

FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE: EL DESAFÍO DEL DOMINIO DISCIPLINAR Y PEDAGÓGICO

Christian Sánchez Ponce

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

La ponencia desarrolla algunas reflexiones sobre la formación inicial de profesores de educación básica en Chile durante los últimos 20 años, haciendo énfasis en el tipo de relaciones que se establecen entre las instituciones formadoras y el campo de la política educativa del Estado. Se hace hincapié en el carácter especial de esa relación en el caso de los docentes, en cuanto ellos son profesionales que forman parte del dispositivo por medio del cual la sociedad intenta preparar para la vida adulta a sus nuevas generaciones. Se plantean algunas cuestiones referidas al tipo de formación requerida para nuestros profesores básicos en el contexto de la sociedad contemporánea y del aumento de la demanda disciplinar por parte del curriculum nacional.

Palabras Claves: Formación docente – Política educativa – Campo educativo.

Abstract

This presentation develops some reflections on the teacher education of elementary school teachers during the last 20 years in Chile. The type of relationships established between formation institutions and educational policies is emphasized. Particularly, teachers are viewed as main participants in a social device through which the society tries to prepare new generations for the adult life. The type of formation required for our elementary teachers within a contemporary social context and the disciplines' demands raised from the national curriculum are exhibit.

Key words: Teacher education – Educational policy – Educational field.

Objetivo

Analizar algunas de las características de la formación de profesores de educación básica en Chile, en función del momento actual de reordenamiento de la formación inicial docente en nuestro país.

Texto

Durante los últimos años ha sonado con fuerza en nuestro sistema educativo el tema de la calidad, tanto desde actores sociales como los estudiantes y docentes del sistema, como de agentes del campo de la política educativa y también desde los distintos sectores del espectro político. El tema se ha planteado incluso, luego del llamado “pingüinazo”, como uno de los ejes del actual gobierno a través de la propuesta de una “gran reforma en la calidad” (BACHELET, 2006); y si bien esta preocupación por alcanzarla en el sistema escolar es de carácter local y transversal en nuestra sociedad (CONSEJO ASESOR, 2006), también corresponde a una preocupación prioritaria a nivel internacional (UNESCO, 2005)⁵⁴. Pero, ante estos llamados surge una extraña sensación de *deja vu*, la duda de estar escuchando algo ya conocido en nuestro sistema escolar; y así es, la idea de instalar la calidad, dentro de un sistema que ya cuenta con una cobertura importante, se arrastra desde la vuelta a la democracia en los años noventa. Veamos lo que se planteaba por la llamada Comisión Brunner a mediados de la década pasada:

Durante los próximos años la primera prioridad del proyecto de modernización Educativa debe ser el mejoramiento de la calidad de la enseñanza general obligatoria. Antes del año 2000 deberá asegurarse a todos los niños que asisten a un establecimiento subvencionado una educación dotada de un mínimo aceptable de calidad. (COMITÉ, 1994)

Son palabras escritas hace 15 años y que resuenan con una actualidad abismante, pareciera ser que no es la primera vez entonces que se habla de lograr la calidad en el sistema como un desafío país, ya se hizo a mediados de los noventa, con todo el impulso que significó para nuestro sistema escolar la Reforma Educativa, y también se ha planteado a inicios de esta década (COX, 2003); pero resulta interesante constatar el hecho de que, hasta el momento, el desarrollo de esa calidad ha sido esquivo, a pesar de las múltiples intervenciones que han existido en el sistema.

Un elemento central e ineludible en la construcción de la calidad en cualquier sistema escolar lo constituye el cuerpo docente, el cual ha sido uno de los aspectos que

54 Si bien las políticas de la UNESCO apuntan fundamentalmente al mejoramiento de los sistemas escolares en los países más pobres del Tercer Mundo y que requieren una ayuda más directa incluso en la provisión de educación para su población, resulta sintomático el llamado que hace a la calidad. Pareciera que más allá de nuestro escenario interno, la necesidad de acceder a educación de calidad tiene que ver con la masificación de su entrega y con el desarrollo de la sociedad moderna. La entrega de educación crea la demanda por más y mejor educación.

se ha intentado trabajar y desarrollar en nuestro país desde la vuelta a la democracia (GARCÍA HUIDOBRO, 1999), y de manera constante hasta la actualidad (BECA & OTROS, 2006). Esto, a través de diversas y variadas instancias, como por ejemplo: políticas de desarrollo profesional, perfeccionamientos, fortalecimientos de la formación inicial, y en los últimos años evaluaciones del desempeño docente; todo ello con la intención de tener impacto efectivo en las prácticas pedagógicas, cuestión que en mayor o menor medida pareciera que ha ido sucediendo (COX, 2003). Lamentablemente, a pesar de estas múltiples intervenciones a nivel de política y actores del sistema escolar, y en orden a las diferencias de rendimiento que se mantienen en nuestro sistema escolar, al parecer todavía nuestros estudiantes asisten a clases con un cuerpo de docentes “que no se encuentra capacitado para ‘producir’ la calidad educativa en sectores de pobreza” (BELLEI, 2003: 206). Ahora bien, el caso de la formación inicial de estos docentes, tema que nos convoca, constituye un ámbito especial por las características de autonomía en que se desarrolla, estando relativamente separado e independiente respecto de las políticas públicas a nivel de su ejecución.

¿Cómo se ha articulado esta formación en nuestro país? En Chile, ha existido autonomía universitaria⁵⁵, es decir las instituciones han tenido libertad de crear los programas que consideren pertinentes, con el número de alumnos que consideren pertinentes, y han formado a sus alumnos de pedagogía con currículos construidos *dentro* de ellas mismas. Aunque el Estado ha ejercido en el tiempo un importante rol prescriptivo a nivel del sistema, en la formación docente se ha mantenido una relativa autonomía, de cada institución, a encauzar y estructurar la formación inicial de profesores desde sus principios, saberes y percepciones.

¿Cuál ha sido la resultante de esta relación durante las últimas dos décadas? La vuelta a la democracia significó un repensar del sistema escolar en su conjunto durante los primeros años de la transición; el que, obviamente, incluyó también a la formación inicial docente. Producto de ello surgió en el año 1997, desde el MINEDUC, el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). El cual constituyó un intento por elevar la calidad de la formación inicial, que se articuló desde un concurso público para las instituciones formadoras, pensado fundamentalmente para que ellas logaran: mejorar sus currículos de formación inicial docente, elevar la calidad de sus formadores e incrementar la vinculación entre las instituciones formadoras y las escuelas (ÁVALOS, 2003).

El proyecto incluyó a 17 instituciones, las que agrupaban más de 23.000 alumnos de pedagogía y comenzó a ejecutarse en propiedad en el año 1999. Si bien, comparado con lo que se había hecho hasta entonces respecto del tema, constituyó una *cuasi* revolución, ya que: parte importante de la infraestructura de la formación inicial docente fue renovada, un número relevante de académicos salió a realizar

55 Esa autonomía no es propia de las universidades en nuestro país, sino que es una de las características del sistema escolar chileno en comparación al de otros países (COX, 2007).

doctorados al extranjero, las prácticas tempranas pasaron a ser parte habitual de las carreras y los puntajes de ingreso a las carreras de pedagogía tuvieron un alza; la evaluación final del proceso más que señalar un logro importante de las metas, planteó nuevos desafíos, como lo ha señalado una de las mismas responsables del programa, “en cierta medida se tiene la sensación de haber solo modificado el cascarón y de tener mucho que hacer todavía para mejorar la médula de estos programas.” (ÁVALOS, 2002: 168)

Concordante con esta visión, y aún más duros, son algunos juicios externos que se han hecho a la formación inicial docente en el contexto de la reforma educativa. Por ejemplo, Carnoy ha señalado que,

El eslabón perdido en el proceso chileno es una reforma de la formación de profesores en la cual la educación de los profesores se organice en relación estrecha con el currículo nacional y los profesores tengan mentores, “profesores maestros”, que los acompañen de cerca en los inicios de su práctica y que se identifiquen por hacer una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes. En el presente, el sistema de formación de profesores chileno está lejos de tener este grado de rigor y coherencia. Éste es claramente el desafío Educativo más grande de Chile en el futuro próximo. (CARNOY, 2003: 122)

En la misma línea de la visión planteada por este autor, la misión de la OECD en Chile a inicios de la presente década, publicó como parte de su análisis una descripción y diagnóstico respecto de las características y efectos de la formación inicial docente. Al respecto el siguiente párrafo es ilustrativo.

El débil nexo entre las reformas y la formación inicial de profesores ayuda a crear una “brecha de capacidad” mayor en la fuerza docente. Esto pone a la mayoría de los estudiantes del país en clases con profesores que, no por culpa propia, han sido preparados inadecuadamente para enseñar matemáticas, lenguaje y otras materias, al nivel requerido por el nuevo currículo chileno. Los considerables aumentos de sueldo a los profesores en los años 1990 han empezado a atraer a alumnos de rendimiento mucho más alto a las facultades de educación. Pero el currículo de formación de profesores en las universidades no parece estar avanzando al mismo ritmo para proveer una preparación más fuerte en materias específicas o vincular los cursos de pedagogía al nuevo currículo. (OECD, 2004: 291)

Como podemos ver, la crítica hacia la formación que se le ha estado entregando a los estudiantes de pedagogía durante los últimos años es bastante fuerte, y levanta tres elementos de manera clara:

- desconexión con el currículum escolar que deben implementar los profesores,
- poco desarrollo de mentorías o procesos de seguimiento a la inserción de los alumnos de pregrado,

- y escasa vinculación con el conocimiento disciplinar en el caso de las pedagogías básicas.

¿Cómo entender este panorama si durante los últimos 10 años el ámbito de la formación inicial se vio sacudido por los proyectos FFID?, ¿qué elementos se habrán puesto en juego que al parecer hicieron mantener, o no cambiar en la medida de lo esperable, ciertas características de la formación inicial en las escuelas de educación?

El tercer elemento de los levantados por estas críticas, la poca vinculación con el conocimiento disciplinar por parte de la formación de profesores de educación básica, obedece a una característica estructural de nuestro sistema escolar y que es de larga data (COX & GYSLING, 1990). A saber, la nula especialización posible en una formación pedagógica que no abarca, específicamente *no puede* abarcar, la cantidad de disciplinas que intenta enseñar. Aquí, aparece claramente un desfase entre la estructura del sistema escolar (2-8-4) y la estructura de nuestra formación inicial docente (parvularia, básica generalista y media disciplinaria), con los contenidos del currículo escolar. Al respecto, durante la década de los noventa el currículo tuvo un replanteamiento respecto de la selección cultural que contenía, o sea, fue redefinido el conocimiento válido a transmitir por el sistema escolar; lo que de manera lógica con la modernización que sufrió el país, incrementó de manera sustantiva la cantidad de saberes disciplinares necesarios de manejar en los docentes de educación básica. En la práctica, y sin hacer juicio a los procesos formativos de las instituciones, hemos tenido un tipo de formación de profesores generalistas de educación básica que más parece propio de la sociedad de principios del siglo XX, que de principios del siglo XXI, en cuanto a la cantidad y calidad de los saberes disciplinares que transmite en los futuros profesores, más propia de una sociedad sin una fuerte división social del trabajo, que de una con una estructura de división del trabajo altamente especializada como la que se desarrolla en la actualidad.

Al respecto, no cabe mayor análisis respecto de la pertinencia de especialistas en las distintas disciplinas que incluye el currículo en el segundo ciclo de enseñanza básica. De hecho, en la práctica, los colegios particulares pagados, que son los que tienen una mayor presión social respecto por obtener mejores resultados de aprendizaje, han optado por utilizar mayoritariamente a profesores especialistas de enseñanza media para hacer clases de 5° a 8° básico, a diferencia de los municipales y particulares subvencionados que mantienen a profesores generalistas⁵⁶.

Concordante con esto último resultan también los datos que arroja la aplicación de la prueba SIMCE en el año 2007. Si analizamos el siguiente cuadro, que muestra el puntaje promedio entre colegios dividiendo de acuerdo a los niveles de enseñanza impartidos en los establecimientos, obtenemos más evidencia. El curriculum de octavo básico es propio de enseñanza básica, por lo tanto es abordado tanto por

⁵⁶ Los datos específicos se pueden consultar en MINEDUC (2005).

profesores generalistas como por profesores especialistas de enseñanza media que se desempeñan en segundo ciclo de educación básica. La proporción de estos profesores varía fuertemente de acuerdo al tipo de colegio; veámoslo: en las escuelas que solo ofrecen enseñanza básica el 7% de los docentes que dictan octavo básico son profesores de enseñanza media, esa proporción sube bruscamente a un 50% en los establecimientos que imparten enseñanza completa de primero básico a cuarto medio, y se eleva hasta un 73% en los que abarcan desde séptimo básico a cuarto medio.

PUNTAJES PROMEDIO 8º BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y NIVELES DE ENSEÑANZA IMPARTIDOS POR EL ESTABLECIMIENTO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	SOLO BÁSICA	7º BÁSICO - 4º MEDIO	BÁSICA Y MEDIA
BAJO	232	-	232
MEDIO BAJO	237	-	237
MEDIO	252	(+)260	(+)258
MEDIO ALTO	274	(++)314	(+)282
ALTO	-	-	314
PROMEDIO TOTAL	244	294	272

Fuente: MINEDUC (2008)

Para analizar los datos solo miraremos aquel grupo socioeconómico en que hay población en los tres tipos de establecimientos, dejando de lado al grupo medio-alto, el cual se ve alterado en sus resultados por la acción de los llamados “colegios emblemáticos” que hacen que el puntaje de los establecimientos que atienden de séptimo básico a cuarto medio se eleve significativamente por sobre todos los otros colegios.

Al hacer foco en los resultados del grupo medio, podemos observar que en aquellos establecimientos donde la población docente que atiende a octavo tiene mayoritariamente formación disciplinar específica, sus resultados son significativamente superiores los colegios que tienen solo enseñanza básica y en que la población docente con formación disciplinar es inferior al 10% del total. Como podemos ver, mientras más profesores tienen un dominio de las disciplinas que alimentan el currículo, mayores resultados de aprendizaje tienen sus estudiantes. ¿por qué entonces nuestro país ha tenido una formación generalista hasta hoy?

Ahora bien, algo parece haberse estado haciendo en el último tiempo. El año 2004, el Estado, a través del programa MECESUP, aprobó una serie de consorcios entre universidades del Consejo de Rectores para renovar las pedagogías básicas buscando una especialización disciplinaria. Si bien podría discutirse centrar la

acción en este tipo de instituciones formadoras ya que la mayoría de los estudiantes de pedagogía hoy se forman en universidades privadas y con un alumnado con características distintas, también es innegable que cualquier cambio a nivel de las instituciones tradicionales presumiblemente *arrastraría* cambios también en la forma de pensar la formación inicial en el mundo privado.

El siguiente cuadro muestra una panorámica de las instituciones involucradas, sus proyectos y los montos involucrados.

Fondo competitivo MECESUP 2004, línea de renovación en las pedagogías.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	U de Atacama U de Concepción U de Tarapacá U del Bio-Bio	Proyecto de Formación de profesores especialistas para la Educación Básica: la respuesta a un desafío	279.918.000
Pontificia Universidad Católica de Chile	U. Católica de Temuco U. Católica de la Sisma. Concepción	Renovación en la formación de profesores de EGB con mención : desafío institucional para responder a demandas del país	264.882.000
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	U. De la Serena U. C. del Maule U. de Magallanes	Renovación e Innovación curricular para la formación inicial de profesores de EGB con mención, a través de una red colaborativa de universidades que aporten al aseguramiento de la calidad de la educación en sectores estratégicos de aprendizaje	265.200.000
Universidad de Playa Ancha	U. Arturo Prat U. de los Lagos	Renovación de la Formación inicial de profesores de Educación Básica sustentado en un modelo curricular modular basado en competencias, con especialización disciplinaria y en un contexto de mejoramiento continuo	190.000.000

Fuente: <http://www.mecesup.cl>

Si bien no son montos comparables a lo que constituyó el FFID a fines de los noventa, igualmente son importantes; junto con ello está el hecho de que abarcan un cantidad apreciable de universidades, de lo que se podría esperar un replanteamiento fuerte respecto de cómo formar profesores en el ámbito disciplinar para la educación básica. Si bien, hasta el momento no es posible acceder a evaluaciones de los proyectos, las primeras impresiones no son del todo alentadoras.

...lo que se conoce de los proyectos a punto de culminar, salvo excepciones, es base de pesimismo: definiciones de las nuevas competencias a formar, discutidas por dos años, en contados casos han pasado a plasmarse en currículos, que en general minimizan o ignoran el problema de la carencia de especialización disciplinaria. (COX, 2007: 190)

Pareciera ser entonces que hay ciertas condiciones, ¿casi estructurales?, que han impedido una apertura de la formación inicial a nivel de básica a una mayor especialización disciplinar. Más allá de los intentos desde las políticas públicas, son las instituciones formadoras las que han delimitado el conocimiento a transmitir, las habilidades a desarrollar y la identidad a construir en los procesos de formación inicial docente. Y respecto de las consecuencias de esa acción, las instituciones

formadoras han estado, hasta el momento, liberadas de la responsabilidad de dar cuenta ante la sociedad; aunque hay que precisar que esta ausencia de *accountability* no ha sido distintiva de las escuelas de educación, ya que el sistema escolar chileno se ha caracterizado, en su conjunto, por un bajo nivel de responsabilidad de todos los actores involucrados (RACZYNSKI & MUÑOZ-STUARDO, 2007).

Pero, si ponemos atención a los últimos procesos que han afectado al sistema educativo en nuestro país; podemos ver que, al parecer, se avecinan cambios. Las conclusiones del Consejo Asesor mostraron algo sobre este giro, el cual ha provenido desde actores externos a los procesos de formación inicial.

Se requiere en la nueva fase de desarrollo de la educación del país, de instrumentos con mayor capacidad de transformar instituciones, programas y conductas en la formación inicial, y mayor probabilidad por tanto de producir los resultados formativos que se ambicionan. Uno de ellos es un sistema de exámenes de habilitación para el título profesional y el ejercicio de la docencia, respecto al cual al interior del Consejo existen distintas visiones acerca de sus implicaciones. (CONSEJO ASESOR, 2006: 176-177)

Si bien no hay consenso respecto de las implicancias, sí lo hay respecto de la pertinencia. Al parecer, en un plazo mediano la formación inicial docente dejará de ser un tema solo en manos de las instituciones que realizan la docencia asociada a ella, sino que también el Estado tendrá injerencia en cuanto a la habilitación de los egresados de la formación inicial⁵⁷. Esto significaría implementar un sistema de *accountability* respecto de la formación de profesores, cuestión que significaría un cambio importante aunque, en opinión de algunas autoras, indispensable en un sistema educativo como el nuestro, ya que,

...donde no hay una regulación de la oferta de carreras de educación ni un sistema altamente selectivo para ingresar a estudiar a las carreras de pedagogía. un mecanismo de certificación de los conocimientos fundamentales para el ejercicio docente aplicado a los egresados podría significar un paso más en el aseguramiento de la calidad de la formación de los docentes, al impactar en la calidad de los currículos, en los programas remediales de las habilidades de entrada y de egreso y en elevar los requisitos de ingreso y titulación. (AYLWIN & PEÑA, 2007: 34)

Recién el año pasado, el MINEDUC ha impulsado el programa INICIA, el cual busca una “transformación de las instituciones, currículos y prácticas involucrados en la formación inicial docente, en la búsqueda de asegurar y fortalecer la calidad profesional de los egresados de pedagogía a nivel nacional” (INICIA), con el cual

57 Chile no sería ni el primer ni último país en habilitar a la docencia a través de un examen. países tan disímiles en términos sociales, políticos y culturales como China, Corea, EE.UU., Tailandia. e incluso Colombia en Latinoamérica, ya lo han hecho. Al respecto un buen estado del arte en Aylwin & Peña (2007).

se ha comenzado a articular un dispositivo de evaluación formativa para parte importante de las instituciones formadoras, programa que todavía se encuentra en su fase de articulación y producción.

Podríamos pensar que adoptar estas iniciativas cambiarán rápidamente la forma de educar a los futuros docentes en las distintas instituciones; pero la experiencia nos señala que el contexto de formación inicial es complejo y no solo en nuestro país sino que también en otros lugares (LABAREE, 2004) en él se articulan distintas agencias y campos, las que más de una vez pueden tener intereses contrapuestos y que obedezcan a lógicas de funcionamiento y legitimación distintas (BERNSTEIN, 1998).

Por lo mismo, creemos necesario indagar en cómo se ha estructurado la formación inicial durante los últimos 20 años, ya que puede resultar útil para comprender las razones de cambios que se han atrasado o simplemente no han existido. Historiar el proceso nos puede revelar las especificidades del mismo, lo que nos puede entregar herramientas de acción para el momento actual en educación.

Bibliografía

- AYLWIN, P. & PEÑA, P. (2007) "La certificación de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los egresados de las carreras de pedagogía: elementos para su contextualización. En: Pensamiento educativo, Vol. 41, Nº 2. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica, Santiago.
- AVALOS, B. (2002) Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Ministerio de Educación, Santiago.
- AVALOS, B. (2003) La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En: COX, C. (Ed.) Políticas Educativas en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar chileno, Santiago, Editorial Universitaria.
- BACHELET, M. (2006) Intervención de S.E la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, al realizar anuncios acerca de política Educacional.
En: <http://www.presidencia.cl/view/viewArticulo.asp?idarticulo=3406&seccion=Discursos&sinpaginacion=Si&tipo=Discursos>. Recuperado el 20 de octubre de 2006.
- BECA, C., GARCÍA-HUIDOBRO, J. E., MONTT, P., SOTOMAYOR C. y WALKER, H. (2006) Docentes para el nuevo siglo. Hacia una nueva política de desarrollo profesional docente. Ministerio de Educación, Serie Bicentenario, Santiago.
- BERNSTEIN, B. (1998) Pedagogía, control simbólico e identidad. Editorial Morata, Madrid.
- BOURDIEU, P. (2002A) "Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase". En: BOURDIEU, P. Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Editorial Montessor, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2002B) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Ciudad de México, Ed Taurus.
- CARNOY, M. (2003) "Las políticas Educativas de Chile desde una perspectiva internacional". En COX, C. (Ed.) Políticas Educativas en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar chileno, Santiago, Ed. Universitaria.
- COMITÉ TÉCNICO ASESOR DEL DIÁLOGO NACIONAL SOBRE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA (1994) Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión nacional para la modernización de la educación. Editorial Universitaria,

Santiago.

- CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006) Informe final del Consejo asesor calidad de la educación, Santiago.
- COX, C. (2003) Las políticas Educativas de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En: COX, C. (Ed.) Políticas Educativas en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar chileno, Santiago, Ed. Universitaria.
- CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006) Informe final del Consejo asesor calidad de la educación, Santiago.
- COX, C. (2007) Educación en el bicentenario: dos agendas y calidad de la política. En: Pensamiento educativo, Vol. 40, Nº 1. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica, Santiago.
- COX, C. y GYSLING, J. (1990) La formación del profesorado en Chile: 1842-1987. Santiago. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (1999): La Reforma Educativa chilena, Ed. Popular, Madrid.
- LABAREE, D. (2004) The Trouble with Ed Schools. Yale University Press, New Haven.
- MINEDUC (2005) Estudio Cobertura Curricular 2002. Ministerio de Educación de Chile. Santiago.
- MINEDUC (2008) Resultados nacionales SIMCE 2007. SIMCE, Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile, Santiago.
- OECD, ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2004) Chile: Reviews of National Policies for Education. OECD Publications, France.
- RACZYNSKI, D. & MUÑOZ-STUARDO, G. (2007) "Chilean educational reform: the intricate balance between a macro and micro policy". En: PINK, W. & NOBLIT, G. (Eds.) International Handbook of Urban Education, 2007 Springer.
- UNESCO (2005) Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Ediciones UNESCO, París.