

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y EN SERVICIO EN CHILE

Tensiones de un modelo neoliberal

JORGE INZUNZA H. / JENNY ASSAÉL B. / GUILLERMO SCHERPING V.

Resumen:

La formación docente inicial y en servicio en Chile se inserta en las grandes transformaciones neoliberales que cumplen tres décadas de vigencia y que significaron el desmantelamiento progresivo de la responsabilidad estatal, tanto desde un prisma jurídico como económico. Bajo este marco, la construcción de políticas públicas hacia la formación docente ha transitado desde una completa desafección durante la dictadura, donde la principal acción política fue la apertura, consolidación e incentivo estatal de una oferta privada; hasta convertirse, durante los gobiernos democráticos posteriores, en uno de los pilares de la reforma educacional de 1996, intentando generar acciones compensatorias y reguladoras sin modificar el modelo impuesto.

Abstract:

Initial and in-service teacher education in Chile is part of the major neo-liberal transformations of thirty years ago. Such transformations represented the progressive dismantling of state responsibility from a legal as well as an economic perspective. Within this framework, the construction of public policies of teacher education moved from complete disaffection during the dictatorship—when the main political actions were accessibility, consolidation, and state incentives for the private-sector supply of education—to become, during subsequent democratic governments, one of the pillars of the educational reform of 1996. The goal of the reform has been to generate compensatory and regulatory actions without modifying the previous model.

Palabras clave: formación de profesores, perfeccionamiento docente, educación y Estado, política educativa, neoliberalismo, Chile

Keywords: teacher education, teacher training, education and state, educational policy, neo-liberalism, Chile.

Jorge Inzunza H. es profesor del Programa Equipo de Psicología y Educación (EPE), de la Universidad de Chile, Ignacio Carrera Pinto 1045, Nuñoa, 7800284, Santiago-Chile. CE: jinzunzah@gmail.com.

Jenny Assaél es asesora del Colegio de Profesores de Chile, Profesora del Programa EPE de la Universidad de Chile. CE: jassael@gmail.com.

Guillermo Scherping es asesor del Colegio de Profesores de Chile. CE: gscherping@colegioprofesores.cl

NOTA: Este estudio fue financiado íntegramente por la Internacional de Educación para América Latina (IEAL).

Introducción

Este ensayo está basado en los principales resultados referentes al caso chileno de la investigación “Formación docente inicial y en servicio” (2009), coordinada por la Internacional de Educación para América Latina (IEAL), la cual promovió sistematizaciones de información secundaria en Perú, República Dominicana, Nicaragua y Chile. El objetivo general del estudio era evidenciar los modelos que subyacían a la formación docente inicial y en servicio en cada país, estableciendo un foco específico en las transformaciones relativas a las instituciones que participan como oferentes de formación docente, el rol del Estado y el grado de privatización. El caso chileno se evidencia como emblemático debido a su temprana adhesión a las políticas neoliberales, bajo la dictadura militar (1973-1990), marcando el comienzo de una tendencia para América Latina en la década de los noventa bajo las recomendaciones del Banco Mundial.

En este texto buscaremos evidenciar las principales características de las transformaciones educacionales para la formación docente (enmarcadas dentro de las políticas de educación superior) durante la dictadura y los gobiernos democráticos; las características actuales de la formación docente y en servicio en Chile en cuanto a la propiedad de las instituciones formativas, sus marcos regulatorios, y el perfil de los estudiantes de pedagogía. Asimismo se pretende revelar las principales contradicciones o tensiones del ideario neoliberal aplicado a la formación docente y se avanzará en la identificación de posibles caminos para las políticas públicas educativas.

Conceptualmente, en este texto, entendemos que el neoliberalismo como ideario o doctrina (Von Mises, 1987) surge a inicios del siglo XX, la Escuela Austriaca de Economía es su principal fuente de producción y sus mejores exponentes Ludwig von Mises y Friedrich von Hayek. Dejadas de lado durante gran parte del siglo XX, las ideas de esta escuela son retomadas en la década de 1970, fundamentando las políticas económicas de Margareth Thatcher y Ronald Reagan, claves para su definitiva internacionalización (Gros, 2004). El supuesto fundamental sostenido por el neoliberalismo apunta a que la libertad individual permitiría la competencia con lo que se podrán alcanzar mayores niveles productivos. Para que esta competencia funcione, son necesarias tres condiciones:

- a) que los agentes, en el mercado, tengan libertad para vender y comprar a cualquier precio, encontrando interesados en la transacción;

- b) que todos sean libres para producir, vender y comprar cualquier cosa que pueda ser producida y vendida;
- c) que el acceso a las diferentes ocupaciones sea facultado para todos, y que la ley no tolere a individuos o grupos que intenten restringir ese acceso por el uso abierto o distracción de la fuerza (Von Hayek, 1990).

El Estado es considerado como un espacio por definición totalitario, por lo tanto aniquilador de la iniciativa individual, siendo colocado al margen de la distribución de la riqueza y asumiendo el deber de consagrar y proteger la propiedad privada. Este es el principio de separación de la política (democracia) y la economía.

El neoliberalismo se distingue del liberalismo clásico en el tratamiento de la igualdad. Según Von Mises (1987) aquellos liberales del siglo XVIII exigían igualdad de derechos políticos y civiles para todos, ya que suponían una igualdad de base de todos los hombres, sin embargo, este raciocinio sería infundado, los hombres son esencialmente desiguales. Por lo tanto, ello implica que la exigencia de igualdad mediante la ley no puede, en modo alguno, basarse en alegar un tratamiento igualitario.

Contexto histórico político-educativo

Para abordar el tema central recapitularemos, brevemente, las principales características de las políticas educativas desde la dictadura militar (1973-1990) en adelante, ya que fue a partir de ese momento en que comienza la reestructuración radical del sistema educacional chileno, rompiendo con el Estado de Compromiso construido durante el siglo XX (Ruiz, 2010).

Los efectos de la dictadura en la educación superior

La dictadura militar ha dejado huellas que perviven en distintos lugares de nuestra institucionalidad y subjetividades.

[La dictadura] desarrolló una política de control y depuración del magisterio, inspirada en motivaciones de seguridad nacional y tendiente a erradicar del cuerpo docente y de la educación las manifestaciones políticas y especialmente la acción del marxismo. Para ello, se expulsó personal, se intervino militarmente en las escuelas y se disolvieron las organizaciones gremiales del profesorado (Núñez, 1984:156).

Junto con la intervención militar en los centros educativos, en 1974, se suprimieron definitivamente las escuelas normales dejando la formación de profesores a cargo de universidades e institutos profesionales. Comienza con esta acción una profunda y definitiva desestructuración de lo que conocíamos como Sistema de Educación Superior Público. La fecha del 3 de enero de 1981 es recordada como la de la separación de las sedes regionales históricas de las universidades de Chile y Técnica del Estado,¹ las que fueron transformadas en instituciones estatales independientes, actualmente denominadas derivadas. Por otra parte, en esa misma fecha se autoriza la creación de universidades e institutos privados de educación superior, dándoles plena autonomía, reduciendo coincidentemente en 50% el aporte fiscal a las instituciones estatales. La década de 1980 asiste al nacimiento de un segundo momento en las políticas dictatoriales, es cuando surge un modelo de organización basado en la racionalidad de mercado (Ruiz, 2010).

El ideario neoliberal en Chile encuentra en la Constitución Política de 1980 su mejor concreción, en ella se reemplaza la voz constituyente del pueblo por la de la Junta Militar: “Hasta el 11 de septiembre del 73, el sujeto legítimo de la soberanía es el pueblo chileno. A partir de ese momento la soberanía queda en manos del gobierno proto-monárquico de Pinochet” (Ruiz Tagle y Cristi, 2006:193). Las políticas sociales se constituyen más bien en trabas al desarrollo, limitando los intereses y libertades individuales y bloqueando la competencia y el mercado (Höfling, 2001). El carácter subsidiario que asume el Estado chileno desde entonces, se basó en las propuestas de la encíclica *Mater et Magistra* del papa Juan XXIII que sostenían que el individuo era anterior a la sociedad, y que:

[...] enfatiza el derecho a la vida entre todos los derechos; devalúa la importancia de los derechos civiles y políticos; y reconoce, en forma precaria y parcial, ciertos derechos económicos sociales, en los cuales enfatiza, particularmente, la garantía de su aspecto de libertad como no-interferencia (Ruiz Tagle y Cristi, 2006:133).

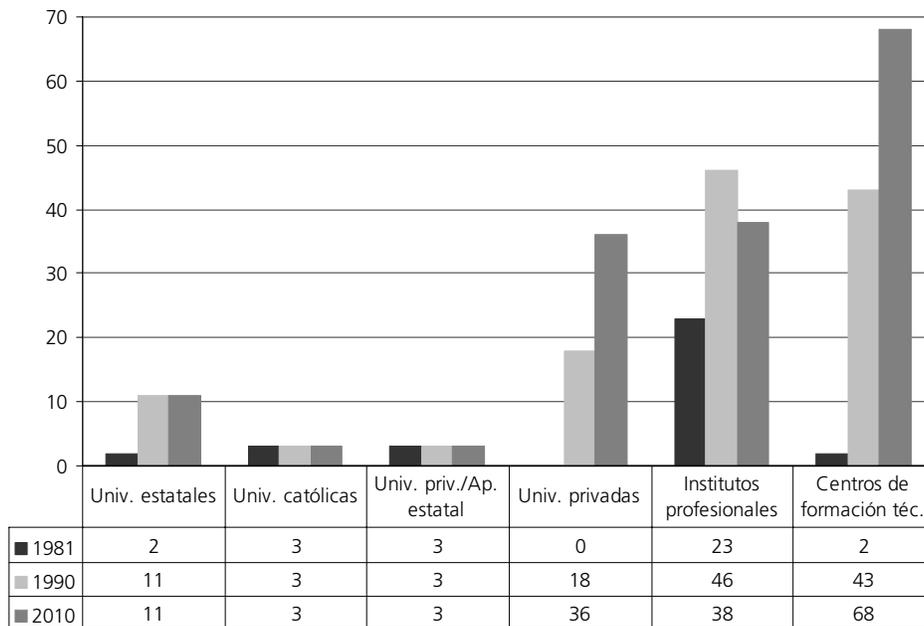
La empresa privada pasa a ser considerada un agente colaborador del Estado. Los servicios sociales –educación, previsión social, salud– son

mercantilizados y el acceso a ellos queda sujeto a la posibilidad económica de los *consumidores*. Bajo este ideario y según la Constitución Política de la República de Chile de 1980, el derecho a la educación no queda protegido, pero sí la libertad de enseñanza, entendida no sólo en su acepción más conocida internacionalmente: el derecho de los padres a elegir el establecimiento educativo para sus hijos/as; sino también como el derecho de privados para abrir, mantener y cerrar escuelas y universidades, lo cual se asocia a la *legítima y deseable* libertad de empresa defendida por la dictadura.

El impulso a la iniciativa privada se manifestó en la descentralización del sistema público escolar (municipalización), en el surgimiento y promoción intencionada de una creciente oferta de escuelas privadas y en la aparición de nuevas instituciones privadas de educación superior (gráfica 1), que siguen fundándose hasta nuestros días (CNAP, 2007).

GRÁFICA 1

Evolución total de instituciones de educación superior en Chile (1981, 1990, 2010)



Fuente: Elaboración propia.

También en marzo de 1990, la dictadura aprueba la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. En ella se reúnen y consolidan las diversas medidas decretadas, entre otras: subvención a la demanda (bonos escolares); municipalización; privatización y libertad para emprender en el rubro educativo; exclusividad de las universidades en la formación de profesores —a excepción de aquellos institutos profesionales que tuviesen carreras de pedagogía con anterioridad o que formaran profesores para la enseñanza media técnico profesional—; igualdad de trato para los sectores público y privado; ausencia de control; preeminencia de la figura del sostenedor (dueño y administrador) de las escuelas sobre la participación de los actores escolares (CLACSO, 2005). En el sistema de educación superior se terminó con su carácter gratuito —facilitado por la inserción de las universidades privadas en los ochenta y por la reducción del gasto, anticipando las futuras políticas del Banco Mundial (1995)—, imponiendo el autofinanciamiento, legislativamente con rango constitucional, a las universidades públicas y privadas.

La formación docente en servicio (o perfeccionamiento) sufrió el mismo proceso privatizador ya relatado. En términos curriculares, se redujo instrumentalmente el currículum de formación, se empobrecieron o desaparecieron las ciencias sociales y se marginó la pedagogía crítica. Una de las pérdidas más significativas durante la dictadura fue la intervención del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo estatal creado como parte de la Reforma Educativa de comienzos de los años sesenta para orientar, promover y ejecutar iniciativas nacionales de perfeccionamiento docente. Luego del golpe de Estado, este Centro se va retirando de sus pilares de acción y, a partir de los ochenta, el perfeccionamiento queda librado al mercado.

El balance en democracia

En 1990, con el advenimiento de la democracia, se ofreció una oportunidad histórica para introducir cambios radicales al desmedrado rol del Estado en educación, sin embargo ello no ocurrió en los 20 años en que estuvo en el gobierno la Concertación de Partidos por la Democracia.² La preeminencia de la regulación de mercado de la educación, ha significado que el número de instituciones privadas en el nivel superior haya seguido creciendo (gráfica 1), (Monckeberg, 2007).³ Los movimientos de capitales han implicado la profusión de fusiones o absorciones de universidades,

institutos profesionales o centros de formación técnica o, incluso, la apertura de preuniversitarios y escuelas primarias y secundarias.

Por otra parte, el Estado chileno ha seguido los planteamientos del Banco Mundial de los años noventa, financiando apenas con un 0.3% del producto interno bruto al sistema de educación superior, siendo el arancel pagado directamente por las familias, la principal vía de financiamiento –sean instituciones públicas o privadas–, alcanzando un 1.8% del PIB, lo cual explica la alta segregación socioeconómica existente en este nivel educativo (Consejo de Rectores, 2005).

Por último, tampoco se ha recuperado el rol histórico del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, el cual ha circunscrito su labor de inscripción y fiscalización normativa de las agencias que imparten perfeccionamiento en el mercado; desarrolla algunos programas de actualización en ciertas temáticas de interés del Ministerio de Educación, los que ofrece directamente o licita a otras instituciones; promueve pasantías nacionales e internacionales; desarrolla y coordina pruebas de conocimiento vinculadas con estímulos competitivos individuales y con un sistema de evaluación docente; coordina encuentros nacionales e internacionales de investigaciones en educación, que se realizan cada dos años; licita y encarga investigaciones a agentes externos.

Es éste el escenario económico y de política educativa en el cual se desenvuelve la formación inicial docente y el perfeccionamiento de maestras/os en Chile. A continuación se profundizará en las principales características de la formación inicial y en servicio de las profesoras y profesores, y sobre cómo se ha introducido el ideario neoliberal en ella.

Formación docente inicial

Estructura organizativa y propiedad de las instituciones

La formación de profesores en Chile se imparte siguiendo la misma estructura del sistema escolar, en sus distintos niveles o modalidades, es decir: educación parvularia, básica, media y diferencial; además se consideran los sectores de aprendizaje del currículo. No existe un currículum nacional, quedando cada carrera pedagógica en autonomía. En la actualidad existen tres modalidades de formación de docentes conocidas como: concurrente, consecutiva y programas especiales (CIDE, 2005).⁴

La modalidad de formación concurrente ofrece una formación general, una específica o disciplinaria y otra pedagógica. La duración es de ocho a

diez semestres y exige jornada intensiva. En tanto, la formación consecutiva está orientada a quienes tienen una licenciatura académica o un título profesional centrado en alguna disciplina específica y desean obtener el título de profesor de enseñanza media. Dichas carreras duran de dos a cuatro semestres y se centran en temas pedagógicos y didácticos propios de las distintas disciplinas. En esta misma categoría se inscriben programas de formación de docentes destinados al ejercicio en la enseñanza media técnico-profesional, los que son ofrecidos a personas que tienen un título técnico de nivel medio o superior o a profesionales del ámbito tecnológico que desean convertirse en profesores titulados. Por último, la modalidad de programas especiales ofrece la posibilidad de lograr un título profesional en un tiempo menor al habitual, con clases vespertinas, los sábados o a distancia.

Un caso especial de oferta de formación pedagógica inicial lo constituyen los programas de regularización. Hacia el año 1990 se toma conciencia sobre la necesidad de generar programas especiales para quienes estuviesen ejerciendo la docencia, pero que no poseían el título. Ellos eran habilitados o autorizados anualmente por parte del Ministerio de Educación, siempre y cuando no hubiese disponibilidad de un docente titulado. De esta forma, entre los años 1991 y 2007 se abrieron programas específicos para docentes *habilitados* que contaran con más de diez años de ejercicio sin título. Sin embargo, no hubo ningún tipo de control sobre estos programas, por lo que varios centros de formación docente tendieron a no respetar los requisitos de admisión, exigiendo sólo la licencia de egreso de enseñanza media, sin regulación de calidad y muchos a distancia. Esta situación provocó que el gremio docente denunciara y presionara fuertemente para establecer mecanismos de acreditación obligatorios de las carreras de pedagogía. Ello significó que estos programas, en su gran mayoría, se cerraran, sin embargo, algunos centros continúan desarrollándolos.

También, en términos de oferta, existen procesos de segunda titulación para profesionales de especialidades afines, los cuales son impartidos por algunas universidades, fluctuando su duración entre dos a cuatro semestres. Por otra parte, cabe destacar que la Educación Intercultural Bilingüe aparece escasamente en la oferta de carreras pedagógicas, impartida sólo en dos centros de estudio. En los noventa se abren la carrera de Pedagogía

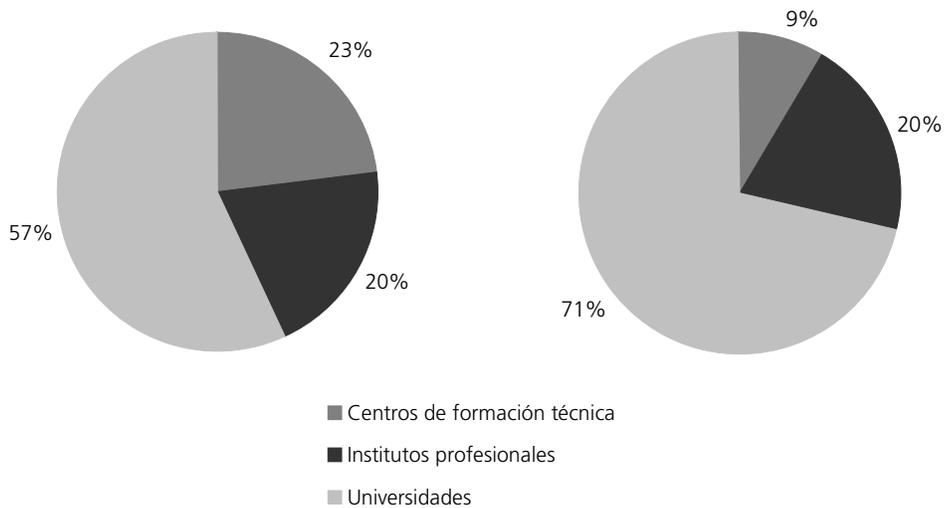
Básica Intercultural en las universidad Arturo Prat, en la región de Tarapacá, para los aymaras, y la Católica de Temuco, en la región de la Araucanía, para el contexto mapuche (Donoso, 2007; Sir, 2009).

A la fecha, la formación inicial de docentes se da en 91 centros –que imparten 902 carreras y programas de educación en todo el país–: 21 centros de formación técnica, 18 institutos profesionales y 52 universidades (gráfica 2 a y b).

GRÁFICA 2

A. *Instituciones de formación inicial docente*

B. *Oferta de carreras de las instituciones FID*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CPEIP (2009).

Del total de carreras y programas sólo 17.5% de la formación inicial es proporcionado por universidades estatales. En términos de distribución geográfica, la oferta de carreras y programas de educación aparece altamente concentrada. Un 60.9% se distribuye en sólo tres de las quince regiones del país (Metropolitana: 34.4%; Bío Bío: 13.8%; y Valparaíso 12.7%). De hecho, ocho regiones no superan el 3.5% de la oferta nacional de formación inicial (Consejo Superior de Educación, 2009).

Para estas carreras y programas no existe ningún tipo de orientación estatal sobre los niveles de docentes a promover, ni la cantidad que el sistema escolar precisa. En este sentido, se observa que la formación inicial de docentes predominante es la destinada a ejercer en la educación media (secundaria) con un 40.1% de la oferta; seguida por la parvularia con un 22.7%; básica con 19.5% y especial con 16.7%, según el Consejo Superior de Educación de Chile.

Marco regulatorio

Los requisitos actuales para la apertura de carreras pedagógicas responden a criterios adoptados por cada centro de formación en los marcos de su autonomía, al igual que la definición curricular. La duración de las carreras pedagógicas fluctúa entre los ocho y los diez semestres. En el caso de los niveles inicial y básico es de ocho semestres, mientras para la educación media es de diez, luego de los cuales los egresados obtienen una licenciatura en educación o especialidad.

Producto del abandono estatal de las pedagogías durante la dictadura, la formación y el perfeccionamiento docentes se convirtieron en uno de los pilares explícitos de la Reforma Educativa de 1996 (Cox, 2005). Es así como, a partir de 1998 y hasta 2004, se desarrolló el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), el cual involucró a veinte universidades (la mayor parte públicas). De este modo, se impulsaron reformas de actualización curricular, perfeccionamiento de académicos, financiamiento para nuevas infraestructuras y recursos para la enseñanza universitaria. Además se crearon algunos instrumentos como: los estándares para la formación inicial docente del Ministerio de Educación y el proceso de acreditación a través de los Criterios de Evaluación de Carreras.

En 2004 se crea la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente (CNFID) con el propósito de profundizar un diagnóstico más amplio y participativo y definir orientaciones de políticas. En ella han participado el Ministerio de Educación, representantes de rectores y decanos de facultades de educación de universidades públicas, algunos rectores de una red de universidades privadas y el Colegio de Profesores (sindicato de maestros chilenos); lamentablemente dicha Comisión no tuvo mayor ingerencia en la definición de políticas. No obstante ello, se ha avanzado en algunas medidas, entre otras:

- *Perfil de egreso en la formación inicial.* Considera indicadores vinculados a conocimientos, habilidades y competencias en preparación para la enseñanza, creación de ambientes propicios para el aprendizaje de los educandos, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, profesionalismo docente y su capacidad de desarrollar pensamiento crítico, autoaprendizaje, discernimiento ético, entre otros.
- *Establecimiento de acreditación de las carreras de pedagogía.* Exigido durante mucho tiempo por el sindicato de maestros de Chile, participando del diseño piloto junto con académicos de diversas universidades. En general, esta experiencia significó interesantes procesos de auto-evaluación y reflexión crítica de directivos y cuerpos docentes. Siendo de carácter voluntario al inicio, un porcentaje importante de carreras no se sometió a dichos procesos, lo cual se revierte sólo hasta 2006, una vez promulgada la ley de obligatoriedad de la acreditación para las pedagogías, cuando 89.1% de carreras han iniciado o finalizado sus procesos en 2009. La ley finalmente dejó en manos del Estado la acreditación institucional de las universidades y la supervisión del proceso de acreditación de carreras, que es realizado por agencias privadas donde se pierde su sentido original, ya que cada carrera elige la agencia privada que la acreditará.
- *Recuperación de la asignación de título* –bajo la forma de un bono imponible de reconocimiento profesional– conseguido en 2006, en una negociación del Colegio de Profesores con el gobierno. Establece un pago para títulos provenientes de carreras con 2300 horas presenciales, lo que ejerce una fuerte influencia en la duración de las pedagogías y en los procesos de acreditación.

Los órganos de regulación de la educación superior en Chile son el Consejo Nacional de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CNA), ambos de carácter público. La CNA, órgano estatal autónomo y relacionado con el Ministerio de Educación, nace en 2006 con la ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y su principal instrumento es la acreditación institucional. La CNA además supervisa la acreditación de carreras que están a cargo de agencias privadas autorizadas por ella.

La acreditación de carreras es un proceso que consiste en una auto-evaluación completa de la pedagogía en todos sus aspectos y que es entregada a

la agencia acreditadora privada. Esta entidad convoca a pares académicos, previamente seleccionados de un registro nacional de evaluadores, para el análisis del informe de auto-evaluación y la posterior visita a la carrera durante tres días; se sostienen encuentros con todas las autoridades, cuerpo académico, funcionarios, egresados, empleadores y estudiantes, contrastando la auto-evaluación con lo observado a la luz de los criterios de evaluación de carreras de pedagogía. A continuación, se elabora un informe, que es sometido a consideración de la agencia acreditadora privada seleccionada por la universidad que, finalmente, otorga el dictamen de acreditación (por un plazo que oscila entre dos y siete años), o no acreditación (que implica iniciar un nuevo proceso dos años más tarde). Dentro de los criterios de acreditación se busca, entre otros, inducir una correspondencia entre los planteamientos curriculares y pedagógicos declarados, su desarrollo en el aula y los procesos de formación. Su principal mirada está puesta en los procesos, que si bien están normados, no son suficientes.

Un aspecto crítico de esta normativa ocurre cuando una carrera y/o universidad no pasa la acreditación, lo cual no significa su cierre, sino que se sanciona económicamente al centro de formación no entregándole subsidios estatales para sus estudiantes.

En la práctica los efectos de la acreditación han sido heterogéneos, hay casos en que ha contribuido a desarrollar procesos de reformas curriculares, actualizaciones y mejoramientos en la gestión institucional, sin embargo, también se ha observado que sólo se implementan medidas correctivas pragmáticas, en busca de un mero impacto cuantificable para “pasar la acreditación”. El uso teórico final de la información obtenida de estos procesos, es la orientación de los clientes, para que puedan decidir a qué carrera y/o universidad postular, asumiendo su propia responsabilidad por las “malas elecciones”.

Desde otro ángulo, la acreditación de las instituciones formadoras parece perder sentido ante los anuncios de introducción de una nueva política: la habilitación individual para cada estudiante, lo cual resulta contradictorio cuando los procesos de acreditación buscaban justamente asegurar la responsabilidad de los centros de formación y no castigar a los egresados quienes podrían ser impedidos de ejercer la docencia.

La complejidad de este marco regulatorio se completa, en 2009, con la nueva Ley General de Educación que posibilita que profesionales titulados de carreras de ocho semestres puedan ejercer docencia en asignaturas afines a su título en enseñanza media (artículo 46 letra G). Estos profesio-

nales dispondrán de cinco años para obtener el título de profesor a través de programas especiales, lo cual excede con creces la figura de la “habilitación”, anteriormente señalada.

Perfil de los estudiantes de pedagogía

a) Matrícula

En términos generales podemos afirmar que los estudiantes de pedagogía tienden a ser en su mayoría mujeres, que pertenecen a niveles socioeconómicos bajos y que estudian preferentemente en centros de formación privados.

Al año 2008 la matrícula total en formación inicial alcanzaba los 103 mil 3 estudiantes, de los cuales 73.6% cursaba en planteles privados. En términos de distribución de la matrícula a nivel nacional, ésta sigue la estructura de la oferta, sin embargo tiende a amplificarse la tendencia de concentración ya señalada, atendiendo a 68.4% del estudiantado (Metropolitana 40%, Bío Bío 15.3% y Valparaíso 13.1%) (Consejo Superior de Educación, 2009).

Un 69.7% de la matrícula total de los estudiantes de carreras y programas de educación al año 2008 es femenina, cifra que se da de modo uniforme a lo largo del territorio nacional, a excepción de la región de Aysén, donde aumenta a 93.9%. De los 7 mil 726 estudiantes que ingresaron a pedagogía en universidades del Consejo de Rectores en 2005, un 38% proceden de familias con un ingreso *per cápita* mensual inferior a 123 dólares, que los ubican en los quintiles I y II. Un 16.7% pertenece al quintil III, con un ingreso mensual inferior a 194 dólares. De ellos, un bajo porcentaje procede de hogares donde los padres tienen educación superior completa (Colegio de Profesores, 2005).

b) Perfil de los egresados de pedagogía

Durante 2007 ejercían 174 mil 882 docentes. De ellos 46.9% se ubica en establecimientos municipales; 40.4% en particular subvencionados; 11.2% en particulares pagados y 1.4% en corporativizados (Mineduc, 2008).⁵

En cuanto a la distribución por género, si bien varía entre las dependencias administrativas, un 71.1% son mujeres. Las escuelas particulares muestran mayores porcentajes de feminización de sus plantas (municipal 69.5%; particular subvencionado 72.9%; y particular pagado 74.6%),

mientras las secundarias corporativizadas poseen un 55.1% de docentes hombres.

En cuanto a la ruralidad corresponde a 14.3% de los docentes. Sin embargo, hay una clara diferencia en la distribución por tipo de dependencia; quienes laboran en establecimientos privados, en general (más de 90%), se concentran en escuelas urbanas (particular subvencionado 93.4%; particular pagado 97.5% y corporativizado 94%). Mientras tanto, un 20.3% de los profesores de escuelas municipales trabajan en condiciones de ruralidad (Mineduc, 2008).

Formación docente en servicio o perfeccionamiento

La formación en servicio desde las políticas públicas

El eje de fortalecimiento de la profesión docente desde los primeros años de los gobiernos de la Concertación (1990-1996), y luego con la Reforma Educativa, incorporó la formación en servicio o perfeccionamiento como un elemento de apoyo funcional a las diversas políticas educativas. En este sentido, la mayor parte de los programas del Ministerio de Educación, ejecutados por agencias externas, han implicado procesos de capacitación en las mismas escuelas, en general desde una mirada compensatoria no modificando en lo esencial elementos estructurales atinentes a las desigualdades económicas, sociales y culturales (Román, 2008). Podemos citar como ejemplo los siguientes programas dirigidos a todas las escuelas que reciben financiamiento del Estado: Enlaces (nuevas tecnologías); 900 Escuelas (para las más carenciadas), Liceo Para Todos (a secundarias de sectores pobres), Escuelas Críticas (apoyo en materias pedagógicas y psicosociales); Educación Básica Rural (creación de microcentros de coordinación pedagógica para escuelas uni, bi y tri-docentes); Programas de Mejoramiento (renovación de prácticas pedagógicas).

Asimismo, se ha impulsado un programa de pasantías en el exterior y otros nacionales, para desarrollar innovaciones pedagógicas. Además, desde 1997, una vez aprobada la Reforma Curricular, se iniciaron cursos de perfeccionamiento fundamental para capacitar en los nuevos programas y se impartieron en las vacaciones de verano por setenta horas, con modalidades de profundización en las vacaciones de invierno, presencial o a distancia. Entre 1997 y 2002 participaron 166 mil 873 docentes de aula y directivos (Cox, 2005).

Por último, desde la implementación del Sistema de Evaluación Docente, en el sector municipal, se desarrollan cursos de superación profesional para los profesores que obtienen resultados básico o insatisfactorio. Estas políticas han recibido diversas críticas (Cox, 2003; Ávalos, 2005; Soto, 2006; OREALC/UNESCO, 2005), entre ellas podemos citar:

- a) *La falta de planificación y articulación programática del Ministerio de Educación.* Especialmente en aquellos establecimientos públicos más vulnerables se ha percibido una especie de invasión de iniciativas públicas que demandan tiempos pedagógicos, saturando las posibilidades de las escuelas. En este sentido, no ha existido una política de capacitación en servicio que permita financiar los tiempos y cubrir la ausencia de los docentes en las aulas. Todo ello hace que las escuelas vivan estos programas como problemas a enfrentar, más que como ayuda pedagógica.
- b) *Condiciones de las escuelas para asumir mejoras.* La posibilidad real que tiene el profesorado de poner en práctica sus nuevos conocimientos es limitada, porque las instituciones escolares están inmersas en una rutina donde no hay financiamiento para un trabajo colectivo por parte de los docentes, marginando las innovaciones aprendidas y sucumbiendo a la presión que ejercen las pruebas estandarizadas –nacionales: Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE), e internacionales: *Programme for International Student Assessment (PISA)*–.
- c) *Sobrecarga y estrés docente.* Muchas de las políticas educativas han sido elaboradas suponiendo un rol protagónico de los docentes, sin embargo por las condiciones anteriormente señaladas este protagonismo implica una sobrecarga laboral que deben asumir con estos programas, invirtiendo muchas veces tiempo extraordinario. El grave estado de la salud docente es un claro indicador de esta problemática (OREALC/UNESCO, 2005).
- d) *Visión técnica de la formación.* Las políticas educativas han tendido a caer sobre la escuela y sus maestros, sin convocarlos profesionalmente. Los programas ministeriales, como el perfeccionamiento en general, se encuentran atrapados en la tecnología educativa, es decir, forman a los docentes como meros administradores del currículo, sin posibilidad de generar procesos reflexivos sobre sus propias prácticas (Soto, 2006).

Oferta y obligatoriedad

Los datos oficiales respecto de la oferta de formación en servicio están contenidos en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento (RPNP), el cual opera como un portal en internet (<http://w3app.mineduc.cl/ConsultaWeb/inicial.htm>) dirigido a profesores o empleadores que busquen información acerca de cursos. Según el informe solicitado al CPEIP (2009) para la investigación de base de este artículo, durante el periodo 2006-2008, se detectaron 108 instituciones,⁶ incluyendo la oferta del CPEIP, universidades, institutos profesionales e instituciones acreditadas para impartir perfeccionamiento. Sólo un 15.7% de ellas son oferentes públicos (CPEIP y dieciséis universidades estatales).

Éstas han impartido para el periodo 2006-2008 un total de 3 mil 235 cursos, los cuales se inscribieron para ser realizados en 13 mil 826 oportunidades. El 90.1% de los cursos son ofrecidos por instituciones autónomas,⁷ de este porcentaje 62.6% corresponde a universidades, 16.5% al CPEIP y 11% a institutos profesionales. El resto es ofertado por entidades acreditadas –universidades e institutos profesionales–, destacando que un 8.7% corresponde a entidades privadas que no pertenecen al sistema de educación superior. Estos cursos –que se ofrecen de modo presencial, a distancia o mixto– se distribuyen según se muestra en el cuadro 1.

Para el nivel avanzado se consideran los postítulos que poseen más de 640 horas y llegan a 434 ofertas (13.4%); y los 198 programas de posgrados que incluyen licenciaturas, maestría y doctorado (6.1%). Estas formaciones en su modalidad presencial fluctúan entre 880 y mil 48 horas, mientras que los programas a distancia son de 901 a 971 horas.

Los periodos en los que se imparten los cursos de actualización y perfeccionamiento se concentran en las vacaciones (enero y febrero, en verano y julio en invierno), vespertinos o sábados. En cuanto a la oferta de cursos –especialmente de postítulos y posgrados– tanto presenciales como a distancia se realizan durante el año, en general, en horario vespertino.

En cuanto al número de niveles educativos a los que se destina la oferta de la formación en servicio, se observa que mil 406 cursos (43.5%) fueron inscritos para un solo nivel escolar y/o para ciertas asignaturas. De ellos, mil 4 (48.3%) fueron inscritos en el nivel básico de actualización; 190 (36.1%) de nivel intermedio de especialización; y 212 de avanzado (33.5%) (CPEIP, 2009).

Por otra parte, se observa que en general los cursos que se destinan a la enseñanza básica, representan un 49.2%, un 78.4% los intermedios y un 83.5% de los avanzados (cuadro 2).

CUADRO 1

Nivel de actualización	Horas de modalidad:			Núm. total de cursos	% total de cursos
	Presencial	A distancia	Mixta		
Básico	85-90	117-145	89-104	2 077	64.2
Intermedio	309-327	287-387	812-827	526	16.3

Fuente: CPEIP (2009).

CUADRO 2

Tipo de institución 2006-2008	Cursos inscritos				Total
	Nivel básico	Nivel interm.	Postítulo	Posgrado	
CPEIP	104	37	2	6	149
Univ. autónomas	1 530	354	369	192	2 445
Inst. prof. autónomos	27	85	61	0	173
Subtotal	1 661	476	432	198	2 767
Univ. acreditadas	8	2	2	0	12
Inst. prof. acreditadas	47	2	0	0	49
Inst. acreditadas	361	46	0	0	407
Subtotal	416	50	2	0	468
Total	2 077	526	434	198	3 235

Fuente: Estado de Chile (CPEIP, 2009).

La formación científico humanista aparece en segundo lugar con un 21.5% de la oferta en cursos básicos y 7.4% de los intermedios. En el nivel avanzado aparece en segundo lugar la educación diferencial con un 10.8%.

Resulta llamativo que la oferta de cursos asociados a la formación técnico profesional –que concentra a más de 40% de la matrícula de enseñanza media– se limita a un escaso 16.7% en los cursos básicos, bajando a 5.3% en los cursos intermedios, y a 1.9% de los cursos avanzados. Para el periodo 2006-2008 se contó con un número de 117 mil 868 inscripciones a algún tipo de curso de formación en servicio; 65 mil 875 (55.9%) asistió a cursos básicos de actualización, 24 mil 775 (21.0%) a nivel intermedio, 25 mil 279 (21.5%) a postítulos y mil 939 (1.6%) a posgrados.

Marco regulatorio

En el sistema público (establecimientos que imparten prebásica, básica y secundaria administradas por los municipios) el Estatuto docente (decreto con fuerza de ley núm. 1 del año 1996, texto refundido y actualizado de la ley núm. 19.070 del año 1991) establece que los docentes tienen derecho a percibir una asignación de perfeccionamiento que alcanza hasta un máximo de 40% de la remuneración base. Este pago opera con la presentación, por parte de los docentes, de sus cursos aprobados y reconocidos como pertinentes, y deben estar inscritos en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento.

Para el sistema privado no existe una regulación del mismo tipo. Según el CPEIP, el proceso que se ha instalado desde el sistema público ha servido como referente para los sostenedores privados y sus profesores, fundamentalmente en cuanto a la validación del RPNP como mecanismo mínimo de formalización de la oferta de perfeccionamiento docente. Cabe indicar que, en 1996, la ley núm. 19.715 agregó el artículo 12 bis especificando que las instituciones que realizan perfeccionamiento y lo inscriben en el Registro pueden ser sancionadas por el incumplimiento de lo declarado al momento de registrarlo. Las sanciones, establecidas en la resolución núm. 10.394, de 2001, consideran desde la amonestación hasta la pérdida de la acreditación. Para aquellas instituciones de educación superior autónomas, la sanción máxima es la revocación de la inscripción en el CPEIP. Sin embargo no existe hasta el día de hoy una estructura que pueda fiscalizar realmente lo que realizan las instituciones que ofrecen perfeccionamiento, limitándose a revocar la acreditación a aquellas que no han impartido cursos en el periodo de dos años.

La asistencia de los profesores a los cursos de perfeccionamiento es financiada a través de tres formas: por pago directo de los docentes, gasto

que se recuperaría por la asignación de perfeccionamiento que recibirán por la aprobación de los cursos (con el límite máximo señalado anteriormente);⁸ la segunda es la entrega de becas por parte del Ministerio de Educación, el cual favorece especialmente aquellos cursos que concuerden con los énfasis de la política educativa y en la última opción son los mismos sostenedores quienes cubren los costos de perfeccionamiento.

Como vemos, el perfeccionamiento docente también es organizado desde una lógica subsidiaria del Estado y orientado desde un positivismo lógico. Asimismo, las experiencias desarrolladas desde el CPEIP, como los talleres comunales de profesores, cuya modalidad central era la reflexión pedagógica entre y dirigida por pares, son abandonadas para promover programas relacionados fundamentalmente con perfeccionamiento en matemáticas, lenguaje y ciencias (que son las asignaturas medidas y rankeadas a nivel nacional en el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación).

Discusión

Los maestros/as son colocados como un factor fundamental de los resultados académicos de los alumnos/as. En la misma medida la desilusión que acompaña a muchas de las reformas educacionales de nuestra región han tendido a culpabilizar justamente a los docentes, ya sea por su no adhesión expresa a las reformas o por la debilidad de sus formaciones pedagógicas. En esta perspectiva el Estado chileno, durante la década de 1990, ha definido programas (no precisamente políticas) específicos para la formación docente, vinculados esencialmente a la transmisión y didáctica asociada con el nuevo currículum. Este énfasis técnico-positivista ha permeado tanto a la formación inicial como continua, estableciéndose pruebas estandarizadas para corroborar niveles de apropiación de los contenidos curriculares. Se ha generado una brecha considerable entre los maestros de aula, sus reflexiones y problemáticas pedagógicas y la capacidad de las instituciones de formación de integrarlas.

Desestimar la realidad de las escuelas, que han visto amplificar la segmentación y segregación socioeducativa, ha conducido a una apropiación individual de las problemáticas de las aulas y escuelas, generando un aumento notable en las enfermedades físicas y psíquicas de nuestros maestros. En esta perspectiva, la formación docente inicial y en servicio no ha logrado hacerse cargo de los desafíos actuales del quehacer pedagógico,

debilidades recogidas por el mismo sindicato docente chileno (Colegio de Profesores), que ha denunciado los siguientes aspectos:

- a) la desvinculación entre las carreras de pedagogía y el sistema educativo, principalmente el público;
- b) la debilidad estructural de las facultades de educación para ejercer sus papeles docente, investigativo y de extensión;
- c) la falta de abordaje de objetivos de tipo transversal, como son la democracia, el pluralismo, la justicia y la tolerancia;
- d) el énfasis predominante en la tecnología educativa, en detrimento de procesos reflexivos de base;
- e) la utilización de un paradigma de transmisión positivista del saber, desligado de su proceso de construcción.

La apertura de carreras de pedagogía y la oferta de formación en servicio han sido vistas por instituciones privadas y personas particulares como excelentes oportunidades de lucro, dada la baja inversión y el alto retorno económico de una formación que pareciera no necesitar de grandes recursos para su implementación (Colegio de Profesores, 2009). Los procesos de acreditación y certificación han tendido a generar, *ex post facto*, cierta regulación en un mercado esencialmente caótico. Estos procesos han impactado tangencialmente a las instituciones de formación y excepcionalmente son sancionados; la política de presión ha sido más bien hacia los docentes que son quienes experimentan directamente las consecuencias cuando enfrentan las situaciones escolares o cuando son evaluados.

En Chile se ha generado una falsa idea sobre los beneficios del mercado en educación. Según las prerrogativas neoliberales, el mercado en su libre acción permite una mejora de la calidad de los servicios y una mayor diversificación de la oferta. Es indudable que en Chile la oferta aumentó considerablemente, sin embargo ello no implicó necesariamente su diversificación; en los currículos existe un tratamiento marginal de temáticas como las diferencias socioeconómicas y sus efectos en el aprendizaje, necesidades educativas especiales en el amplio sentido, las diferencias regionales, entre otros. Escasas excepciones han logrado establecer trayectorias de formación que intentan ligar la FDI y la práctica en las escuelas, con un énfasis en la reflexión e investigación. Las políticas de estandarización ter-

minan por anular cualquier tentativa de generar un proyecto nacional que logre viabilizar tentativas regionales y locales.

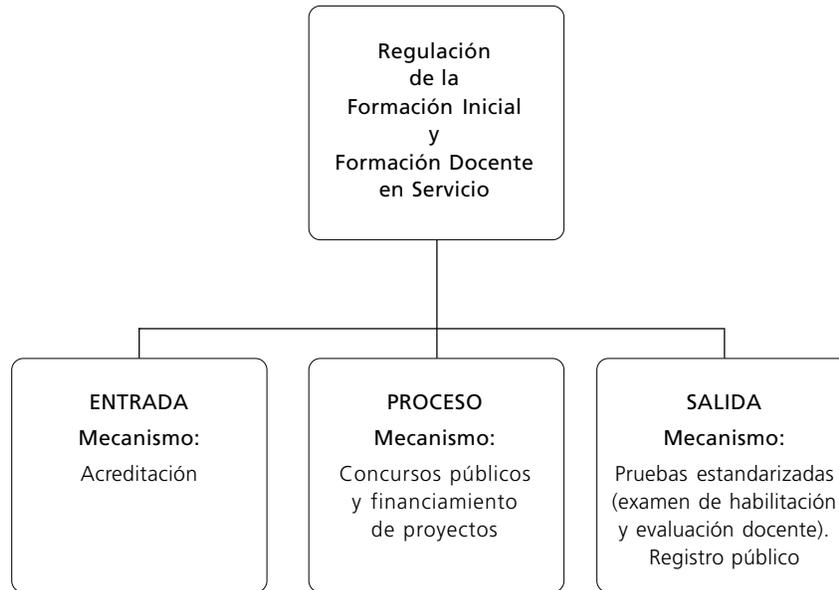
El debate actual sobre formación docente inicial y en servicio en Chile presenta tres perspectivas. Por una parte, están aquellos sectores que buscan profundizar el modelo instalado, asegurando mejores condiciones para la competencia, en el marco de la libertad de enseñanza, elección de los padres, subsidio a la demanda y autonomía (Larroulet, 2006). Un segundo grupo ha apostado a la generación de mecanismos reguladores, sosteniendo la visión de un Estado evaluador. Bajo esta óptica, se proponen políticas educativas que presionen a las instituciones a “hacerlo bien” o que se inserten en las “buenas prácticas”, entre las que podemos reconocer: introducir exámenes de habilitación para egresados de pedagogía; formar profesores especialistas para enseñanza básica, restringiendo la formación generalista; perfeccionamiento de estándares de desarrollo profesional (Sotomayor y Walker, 2009; Cox, 2007).

Estos dos niveles han logrado una articulación política y avanzan en conjunto, cuya mejor expresión fue en 2009, la aprobación de la Ley General de Educación. No obstante, existe un tercer grupo compuesto por sectores de la academia que forman parte de las universidades tradicionales, Colegio de Profesores y estudiantes de pedagogía, que si bien no se han articulado en un mismo discurso, coinciden en propuestas que buscan transformaciones de fondo en el sistema educacional, incluida la educación superior y, por otra parte, generar medidas a corto y mediano plazos.

Las medidas sugeridas serían, entre otras, un aumento de recursos estatales para la investigación pedagógica en las universidades, lo cual traería consigo la renovación del saber pedagógico y el acercamiento a las realidades educativas (Castro, 2007; Colegio de Profesores, 2009) y la búsqueda de políticas nacionales de desarrollo de las instituciones de formación, hoy dejadas al arbitrio de la demanda, para establecer apoyos adecuados a la oferta, como fue en su momento el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial, que se desarrolló con un grupo de universidades estatales y privadas generando reformas curriculares, perfeccionamiento académico y mejora en la infraestructura; programa que fue abandonado luego de cuatro años de acción (Ávalos, 2002).

El modelo chileno de FDI y FDS avanza en un progresivo perfeccionamiento de sus herramientas de regulación, lo cual anuncia en un futuro cercano un control en tres niveles (esquema 1).

ESQUEMA 1



Fuente: Elaboración propia.

Este diseño no responde precisamente a las características de un sistema que integre una propuesta formativa del colectivo de maestros. Se definen más bien mecanismos generales que permitirían sacar del mercado a aquellos oferentes que no cumplan con condiciones mínimas para dictar las pedagogías –lo cual no ha ocurrido hasta hoy– y generarían datos o puntajes en pruebas estandarizadas para orientar la demanda, la que finalmente presionaría los cambios de las instituciones formativas.

Los diversos esfuerzos que se han realizado en Chile desde los años noventa –sistemas nacionales de Evaluación de Desempeño; de Aseguramiento de la Calidad de la Educación; de Supervisión y de Medición de la Calidad de la Educación, entre otros–, no logran configurar a ojos de los actores educativos un proyecto unitario. Recordamos los debates que se dieron, en 1973, en torno al proyecto de la Escuela Nacional Unificada, que pretendía configurar un sistema nacional de educación que rompiera con la segmentación de la educación chilena (Núñez, 2003). Dentro

de esta crítica, que va más allá de las circunstancias específicas asociadas a la FDI y FDS, cabe intentar recuperar tres características que nos parecen esenciales para asegurar una mejora de la calidad educativa que sea sustantiva y logre generar impulsos sustentables en la realidad de nuestras escuelas.

- a) *Políticas nacionales para la reflexión y crítica.* Las políticas educativas debiesen apuntar a reencantar a los docentes, a través de una formación inicial y permanente que aporten saberes –teórico, técnicos y prácticos– para una actualización continua y que tenga como eje el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Por tanto, éstas debiesen favorecer la investigación pedagógica, el examen crítico de las prácticas docentes y las políticas educativas, la construcción de conocimientos y la experimentación de intervenciones educativas.
- b) *Un perfeccionamiento basado en el cotidiano escolar.* Los problemas pedagógicos cotidianos debiesen constituirse en el centro de la reflexión crítica de los maestros, poniendo en juego sus propios saberes y su quehacer, construyendo nuevos conocimientos pedagógicos, elaborando, experimentando y evaluando diversas estrategias de enseñanza. Todo para favorecer la construcción de un rol profesional. Se trata de superar el perfeccionamiento que espera que los docentes apliquen técnicas sin comprender los procesos pedagógicos subyacentes.
- c) *Un perfeccionamiento integrado al trabajo docente.* La formación en servicio debe superar la escisión entre trabajo docente y momentos aislados de reflexión, incorporando en las instituciones educativas instancias para un ejercicio profesional con oportunidades continuas de reflexión colectiva. Esta reflexión-acción se sustentaría en los proyectos educativos de los establecimientos y en las necesidades de los docentes para apoyar a los alumnos y a la comunidad educativa.

Estas grandes acciones requieren desarrollar condiciones concretas como el protagonismo de las Escuelas de Educación en la construcción de nuevos conocimientos pedagógicos y educacionales; la vinculación participativa del gremio docente en la formulación de políticas de formación; y una distribución del tiempo escolar que permita el perfeccionamiento docente y la construcción de saberes de forma colectiva en las escuelas.

Notas

¹ Hasta 1981 se contaban ocho universidades. Dos públicas: de Chile (1843) y Técnica del Estado UTE (1952); y seis privadas: de las cuales tres eran católicas las de Chile (1888), de Valparaíso (1928) y del Norte (1956), y tres laicas: de Concepción (1919), Técnica Federico Santa María (1931) y Austral (1954). Las universidades privadas surgieron de iniciativas particulares, pero en estrecha relación con el Estado, que consideraba básicamente dos aspectos: dependencia financiera estatal y autonomía del proyecto educativo. En la década de 1950 las universidades de Chile y UTE habían creado sedes en varias ciudades del país, dándole el carácter nacional a cada una de ellas.

² La Concertación es la coalición de centro izquierda que gobernó el país desde 1990-2010, integrada por los partidos: Demócrata Cristiano, Por la Democracia, Socialista y Radical/Social Demócrata.

³ Dentro de las universidades privadas algunas cuentan con apoyo de entidades transnacionales: la Universidad Las Américas, con capital canadiense proveniente de Kolberg Kravis Roberts (KKR), actúa a través de Laureate Education Inc. y ha adquirido la Universidad Andrés Bello y recientemente la de Viña del Mar. La Universidad Internacional Sek es filial de Consorcio Español. Cabe señalar que entre las universidades privadas se encuentran las católicas (además de las tres citadas están las de la Santísima Concepción, de Temuco y del Maule), dependientes de la Iglesia Católica y reciben financiamiento estatal.

⁴ Para los puntos “Estructura organizativa y propiedad de las instituciones” y “Marco regulatorio” de la FDI se recoge la experiencia

de los autores pertenecientes en los procesos de acreditación donde han participado, procesos que aún no han sido sistematizados en la literatura.

⁵ En el sistema educativo chileno operan cuatro tipos de establecimientos: los *públicos* financiados por el Estado y administrados por las municipalidades, llamada educación municipal; los *privados* que reciben financiamiento del Estado en los mismos montos que los municipales, pero que son administrados por entes privados, naturales o corporaciones, y que además pueden cobrar aranceles a las familias; los *corporativizados*, que son aquellos que el Estado delegó a corporaciones empresariales; y los propiamente *privados*, que no reciben financiamiento del Estado, sino que son financiados totalmente por los padres y apoderados.

⁶ Para el CPEIP estas 108 instituciones, en la práctica, son 137, si se considera la complejidad de algunas entidades como son las facultades universitarias o las divisiones del mismo CPEIP.

⁷ Según el informe recibido por parte del CPEIP no se puede establecer claramente el porcentaje de privatización de la oferta de Formación Docente en Servicio, ya que dentro del porcentaje correspondiente a las universidades autónomas están incluidas tanto las estatales como las privadas que han logrado la autonomía.

⁸ Esto en el caso de los docentes que trabajan en el sector municipal, pues el pago de perfeccionamiento está establecido en el Estatuto Docente. No así quienes laboran en el sector particular subvencionado, pues los sostenedores privados, aún cuando reciben los recursos del Estado para pagar perfeccionamiento, en su gran mayoría no lo hacen.

Bibliografía

- Ávalos, B. (2005). “La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile”, en Cox *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, 2ª ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Banco Mundial (1995). "Priorities and strategies for education". *A World Bank Review*. Washington DC: Banco Mundial.
- Castro, A. (2007). "Formación inicial y profesión docente", en Brunner, J. J. y Peña, C. *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- CIDE (2005). *Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas*. Resumen Ejecutivo. Santiago de Chile: CIDE.
- CLACSO (2005). *Las reformas educativas en los países del cono sur. Un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO.
- CNAP (2007). *El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Santiago de Chile: CNAP-Ministerio de Educación.
- Consejo de Rectores (2005). *Anuario Estadístico 2005*. Santiago de Chile: CRUCH.
- Consejo Superior de Educación (2009). *Índices Digital 2009, Planilla de datos*. Consultada el 18 de febrero de 2010 de <http://www.cned.cl>
- Cox, C. (2003). "Las políticas educacionales de Chile en las últimas décadas del siglo XX", en Cox: *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2007). "Niveles del sistema escolar y formación de profesores: fallas estructurales e implicancias de la inacción", en Brunner, J. J. y Peña, C. *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- CPEIP (2009). *Antecedentes del Registro Público Nacional de Perfeccionamiento para Estudio Colegio de Profesores*. Santiago de Chile: CPEIP.
- CPEIP (2010). *Consejo Superior de Educación*, en www.cse.cl
- Cristi, R. y Ruiz-Tagle, P. (2006). *La República en Chile. Teoría y práctica del Constitucionalismo Republicano*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Donoso, A. (2007). "Universidades y diversidad cultural en América Latina: aproximación cualitativa a sus experiencias, aprendizajes y desafíos", *Enfoques Educativos*, vol. 9 (1), pp. 89-112.
- Gros, Denise (2004). "Institutos liberais, neoliberalismo e políticas públicas na nova república", *RBCS*, vol. 19, núm. 54, p. 143-160.
- Höfling, E. (2001). "Estado y políticas (públicas) sociais", *Cadernos Cedes*, año XXI, núm. 55, pp. 30-41.
- Larroulet, C. (2006). "La educación chilena en la actual encrucijada", en Santander, M. *Ideas para una educación de calidad*, 2ª ed. Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo.
- Mineduc (2008). *Estadísticas de Educación 2006-2007*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Consultado: 18 de febrero de 2010 de http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/anuarios_anteriores_detalle_ficha
- Monckeberg, M. O. (2007). *El negocio de las universidades estatales*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.

- Núñez, I. (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* (volumen 1). Santiago de Chile: PIIIE.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana-LOM.
- Colegio de Profesores (2009). “Conversación con académicos de formación inicial. Prueba Inicia: Análisis crítico y contrapropuestas de políticas”, *Revista Docencia*, núm. 38, pp. 80-96.
- Colegio de Profesores (2005). “Informe sobre formación inicial entrega lineamientos para futuras políticas”. *Revista Docencia*, núm. 27, pp. 70-79.
- Ruiz, Carlos (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Sir, J. (2009). “Una aproximación a la educación intercultural bilingüe en el sistema escolar chileno”, *Revista Docencia*, núm. 37, Colegio de Profesores de Chile, pp. 19-25.
- Soto, V. (2006). “Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad”, *Revista Docencia*, núm. 30, Colegio de Profesores de Chile, pp. 71-83.
- Sotomayor, C. y Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- OREALC/UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Von Hayek, Friederich August (1990). *O caminho da servidão*, 5ª ed. Río de Janeiro: Instituto Liberal.
- Von Mises, Ludwig (1987). *Liberalismo segundo a tradição clássica*. Río de Janeiro: José Olympio Editora e Instituto Liberal.

Artículo recibido: 5 de abril de 2010

Dictaminado: 14 de junio de 2010

Segunda versión: 10 julio de 2010

Aceptado: 2 de agosto de 2010