

ISSN 0717-1013



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FORMACIÓN INICIAL Y
CONTINUA DE PROFESORES

REVISTA

PENSAMIENTO

EDUCATIVO

VOL

41

2

2007

FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA REFLEXIÓN Y UNA PROPUESTA

Teacher Education: a reflection and a proposal

ARACELI DE TEZANOS*

Resumen

Este artículo posiciona la enseñanza como eje de la formación de profesores para la educación básica y media. La enseñanza se caracteriza aquí como una noción compleja fundada sobre el conocimiento de la historia de la profesión, el conocimiento de los aparatos disciplinarios que la estructuran y su relación con el enseñar y con una revisión crítica y sistemática de la tradición. Se discuten dos miradas sobre la historia de la profesión. La práctica docente se define al mismo tiempo como el lugar de la identidad de la profesión y donde los futuros profesores aprenden los procesos de constitución y producción del saber pedagógico, propio del oficio de enseñar. Se formulan cuatro tesis: i) centrar el diseño curricular en la teoría y práctica de la enseñanza, ii) la formación de profesores primarios o para la educación media deben tener la misma duración, iii) estructurar la práctica docente durante toda la formación en relación estrecha con escuelas y liceos y, iv) promover la formación en la excelencia de maestros de maestros. Finalmente se proponen modificaciones administrativas, institucionales y legales que deben producirse en la formación de profesores para revertir la situación actual.

Palabras clave: formación de profesores, historia de la profesión, práctica docente, tradición pedagógica, enseñanza

Abstract

This article places teaching as the main axis in the education of primary and secondary teachers. Teaching is developed here as a complex notion based upon the history of the profession, the knowledge of foundational ground disciplines and by the critical and systematic revision of tradition. Two historical views about teaching profession are discussed. Teaching practice is simultaneously, defined as the place where professional identity is to be found and where pedagogical knowledge is built, developed and learnt by student teachers. Four theses are formulated: i) curriculum design should be centered on teaching theory and practice; ii) Teacher education should be equal in length for primary and secondary teachers; iii) teaching practice should be closely linked to schools through out the whole of teacher education and iv) excellence among teacher educators should be promoted. Finally, some administrative, institutional and legal changes within teacher education are suggested towards reversing the current situation.

Key words: teacher education, history of the profession, teaching practice, pedagogical tradition, teaching

* Doctorant en Etudes Ibériques et Ibéroaméricaines, Université de Paris X - Nanterre. Investigador Asociado del Instituto de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, araceli.tezanos@orange.fr

A veces la historia se manifiesta en extraños caminos y andares... Para un profesor en Chile a fines de los años 20 el mundo de lo pedagógico era asible, concreto y fructífero en su cotidianeidad laboral y el camino de su formación estaba claramente definido. Hoy, en cambio, este mundo no existe. Se ha transformado en un espacio de ambigüedad e indefinición.

Este vacío a mi juicio está en la raíz de la pérdida cada vez más flagrante de la identidad profesional. No existe una idea clara sobre **qué es la enseñanza**, es decir, aquello que diferencia y determina la profesión docente. La enseñanza es el eje de la tradición de quienes asumen la responsabilidad de ocuparse de los procesos de apropiación de la cultura, así como de la definición, constitución y transmisión del conjunto de los saberes que hacen posible para la sociedad la formación de sujetos autónomos, conscientes de sí mismos y de la sociedad en que viven.

Los maestros son los portadores y custodios de esta tradición. La formación de profesores es una noción compleja, cuyos elementos constitutivos son

1. el conocimiento de la historia de la profesión,
2. el conocimiento de los aparatos disciplinarios que la estructuran y su relación con el enseñar
3. la revisión crítica y sistemática de la tradición.

Estos elementos se abordan en este artículo para finalizar con algunas sugerencias para enfrentar en lo inmediato los imprescindibles cambios que reviertan la actual situación de la formación de profesores de enseñanza básica y media en Chile.

La insoportable levedad de la historia de una profesión

Si en una reunión de personas preocupadas por el tema educativo se preguntara sobre el origen de la profesión docente, seguramente nos sorprenderíamos de la casi completa ausencia de un conocimiento, aunque fuere superficial, del recorrido histórico de la profesión. Si alguna respuesta surgiera lo más probable es que ella emerja de la historia de la educación desde donde se podría establecer un vínculo entre la historia de la profesión y la historia de la escuela, pero en ningún caso del oficio de enseñar.

En razón de esta constatación nos parece esencial, con la mirada dirigida hacia la formación de profesores, establecer algunas distinciones y ciertos hitos que marcan la emergencia histórica del sujeto de la enseñanza: **el maestro**.

El maestro, cuya esencia de sujeto se delimita y adquiere significado en la capacidad de leer y aprehender la realidad sociocultural y política de su época, así como en la habilidad de transmitir una “caja de herramientas” que abrirán la posibilidad a un

otro colectivo, sus alumnos, de comprender, interpretar y actuar en esa realidad para avanzar en su construcción. Es necesario subrayar aquí una primera constatación clave para abordar la formación de maestros: la delimitación del significado de la figura del maestro trasciende tanto la historia de la escuela como la historia de los métodos de enseñanza¹.

La historia de la escuela siempre surge enraizada en la tradición griega, aunque la escuela tal como la conocemos hoy emerge institucionalmente a fines de la Edad Media y se consolida durante la Edad Moderna². Es la historia de la escuela o, para expresarlo con mayor precisión, la historia de la escolarización, la que se relaciona directamente con la historia de los métodos de enseñanza e indirectamente con la historia de la profesión docente. Esto es así porque las propuestas sobre el método que estarán vinculadas a lograr una mayor rapidez y eficiencia del aprendizaje³ se concretizan en la práctica social específica del enseñar, propia de los maestros.

Más allá de esta relación entre profesión docente y evolución del método, la historia del oficio de enseñar se inscribe en las prácticas discursivas de los sujetos que lo ejercen. Es decir, en los enunciados a través de los cuales los oficianes (“practitioners”) de la enseñanza dan cuenta de su saber.

En consecuencia, la historia de la profesión docente se genera en los registros de los modos en que se concretiza el oficio de enseñar. En términos de Foucault, en el “umbral de positividad” que determina y delimita el proceso de producción de saber⁴. Dicho de otro modo, la historia de la profesión se articula en el desarrollo y la **constitución del saber pedagógico**⁵ que, a su vez, emerge y se articula en las prácticas discursivas de

¹ Sobre estas distinciones ver Hamilton, D. Notes from Nowhere: on the beginnings of modern schooling, en Popkewitz et alii (eds.). Cultural History and Education, Routledge Farmer, London 2001: 187-206.

² Del pasaje de la clase a la noción y significado de la escuela ver D. Hamilton *Orígenes de los términos educativos “clase” y “curriculum”*, in Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 1, enero-abril, 1993.

³ Sobre la historia de las discusiones acerca del valor del método de enseñanza ver: Gilbert, N. Renaissance Concepts of Methods, Columbia University Press, N.Y. 1960, y D. Hamilton Towards a Theory of Schooling, London, Farmer, 1989.

⁴ Foucault, Michel, L'Archéologie du savoir, NRF, Paris, 1989: Cap. IV, VI parte. En este texto Foucault utiliza como eje de su argumentación sobre la constitución del saber y el enfoque arqueológico de la investigación el ejemplo del oficio de los médicos. Los maestros comparten con ellos tanto la condición de oficio, el ser portadores de una tradición y el ser constructores de saber.

⁵ El concepto de saber pedagógico es recogido de los trabajos de investigación de Olga Lucía Zuloaga, directora del proyecto de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, el cual, además de diversas publicaciones, ha generado el Archivo Pedagógico de Colombia donde es posible revisar más de 10.000 documentos referentes al proceso histórico del sistema educativo colombiano como a la historia de la profesión docente. El Archivo Pedagógico de Colombia gestiona los objetos de conocimiento que se producen dentro y fuera de la Universidad Pedagógica

los maestros que dan identidad al oficio de enseñar. Estas prácticas discursivas que dan sentido y significación a la profesión docente recuperan los modos como los maestros han expresado y expresan sus representaciones del enseñar en diferentes épocas de la historia y del proceso de institucionalización de la escuela, considerando esta última como el espacio natural en el cual ejercen su oficio⁶, pero no el único.

Por otra parte, es clave constatar cuáles son las estructuras institucionales que cumplen o no con la función de cautelar y reproducir el saber pedagógico. El resultado de un tal análisis debiera dar pistas para poder comparar, sobre una base sólida y objetiva, el desempeño de los sistemas educativos nacionales.

Un análisis en profundidad de estas formaciones discursivas, que vaya más allá de una cronología, permitirá distinguir los diversos patrones culturales en los cuales emergen.

Por ejemplo, un análisis de la historia de la enseñanza podrá diferenciar, a lo largo de la historia de Occidente y Oriente, la influencia de las concepciones sobre la enseñanza provenientes del luteranismo o del catolicismo, de una parte, o del mundo del budismo o el confucionismo de otra.

Basándonos en la institucionalización de la figura del maestro en la escuela en la Edad Moderna anotada más arriba, es posible y sorprendente constatar que en Occidente, para las dos vertientes del cristianismo mencionadas, dicha imagen tiene un mismo origen histórico: una comunidad medievoval llamada la Fraternidad de la Vida Común. Pues es allí que tanto Jean Sturm (1507-1589) y su escuela de Estrasburgo como la Compañía de Jesús (1540) encuentran las fuentes de su pensamiento y obras pedagógicas, ambas iniciadas en el siglo XVI⁷. Será la evolución histórica de las condiciones sociopolíticas de las diferentes sociedades las que irán marcando el alejamiento de este origen común de los modos de ser maestro.

Ambas concepciones están presentes en América Latina, en diferentes momentos de la historia de sus maestros. Aquella que portaba la Compañía de Jesús y que se inscribe en la *Ratio Studiorum* (1599) marcará a los maestros durante el período colonial, y me atrevería a afirmar, más allá de la expulsión de los jesuitas en 1767. La otra, propagada por el luteranismo y el calvinismo, vendrá de la mano de los

Nacional. Entendidos éstos no como cosas o instrumentos, sino como las configuraciones lógicas del discurso, del pensamiento y del conocimiento. <http://archivo.pedagogica.edu.co/>

⁶ Podría afirmarse que esta noción sobre la historia de la profesión subyace, no siempre de manera explícita, a los trabajos de investigación que dan cuenta de la identidad docente a través de la recolección de las narrativas de los profesores.

⁷ Hamilton, D. *Towards a Theory of Schooling*, London, Farmer, 1989.

reformadores del sistema educativo en el siglo XIX, cuya cabeza más visible fue Domingo Faustino Sarmiento.

Lamentablemente, la verdadera y auténtica historia de la profesión docente permanece invisible. Puesto que la historia generalmente conocida y aceptada se construye desde una mirada externa, ajena a la profesión de maestro, que enuncia sus propias imágenes y símbolos sobre el oficio de enseñar.

Para entender el origen de esta visión externa en América Latina es clave conocer el rol de la tradición borbónica que impera durante la colonia. Su influencia es fundacional en la construcción externa de la historia de la profesión docente, debido a una concepción autoritaria y elitista de la sociedad, que conlleva el desprecio a la profesión del maestro de escuela.

Esta historia externa aparece, generalmente, en la literatura, en la cual el personaje Dimitas Arias, un maestro rural colombiano, a inicios del siglo XX, es descrito con minucia e inteligencia por Tomás Carrasquilla⁸. Este personaje incapacitado físicamente con serias dificultades de expresión se transformará metafóricamente, en Colombia, en el paradigma de la imagen social del maestro. Esta imagen social también se expresa en algunos dichos que aparecen en la conversación cotidiana en cualquier ciudad del cono sur de América Latina como “más pobre que un maestro de escuela”, heredado evidentemente de la cultura borbónica del imperio. Una historia que se manifiesta en el siglo XIX en Chile con la disputa entre Bello y Sarmiento⁹. Y es en la Universidad de Chile, en el momento de festejar el centenario de su fundación, donde se justifica la decisión de Bello de privilegiar el papel de la Universidad en el desarrollo de la educación, cuando Yolando Pino señala

“No hay que olvidar que los hechos históricos le daban la razón y que por entonces era imposible crear de la nada un cuerpo de maestros, suficientemente numeroso, que hubiera podido difundir la “ilustración bajo forma conveniente”, en circunstancias en que la propia capital no contaba con ninguna escuela sostenida por el Estado y la enseñanza del pueblo se reducía a la lectura, la escritura y el rezo. Pero la ley, que

⁸ “El sumo sacerdote de este templo de Minerva, yacía en su camilla de ruedas. Sobre ser maestro de escuela, estaba tullido desde tiempo inmemorial. Para los alumnos fue siempre una terrible y misteriosa adivinanza, cómo aquella cabeza de hombre pudiese estar encaba en “una cosa tan chiquita que ni cuerpo de cristiano parecía”; pues el bulto que presentaba bajo las delgadas mantas esta pobre humanidad de “El Tullido” por antonomasia no era mayor que el de un rapazuelo de ocho años...” Carrasquilla, T., Obras Completas, E.P.E.S.A., Madrid, 1952. Primera publicación entre 1897 y 1989.

⁹ Sarmiento, fundador de la primera escuela de preceptores en 1842, defendía la necesidad imperiosa de expandir la escuela primaria como base de una sociedad culta y democrática, ver: Labarca, A. Historia de la Enseñanza en Chile, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939.

había sido redactada por Bello, entregaba a la Facultad de Filosofía y Humanidades la orientación y dirección de las escuelas elementales”¹⁰.

La propuesta de Andrés Bello refleja, ya no la concepción borbónica del imperio español, sino el elitismo de la sociedad francesa marcada históricamente por el despotismo ilustrado al que nunca preocupó en demasía la educación del pueblo. Esta tendrá que esperar, en Francia, la llegada de Jules Ferry en 1883 para llevar a cabo la expansión de la escuela primaria y la creación de las escuelas normales primarias donde se formarán sus maestros, como fundamento de una sociedad democrática¹¹.

En Chile, solo en el período de la conformación de las Comisiones Pedagógicas en las escuelas y la fundación de la Revista Educación en 1929, los profesores chilenos recuperan su propia historia y la hacen visible. Es el momento donde surge un reconocimiento público de la palabra y el saber de los profesores, expresado en las discusiones generadas al interior de las Comisiones, a partir de las que emerge una reforma del sistema educativo que incluye la formación de profesores y el programa de estudios en las escuelas, que será frustrada en 1931¹². Después todo vuelve a su cauce, y la historia concreta, que se expresa en las prácticas discursivas de los maestros, retoma su condición de invisibilidad.

Por último, el proceso de recuperación y actualización de la historicidad de la profesión y consecuentemente del saber pedagógico reencuentra a los profesores con lo académico, ámbito que aparentemente se presenta como contradictorio con la idea o concepto de oficio. Sin embargo, los profesores, al igual que los médicos, tienen el privilegio de conectar lo artesanal con lo intelectual. No existe práctica sin teoría, ni teoría sin práctica. Y la construcción de teoría, en el caso de los profesores, apela a una reflexión rigurosa sobre la enseñanza, pues es en ella que se hace realidad y concreción el oficio de maestro. En esta reflexión emerge la historicidad de los elementos sustantivos de una tradición que identifica y da sentido a la profesión. Las generaciones de profesores formadas y perfeccionadas en un contexto marcado por la ausencia de reconocimiento de la historicidad de la profesión han sido debilitadas en su necesaria fortaleza para afrontar los desafíos que plantea el proceso de modernización de la sociedad chilena y, en consecuencia, de su sistema educativo. Esta situación ha llevado a la búsqueda frenética de modelos externos, sin una revisión rigurosa de sus orígenes y/o de sus fundamentos filosófico-pedagógicos.

¹⁰ Pino Saavedra, Y. Discurso en Anales de la Universidad de Chile, Número conmemorativo del Centenario de la Universidad de Chile, 1943: 428.

¹¹ Ver: Tezanos, A. Formación de maestros y pedagogía en Francia: una revisión y dos comentarios. Documento preparado para el proyecto LA MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA CONTEMPORANEIDAD, Instituto de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.

¹² Este momento de la historia de la profesión es descrito y analizado en Núñez, I. El Trabajo docente: dos propuestas históricas, PIIE, Santiago, 1987.

Lo que lleva, en general, a que la aplicación de los modelos se transforme tanto en una banalización como en una caricatura. Los profesores así entrenados (y el término es usado en su significado literal) llegan a ser meros ejecutores de las ideas de desconocidos otros como consecuencia de su propia y particular historia. Para evitar esta situación todo proceso de cambio en la formación de profesores debe instalar la historia del oficio de enseñar en su justo lugar.

Por otra parte, esta historia reclama urgentemente del desarrollo de proyectos de investigación que puedan dar cuenta de la relación posible entre la parte invisible de la historia de la profesión y aquella construida externamente que provisoriamente llamaremos, siguiendo a Castoriadis, “el imaginario cultural” sobre el oficio de maestro. Es decir, ir más allá de la historiografía que ha marcado los trabajos de investigación sobre Historia de la Educación en el país, e irse acercando paulatinamente tanto a las propuestas metodológicas asumidas desde la “arqueología del saber” que permiten la recuperación de los modos que ha asumido la praxis pedagógica en Chile como a aquellas provenientes del enfoque de *Annales*¹³ que en otros contextos han producido notorios avances en el conocimiento del proceso histórico de la escolarización y sus relaciones con la cultura¹⁴.

Los aparatos disciplinarios que articulan la formación

La idea de la Pedagogía como disciplina fundante de la formación docente, que hemos visto circular últimamente en artículos y presentaciones en conferencias, solo puede ser entendida por la ausencia de reconocimiento de la condición del profesor como un artesano-intelectual¹⁵. En la historia de Occidente, los primeros maestros, organizados en un gremio específico, son considerados como los artesanos que saben el **arte de enseñar a leer, escribir y contar**. Comparten orígenes con todas las profesiones que han emergido de la historia corporativa iniciada en el Medioevo desde la construcción de las catedrales. Al igual que otros oficios, como por ejemplo los médicos, los arquitectos, los científicos, su formación no se sustenta y no puede fundarse en una única disciplina, sino en un conjunto articulado que hace posible el ejercicio del oficio específico¹⁶.

¹³ Sobre la escuela de Annales, ver Burke, P. La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989, Gedisa, Barcelona, 2006.

¹⁴ A este respecto ver Popkewitz, Th. S., Pereyra, M. A., Franklin, B.: History, the problema of Knowledge and the New Cultural History of Schooling en Popkewitz, Th. S et alii (eds.) Cultural History and Education, Routledge, London, 2001: 3-41.

¹⁵ Sobre esta condición de los profesores ver de Tezanos, A. Maestros: artesanos-intelectuales. Estudio crítico sobre su formación, CIUP-IDRC, Bogotá, 1987.

¹⁶ Ningún médico aceptará que la disciplina fundante de su profesión es la Anatomía o la Fisiología. Nadie que haya formado investigadores científicos considerará que su tarea se agota en la transmisión de los contenidos de la disciplina.

Por otra parte, frente a esta idea de la Pedagogía como disciplina fundante, se presenta otro problema vinculado al significado del concepto, que depende de las corrientes de pensamiento pedagógico en que se inscribe. De esta manera, si está enraizado en la cultura francesa o sajona, la pedagogía (escrita con minúscula) se significa como la capacidad que el profesor tiene para enseñar. Dicho en un lenguaje llano: el profesor tiene “una buena o una mala pedagogía”. Es decir, y para dar referencias explícitas, la definición de Durkheim¹⁷ de la pedagogía se compadece perfectamente con su tradición cultural de origen y otro tanto acontece en los escritos de Dewey¹⁸. Esta definición cultural de la pedagogía es la que otorga a las escuelas normales primarias francesas el dominio (*pédagogie*), entendida como el arte de enseñar¹⁹. Encontramos el mismo significado del término pedagogía (*pedagogy*) en los textos de Dewey “Mi credo pedagógico” o “El niño y el programa escolar”²⁰ donde expone sus ideas acerca del papel del maestro y su oficio. Sin embargo, cuando nos enfrentamos al pensamiento alemán, la Pedagogía (*Pädagogik*) es una disciplina que Dilthey define en el prólogo de su Historia de la Pedagogía como “teoría de la formación”²¹. Estos dos orígenes del concepto han sido intercambiables en el mundo de las Escuelas de Educación en Chile, sin que hayamos encontrado en la revisión de las propuestas curriculares para la formación docente ninguna referencia a los mismos. Su empleo depende de las influencias existentes en el momento de las definiciones programáticas.

Una situación similar se produce en relación con la Didáctica. Se podría afirmar que ella pertenece por esencia y tradición al mundo germánico protestante y su preocupación por el método de enseñar y la disciplina. La idea central fue desarrollar un método general de la enseñanza por comparación con los métodos lógicos, que durante los siglos XVI y XVII eran considerados los mejores para lograr un aprendizaje. La Didáctica se transformó en un cuerpo doctrinario normativo de la práctica de los maestros. El texto que mejor la representa es la Didáctica Magna de Juan Amos Comenio, publicada por primera vez en 1632. Herbart (1776-1841) es su continuador, presentando sus cuatro pasos fundamentales del método de enseñanza y la instrucción como principio educativo. Ambos influirán fuertemente en la formación de maestros en América Latina. Más

¹⁷ El texto clásico de referencia es Durkheim, E. *Education et Sociologie*, PUF, Paris 1990.

¹⁸ Ver Tezanos, A. Dewey-Durkheim: los orígenes teórico-filosóficos de las diferencias. Documento preparado para el proyecto LA MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA CONTEMPORANEIDAD, Instituto de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia, 2005.

¹⁹ Sobre este tema ver: de Tezanos, A. Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma “la excepción francesa”, en *Educación y Pedagogía*, N° 46, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, diciembre 2006: 33-57.

²⁰ Los dos textos de John Dewey fueron traducidos por Lorenzo Luzuriaga y publicados por Editorial Losada, Buenos Aires, 1956.

²¹ Dilthey, W. *Historia de la Pedagogía*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1968.

aún, será un herbartiano reconocido, Jorge Schneider, quien formará parte de la misión alemana que fundará el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile²². Sin embargo, la influencia de las diferentes variantes del diseño instruccional a mediados de los años sesenta marcará el ingreso en estas instituciones la “metodología de enseñanza”, de matriz conductista, en reemplazo de los contenidos de la Didáctica.

Hechas estas aclaraciones volvamos a los aparatos disciplinarios que articulan la formación de profesores. Formación que tiene como fin último y está determinada por **el enseñar**. La definición de los aparatos disciplinarios que conforman el núcleo central del proceso de formación trasciende las formas de organización de las estructuras curriculares que se adopten. Estas serán definidas a partir de las condiciones institucionales y considerando las particularidades propias del nivel del sistema educativo: nivel básico o secundario²³. Es decir, este núcleo disciplinario debe estar **necesariamente** presente en la formación de **todos** los docentes.

En este horizonte se delimitan y articulan dos ámbitos: uno conformado por aquellas disciplinas que contribuyen a estructurar y dar sentido a la identidad profesional y aquel que aporta a una comprensión e interpretación del contexto en el cual se ejerce el oficio de enseñar.

Disciplinas que fundan la identidad profesional	Disciplinas para la comprensión e interpretación del contexto
Pedagogía	Historia de la Educación
Didáctica	Antropología
Historia de los Métodos de Enseñanza	Filosofía
Psicología Evolutiva	Sociología
Biología	Demografía
Epistemología	Economía

Para diseñar los currículos es necesaria una selección rigurosa del conocimiento acumulado en cada una de estas disciplinas. Los contenidos deben ser los pertinentes y apropiados a la formación de profesores. Es decir, no será la sociología en su totalidad, ni la economía, ni la demografía, sino aquellos contenidos que harán del futuro docente

²² Labarca, A. Historia de la Enseñanza en Chile, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939.

²³ Para analizar un ejemplo de diferentes estructuras curriculares articuladas sobre el corpus disciplinario que se presenta a continuación ver: de Tezanos, A. El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2006. En el texto se da cuenta de la transformación curricular de las carreras de Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogías para la Educación Media, Educación Parvularia y Educación Diferencial realizada en el Instituto Profesional de Osorno (actual Universidad de Los Lagos) entre 1989 y 1995.

un intelectual, un ciudadano culto por excelencia. Un profesional capaz de comprender a sus alumnos, su contexto, sus capacidades, el desarrollo de sus estructuras cognitivas y, fundamentalmente, cómo manejar en forma permanente la dialéctica entre conocimiento de sentido común y conocimiento científico. Este es el **núcleo fundamental** del oficio de enseñar para **todos** los profesores.

Finalmente, la aceptación de este núcleo disciplinario como eje de la formación de profesores reclama un trabajo arduo de los aparatos de investigación. En este contexto, nos parece importante establecer algunas distinciones en las disciplinas propias a la identidad profesional y en las cuales es imprescindible profundizar en la producción de conocimiento en Chile. También es importante aclarar que lo que se presenta a continuación deja por fuera la investigación en el aula. En razón de que esta última está vinculada directamente con la producción de saber pedagógico propia de los maestros. La orientación de este tipo de proyecto se tratará más adelante.

La **investigación educativa** analiza y explica la educación en su carácter de institución social y la forma en que ella se concretiza: el sistema educativo. Es decir, su objeto de estudio es la organización y estructura del sistema así como también las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales en las cuales opera. Las disciplinas que pueden abordarlo son múltiples, lo cual ha permitido ampliar y profundizar en la interpretación y la comparación desde diferentes perspectivas los procesos de constitución, organización, articulación y funcionamiento de los diferentes sistemas educativos. Más aún, esta investigación educativa amplía su frontera de trabajo hacia las formas y los sentidos en que se relaciona la educación con otras instituciones socioculturales.

La **investigación pedagógica** se instala en la explicación, análisis e interpretación de la relación pedagógica, entendida como el espacio que media la formación de sujetos y el desarrollo de todas sus potencialidades tanto cognitivas como sociales. La investigación pedagógica tiene como horizonte para su despliegue y producción su condición de teoría de la formación y dará cuenta de la articulación entre los elementos que median la relación pedagógica, tales como el trabajo, el lenguaje y la afectividad²⁴.

La **investigación didáctica** indaga los elementos constitutivos del enseñar. Su propósito es develar el significado de nociones tales como método, aprender, transmisión, actividad, contenido, programa y todos aquellos que vayan emergiendo en la labor investigativa que permitan profundizar y complejizar el concepto de enseñar. La interpretación del sentido de las relaciones entre estas nociones es la que sustenta la Didáctica entendida como la teoría de la enseñanza. Por último, la investigación didáctica no puede confundirse con la investigación en el aula propia de los maestros.

²⁴ Ver Tezanos, A. Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía, en Hoyos, G. (ed.) *El Sujeto como objeto en las Ciencias Sociales*, Cinep, Bogotá, 1982.

Este bosquejo absolutamente primario de un programa de investigación en las disciplinas que articulan el oficio de enseñar requiere la formación rigurosa de académicos con un conocimiento profundo tanto de los contenidos disciplinarios como de los diversos procedimientos de la tarea de investigación.

Un último comentario sobre los aparatos disciplinarios que articulan la formación. Seguramente, un lector académico de una Facultad de Educación mirará esta propuesta como incompleta y no actualizada, pues en ella no se incluye el uso de nuevas tecnologías informáticas o una pseudodisciplina llamada “metodología de investigación”.

En relación con el primer tema, considero que una de las tareas de la formación de los futuros profesores es la desmitologización del uso de los computadores como la panacea del mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los alumnos. Su aparición en el mundo de la escuela o el liceo nos recuerda la fragilidad de la institución educativa frente a las imposiciones del medio para elaborar una respuesta coherente y adecuada. Sin desconocer su valor, el uso de las nuevas tecnologías tiene que tener la condición de un instrumento más que facilita las comunicaciones y que permite el desarrollo de procesos de búsqueda, facilitando la diseminación y acceso a la información. Precisamente, a causa de ello reclama de una cada vez mayor preocupación por los modos de enseñar que permitan el desarrollo de las herramientas básicas de acceso al conocimiento. Estos modos de enseñar tendrán que estar enfocados hacia el desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes, más que a la repetición de contenidos carentes de significado²⁵.

En cuanto a la “metodología de investigación” transmitida como una regla canónica a seguir, nos parece carente de toda significación y sentido en un programa de formación docente. Más aún, cuando es bien sabido que los currículos de formación de licenciados en Ciencias Básicas o Matemáticas nunca contemplan este tipo de enseñanza. La investigación será su oficio y será aprendido al lado de alguien que lo ha practicado durante años. Además, basta una revisión de la trayectoria académica de los profesores a cargo de estos cursos en cualquier Escuela de Educación para constatar que, en rarísimas ocasiones, han participado o dirigido proyectos de investigación. Por el contrario, los docentes que lo han hecho van a conducir a los estudiantes hacia una

²⁵ A este respecto los resultados de las investigaciones realizadas por Michael Shayer y Philip Adey sobre las relaciones entre contenidos curriculares del proyecto Nuffield de enseñanza de las Ciencias en Inglaterra y el desarrollo de las estructuras cognitivas de los alumnos evidencian desajustes que llevan a mediados de los años 70 a que solo el 16% de la muestra (16.000 estudiantes) alcanzan el pensamiento formal. La réplica de la investigación realizada en el 2003 muestra un retraso de tres años en el desarrollo de las operaciones hipotético-deductivas. Shayer considera que la causa de estos resultados es “the lack of experiential play in primary schools, and the growth of a video game, TV culture”. ESRC Society Today, issue 21, 2005.

apropiación de la lógica propia de la indagación durante el proceso de transmisión de los contenidos disciplinarios.

Es necesario aclarar que los resultados de la investigación en el aula de los maestros dan cuenta de la metódica empleada en un proceso de intervención acompañada de una reflexión sobre la pertinencia de la misma en una situación determinada. En consecuencia, en esta tarea se requiere seguir los procedimientos de los proyectos de innovación y desarrollo y no los de la investigación científica.

Por último, y en razón de lo expuesto, es difícil encontrar una justificación para incluir los cursos de “metodología de investigación” en un currículo para la formación de profesores.

El espacio de la práctica en la formación

La argumentación sobre el lugar de la práctica amerita un comentario vinculado a las diferencias que se manifiestan en la formación de los maestros para la educación básica y para los profesores de enseñanza secundaria. En el caso de la primera, la tradición de las escuelas normales se inscribe en la inmensa labor de José Abelardo Núñez y los maestros extranjeros llegados para instalarlas. Estos maestros, en su mayoría alemanes, “conceden importancia a la técnica didáctica, hasta entonces despreciada, y de simple rutina empírica, elevan la enseñanza a la categoría de un arte especial”²⁶. Esta tradición se pierde paulatinamente cuando la formación de maestros básicos se traspa a las escuelas universitarias de educación. Sin embargo, en ciertos casos, se ha logrado preservar el espacio curricular dedicado a la práctica de la enseñanza. Aunque frecuentemente existen distorsiones en los modos de implementación.

En la formación de profesores para la enseñanza media, la práctica del enseñar, la práctica del oficio es absolutamente menospreciada, aunque los orígenes herbartianos del Instituto Pedagógico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile podrían indicar lo contrario. En la realidad actual de nuestras instituciones la práctica docente se reduce a unas pocas horas en los dos últimos años de formación en el mejor de los casos, pues en general es sólo el último²⁷. Esta situación de la ausencia y desprecio por la práctica está vinculada al mantenimiento de una visión arcaica y aristocratizante de la formación de profesores impuesta en el Instituto Pedagógico por los profesores alemanes que llegaron a crearlo, quienes según Labarca “tendieron a hacer

²⁶ Sobre este tema ver: Labarca, A. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939: 183-186.

²⁷ Es extraño cómo nunca los formuladores de políticas de formación docente pensaron si se dejarían tratar por un médico que solo pasó su último año en un hospital.

más notorias las distancias entre lo popular y lo aristocrático, a colocar entre director, maestros y alumnos las barreras de un protocolo rígido”²⁸. En el reglamento dictado por el Consejo de Instrucción Pública, en 1890, se indican las cátedras que dictarán las dos secciones que estructuran la nueva institución y se establece que “todos los estudiantes tendrán como asignaturas comunes: filosofía, filosofía de las ciencias, pedagogía teórica y práctica, gimnasia teórica y práctica y principios generales de derecho constitucional”²⁹. Jorge Schneider estará a cargo de la cátedra de pedagogía teórica y práctica, cuyo solo nombre pone de manifiesto su origen herbartiano. Este conjunto inicial de asignaturas comunes evidencia el origen de la falta de reconocimiento de la práctica docente en la formación de profesores para la enseñanza media. Sin embargo, el Instituto Pedagógico ha sido considerado siempre como el lugar donde se profesionalizaron los profesores de enseñanza media. A esta afirmación subyace una visión elitista que la sociedad chilena tuvo siempre sobre el liceo. Los estudiantes provenían de los sectores medios de la sociedad. Hoy en día aunque la visión elitista persiste, la población estudiantil ha cambiado notablemente debido a la masificación del ingreso.

Estos procesos de masificación del nivel medio del sistema que abren el acceso a alumnos de sectores sociales de bajos ingresos ponen de manifiesto las carencias en las competencias pedagógicas de los profesores. En esta situación los profesores deben poseer una caja de herramientas pedagógicas provista por una formación exigente y donde la práctica de la enseñanza tiene un rol esencial.

La práctica docente ocupa un lugar fundamental, cuando se reconoce que el oficio de enseñar se aprende de la misma manera que todas las profesiones de origen artesanal: médicos, arquitectos, abogados, científicos. Pues hay un saber hacer, un modo de proceder³⁰ intangible y propio a cada oficio. Se aprende a tratar a un paciente al lado de un médico con una larga experiencia, se aprende a litigar en la misma condición y a producir investigación al lado de un investigador experimentado y excelente. A los profesores de enseñanza secundaria se les ha impedido históricamente esta posibilidad. Y de aquí el fracaso actual del sistema y las diferencias sustantivas en los resultados de las pruebas nacionales.

La práctica de la enseñanza es el espacio donde el oficio adquiere significado, pues en ella se concretiza y se articulan los modos de proceder posibles y los contenidos

²⁸ Labarca, A. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939: 183-185.

²⁹ Labarca, A. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939: 195.

³⁰ La expresión está recogida de la tradición jesuita: “*noster modus procedendi*” que implica una visión del mundo y del hacer. Ver O’Malley, J.W. *The First Jesuits*, Harvard University Press, Massachusetts, 1993: 10.

de los aparatos disciplinarios pertinentes. Más aún, la experiencia de la práctica de la enseñanza contribuye al conocimiento de la historia verdadera de la profesión, así como también a la apropiación y producción de saber pedagógico. Esta producción intelectual marca la identidad profesional de los profesores, como el saber médico marca la de los profesionales de la salud.

Es desde esta mirada sobre la práctica que proponemos que el eje de la formación profesional es un ámbito que llamamos **teoría y práctica de la enseñanza**, que definimos como el espacio donde los futuros maestros y profesores aprenderán los elementos básicos de los procesos de codificación de la enseñanza que serán comparados permanentemente con la cotidianeidad del aula de clase y los modos de proceder de la profesión. Los procesos de reflexión crítica, necesariamente presentes en la práctica, juegan un papel preponderante para comprender a cabalidad el sentido y el significado del oficio de enseñar. La escritura es la mediadora y la expresión natural de dichos procesos reflexivos. Estas son las condiciones básicas para hacer de los profesores verdaderos productores de saber pedagógico.

Una aproximación crítica a la tradición

Las viejas ideas pueden y tienen que ser movilizadas cuando existe el interés y la necesidad de la innovación y la transformación, siempre y cuando seamos capaces de dejar de lado todo pensamiento mítico. El espacio de producción de saber pedagógico mencionado más arriba, entendido como el que construyen los profesores a partir de una reflexión sistemática y rigurosa sobre sus prácticas y el trabajo de investigación en un proceso dialógico permanente, abre el camino a la revisión crítica de las viejas ideas.

Para ello es necesario recuperar los elementos sustantivos de la tradición actualizándolos: buscando, indagando en los escritos de los viejos maestros como Comenio o Herbart o Kerschensteiner o Dewey, aquellas ideas que pueden adquirir sentido en el mundo de la institución educativa de hoy. Ideas, como las de Comenio (1632), que nos devuelven a la esencia del oficio, como aquella que la “escuela debe enseñar todo a todos”. Aquella otra que nos permite enfrentar la copia de recetas, la ausencia de criticidad frente a la oferta de propuestas, expresada por Comenio (1632): “todo debe ser enseñado por sus causas”. Por otra parte, una lectura exigente de los textos de Kerschensteiner nos permitiría enfrentar con más claridad y rigurosidad las proposiciones que se hacen hoy en día acerca de la relación entre escuela y trabajo. Relación que fue enunciada por primera vez con una visión progresista y acertada por Pestalozzi en 1801, cuando proponía que los niños podían trabajar y estudiar al mismo tiempo. La lectura de estos viejos maestros evita caer en confusiones, en el momento de proponer una reforma a los currículos de formación de docentes.

Sin embargo, esta posibilidad de recuperar críticamente la tradición se ve enfrentada a la carencia de una formación rigurosa de los académicos que enseñan las disciplinas que sustentan la profesión.

Es necesario reconocer que la formación de los maestros de maestros nunca ha sido una preocupación de la institucionalidad educativa chilena, a diferencia de lo acontecido en otros países latinoamericanos. La fundación de la carrera de Ciencias de la Educación, en 1904, bajo la inspiración de Víctor Mercante, en la Universidad de La Plata, Argentina, tuvo como finalidad primera la formación de los profesores que enseñaban en las Escuelas Normales. Este patrón es el mismo que lleva a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia, en 1927. En una estructura de administración del sistema educativo diferente, en el Uruguay, los profesores de los denominados Institutos Normales fueron formados por un sistema de “agregaturas” a las cuales se ingresaba por concurso. Una de las condiciones para presentarse a estos concursos era el haber obtenido altísimas calificaciones durante su ejercicio como maestros en la escuela. De esta forma, el sistema recuperaba a sus mejores profesores para transformarlos en maestros de maestros, lo cual permitió durante más de cien años la recuperación crítica de la tradición del oficio de enseñar³¹. En el caso de Chile, la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile funcionó a partir de la creación de Institutos dedicados a la investigación académica y científica en diferentes disciplinas: botánica, filología, zoología, física, historia, química, geografía. Y entre ellos estaba inscrito el Instituto Pedagógico como uno más. Las visiones que la sociedad chilena porta sobre la profesión docente nunca permitieron que este Instituto fuera el eje fundamental de la formación de profesores en Chile ya que tuvo que competir con la formación de los científicos que realizaban los institutos específicos al mismo tiempo que dependía de ellos para la transmisión de los contenidos de las disciplinas objeto de enseñanza. La coexistencia de estos dos grupos terminó por desperfilar la formación de profesores de enseñanza secundaria, para los cuales resultaba frecuentemente más atractivo profundizar en la disciplina que en la enseñanza de ella. El origen de esta situación se encuentra, sin duda, en el desprecio que la sociedad chilena ha tenido, en general, por la profesión docente que hizo que el oficio de científico haya sido y es considerado de mayor prestigio social que el de enseñar.

Por otra parte, la revisión crítica de la tradición atraviesa también el campo de la investigación en las disciplinas que fundan la identidad de la profesión. Ello implica

³¹ No puedo dejar de anotar que, en el contexto de esta tradición, a nadie sorprende encontrar a cargo de la formación de los médicos de la Escuela de Medicina médicos con una larga trayectoria profesional como podría ser el caso de Casanegra, Güiraldes, Vergara, Oyarzún en la Universidad Católica. Ellos han sido los continuadores de una tradición, contribuyendo también al avance del saber médico. Saber que se escribe y publica. Este es el origen de la identidad profesional de sus egresados.

conocer en profundidad el pasaje del ejercicio de la reflexión y la ensayística, uno de cuyos ejemplos más relevantes es Herbert Spencer, a la investigación empírica marcada en sus comienzos por los avances realizados en la psicología experimental. Indagar sobre las formas en las cuales desde una mirada externa a la sala de clase se ha intentado experimentar diferentes modos de enfrentar la enseñanza de los contenidos curriculares de la escuela o el liceo a la luz de un análisis de las matrices teóricas y epistemológicas que las han sustentado. Sin esta tarea inicial consideramos que un avance en la investigación se ve muy complejo y difícil.

El desconocimiento existente en la actualidad de la tradición del pensamiento pedagógico en nuestras Escuelas de Educación ha impedido una formación rigurosa en el oficio de enseñar y en su pérdida de sentido, al mismo tiempo ha restringido la posibilidad de una investigación original en el ámbito de las disciplinas que sustentan la identidad de la profesión docente.

Esta carencia lleva a una búsqueda frenética de modelos a copiar para paliar el desconocimiento del conocimiento acumulado sobre la profesión docente y su tradición y a trivializar las discusiones sobre los elementos constitutivos que dan significado al oficio de enseñar. Más aún, nos atrevemos a decir que esta falta de conocimiento genera comparaciones incomparables entre los sistemas educativos insertos en estructuras sociales diversas con historias sociopolítico-culturales y económicas diferentes. Y a modo de ejemplo, cuando se miran los resultados de las pruebas internacionales de los alumnos de los países nórdicos, no se considera que, en particular, Suecia inició una reforma educativa en 1971 después de iniciar un trabajo de investigación en 1956 que alimentó la toma de decisiones en la formulación de políticas educativas, diseñar los edificios escolares apropiados, reestructurar los programas de formación de profesores y formar a los directores de las escuelas y liceos. Quizás una buena pregunta para comenzar la labor de investigación sugerida es preguntarse cuáles han sido los estudios realizados para tomar las decisiones de política educativa en las reformas llevadas a cabo en el país después de 1930.

Por último, las rupturas que se han dado en la historia del sistema educativo chileno han sido siempre fundadas sobre la ignorancia de la tradición pedagógica y nunca a partir de una revisión crítica de la misma. Por ejemplo, el desconocimiento de las diferencias y similitudes que la tradición pedagógica asigna a la especificidad y significado del oficio de enseñar del maestro de escuela básica y del profesor de liceo, puede llevar a producir graves daños en la formación de los alumnos.

El maestro de escuela es el mediador del proceso de consolidación del desarrollo biológico del niño, especialmente en lo que se refiere a las bases del desarrollo cognitivo y de los aprendizajes básicos a través de los cuales adquirirá las herramientas básicas que le permitirán apropiarse de la cultura y las prácticas sociales propias a la sociedad en que vive. Quizás una de las condenas más flagrantes que deben hacerse al sistema educativo

es la ausencia de esfuerzos para lograr una formación profesional de los docentes para que ellos puedan contribuir a un desarrollo cognitivo que impida que los estudiantes de Chile repitan los resultados obtenidos por los alumnos ingleses en el estudio ya citado de Michael Shayer y Philip Adey, publicado en 1984 y replicado en 2006³².

El regreso a los seis años de duración para la escuela primaria, acordado por los diferentes actores del sistema educativo chileno, implica que cualquier propuesta que pretenda transformar a los maestros primarios en especialistas disciplinarios diluye la especificidad de su función y puede tener consecuencias desastrosas para el desarrollo individual de los niños del país.

El profesor de liceo comparte con el maestro de escuela básica su función mediadora del proceso de desarrollo acabado de los procesos cognitivos que significan un pensamiento formal, fundado sobre relaciones hipotético-deductivas, que permiten virtualmente distinguir el ser del deber ser, reconocer lo abstracto de lo concreto y proyectar ideas y nociones. Alcanzar esta forma superior de la estructura cognitiva es lo que formará a los jóvenes como ciudadanos a cabalidad y les abrirá el camino al acceso a la sociedad del conocimiento. Para que los estudiantes alcancen esta etapa superior de su desarrollo cognitivo, el profesor de liceo debe tener la capacidad de analizar los contenidos curriculares tanto que pueden ser incorporados activamente por los alumnos así como gatillar los elementos que articulan el pensamiento formal. Por otra parte, el profesor de liceo es un mediador en la constitución de la identidad afectiva y emocional de los adolescentes, en consecuencia, tendrá que ser capaz de transmitir y ejemplificar principios éticos fundamentales que sustentan la responsabilidad ciudadana y las formas de convivencia basadas en el reconocimiento de las diferencias culturales y sociales. Ello significa que, si bien el conocimiento en profundidad de la disciplina objeto de enseñanza es necesario, el aprendizaje de los modos de proceder en la enseñanza es imprescindible para formar un buen profesor secundario.

Cuatro tesis y una propuesta

Para revertir la situación actual de la formación de maestros, considero que es necesario:

1. **Centrar el diseño curricular en la teoría y práctica de la enseñanza**, pues es allí donde se incorpora la historia de la profesión como la construcción de saber pedagógico, tanto para los maestros de enseñanza básica como para los profesores de enseñanza media.

³² Shayer, M. y Adey, Ph. La ciencia y enseñar Ciencias, Narcea, Madrid, 1984 (primera publicación en Inglaterra en 1981). Para el segundo el reporte publicado en ESRC Science Today.

2. **La profesión docente es una sola.** Por lo tanto, la formación de los maestros para la enseñanza básica y la de los profesores de enseñanza media deben tener la misma duración.
3. **Estructurar la práctica docente durante toda la formación** a través de un vínculo permanente con escuelas y liceos públicos. Los profesores guías o consejeros serán seleccionados a través de un concurso de méritos académicos centrados en la excelencia de su oficio de enseñar. Será necesario entregarles la formación específica para cumplir a cabalidad su función en los currículos reformados.
4. **Promover la formación en la excelencia de maestros de maestros**, fundamentalmente en las áreas disciplinarias deficientes. Solo de esta manera se podrá producir un salto cualitativo que incorpore a la formación los avances en el núcleo de disciplinas que fundan la identidad profesional.

Desde el punto de vista administrativo es necesario que:

1. Las instituciones formadoras flexibilicen las formas de administración de currículos, para que no sean éstos los que se adapten a la institución sino a la inversa.
2. Hacer una revisión del estatuto docente donde se contemple
 - a) La función de maestro consejero como un cargo específico al interior de la institución educativa con una remuneración salarial correspondiente.
 - b) Una carrera profesional al interior de la escuela o del liceo, que lleve a que los directores de las instituciones sean profesores de excelencia, lo que les permitirá ser un asesor pedagógico de los docentes y que reciban la capacitación necesaria en el campo de la administración educativa.
3. Promover la formación de los maestros de maestros en las disciplinas que fundamentan la profesión docente a través de consultorías extranjeras y del otorgamiento de becas para que los académicos realicen estudios de postgrado en instituciones cuidadosamente seleccionadas. Es necesario tener en cuenta que en la actualidad la formación de profesores vive una crisis fuerte en la mayoría de los países a los cuales la universidad chilena siempre ha tenido como modelos (Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, España).

Bibliografía

- Burke, P.** *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*, Gedisa, Barcelona, 2006.
- Carrasquilla, T.** *Obras Completas*, E.P.E.S.A., Madrid, 1952. Primera publicación entre 1897 y 1989.
- Dilthey, W.** *Historia de la Pedagogía*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1968.
- Durkheim, E.** *Education et Sociologie*, PUF, Paris 1990.
- Foucault, M.** *L'Archéologie du savoir*, NRF, Paris, 1989: Cap. IV, VI parte.
- Gilbert, N.W.** *Renaissance Concepts of Methods*, Columbia University Press, N.Y. 1960.
- Hamilton, D.** *Towards a theory of Schooling*, London, Farmer, 1989.
- Hamilton, D.** *Orígenes de los términos educativos "clase" y "curriculum"*, in Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 1, Janvier-Avril, 1993.
- Hamilton, D.** *Notes from Nowhere: on the beginnings of modern Schooling* en Popkewitz et alii (eds.), **Cultural History and Education**, Routledge Farmer, London 2001: 187-206.
- Labarca, A.** *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939.
- Núñez, I.** *El Trabajo docente: dos propuestas históricas*, PIIE, Santiago, 1987.
- O'Malley, J.W.** *The First Jesuits*, Harvard University Press, Massachusetts, 1993: 10.
- Popkewitz, Th. S., Pereyra, M. A., Franklin, B.** *History, the problem of Knowledge and the New Cultural History of Schooling* en Popkewitz, Th. S. et alii (eds.), **Cultural History and Education**, Routledge, London, 2001: 3-41.
- Shayer, M. y Adey, Ph.** *La ciencia de enseñar Ciencias*, Narcea, Madrid, 1984 (primera publicación en Inglaterra en 1981).
- Tezanos, A.** *Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía*, en Hoyos, G. (ed.), *El Sujeto como objeto en las Ciencias Sociales*, Cinep, Bogotá, 1982.
- Tezanos, A.** *Maestros: artesanos-intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*, CIUP-IDRC, Bogotá, 1987.
- Tezanos, A.** *Formación de maestros y pedagogía en Francia: una revisión y dos comentarios*. Documento preparado para el proyecto LA MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA CONTEMPORANEIDAD, Instituto de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Tezanos, A.** *Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma "la excepción francesa"*, en Educación y Pedagogía, N° 46, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación diciembre 2006: 33-57.
- Tezanos, A.** *El Maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2006: 328 pps.