

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
38

2012
Aperturas,
por Cristina Alarcón,
Propuesta Educativa Número 38 – Año 21 – Nov. 2012 – Vol 2 – Págs 32 a 38

“Solo con la comparación se aprende lo que se es y lo que se quiere ser”.

Thomas Mann

Eran tiempos de hojas secas. Aquél sábado de otoño en que provista de dos maletas y más expectativas pisé Buenos Aires, poco sabía qué me iban a deparar los siguientes tres años. La Maestría en FLACSO significó apertura. Me abrió espacialmente a la Argentina, a Latinoamérica y -por qué no decirlo- al mundo. Las realidades educativas de Argentina, Brasil, Bolivia, Uruguay o Colombia ya no constituían referencias vagas, imágenes estereotipadas, sino experiencias ciertas. El encuentro con estudiantes argentinos y con becarios de otros países latinoamericanos me aportó la noción del otro, del conjunto regional y consecuentemente la noción de mí misma y de mi país de origen. La comparación continua, el contraste, tanto teórico dentro del contexto de las clases como cotidiano, nutrieron el ejercicio diario de buscar las singularidades nacionales y atisbar las generalidades regionales. A nivel teórico, la Maestría de FLACSO me abrió el camino hacia el estudio de la institución “escuela”, de sus historias, sus sociologías, sus culturas, sus pedagogías, sus economías, sus políticas. Con asombro fui parte de una cultura académica en la cual el docente y el estudiante se tratan de “vos” y no de “usted” o, dicho de otro modo, la jerarquía era reubicada en función del saber y no del poder. Fui carne de una cultura en que la discusión constituía el resorte diario y no la anotación al pie de la letra. Y con sorpresa, pude debatir sobre conceptos y problemas educativos que en Chile aún eran considerados “políticamente incorrectos”.

Cuando en 2003 había terminado mis estudios de psicología en la universidad tenía dos certezas a cuestas: quería investigar sobre educación y sabía que la admisión y otorgamiento de la beca de FLACSO representaba la llave para ese objetivo. El resto era incertidumbre. Al terminar la Maestría no solo supe lo que quería hacer, sino también quién quería ser: investigadora. El encuentro e intercambio con investigadoras e investigadores argentinos en educación me enseñó que ese oficio era una posibilidad y que podía transformarse en principio de vida.

Pero más allá de la experiencia personal, no deberían dejar de considerarse las dimensiones políticas del programa de becas de la cohorte 2003-2005. Porque aquel tiempo de hojas secas no configuraba cualquier otoño en la Argentina. No, era acaso el tiempo en que se vivían más nítidamente las réplicas sociales del terremoto económico del 2001. Es entonces interesante tener en cuenta y analizar por qué un país en esa situación de emergencia, decide estratégicamente continuar proyectándose con un programa de becas que beneficia a un grupo de estudiantes latinoamericanos. Becas que, con su plan de estudio, de salud y de manutención, entregaban un significativo mensaje: los valoramos como seres humanos y como futuros investigadores e interlocutores. Quiero decir, la creación y decisión de mantener el programa de becas de FLACSO Argentina -sin interrupciones y más allá de los vaivenes político-económicos-, dan cuenta de un proyecto político de país de largo plazo que considera a la investigación en educación tanto un valor en sí, como un resorte para el desarrollo de la Argentina y Latinoamérica.



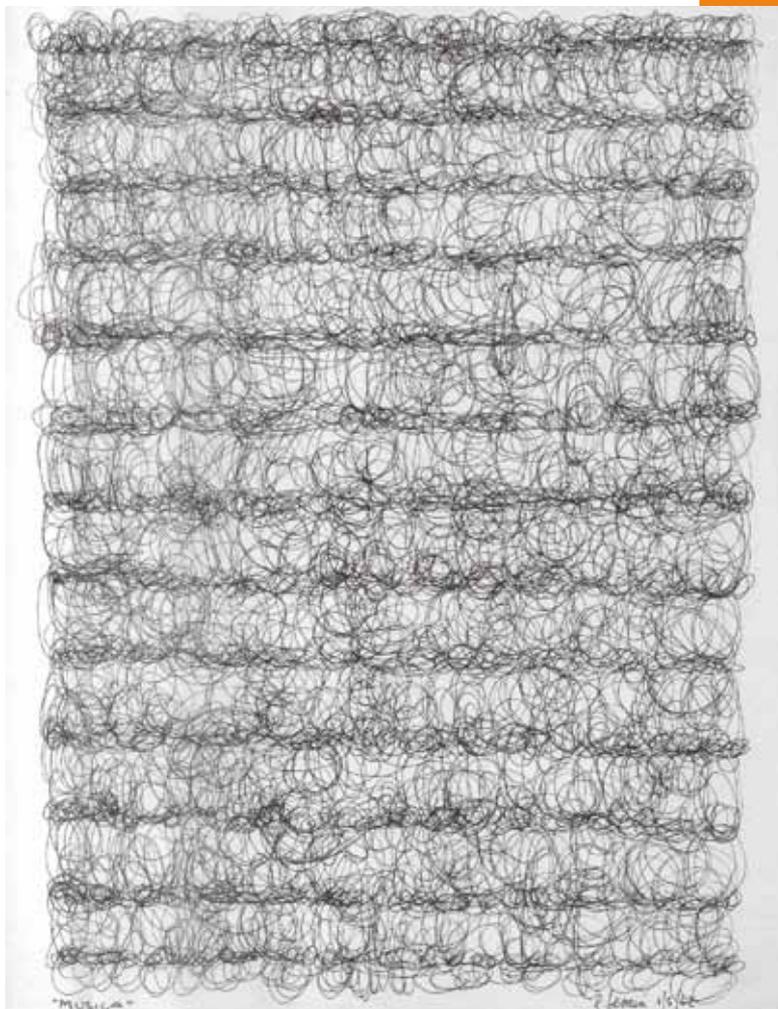
Psicóloga chilena; Mg. en Ciencias Sociales con mención en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Becaria del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico); Aspirante al doctorado de la Universidad de Humboldt, Berlín. E-mail: cristinallop@yahoo.com

Desde una dimensión regional, el área de educación de FLACSO Argentina constituye sin duda un espacio institucional de excepción en Latinoamérica. Es a la vez centro de producción de saber, con un *staff* de destacados investigadores educativos de planta, y centro de formación de investigadores, que ofrece diversos programas de Maestría y de Doctorado. Es a la vez centro de planeamiento educativo con estrecha vinculación con el campo político y un espacio académico que busca su independencia de este.

La configuración del campo de producción de conocimiento en educación en Chile

El repaso de las vivencias que a través de la Maestría fui recogiendo en aquellos años me empuja inevitablemente a delinear y analizar el campo de producción de conocimientos educativos en Chile¹. En este ensayo pretendo examinar desde una primera aproximación la configuración de dicho campo desde una perspectiva socio-histórica. La intención es discutir cuatro tesis generales. Primero, que el campo de producción se configuró en la universidad, específicamente al alero de la formación docente; segundo, que el campo encontró su fuente de legitimación disciplinar en la psicología y en menor escala en la filosofía y sociología, privilegiando una aproximación metódica eminentemente empírico estadística y/o experimental; tercero, que el campo de producción de conocimiento estuvo signado por una institucionalización precaria y, como cuarta tesis, que desde el período de transición a la democracia este estuvo colonizado por discursos primordialmente económicos y tecnocráticos.

El campo de producción de conocimiento en educación se constituyó, como en la Argentina, desde el Estado y se institucionalizó en la universidad (1889-1964)². Su centro irradiador fue el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, creado en 1889 durante el gobierno liberal de José Manuel Balmaceda (1886-1891) y cuyo primer cuerpo docente fue integrado casi exclusivamente por científicos alemanes³. Este Instituto, que constituía el núcleo de la Facultad de Humanidades y Filosofía, cumplía una función pionera: fue la primera institución en Latinoamérica abocada a la formación académica de docentes secundarios. Por esta razón fueron cientos de estudiantes latinoamericanos los que se formarían en sus aulas⁴. El modelo fundacional de formación docente secundario se basaba en una tríada de formación disciplinar-pedagógica-práctica⁵. Fue en el marco de esta institución que pudieron surgir las primeras investigaciones en educación de corte académico, pues los requisitos de titulación contemplaban tanto la evaluación de la práctica pedagógica del futuro docente, como la confección de una memoria de tesis. Este énfasis en la producción de conocimiento en educación se vio reforzada por la instalación del Laboratorio de Pedagogía Experimental que fundó el profesor de pedagogía Wilhelm Mann en el año 1908. La creación de este Laboratorio, que quedaba bajo la tutela del Instituto, fue significado por la historia educativa oficial acaso como la piedra fundacional de la investigación educativa en Chile⁶.

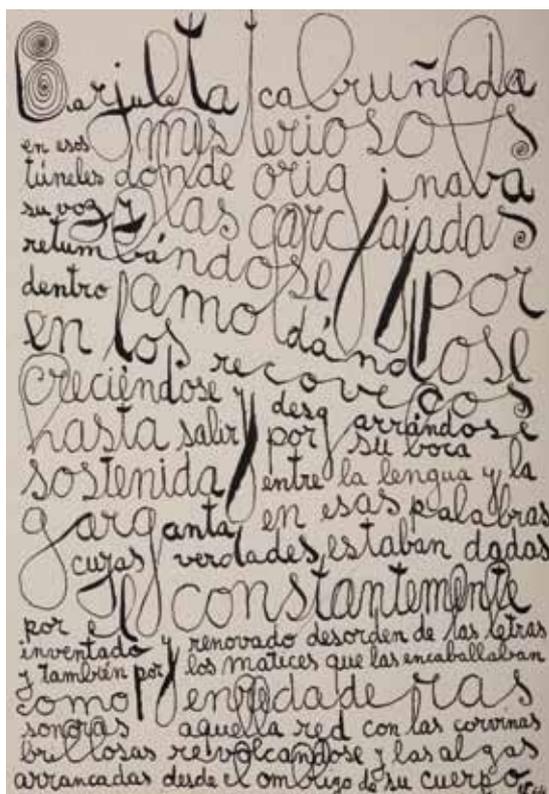


“Música”,
León Ferrari, 1962.

Dos son las características fundamentales que, a mi entender, hereda el campo de producción de conocimiento en educación de su historia inicial. Primero, la primacía de la formación profesional de docentes por sobre la constitución de espacios institucionalizados de investigación académica; debe tenerse en cuenta que los egresados del Instituto portaban el título de Profesores de Estado que los habilitaba para enseñar una disciplina determinada. Pero, a diferencia de la Argentina, no se llegó a configurar a nivel de pregrado la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, que hubiera abierto un espacio a la investigación en educación *per se* y a la formación de investigadores más allá de la profesión de docente y de su mención disciplinaria. Como consecuencia de este desarrollo, surge otra característica que viene a dificultar -y precarizar- la institucionalización del campo de producción de conocimiento en educación en Chile: la tardía -al menos en comparación con la Argentina- creación de posgrados en educación. El primer posgrado, un programa de Maestría, sería instaurado en la Universidad Católica recién hacia el año 1970 y el segundo en la Universidad de Chile hacia 1987⁷. Como consecuencia de ello, las loables actividades de investigación educativa que se realizaron en el espacio académico

constituyeron una actividad anexa desplegada por los profesores de cátedra, pero no eran obligatorias ni continuas. Tampoco se sistematizaron hasta los años setenta espacios institucionalizados de producción de conocimiento académico como los "seminarios de investigación", propios de carreras de posgrado⁸.

Un segundo factor a considerar son las fuentes disciplinarias y metodológicas con las que el campo de producción de conocimiento primariamente buscó legitimarse. Desde el punto de vista disciplinario, el mencionado campo se vincularía fundamentalmente con la psicología y no con la filosofía ni la sociología⁹. En concordancia con esa primacía los objetos y temas de investigación en educación han estado histórica y primordialmente determinados por una matriz psico-pedagógica, centrándose en procesos de aprendizaje, en evaluación y confección de tests psicológicos, y secundariamente en procesos didácticos. Esta



simbiosis entre pedagogía y psicología ciertamente no es casual; más allá de la hegemonía del positivismo en Chile, que sirvió de nutriente a aquella alianza, y de la constitución del Laboratorio de Pedagogía Experimental, el fin de la primera guerra mundial no solo inauguró la recepción de la pedagogía pragmática-progresiva de EEUU, sino también la peregrinación de numerosos docentes chilenos hacia ese país -en mayor medida al *Teachers College* de Nueva York- para realizar su estudios de posgrado en educación. Esta estrecha vinculación con el mundo académico norteamericano conllevó -esta es la segunda tesis- a que conjuntamente con privilegiar como objeto de estudio al escolar, las fuentes de legitimación metodológicas de la producción de conocimiento educativo fueran primariamente los estudios empíricos de corte estadístico y/o experimental¹⁰. Eso no implica que, sin embargo, investigaciones cualitativas de corte educativo histórico, sociológico o comparativo no se hayan llevado a cabo¹¹.

Una diversificación y expansión del campo de producción de conocimiento educativo se produce en los años sesenta. En adición a los ya existentes programas de formación docente de la Universidad de Chile, la Universidad Católica y la Universidad de Concepción se establecen centros de producción de conocimientos alternativos. Dentro de los vaivenes del proceso de

"S/T",

León Ferrari, 1964,

22,7 x 16,5 cm.

Técnica: tinta sobre

papel.

reforma en la Universidad Católica, es fundado en 1971 durante el gobierno socialista de Salvador Allende (1970-1973) el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), con que sus creadores buscaban llenar un vacío institucional: la investigación interdisciplinaria en educación. La relación entre el campo educativo y el campo político viene a estrecharse además a través del planeamiento educativo, tanto a mediante la instalación de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación (1962), como a través de los principios de la Reforma Educativa del gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei Montalva (1964-1970); reforma que viene además a fortalecer el enfoque psicologicista de evaluación psicométrica del aprendizaje¹². Justamente durante ese gobierno se fundó la primera institución de producción de conocimientos independiente de centros académicos: el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), creado en el año 1964¹³. Durante la férrea intervención política de los centros académicos por parte de la dictadura militar (1973-1990) el PIIE sería expulsado de la Universidad Católica en 1977, pero integrado a la recién fundada Universidad de Humanismo Cristiano. Tanto esta institución como el CIDE se convertirían durante la dictadura en un oasis de la investigación educativa de corte socio-histórico en Chile con obras cumbres, como por ejemplo *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* y *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*¹⁴. También en el marco de la serie de Área de Educación y Cultura de FLACSO Chile, fueron publicadas múltiples investigaciones en educación durante este período¹⁵.

La colonización del campo educativo (1990-2012)

A diferencia de la Argentina, en que el período pos-dictatorial abre un camino de discusión y legitimación pública de los discursos educativos (téngase presente el Congreso Pedagógico Nacional Argentino de 1984-1988), en Chile este estuvo cubierto de un manto de sospecha, de subversivo e incluso de desprecio heredado de la dictadura militar. En ese marco, el campo se hizo permeable a la colonización de discursos ajenos a este.

No debe olvidarse que la intervención militar en el campo académico chileno no solamente se tradujo en el control y la prohibición directa de contenidos y persecución brutal de adversarios, sino que implicó adicionalmente una amputación institucional con evidentes fines políticos. El Instituto Pedagógico que configuraba el núcleo de la Facultad de Humanidades y Filosofía era el pulmón intelectual del país, centro del progresismo y de la oposición política a la dictadura militar; no sin un dejo de sarcasmo el Instituto era apodado "Piedragógico", en alusión a los estudiantes que se resistían a las fuerzas policiales. Con la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, ocurrida en 1981, se le amputó a la universidad más tradicional su campo de (re)producción de conocimientos educativos (hasta hoy no cuenta con una Facultad de Educación ni con Programa de Doctorado en Educación), y al Instituto, rebautizado en aquel entonces Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, se le arrebató su estatuto académico y su ligazón con los institutos disciplinarios¹⁶.

Notoria es durante este período de transición a la democracia, la colonización del campo educativo por discursos económicos y tecnocráticos, además de su estrecha vinculación con el campo político. "Eficiencia", "efectividad" y "competencia" fueron *leitmotiv* de la discusión pública y de la producción de conocimientos en educación de las dos últimas décadas; palabras que en sentido estricto no pertenecen a los llamados "conceptos vernáculos" (*einheimische Begriffe*) del campo pedagógico (en el sentido de Herbart), sino son tributarios del discurso económico, más específicamente de la teoría del capital humano¹⁷. Esa colonización fue legitimada por los gobiernos de la Concertación y por la oposición de derecha con un fin determinado. Se tratada de evitar la discusión pública sobre la nueva reforma educativa que mantenía los cambios estructurales de privatización, mercantilización y descentralización que la dictadura militar había impuesto. Aún más, se eludía cualquier posible discusión pública sobre un proyecto educativo nacional pos-autoritario y sobre la constitución de un nuevo "ideal educativo nacional", pues -eso se sabía- ello hubiera implicado una discusión sobre el proyecto de país y por ende sobre la legitimidad de la transición. La colonización de discursos economicistas del campo educativo se ve, por ejemplo, reflejada en que, de los catorce Ministros de Educación de los últimos veintidós años, seis han sido economistas y solo tres han provenido del campo educativo¹⁸. La colonización del campo se constata también en que los expertos del campo de producción de conocimiento

educativo, que participan del debate público en educación, son mayoritariamente economistas, psicólogos, sociólogos e historiadores¹⁹. Incluso entre los cuerpos docentes de los programas de posgrados de educación como entre los investigadores de los centros de producción de conocimientos, los educadores y pedagogos en general no constituyen la mayoría²⁰.

Explosiva expansión y diversificación institucional, nuevas promesas (2000-2012)

No obstante lo anterior, el período de transición a la democracia, sobre todo la década del 2000, inaugura un período de fuerte diversificación y expansión institucional del campo educativo en Chile. Nuevos programas de posgrados en educación son impartidos tanto por universidades públicas como privadas. Hasta 2008 se ofrecían veinte programas de Doctorado, que eran impartidos por dieciséis universidades, de las cuales nueve eran privadas. Cuatro de los programas se basan en una cooperación con alguna universidad española²¹. En 2012 en total treinta y cinco universidades, tanto públicas como privadas, ofrecen diversos programas de Maestría en educación. Interesante es el enfoque dominante de esos programas: "Gestión y Liderazgo Educativo", "Curriculum y Evaluación" y "Didáctica" y no por ejemplo "Políticas Públicas". Como complemento a la formación de investigadores, se constata además un amplio abanico de nuevos centros que se dedican a la producción de conocimiento educativo: desde el CIAE de la Universidad de Chile, el CPCE de la Universidad Diego Portales y CEPPE de la Universidad Católica para nombrar algunos, hasta *Think Tanks* ligados a partidos políticos como el CEP; instituciones que conviven con las de antaño como el CIDE y el PIIE.

Con todo, se vuelve imperiosa la necesidad de una mayor institucionalización y diversificación del campo que promueva el desarrollo de la investigación, tanto en lo que a métodos refiere (esto es: impulsar por ejemplo una perspectiva hermenéutica interpretativa de tipo cualitativo más allá del método empírico estadístico-experimental), tanto en lo teórico (trascendiendo por ejemplo la teoría del capital humano), tanto en su relación con otros campos como el político (complementar el planeamiento educativo con otras lógicas), y por último, tanto la extensión hacia sub-disciplinas relegadas como la historia de la educación, la pedagogía sistemática y la educación comparada²². Para la institucionalización y fortalecimiento del campo es -entre otros factores- menester la creación de mayor cantidad de revistas o publicaciones especializadas en educación, y desde una perspectiva regional, sistematizar formas de encuentro e intercambio académico entre investigadores y profesores universitarios (programas de movilidad docente, congresos, pasantías) de Latinoamérica.

Bibliografía

- ALARCÓN, Cristina, *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile*, Buenos Aires, Libros Libres, Colección Educación-Nuevas Ideas, 2011.
- _____, "Frühe Formen des Süd-Süd Transfers und Kooperation im Bildungsbereich. Chilenische Diffusion von Bildungsexperten und -modellen nach Costa Rica, Venezuela und Bolivien am Anfang des 20. Jahrhunderts", en *World Orders Revisited*, hrsg. von Ulf Engel & Matthias Middell, Leipzig, Universitätsverlag Leipzig, 2010, pág. 135-154.
- CARUSO, Marcelo, "Zum politischen Ort der Bildungsgeschichte. Bildungshistoriographie und Bildungspolitik in Argentinien (1983-2008)", en *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 14, 2008, pág. 137-157.
- COX, Cristian y GYSLING, Jacqueline, *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*, Santiago, CIDE, 1989.
- GONZÁLEZ, Luis; ESPINOZA, Oscar; KALUF, Cecilia, *Los Programas de Doctorado en Educación en Chile: Diagnóstico y Proyecciones*, Documento de Trabajo CIE N° 6, 2010.
- NÚÑEZ PRIETO, Iván, *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*, Santiago, CPEIP, 2002.

Aperturas

- PIIIE, *Las transformaciones educacionales bajo el gobierno militar*, Vol. I, Santiago, PIIIE, 1984. Irma Salas Silva, *La investigación pedagógica en Chile* (Santiago: Prensas de la Universidad de Chile, 1943).
- SUASNÁBAR, Claudio y PALAMIDESSI, Mariano, "El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina: notas para una historia de la investigación educativa", en *Revista Educación y Pedagogía*, N° 18, 2006, 46, pág. 61-77.

Notas

- ¹ Consulte este tema en Cox, Cristian & Gysling, Jacqueline, *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*, Santiago, CIDE, 1989; y Iván Núñez Prieto, *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*, Santiago, CPEIP, 2002.
- ² Suasnábar, Claudio & Mariano Palamidessi, Claudio, "El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina: notas para una historia de la investigación educativa", en *Revista Educación y Pedagogía* 18, 2006, 46, pág. 61-77.
- ³ Véase: Alarcón, Cristina, *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile*, Buenos Aires, Libros Libres, Colección Educación-Nuevas Ideas, 2011.
- ⁴ Consulte respecto a este Transfer educativo Sur-Sur, Cristina Alarcón, "Frühe Formen des Süd-Süd Transfers und Kooperation im Bildungsbereich. Chilenische Diffusion von Bildungsexperten und -modellen nach Costa Rica, Venezuela und Bolivien am Anfang des 20. Jahrhunderts", en *World Orders Revisited*, hrsg. von Ulf Engel & Matthias Middell, Leipzig, Universitätsverlag Leipzig, 2010, pág. 135-154.
- ⁵ Esta información proviene de mi tesis de doctorado pronta a publicarse (trad. del alemán "Formación del Estado-Nación a través de Sociedades de Referencia: la recepción de modelos alemanes de formación docente y militar en Chile (1883-1920)").
- ⁶ Véase por ej. Salas Silva, Irma, *La investigación pedagógica en Chile*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1943, pág. 5.
- ⁷ El primer programa de doctorado surge en plena dictadura militar a fines de 1980 en el marco del PIIIE, que lo erige en conjunto con la Universidad de Gales, de Lovaina y de Toronto, hasta que en 2003 es trasladado a la Universidad de Academia de Humanismo Cristiano. En 1991 se crea el programa de doctorado en la Universidad Católica.
- ⁸ No obstante hubo experiencias intermitentes de "seminarios" de pregrado como aquel dirigido por Amanda Labarca en el Instituto Pedagógico durante los años treinta. Núñez Prieto, a.a.O. (Com. 1), pág.55.
- ⁹ Cristian Cox ha constatado el peso que ha ocupado la psicología en los programas de estudios de las carreras de formación docente de las Universidades de Chile, Católica y Concepción desde 1847 hasta 1990. Cox & Gysling, a.a.O. (Com. 1), pág. 281-285.
- ¹⁰ Téngase en cuenta la recepción del movimiento de experimentación escolar (Dewey), el cual tuvo amplio desarrollo desde 1920 hasta 1950. Núñez Prieto, a.a.O. (Com. 1).
- ¹¹ Basta mencionar los trabajos de Amanda Labarca, Roberto Munizaga y Leonardo Fuentealba.
- ¹² Además surge una nueva instancia de mediación entre el campo político y una Organización Internacional respecto a la investigación educativa que fue la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Chile, fundada en 1963.
- ¹³ El CIDE conforma hoy la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Debe mencionarse también el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), fundado en 1967, dependiente del Ministerio de Educación.
- ¹⁴ PIIIE, *Las transformaciones educacionales bajo el gobierno militar*, Vol. I, Santiago, PIIIE, 1984, Cox & Gysling, a.a.O. (Com. 1).
- ¹⁵ Sin embargo no se configura un área de educación funcionalmente equivalente al de FLACSO Argentina.

- ¹⁶ La Academia es transformada en 1986 en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE.
- ¹⁷ La incursión de discursos económicos no viene a desplazar totalmente la presencia de discursos psicológicos en el campo. De hecho la reforma curricular de los noventa se centra primordialmente en procesos de aprendizaje ("aprender a aprender"). Por otra parte, se institucionaliza la medición anual de rendimientos escolares por el SIMCE (creado en 1988, de cuyos resultados depende -entre otros factores- la distribución de recursos públicos a las escuelas.
- ¹⁸ Ernesto Schiefelbein (1994), Mariana Aylwin (2000-2003) y Yasna Provoste (2006-2008). Para el caso argentino, que tuvo un desarrollo diferente, véase: Caruso, Marcelo, "Zum politischen Ort der Bildungsgeschichte. Bildungshistoriographie und Bildungspolitik in Argentinien (1983-2008)", en *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 14 (2008), pág. 137-157.
- ¹⁹ Para nombrar solo algunos: Harald Beyer (economista), Jorge Manzi (psicólogo), Gabriel Salazar (historiador), Carlos Peña (abogado), José Joaquín Brunner (sociólogo).
- ²⁰ Se trata en general de equipos multidisciplinares.
- ²¹ Véase: González, Luis; Espinoza, Oscar; Kaluf, Cecilia, *Los Programas de Doctorado en Educación en Chile: Diagnóstico y Proyecciones*, Documento de Trabajo CIE N° 6, 2010.
- ²² Es interesante constatar que estas sub-disciplinas en general no están presentes en los programas de estudio de pre y posgrado en educación en Chile.

Recibido: 5 de
junio de 2012
Aceptado: 7 de
agosto de 2012

Resumen

El texto aborda la experiencia de formación en la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación desde la perspectiva de una ex alumna proveniente de Chile. El mismo contrasta la trayectoria de formación en su contexto nacional de origen y su inserción posterior en la Maestría mencionada. A partir de dicho contraste procura examinar, a modo de ensayo, la configuración del campo de producción de conocimiento en educación de Chile, adoptando una perspectiva socio-histórica.

El artículo aborda cuatro tópicos: los orígenes del campo de producción citado y su singular emplazamiento en la Universidad, específicamente en el ámbito de la formación docente; en segundo lugar, la legitimación de dicho campo en el enfoque disciplinar de la psicología y en menor escala en la filosofía y sociología, privilegiando un aproximación empírico estadística y/o experimental; en tercer instancia, que el campo mencionado estuvo signado por una institucionalización precaria; y como cuarta temática plantea que desde el período de transición a la democracia en Chile el campo educativo estuvo colonizado por discursos primordialmente económicos y tecnocráticos.

Palabras clave

Campo de producción de conocimiento - Educación - Chile - Universidad

Abstract

The text presents the academic experience of the Master in Social Sciences with an orientation on Education from the perspective of a former student from Chile. It contrasts her prior training experience in her native country with her subsequent admission to the Master's course. By means of this contrast and in an essay like manner, the author analyzes the field of knowledge production in the education area in Chile, from a social and historical point of view.

This article includes four topics: the origins of the aforementioned production field and its particular role in the University, specifically in teacher's training courses; secondly, the legitimacy given to this field by psychology and, to a lesser degree, by other disciplines such as philosophy and sociology, favoring an empirical, statistical and/or experimental approach; thirdly, that this field was characterized by poor institutionalization; and as a fourth topic, the author describes how, since the democratic transition, the education field in Chile has been colonized by a discourse that is mainly economic and technocratic.

Key words

Field of knowledge production - Education - Chile - University