

Formación de Profesores en Chile: Una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales

Fancy CASTRO RUBILAR *



“Horizonte con tormenta”,
acrílico. Gustavo González

Resumen

El presente artículo aborda la formación inicial docente en Chile desde una mirada crítica y situada en el devenir histórico en que esta acontece. Este proceso se construyó con la institucionalidad necesaria que le permitió expandirse de manera sostenida y consistente. El escenario de consolidación de este proceso se vio alterado por la irrupción del gobierno militar, que implantó una nueva estructura sustentada en el modelo económico, que facilitó una exacerbada expansión de la matrícula, trayendo consigo desregulación y baja calidad. Situación, que a pesar de los esfuerzos realizados por los últimos gobiernos no se ha podido revertir hasta hoy.

Palabras clave: Formación inicial docente; historia; calidad; cobertura; desafíos

Teacher Training in Chile: A critical perspective as regards the historical dilemma of educational changes

Abstract

This paper discusses pre-service teacher training in Chile from a critical perspective related to the historical transformation in which it takes place. This analysis was based on an institutional framework which allowed it to expand in a steady and consistent way. The consolidation scene of this process was altered by the emergence of the military government, which introduced a new structure supported by an economic model that led to an exacerbated enrollment expansion and brought about deregulation and low quality. This situation, despite the efforts of recent governments, has not been reversed yet.

Keywords: Pre-service teacher training; history; quality; coverage; challenges

Antecedentes de la formación docente en Chile

La formación de profesores en Chile se relaciona con los niveles o modalidades del sistema escolar y toma en consideración las asignaturas del currículum escolar, dando origen a distintas carreras de Pedagogía para formar docentes de educación Parvularia, Básica, Diferencial y Media.

Los orígenes de la formación inicial en el país se remontan a la primera mitad del siglo XIX, período en que se visualizan de manera más sistemática los esfuerzos por otorgarle espacios de formación institucional y de profesionalización al quehacer docente de las futuras generaciones a nivel primario. En este sentido, un hito importante lo constituye la creación de la Escuela Normal de Preceptores en 1842, bajo el liderazgo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. Sin embargo, la voluntad por profesionalizar la labor y tarea de los y las maestras en el nivel de la educación primaria se desarrolló gradualmente, fundándose, en diferentes lugares del país, Escuelas de Preceptores y Escuelas Normales.

*Universidad del Bío-Bío- Chile
Áreas de trabajo: currículum
educacional, formación inicial docente,
liderazgo y gestión educacional
Pasaje Coliseo 325, Villa Los Héroes
Chile | fcastra@ubiobio.cl

Otro hito importante, a la formación que se venía ofreciendo en el país, lo constituye la creación del Instituto Pedagógico de Chile en el año 1889, que forma parte de la lógica de expansión del sistema que ahora abordará la formación de profesores de educación secundaria. Esta institución tuvo una fuerte influencia alemana, ya que sus primeros maestros fueron principalmente de esa nacionalidad, refrendado ello la idea que tenía don Valentín Letelier que era

recurrir al aporte de pedagogos extranjeros para que asimilando críticamente sus saberes y experiencias, se formarán y desarrollaran autónomamente los cuadros profesionales propios para la institucionalización de la carrera docente (secundaria) y su proyección cultural a nivel nacional, que fue lo que efectivamente sucedió, Rubilar (2012: 15).

En este contexto las palabras preclaras de Valentín Letelier (1940), cobran sentido cuando explica el significado de la creación del Instituto Pedagógico:

no se ha fundado propiamente para enseñar el castellano ni ninguna ciencia, se ha fundado para formar profesores, enseñando práctica y teóricamente la metodología de la enseñanza de cada ramo (...) porque una cosa es saber, otra saber enseñar, y otra saber enseñar el arte de enseñar. (1940: 7)

Chile, a pesar de ser una nación joven, exhibió una extensa y consistente tradición en formación de profesores, enlazado con los esfuerzos de desarrollo de la república. Durante las décadas posteriores, se expandió considerablemente la formación de docentes tanto primarios como secundarios. A las ya creadas Escuelas de Preceptores encargadas de la formación de profesores primarios, se fueron sumando otras instancias particulares que continuaban formando a los docentes. En el ámbito secundario, además de la formación del Instituto Pedagógico —único hasta ese entonces en formar a docentes secundarios— ahora se sumaban las nacientes universidades que fundaban sus respectivas escuelas. Es así que en 1942 la Universidad Católica funda su escuela de Pedagogía y, lo mismo hace la Universidad de Concepción en 1919 creando la carrera de

pedagogía en inglés, lo que más tarde se transformó en lo que es la Facultad de Educación, formando docentes para el creciente sistema educacional chileno.

El desarrollo histórico de la formación inicial docente en Chile se conecta con las crisis y los desafíos que afectan al sistema educacional, en ese tenor se establece en 1945 la Comisión de Renovación Gradual del Sistema Escolar Secundario, que tuvo como base de inspiración a la Escuela Nueva y la reforma educacional de 1928, que instaló nuevas concepciones acerca del acto de educar y sus correspondientes estilos de prácticas docentes que se resumen en las décadas del 30 y 40. Entre ellas, la idea de crear un Laboratorio Pedagógico, cuyas innovaciones sirvieran para nuevas transformaciones en el sistema educativo nacional, iniciativa que comienza con la fundación del Liceo Experimental Manuel de Salas, dando origen luego a nuevos liceos experimentales en el país, que entregaran renovados impulsos al sistema educacional.

La formación de profesores secundarios comenzó, gradualmente, a quedar en manos de las universidades; entre éstas, la Universidad de Chile, la Universidad Católica de Chile, la Universidad Técnica del Estado, la Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Concepción y la Universidad Austral de Valdivia. Por otro lado, la formación de los profesores primarios continuará en manos de las Escuelas Normales y de Preceptores, prerrogativa que tendrá fin el año 1973 con el Golpe Militar.

En su afán de intervenir la educación ideológicamente y motivados por factores económicos, la dictadura militar ordenó el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades geográficamente más cercanas. Durante los años setenta las ocho universidades existentes en Chile fueron intervenidas por las autoridades militares y se “produjo una ‘limpieza ideológico-política’ en el profesorado, especialmente en las facultades o carreras de ciencias sociales y de educación” (Núñez, 2002: 33).

Otro golpe, propinado por la dictadura fue que entre 1980 y 1981, en el marco de la nueva política educacional, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas “no universitarias” y se ordenó su reestructuración en Academias Superiores o

Institutos Profesionales. A raíz de la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en marzo de 1990, la formación de profesores debe conducir a la obtención del grado académico de licenciado y al título profesional, pudiéndose ser impartida por universidades y por aquellos institutos profesionales que tuviesen carreras de pedagogía creadas con anterioridad a la LOCE.

En el proceso de recuperación de la democracia, es decir, en la primera parte de la década de los noventa el diagnóstico de la formación inicial arrojaba un proceso débil y de descenso en calidad, por los efectos que generaron reformas estructurales del periodo del régimen militar en el sistema de educación superior y en las carreras de formación pedagógica. Un factor que marcó el deterioro de la carrera docente, también, fueron las bajas remuneraciones para docentes en servicio, con la consabida desvalorización de la profesión.

Las universidades e instituciones de formación de profesores en general no respondieron a las exigencias de formación, por las mismas razones históricas que envolvieron a las instituciones formadoras. Una universidad cercenada por años en sus espacios de investigación, encapsulada sin relacionarse con el medio social, actuando con un currículum comprimido en que se prescindió de disciplinas indispensables para la formación de los maestros, en el área de las ciencias sociales, como antropología y sociología, por señalar algunas. Sumado el alejamiento obligado de grandes académicos de las universidades chilenas, que venían haciendo un aporte sustancial a la educación en el país y en América Latina, terminó por abortar proyectos fundamentales para la inserción del profesor en el desarrollo educacional del país.

Los recursos de las facultades de educación en las universidades se habían debilitado y no estaban a la vanguardia del cambio, sino más bien resistentes al mismo, en este sentido la OCDE (2004), en la revisión de las políticas nacionales en educación, indica que en la formación inicial de docente:

hubo que diseñar un mecanismo que pudiera activar el movimiento hacia la confluencia de perspectivas y establecer las bases para una forma de formación inicial docente alineada con las necesidades y condiciones pedagógicas modernas (2004:137)

Dadas las condiciones de labilidad en que se encontraban las instituciones formadoras de profesores para enfrentar la Reforma, en el gobierno del Presidente Frei Ruiz-Tagle (1996), se diseñó el programa "Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente" (FFID), que comenzó a funcionar en 1997 por un periodo de 5 años. Al respecto los expertos de la OCDE indicaron:

Mientras este proyecto de reforma de la formación inicial docente ha mejorado la infraestructura y ha creado oportunidades para reformar el currículum de formación de profesores, la incorporación de estos cambios como una parte integral de la vida de las instituciones es lenta, como lo reconocen quienes lideran el cambio. (2004:141)

A partir de la Reforma Educacional se formulan varios requerimientos a la formación inicial de profesores. Entre estos estaban: profesores capaces de elaborar o adaptar programas curriculares, según las necesidades de niños y niñas en situaciones geográficas diversas, profesores capaces de apoyar el diseño e implementación de proyectos, entre otras. Esto venía a poner, sin duda, en tensión la formación inicial docente que se había desarrollado igual que todo el sistema educacional en un marco político social de restricciones y de grandes fracturas. (Avalos, 1999:198)

En el informe 2005, se declara que en los últimos años, se han realizado esfuerzos de coordinación entre el MINEDUC y las universidades para analizar el currículum escolar, mediante seminarios y jornadas de estudio, pero de carácter limitado en cuanto a cobertura y extensión. La OCDE (2004) hizo ver la poca relación entre los currículos de formación inicial y el currículum escolar, existiendo una carencia de estudios más acuciosos sobre la materia (Informe citado, 2009:23).

En la búsqueda de alternativas para mejorar la formación, ya en 1998 se creó un programa de becas para promover el ingreso de los estudiantes con rendimiento destacado que desearan estudiar pedagogía (quienes tuvieran sobre 600 puntos en el examen de admisión a la educación superior, buen rendimiento en la enseñanza media, con experiencia docente o graduados de otras disciplinas). La beca financia la carrera completa del estudiante, y

puede incluir materiales educativos y hubo un interés inicial, situación que es valorada por la OCDE (pág. 144), sin embargo, esa tendencia ha ido descendiendo, ya que al 2014 fueron seleccionados 9.680 alumnos a las carreras de Pedagogía, de ellos, sólo el 27% (2.585) logró el puntaje indicado para obtener la beca, que cuesta la matrícula y arancel total de la carrera. En tanto, 73% (7.095) de los seleccionados obtuvo menos de 600 puntos. La cifra no muestra avances respecto del año pasado, lo que ha generado críticas en el medio.

Expansión de la matrícula en FID

Dado el escenario de mercantilización de la educación, se observa con preocupación el aumento de la cobertura, puesto que entre el año 2000 y 2009 aumentó la matrícula en educación en %150. Las carreras de Educación Básica y Media fueron las que más sufrieron esta alza con una expansión de 184,6% y 226,7%, y una tasa de crecimiento anual de 12,3% y 14,1%, respectivamente (Fuente MINEDUC).

Esta fuerte alza fue generando una explosión de la matrícula y el aumento de la matrícula está radicada en las universidades que no

pertenecen al Consejo de Rectores de Rectores (CRUCH), donde el crecimiento de este sector fue de 415% en los periodos 2000 a 2009.

La baja selectividad en los programas de pedagogía y la desregulación del acceso a carreras pedagógicas, se explica esencialmente porque las instituciones formadoras no tradicionales en Chile determinan si exigen o no el requisito de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), el puntaje de corte o ranking. El único requisito para las instituciones no pertenecientes al CRUCH es contar con una licencia de enseñanza media. Los institutos profesionales no sólo son los que matriculan menos alumnos con PSU, sino que también obtiene el promedio PSU más bajo, bordeando los 430 puntos. Por su parte, la Universidades del CRUCH obtienen el puntaje más alto, arriba de los 500 puntos, según antecedentes del MINE-DUC 2012 realizado en el año 2012.

Según los expertos esta tendencia se reduce a partir del año 2013, posiblemente por las nuevas medidas de regulación e incentivos (estándares, pruebas de egreso, beca vocación de profesor y sus condiciones) y, es por ello que ya en el año 2014 el 29% de quienes estudian esta carrera lo hace sin esta exigencia.



"A pasar la vasta pampa", acrílico. Gustavo González.

Lo paradójico es que las restricciones sólo las aplican las universidades que tienen el sistema más regulado, como lo son las pertenecientes al Consejo de Rectores, en tanto, las no adscritas, siguen generando una formación de mala calidad, generan expectativas en muchos jóvenes que buscan por esta carrera lograr una profesión. Hasta el momento ingresan a servir en el sistema escolar sin ninguna restricción, especialmente preocupante es la formación que se entrega en institutos profesionales, que solo a partir del 2015 no podrán matricular nuevos estudiantes para carreras de pedagogía, a raíz de un dictamen de la Contraloría General de la República del año 2014.

En la última década se vuelve a insistir en políticas de educación que buscan atraer, educar y apoyar a futuros profesores capaces de enseñar a todos los estudiantes a un nivel alto. El principio declarado es que las políticas relacionadas con los profesores han estado en función de su fortalecimiento como profesión.

Las políticas educacionales de los últimos años han prestado una creciente atención a los profesores y a la formación inicial, lo que se observa en temas como el reclutamiento, la evaluación y la retención de los mejores y esfuerzos por mejorarla. Luego de constatar la gran desregulación del sector, que ha caracterizado las últimas décadas se ha tratado de instalar procesos que buscan mejorar el sistema, pero sin alterar las condiciones ni la estructura de éste, donde ha prevalecido la práctica de concebir a la formación de los profesores como una oportunidad de negocio.

Las iniciativas en términos de política pública que se han desarrollado, en los dos últimos gobiernos, que han marcado algunos hitos que comprenden el periodo 2006 a 2014, son: acreditación obligatoria de carreras de educación (2007); Programa INICIA (2008), que da origen a los estándares nacionales de formación profesores en educación de párvulos, educación básica y educación media, que definen de manera muy específica acerca de qué *se debe saber y poder hacer*; pruebas INICIA y convenios de desempeño para el desarrollo de las Facultades de Educación; el Informe del Panel Asesor sobre Formación Inicial Docente, de diagnóstico y propuesta de políticas que proponen regulaciones fuertes (2010); Programa de becas vocación de profesor para atraer a los mejores estudiantes a las carreras

de educación y los proyectos de ley de carrera docente (2011, 2012, 2013 y 2014, en proceso), con importantes capítulos sobre formación inicial, que abordan y plantean nuevas opciones y normativas, asociadas al ingreso que están vinculados a requerir un mejor perfil de estudiantes de pedagogía,

No obstante, la elevación de las exigencias para las carreras de formación inicial docente en el país, esta se focaliza exclusivamente para las universidades tradicionales, adscritas al CRUCH, que representa la educación pública y estatal. El 39% de los estudiantes de pedagogía ingresa a la carrera sin cumplir los requisitos de ingreso señalados anteriormente, en las instituciones no adscritas al Consejo de Rectores.

Ausencia de correlato en el aseguramiento de la calidad

Aseguramiento de la calidad de la educación, dos instancias: Consejo Nacional de Educación (DFL N°2-2009) y el Comisión Nacional de Acreditación. Cabe señalar, que la acreditación por ley (Ley 20.129.) es obligatoria para las carreras de pedagogía desde el 2007, no obstante, no se establecen sanciones para las carreras que no acreditan y pueden seguir impartiendo la carrera y ello hace que haya carreras de pedagogía no acreditadas. Asimismo, la acreditación se desarrolla por entidades privadas y sólo considera procesos y no resultados ni consecuencias institucionales.

Las carreras de pedagogía en su mayoría están acreditadas, pero solo una proporción muy circunstancial alcanza a seis o siete años, que corresponde al máximo periodo de acreditación. De ese universo, el mayor número de carreras acredita en no más allá de cuatro años. Igualmente, todas las instituciones ofrecen carreras no acreditadas, el 18% de estas pertenecen al CRUCH y el 32% de las universidades no pertenecientes al CRUCH. Al respecto comentaba Matko Koljatic, presidente de la CNA: "Esto es bien curioso porque la ley dice que su acreditación es obligatoria, pero si no lo hacen, la repercusión es mínima. Es un vacío clarísimo en la ley y nosotros tampoco somos una superintendencia que pueda aplicar castigos. Es algo que se debe corregir" (El Mercurio 13/10/2014).

Sin duda, el actual sistema de acreditación evidencia considerables debilidades. Se estima, en consecuencia, que no hay suficiente

información sobre la calidad de los diversos programas de pedagogía vigentes en el país, entre otros aspectos, que los resultados de la prueba INICIA no se relacionan con los de la acreditación de las carreras. Para Domínguez, Bascopé, Meckes y San Martín (2012), es indispensable velar por la coherencia del sistema de rendición de cuentas o al menos explicitar públicamente de qué modo se deben interpretar las eventuales diferencias entre las calificaciones obtenidas en la acreditación y en los resultados alcanzados por los estudiantes al egreso.

Nudos críticos sobre FID

Algunos nudos críticos no resueltos hacen poco efectivo los esfuerzos que han realizado los diversos gobiernos por mejorar la formación de profesores, sumado a ello políticas públicas no adecuadas.

La apertura a que profesionales de otras carreras, 'más valoradas socialmente' que la profesión docente, ejerzan la función pedagógica, lo que quedó establecido en la Ley General de Educación del 2009, artículo 46. Allí se establece, específicamente, para la educación media que:

se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes, o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres, de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta, para lo cual estará autorizado a ejercer la docencia por un período máximo de tres años renovables por otros dos, de manera continua o discontinua y a la sola petición del director del establecimiento.

Esta disposición legal se sustenta en la creencia que de esta forma se estaría elevando el nivel de la calidad en docencia, otorgando autorizaciones a profesionales no docentes.

En esta misma sintonía de política pública se puede leer en la Ley N° 20.501 del año 2011, art. 24 que establece:

... podrán incorporarse a la función docente directiva quienes estén en posesión de un tí-

tulo profesional o licenciatura de al menos 8 semestres y hayan ejercido funciones docentes al menos durante 3 años en un establecimiento educacional, sin que les sea exigible el requisito establecido en el número 4 del inciso primero del presente artículo.

Es decir, no será requisito en adelante ser un profesional de la educación para dirigir un establecimiento del sistema escolar. En consecuencia, se abren opciones para que profesionales de otras áreas intervengan y lideren la educación a nivel de aula como a nivel institucional, confiando que a partir de esta inclusión se elevaría la calidad de la educación. En una perspectiva opuesta a esta creencia, se considera que dichas disposiciones no hacen más que socavar el escaso prestigio y respeto que se le brinda actualmente a esta profesión. Cabe preguntarse ¿Qué señal se está, entonces, dando a los futuros educadores? ó ¿a los jóvenes que se quiere reclutar para esta profesión? Se observa que la implementación de estas políticas es contradictoria con los esfuerzos por mejorar su calidad y prestigio de esta profesión, además, de restarle interés jóvenes que podrían seguir estudios de pedagogía.

El tiempo de duración de las carreras pedagógicas, constituye otro debate, dado que en un momento se consideró que la diferencia existente en la duración de años de las carreras de las instituciones formadoras, evidenciaban la brecha en calidad de la trayectoria formativa.

Resulta paradójico que los diversos proyectos concursables, como son los MECESUP y Convenios de Desempeño, ofrecidos por el Ministerio de Educación, que aportan dinero para financiar los cambios curriculares, mejoramiento de infraestructura y recursos, exijan el acortamiento de la duración de las carreras. Esta determinación no ha sido objeto de debate ni discusión académica. Se hace abstracción, de lo que sostienen diversos estudios (entre otros, el Panel de Expertos 2010) de las escasas competencias con que acceden a las carreras de pedagogía los estudiantes. Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo se podrá compensar, por parte de la institución formadora, las necesidades educativas de sus estudiantes en menos tiempo de preparación?

A este respecto el CRUCH en el año 2012 encargó un estudio, aunque genérico sobre la duración de las carreras de pregrado, el cual

evidencia en una de sus conclusiones la complejidad del tema:

Las variables del problema son las siguientes: perfil de ingreso de los estudiantes, necesidades de nivelación de competencias por falencias formativas de etapas anteriores, diseño y estructura curricular, posibilidades estructurales y financieras de continuidad de estudios de postgrado, financiamiento estudiantil, financiamiento institucional y marco regulatorio (Pey, R.; Duran, F. y Jorquera P., 2012: 61).

No obstante, el creciente consenso sobre la importancia que tienen los profesores en la calidad de la educación, la deserción de los estudiantes que abandona esta carrera al primer año de estudio es de un 25%, en tanto, según estudio de la Universidad de Chile (2013) detectó que el 40% de los profesores deja las salas de clase al quinto año de trabajo. La imagen social que se tiene en el país de los profesores, muestra claros síntomas de desvalorización. Esta baja apreciación se ve reflejada principalmente en la percepción que tiene la población general sobre la profesión docente solo el 47% de las personas señala que es un orgullo ser profesor en Chile, el 38% afirma que el nivel de los docentes es cada vez mejor y el 34% cree que tienen buenas remuneraciones. Además, solo un 34% señala que estaría muy interesado (él o sus hijos) en estudiar pedagogía, porcentaje bastante más bajo al comparación carreras como medicina, donde alcanza un 71% (Cabezas, V. y Claro, F. 2011: 5). En este mismo estudio, se indica que como consecuencia un alto número de docentes (42%) señale que nos les agradaría que algunos de sus hijos fuera profesor y que dentro de los motivos más frecuentes por los cuales dejarían la docencia, se encuentra su bajo reconocimiento en la sociedad (30%). La débil percepción sobre su estatus profesional coincide con otras apreciaciones relacionadas con que la carrera no es muy respetada por el Estado ni por la opinión pública en general (Cabezas, V. y Claro, F. 2011: 6).

En la actual reforma educacional que está emprendiendo el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, la mayoría de estos temas se están haciendo más visibles y por lo tanto discutiendo, por medio de distintas iniciativas que

buscan mejorar las condiciones de la formación y desarrollo de la profesión docente en el país. Una instancia creativa de participación y diálogo lo ha sido el Plan Maestro, que ha generado una serie de principios y propuestas, convocando a los más diversos actores del sistema escolar, otra; son los requerimientos que ha formulado el Colegio de Profesores de Chile, a partir de intensos debates y demandas generadas en sus bases y, por último, las distintas mesas de diálogo que ha instalado el Ministerio de Educación para recoger las diferentes perspectivas que aporten a la configuración del proyecto de ley de carrera docente, donde se espera que se conecte de la mejor manera posible con las demandas del profesorado y los requerimientos de una educación de calidad para todos los niños, todas las niñas y jóvenes del país.

A manera de conclusiones

A pesar que la UNESCO (1996) en su Informe al respecto declaraba que: “en todas las regiones del mundo se observan diferentes grados de insatisfacción en cuanto a la formación inicial de los docentes.” (1996: 70 - 71). Esta situación, en general, al 2014 aún representa una gran deuda en nuestros países, en razón que los esfuerzos de mejora han sido más bien reactivos, por una parte y, por otra, se instalan procesos que quedan en la superficie, sin modificar la estructura del sistema, como tampoco ni constituyen políticas de continuidad.

En consecuencia, es necesario recuperar la dinámica y la acción en la formación inicial, puesto que los desafíos son cada vez mayores. Los actuales cuerpos académicos deberán replantearse sus prácticas y miradas teóricas para la educación chilena. Los procesos de innovación y transformación son urgentes, lo que implica asumir un cambio significativo y que responda a la innovación tecnológica, a una nueva organización, a nuevas actitudes, a nuevas formas de pensar.

Sostener que el mejoramiento de la formación inicial pasa por atraer los mejores talentos académicos hacia la profesión es insistir en una política pública equivocada, puesto que los esfuerzos deben estar en la calidad de los procesos mismos de formación, por cuanto, el Estado debe focalizarse con más decisión en las instituciones formadoras y en los programas que imparten.

A pesar de que Chile cuenta con una tradición educacional valorada en el contexto latinoamericano, hoy por las vicisitudes de la historia como los fue la dictadura militar, la implantación del modelo neoliberal a ultranza, se continúa padeciendo en términos de la formación inicial docente un sistema desregulado y anárquico, en que se ha visto a esta actividad como oportunidad de negocio más que un bien social.

Bibliografía

- AVALOS, B. (2002). Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.
- AVALOS, B. (2004) La formación Docente Inicial en Chile. Texto recuperado de la web, el 23/12/2014.
- ÁVALOS, B. Y MATUS, C. (2010). La Formación Inicial Docente en Chile desde una Óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio IEA TEDS-M. Santiago, Ministerio de Educación. [Links]
- BELLEI, C. Y VALENZUELA, J. (2013). "El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia". En Profesores chilenos: ni héroes ni villanos, B. Ávalos (Ed.) Santiago, Editorial Universitaria.
- CABEZAS, V. Y CLARO, F. (2011) Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? Temas de agenda pública, Año 6 / No 42 / enero, Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos UC.
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE (2013) Declaración pública al Magisterio, Autoridades y Opinión Pública, Santiago de Chile, Colegio de Profesores de Chile A.G., Directorio Nacional- Secretaria General.
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA) Chile (2009). Criterios de evaluación de carreras de educación. Comisión Nacional de Acreditación Chile, Comité Técnico de Educación 2007-2009, Santiago, Chile. [Links]
- COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, Santiago: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- COX, C; MECKES, L; Y BASCOPÉ, M. (2011). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. Pensamiento Educativo (46-47), pp. 205-245. [Links]
- DOMÍNGUEZ, BASCOPÉ, MECKES Y SAN MARTÍN (2012) ¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación? Santiago de Chile, Estudios Públicos N° 128.
- DOMÍNGUEZ, M., BASCOPÉ, M., CARRILLO, C., LORCA, E., OLAVE, G., & POZO, M. A. (2012). Procesos de acreditación de pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias. Calidad en la educación, (36), 53-85. Recuperado en 27 de diciembre de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652012000100002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-45652012000100002.
- LETÉLIER, V. (1940) El Instituto Pedagógico: Miscelánea de estudios pedagógicos (Pról. R. Munizaga), Imp. Germano-chilena, Santiago.
- NÚÑEZ, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Avalos, OCDE (2004) Revisión de políticas nacionales de educación. Chile. OCDE y Ministerio de Educación de Chile.
- PANEL DE EXPERTOS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD (2010). Informe final. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Santiago, Ministerio de Educación.
- PEY, R.; DURAN, F. Y JORQUERA P. (2012). Informe para la toma de decisiones sobre Duración de las carreras de pregrado en el CRUCH, mayo. Recuperado el 29 de diciembre de 2014.
- RUBILAR, L. (2012). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex Pedagógico), 1889-2010. Santiago de Chile. Publicaciones UMCE.
- UNESCO (1996) Informe sobre la 45ª. Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante: problemas, perspectivas y prioridades. Ginebra, Suiza, (30 de septiembre al 5 de octubre de 1996).

Fecha de Recepción: 9 de diciembre de 2014
 Primera Evaluación: 20 de diciembre de 2014
 Segunda Evaluación: 29 de diciembre de 2014
 Fecha de Aceptación: 29 de diciembre de 2014