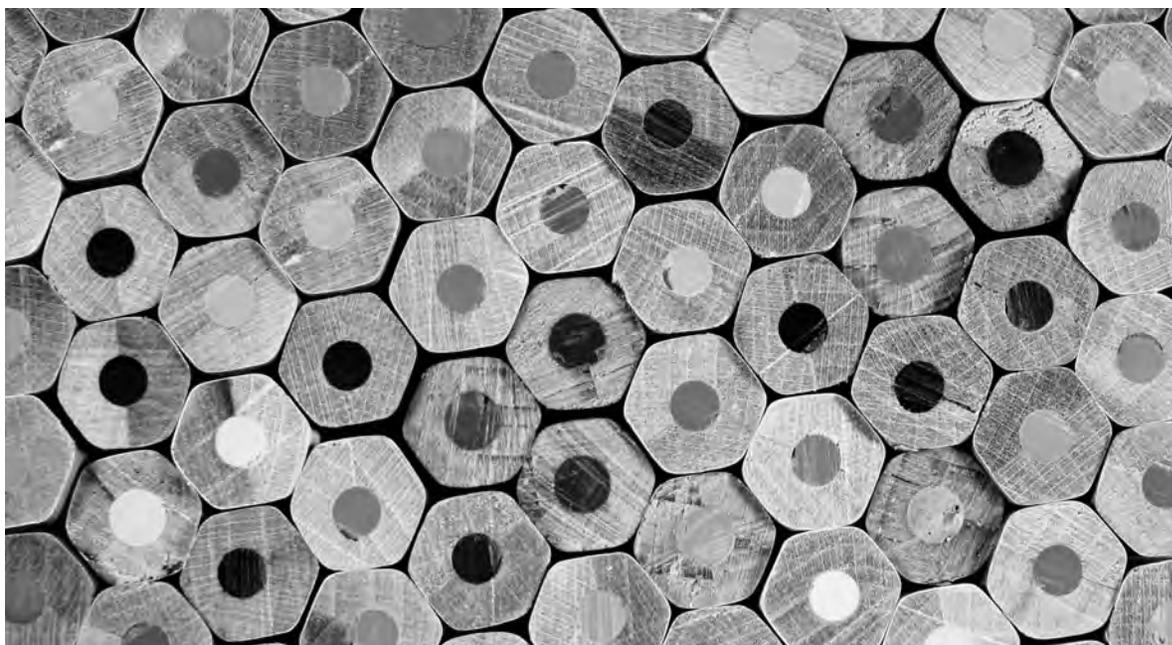
Ciertamente esta dimensión está fortalecida por las actuales apuestas de Rectoría para potenciar las pedagogías al interior de la Universidad de Chile, así como a las propuestas hechas por una comisión de académicos en el marco de la innovación curricular que asume hoy la Universidad en su conjunto.

LAS EXIGENCIAS AL MODELO DE FORMACIÓN EN UN ESCENARIO DE INNOVACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Hablar de exigencias nos hace remitirnos necesariamente a los dos frentes (externo e interno) de los cuales surgen dichas tensiones, las que necesariamente han de entenderse, en este contexto, como potenciadoras de las innovaciones curriculares.

Una de dichas tensiones viene del mundo de la práctica, es decir, de las escuelas, de la gestión y de los profesores en ejercicio. Así, frente a la pregunta hecha a docentes y directivos sobre ¿cuáles son las competencias, saberes o habilidades necesarias para el desempeño docente en la escuela de hoy?, recogemos ideas tales como: dominio disciplinar, experticia didáctica, liderazgo positivo, adaptabilidad, innovación y validación de la diferencia y la transmisión de hábitos y conductas cívicas.

En el frente interno, la principal tensión ha estado dada por los procesos de autoevaluación y de reforma curricular impulsados tanto por la Es-





"Es así como la innovación curricular va instalando temas tan cercanos y queridos a la Formación Inicial Docente como son, por un lado, la formación práctica, los vínculos con el medio profesional, las comunidades de práctica y el trabajo colaborativo, en especial con los profesores guía".

cuela de Pregrado de la Facultad de Filosofía como por Vicerrectoría Académica. Dichos procesos se vienen realizando desde el año 2005 con la participación de comisiones académicas que tienen como horizonte la implementación de currículos por competencias.

El Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) y la Facultad de Filosofía y Humanidades se han visto, en las discusiones departamentales, frente a los desafíos de una articulación más estrecha, buscando por una parte:

"...avanzar en el rediseño del programa de formación pedagógica para adecuarlo a las actuales exigencias y, por otra, profundizar el diálogo e integración de la pedagogía con los estudios disciplinares de base, en la perspectiva de optimizar la ruta académica de formación de aquellos licenciados que deseen formarse como profesores de educación media".⁶

Entre los propósitos de la reforma de pregrado podemos destacar:

"...la formación de ciudadanía a través de procesos que atribuyen a la participación, el diálogo abierto, la solidaridad y el pluralismo una gravitación que no solo compromete a las metodologías y contenidos de la enseñanza, sino también a la construcción de sus estrategias, favoreciendo el protagonismo de las comunidades de conocimiento sobre los criterios meramente técnicos del diseño de la enseñanza.

[...] Sin perjuicio de lo anterior, la Reforma del Pregrado de la Universidad de Chile pone especial énfasis en su misión formativa característica, que está dirigida a formar no solo profesionales y especialistas de excelencia, sino personas

autónomas con alto sentido de servicio público, capacidad crítica y aptitud para anticipar, impulsar y liderar procesos de cambio en los diversos órdenes de la vida social".⁷

En la actualidad, una nueva tensión hace su aparición con el trabajo de una Comisión de Educación impulsada desde Prorectoría, la que busca generar un plan maestro que articule las iniciativas en educación al interior de la Universidad. Resulta interesante constatar una vez más el peso de la historia, y confrontado el presente con el discurso inaugural de Andrés Bello, ver a la institución universitaria con más tradición en el país, haciéndose cargo de su rol fundacional ilustrado.

Cada una de estas "tensiones" nos ha impulsado un poco más lejos en la elaboración de propuestas de innovación en las que, naturalmente, se transparentan ideales, sueños, convicciones que podrían llegar a tomar la forma de políticas institucionales. Algunas de estas propuestas tienen que ver con la evaluación que podemos hacer de nuestra breve historia, observando, escuchando a nuestros estudiantes, escuchando las demandas del sistema, relevando la voz de los profesores, investigando las prácticas y poniéndolas en diálogo con otras investigaciones. Es así como la innovación curricular va instalando temas tan cercanos y queridos a la Formación Inicial Docente como son, por un lado, la formación práctica, los vínculos con el medio profesional, las comunidades de práctica y el trabajo colaborativo, en especial con los profesores guía:

"Yo le puse formadores. En definitiva siento que los profesores guía tienen una responsabilidad tan grande como un profesor del DEP; haciendo una clase, lo que el profesor guía nos pueda decir es tan valioso como lo que nos pudiera decir la profesora Marta o el profesor Andrade..." (focus group con estudiantes del DEP).

Se abre de este modo el sentido de la corresponsabilidad en la formación inicial de profesores, tendiendo puentes entre las tutorías y las mentorías como los apoyos efectivos a ofrecer a los profesores en formación inicial, tanto en el espacio académico como en el profesional, ampliando las posibilidades de construcción de la profesionalidad al diálogo fecundo con la

⁶ Informe de Autoevaluación DEP, 2008.

⁷ Informe de Autoevaluación DEP, 2008.

práctica, llevando el sentido de la investigación al aula y sus complejas dinámicas, e investigando ya no a los profesores, sino con los propios profesores del sistema.

La investigación no deja de ser en ningún momento un sello del nuevo perfil, pero tiene un énfasis en la acción:

"...yo creo que las investigaciones van en directa relación con el aporte que podamos hacer a las distintas comunidades educativas" (focus group con estudiantes del DEP).

Si volviéramos a la vieja aspiración de hacer de la pedagogía una ciencia, esta la deberíamos entender como hacer de la praxis el lugar de la construcción del conocimiento. Un conocimiento que emerge de la práctica, que se objetiviza, que se nutre del diálogo interdisciplinario. Un conocimiento situado, generado por una comunidad profesional reflexiva.

Las didácticas de especialidad constituyen otro foco que requiere de fortalecimiento y sustentabilidad. Esto último se traduce en un trabajo a desarrollar que integre la discusión epistemológica a las realidades y contextos de los alumnos y las aulas. Investigación e innovación y aplicación de propuestas en espacios dispuestos a la aventura del aprendizaje.

Un último foco está dado por el sentido político de la profesión, el que presenta una preocupación particular por la comunidad y los sujetos que en ella ejercen derechos y deberes. El énfasis está puesto en generar en la escuela espacios críticos y autónomos, lo que se logra con sujetos empoderados de su rol social. El nuevo perfil se hace cargo así de preparar también

en un dominio formativo-político de responsabilidad social.

Volviendo por último, brevemente, a la historia que ha vinculado la formación de profesores con la Universidad de Chile y particularmente con la Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, nombre que esta Facultad llegó a tener por muchos años, podemos constatar que la construcción identitaria y de responsabilidad pública que en materia de educación esta universidad asume, es hoy el resultado de un diálogo auténtico en el que convergen viejas tradiciones, nomenclaturas y visiones de mundo con nuevas perspectivas, intereses, problemas y voluntades políticas.

Esto es *grosso modo* lo que somos, lo que hemos sido y lo que aspiramos a ser:

"El perfil de egreso del Licenciado y Profesor en Educación Media con Mención se caracteriza por compartir las orientaciones de la misión institucional de la Universidad de Chile, en tanto universidad pública y laica con sus valores de pluralismo, libertad de pensamiento, tolerancia, compromiso ciudadano, actitud crítica y reflexiva. Específicamente, el egresado del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) es un sujeto con sentido ético y cívico, con responsabilidad y solidaridad social; abierto y promotor de diálogo, que genera espacios de interacción en su propia disciplina así como con otros ámbitos del saber; con conciencia histórica y visión política que le permiten asumir un rol crítico y transformador de la propia experiencia, así como de la de sus estudiantes y de la comunidad educativa en su conjunto" (Extracto del sello formativo declarado en el Perfil de Egreso).

Referencias bibliográficas

- Cox, C. & Gysling, J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago, Chile, CIDE.
- Informe de Autoevaluación Programa de Pedagogía en Enseñanza Media con Mención (2008). Documento interno.
- Focus Group con estudiantes de la generación 2008. Documento interno.
- Shulman, L. (2005). "Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma". *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2.