

Comunidades de Aprendizaje:

# Una estrategia de participación y desarrollo profesional docente

En un contexto en el que los maestros son presionados por reformas educativas que intentan dar respuesta a los bajos logros académicos de los alumnos, las Comunidades de Aprendizaje se presentan como una buena opción para los docentes que quieran involucrarse de manera protagónica en un proceso sistemático de análisis y reflexión de su práctica pedagógica. Comprender la realidad educativa, elaborar conocimiento y enfrentar los desafíos es la principal reforma que tenemos que alentar en el maestro.

---

**PABLO VENEGAS C. Y JAVIER CAMPOS M.**  
Coautoras: Carmen Gloria CORTÉS y Ximena NOVOA

---

La centralidad de la escuela en las políticas educativas de los años 1990 y principios de la década del 2000 fue clara y reconocida. La tesis de “el buen funcionamiento de las escuelas es condición necesaria para el logro de una buena calidad en la educación” gozó de un amplio consenso entre los actores del *establishment* educativo y focalizó la mayor parte de los esfuerzos de la política pública en la institución escolar (entendiendo por ésta, principalmente, la educación primaria y secundaria). Así, por ejemplo, en su discurso de inauguración del año escolar 1997, el Ministro de Educación de la época señaló: “El corazón de esta Reforma es el logro

de más y mejores aprendizajes intelectuales y morales para todos. Este ‘corazón’ late en la escuela” (García-Huidobro y Sotomayor, 2003: 253).

El proceso de reforma educativa puso un especial énfasis en la educación escolar, relegando o posponiendo otros ámbitos del sistema educativo; algunos casi hasta su extinción, como fue la educación popular, y otros solo para ser retomados con posterioridad, como ocurrió con la educación parvularia.

El 21 de mayo del 2006, a diez años del comienzo de la reforma educativa, la presidenta chilena Michelle Bachelet anunció en su primera cuenta pública, como una de las grandes transformaciones que impulsaría su Gobierno, una profunda reforma del sistema preescolar: “Vamos a reformar profundamente la educación preescolar,



José Vidal

porque es en esos primeros años donde se gestan las primeras exclusiones y desigualdades [...] Nunca más habrá un niño en 1° básico que pise por primera vez una escuela”.<sup>1</sup> Ese mismo año se conformó en Chile el Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia.

Uno de los productos del citado Consejo fue la propuesta y señalamiento de áreas específicas de desarrollo y mejora. Llamaba allí la atención el escaso conocimiento e información existente sobre la calidad de los servicios educativos preescolares, en la medida en que el nivel de competencia de los educadores se relaciona con el impacto que éstos tienen sobre la formación de los niños y niñas a su cargo, y la calidad del servicio que entregan. Diversos informes<sup>2</sup> recomiendan mejorar el nivel educativo de quienes trabajan directamente con los niños y niñas, para asegurar las capacidades requeridas en el sistema y promover instancias de formación de los educadores y educadoras de párvulos.

El mismo Consejo entrega indicaciones sobre la necesidad de mejorar el nivel educativo de todo el personal que interviene en la educación parvularia, asegurando las capacidades requeridas en los recursos humanos del sistema, fortaleciendo su formación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de educadores y educadoras de párvulos.

Así, la demanda de un sistema de formación continua que apoye y dé soporte a estos requerimientos se convierte en una orientación necesaria de la política pública en el nivel preescolar. En este sentido, llama la atención la poca investigación y preocupación que ha existido por este ámbito. En palabras de García-Huidobro (2009):

“ [...] son muy escasos, si no inexistentes, los estudios sobre el desarrollo de la formación de educadoras de párvulos en el país. Más aun: en los textos expresivos de las políticas educativas de estos años como el Informe Brunner (1995) o el Informe de la OCDE (2004), por ejemplo, si bien la formación de los profesores aparece como un tema crítico, no hay ninguna mención especial a la formación de las educadoras(es) de párvulos”.

Al parecer, el énfasis que las reformas pusieron en la educación escolar relegó a un plano menos visible otros

<sup>1</sup> Bachelet, 2006, p. 3. Tomado de: <[http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes\\_presidenciales/21Mayo2006.pdf](http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/21Mayo2006.pdf)>.

<sup>2</sup> Informe de Seguimiento de Educación para Todos (UNESCO, 2007); Informe del Consejo Asesor de Políticas de Infancia “El futuro de los niños es siempre hoy” (MIDEPLÁN, 2006).

sistemas educativos, como la educación preescolar tanto para los investigadores y sus agendas como para el Gobierno y sus políticas.

El avance de la reforma pospuso durante largo tiempo a los docentes de la educación parvularia, lo que abrió un espacio en el que la sociedad civil y el propio gremio se autoconvocaron en función de su desarrollo profesional y el mejoramiento de sus prácticas. Espacio que fue escasamente investigado y mirado en su desarrollo. Ejemplos de esto son los Comités Comunales de Educación Parvularia, que tenían como característica el ser autoconvocados y voluntarios. Estas iniciativas, de carácter más extrasistémico, fueron un llamado a la participación de un gran número de educadoras que asumieron su profesionalización como una responsabilidad gremial, no dependiendo de la política pública para alcanzarla.

El espacio de ambigüedad en el que se mantuvo la educación parvularia mientras los esfuerzos de la reforma presionaban a los docentes de las escuelas, permitió también el surgimiento y desenvolvimiento de otro tipo de instancias educativas no formales con un carácter comunitario, como el Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI),<sup>3</sup> en el que el currículo es construido en interacción con la comunidad, lo que contribuye a fortalecer las identidades locales y los lazos sociales que se generan en la convivencia y la participación de las familias; al tomar herramientas metodológicas que les permiten planificar y desarrollar acciones educativas, estas últimas adquieren también un poder de transformación social.

El rumbo de la política se ha ido haciendo cargo paulatinamente de la regulación de este sistema y, acompañado de un exitoso aumento de la cobertura de jardines infantiles y salas cuna, ha asumido la formación de los docentes. Sin embargo, para ello se han utilizado lógicas similares a las planteadas en las reformas a la educación escolar formal, que apuntan a una tecnificación del rol pedagógico y a una intensificación de la función docente, a través de instancias de capacitación dirigi-

das a que los docentes puedan comprender y replicar un marco curricular establecido que dicta qué es lo que los estudiantes —en este caso los niños y niñas menores de 6 años de edad— deben desarrollar y aprender. Esto es consistente con una lógica de arriba-abajo por la que las comunidades pierden en autonomía, en la medida en que el espacio de participación e incidencia pedagógica se ve coartado.

Por otro lado, y en el esquema de hacer más eficientes las inversiones y otorgar mayor centralidad a la escuela, ésta ha tendido a absorber el espacio de la educación parvularia, lo que ha jugado en contra de la identidad profesional que los educadores y educadoras de párvulos habían construido en los espacios autónomos de exploración y desarrollo profesional. Cuando los docentes se incorporan al nivel formal, comienzan a operar según esa lógica, se debilita su identidad gremial y su quehacer pedagógico tiende a escolarizarse. Un ejemplo de esto puede rastrearse en las características de las mallas curriculares de formación de educadores y educadoras de párvulos. En un estudio publicado el año 2009 que exploró carreras de educación parvularia, los investigadores encontraron un creciente interés en ellas por formar educadores que transiten entre la educación parvularia y la educación general básica. Y eso, considerando el mismo tiempo de formación y transando en los aspectos didácticos de las diferentes disciplinas (Rojas y Falabella, 2009).

En este marco, es importante relevar la institucionalidad de formación continua y desarrollo profesional preexistente como un antecedente frente al cual contrastar el nuevo marco de las políticas educativas y como alternativa en la lucha contra la desigualdad educativa. Esto en la medida en que al apuntar a una profesionalización entre pares, las lógicas subyacentes relevaban el sentido comunitario, contextual y democrático del conocimiento y la enseñanza.

Así, el proyecto de formación de Comunidades de Aprendizaje (CdA) es heredero de una tradición que apuesta por una participación auténtica y por la construcción de un saber pedagógico en el diálogo entre pares. Entiende que el desarrollo profesional docente se constituye como tal no solo en el periodo inicial de formación, sino también en los espacios del ejercicio cotidiano de su trabajo, en ambientes de relaciones, valoraciones y significaciones que hacen factible que responda activa y adecuadamente. En definitiva, el desarrollo profesional docente da cuenta de la formación permanente a que está llamado el profesional de la educación (Delors, 1996).

<sup>3</sup> El Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI) se define como un programa educativo comunitario para párvulos, inspirado en los principios de la educación popular y la investigación-acción participativa. Tiene su origen en una experiencia desarrollada por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y constituye una de las experiencias no formales de atención educativa a párvulos, ejecutada —hasta el año 2006— bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación. Desde el año 2007, el Programa se desarrolla en el marco institucional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).



José Vidal

Desarrollar competencias profesionales ha sido una perspectiva cada vez más presente en las iniciativas y políticas de perfeccionamiento, que constituyen un elemento crítico en el rol de los docentes como factor de calidad. El trabajo con otros y el aprendizaje entre pares son en esa línea un motor para la profesionalización, en tanto llevan —obligan, en cierto sentido— a clarificar objetivos, valores y creencias, así como a identificar las divergencias.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje de Fundación Integra<sup>4</sup> tuvo como propósito incidir en el desarrollo profesional de sus equipos —en este caso directoras de jardines infantiles— y en los procesos de apropiación curricular. Se buscó, en último término, impactar en la calidad de los procesos pedagógicos con los niños a través de una modalidad que involucraba de manera protagónica a los profesionales en un proceso sistemático de análisis y reflexión de sus prácticas junto a dinámicas próximas al enfoque de investigación-acción.

Las CdA se han desarrollado como estrategia de progreso profesional en Fundación Integra desde el año 2007. Cada año participan alrededor de 100 profesionales,

<sup>4</sup> Fundación Integra es una corporación de derecho privado, sin fines de lucro, que forma parte de la Red de Fundaciones de la Presidencia de la República del Estado. Actualmente atiende a alrededor de 72 500 niños y niñas de entre tres meses y cuatro años de edad, a través de 992 centros educativos (jardines infantiles). Se desempeñan en ella alrededor de 13 000 trabajadoras y trabajadores.

quienes lo hacen de manera voluntaria en comunidades conformadas por alrededor de 7 profesionales en cada una de las regiones del país.

El propósito mayor de estas comunidades es el mejoramiento permanente de la práctica pedagógica en los jardines infantiles (centros educativos), por medio del fortalecimiento de las competencias profesionales de las directoras. Propósito que necesariamente ha pasado por una doble orientación:

- comprender más profundamente la realidad educativa de la que participan, y construir los conocimientos necesarios para ello; junto a un
- proceso de elaboración de estrategias que les permitan dar cuenta de las dificultades, vacíos o problemas encontrados en su propia práctica pedagógica.

El trabajo de cada CdA se desarrolla de acuerdo con seis pasos que constituyen un ciclo que se repite con cada uno de los problemas que el grupo requiera/desee abordar.

La secuencia de trabajo es la siguiente:

- Primer paso: Motivaciones, expectativas y primeros acuerdos.
- Segundo paso: Problematizando nuestra práctica.
- Tercer paso: El problema “objeto” de trabajo de la Comunidad.

- Cuarto paso: Profundizando la comprensión del “objeto” de trabajo.
- Quinto paso: Construyendo cursos de acción.
- Sexto paso: Implementando y evaluando las estrategias.

Si bien el proceso se presenta como una secuencia de “pasos” por los que las comunidades transitan, la reflexión ha sido un proceso más dinámico y complejo, un ir y venir, avanzar y retroceder: una espiral donde se ha vuelto una y otra vez al análisis, las emociones, el problema, las discrepancias, las estrategias, la satisfacción o el desencanto, la incertidumbre, etcétera. El ciclo de trabajo de las CdA no ha sido lineal, sino que, a medida que han ido avanzando en su proceso reflexivo, vuelven constantemente a remirar y revisar lo ya abordado. Los avances se han construido en un constante movimiento.

Es en el transcurso de este camino dinámico, con mucho de imprevisible e incertidumbre, que las CdA han ido desarrollando una identidad grupal y profundizando su capacidad de indagación, análisis y reflexión, así como su experticia para el diseño y desarrollo de estrategias orientadas a perfeccionar o dar cuenta de los problemas de la práctica pedagógica de los jardines infantiles en los que se desempeñan sus miembros.

En términos conceptuales, la estrategia CdA se inscribe en una epistemología constructivista. Esto es, se asume que el conocer —y el valor de verdad del conocimiento— es un proceso social, fruto de consensos alcanzados por la interacción entre sujetos que comparten una cultura e instituciones situadas históricamente.

Enmarcadas en esta epistemología, las CdA se abocan entonces a la tarea de identificar, definir, delimitar —construir, en último término— los problemas de su práctica que se constituirán en su objeto de trabajo. Esto significa *hacer de un problema de su práctica un problema de conocimiento*, es decir, situarse en la búsqueda de la complejidad, la comprensión profunda y la con-

sideración histórica de las situaciones. Y solo entonces se adentran en la búsqueda de estrategias que puedan constituirse en innovaciones o respuestas al problema señalado inicialmente.

Sin embargo, puede ocurrir en el transcurso de este proceso que el “problema” transformado en un “objeto de conocimiento” se deslice y que en definitiva los miembros de la CdA se percaten de que el problema estriba en sus propios *a priori*, en las herramientas conceptuales, representaciones o enfoques con los que han “construido” el problema. Y entonces se tratará —ya en un registro metacognitivo— de des-aprender o de-construir aquello que en los propios sujetos constituye un obstáculo al conocimiento y al cambio.

La experiencia de CdA se desarrolla también, de manera central, en una dimensión psicosocial o socio-cognitiva, en tanto constituye un grupo de personas que —al interior de una institución— se concierta y organiza para aprender a partir del análisis de su práctica. Hay en juego dinámicas sociales, cognitivas y emotivas.

Indudablemente, la CdA constituye un espacio social de intercambio, análisis de la experiencia y producción de conocimiento. El *status* del conocimiento generado a través de este tipo de modalidades —llámese CdA, Comunidad de Práctica, Grupo de Concertación, Talleres de Educación, Comunidades Discursivas, Centros

de Profesores, etcétera— que tienen como su centro el análisis de las prácticas y, en algunos casos, experiencias de investigación-acción, constituye todo un tema de análisis, discusión y controversia. Se habla de un “saber docente” que no tiene el *status* de saber científico pero que sin embargo no es por ello menos válido.

La pregunta que nos parece pertinente aquí es, entonces: ¿Qué *status* tiene —o podría otorgarle— la institución (en el caso, Fundación Integra) al saber y propuestas generadas por las CdA? ¿Quién o cómo se legitima ese saber? ¿Es un saber que se negocia? ¿Quién es la contraparte? ¿Es un saber (expresado en propuestas) que se lleva a la práctica y cuya validez se juega en los resultados?

**Desarrollar competencias profesionales ha sido una perspectiva cada vez más presente en las iniciativas y políticas de perfeccionamiento, que constituyen un elemento crítico en el rol de los docentes como factor de calidad.**

**El trabajo con otros y el aprendizaje entre pares son en esa línea un motor para la profesionalización**

Por otra parte, en el desarrollo del proyecto CdA en los años 2007 y 2008 se planteó la pregunta acerca de si la estrategia CdA, más allá de generar conocimiento que permita mejorar las prácticas pedagógicas, puede llevar a producir “aprendizaje organizacional”, esto es, a impactar de manera perdurable sobre la organización o parte de ella, más allá de los individuos que participan directamente de esta experiencia. De otra forma, se preguntaba si no constituía el aprendizaje organizacional, como tal, una perspectiva de impacto deseable de la estrategia CdA.

En este marco, se relevó como una de las posibles líneas de trabajo aquella relativa a cómo otros niveles de la institución —más allá de las directoras participantes— se benefician y gestionan la información y el conocimiento que se genera en las CdA; entendiéndolo por gestión el proceso de identificación, de captura y de movilización del conocimiento colectivo que una organización lleva a efecto para ayudar a mejorar su competitividad, en el sentido de experticia.

Con respecto a los resultados de la experiencia en cuestión, los que de manera consistente se relevan en la evaluación realizada son los siguientes: mayor valorización de la imagen de sí como profesionales; mejoramiento de las prácticas de trabajo con sus equipos en el jardín infantil; fortalecimiento de capacidades de análisis de la práctica; motivación por mejorar e innovar; orientación hacia acciones con sentido por sobre la repetición mecánica. No obstante, el texto se refiere particularmente a tres dimensiones: procesos metacognitivos, identidad profesional y reflexión crítica, todos ellos observados en las directoras participantes de la experiencia.

El reconocimiento del cambio, cómo opera y los efectos que produce en la persona y el grupo, son aspectos básicos y esenciales en el proceso de aprender a aprender. Constituye una estrategia intelectual que favorece el desarrollo profesional autónomo y permanente (en este caso, de las directoras). Este aprendizaje, el ser capaz de darse cuenta, evidencia ya un nivel de flexibilidad de las estructuras cognitivas que ubica a la profesional como observadora de sí misma en contextos diversos y desafiantes de respuestas pertinentes.

El proceso de aprendizaje de las directoras, ocurrido en las CdA, da cuenta de una potenciación de procesos metacognitivos de sus integrantes en diversos niveles.


Ligado al aprendizaje anterior, se evidencia en los resultados de la evaluación de las directoras una revaloración de su “ser profesional”, al mismo tiempo que la construcción

de esta identidad es dinamizada, en la medida en que fue tensionada en el operar de las CdA. El hacerse cargo de sus decisiones profesionales y sustentarlas en argumentos contruidos por ellas con cierto nivel de rigurosidad conceptual y práctica, les devuelve su noción de competencia profesional. Al mismo tiempo, esta construcción de identidad como un grupo con características y desafíos comunes, se vuelve un espacio de contención y acogida donde sus aportes son valorados y reconocidos como importantes. En este espacio, el saber profesional construido en la experiencia cotidiana, junto al saber más especializado, se potencian para la toma de decisiones.

Una tercera dimensión que se observa en las evaluaciones de las directoras y que se asocia a sus aprendizajes es el que refiere a la capacidad de reflexión crítica que se observa en ellas. Se distingue en general un nivel, que aquí se llamará inicial, de reflexión y análisis crítico.

Es posible detectar que los análisis, la construcción de argumentos y las decisiones curriculares que emergen como parte del proceso de indagación desarrollado por estos grupos, comienzan gradualmente a girar desde una perspectiva epistemológica explicativa a una más comprensiva. Esto se observa en las alusiones y consideraciones de las CdA al contexto en el que transcurren las prácticas propias; las de otros actores involucrados en los problemas analizados; la consideración de las opiniones y visiones de los diversos protagonistas de las situaciones analizadas; la incorporación en las reflexiones de los conocimientos y puntos de vista de actores relevantes, expertos en las disciplinas o conocimientos más formales; y la revisión de documentos y textos que contienen orientaciones metodológicas y conceptuales.

Lo anterior da cuenta de un nivel de reflexión contextualizada de las directoras, porque intentan fundamentar las decisiones y afirmaciones sobre las prácticas pedagógicas y la realidad educativa, considerando diversas fuentes de información y contrastándolas para, desde ahí, construir las decisiones y los argumentos profesionales.

Este conjunto de resultados o transformaciones en torno a los procesos metacognitivos, de identidad profesional y de reflexión crítica, permiten señalar que la experiencia de CdA fortalece el desarrollo profesional de las directoras al ofrecerles condiciones para una práctica reflexiva, lo que además favorece una comprensión de las situaciones educativas y su participación en ellas de manera contextualizada, y facilita así la gestión del currículo de manera creativa y responsable en contextos cambiantes y complejos. 

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, C. (2007); "Participación ciudadana en el Gobierno de Bachelet: Consejos Asesores Presidenciales". *América Latina Hoy*, 46.

ANDERSON, G. (2002); "Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación". En M. Narodowsky y otros (editores); *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno y Sociedad.

ANDERSON, G. y K. Herr (2007); "El docente investigador: La investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos". En I. Sverdllick (compilador); *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.

ÁVALOS, B. (2003); "La formación de profesores y su desarrollo profesional: Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile." En C. Cox; *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Ed. Universitaria.

BECA, C. E. (2005); "Acciones de desarrollo profesional en Chile". *Encuentro Internacional: Los Desafíos de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Santiago, Chile.

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DE LAS POLÍTICAS DE INFANCIA (2006); Informe "El futuro de los niños es siempre hoy". Santiago, Chile.

COX, C. (2009); "Formación continua de profesores: La hermana pobre de las políticas educacionales". En H. Walker y C. Sotomayor (editores); *Formación continua de profesores: ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Santiago: Editorial Universitaria.

DELORS, J. (1996); *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santiago: Ed. Santillana/UNESCO. Compendio en línea: <[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)>.

FARIAS, A. (2008); "Formación de políticas públicas y 'los Consejos Asesores Presidenciales'". En K. Duarte y O. Torres (editores); revista *MAD*, edición especial número 3: "Niñez y políticas públicas". Santiago de Chile.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (2006); *Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile*. Santiago. Serie en Foco, Expansiva.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. y C. SOTOMAYOR (2003); "La centralidad de la escuela en la política educativa de los noventa". En Cristian Cox (editor); *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

GATHER, M. (1996); "Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites". En M. Bonami y M. Garant (editores); *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruselas: De Boeck.

GUZMÁN, M.<sup>a</sup> A. y R. PINTO (2004); "Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación del episteme curricular". *Teoría*, volumen 13, pp. 121-131.

LETOR, Bonami y M. GARANT (2006); "Des pratiques de concertation dans les établissements scolaires à l'apprentissage organisationnel". Texto síntesis de la investigación "Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local", financiada por la Communauté française (Belgique), número 109/4.

MIDEPLÁN-CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DE LAS POLÍTICAS DE INFANCIA (2006); "El futuro de los niños es hoy". Disponible en: <[http://www.consejoinfancia.cl/Informe\\_final\\_infancia.pdf](http://www.consejoinfancia.cl/Informe_final_infancia.pdf)>. Consulta: 23 de abril del 2007.

MINEDUC (2006); *Docentes para el nuevo siglo: Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Santiago: MINEDUC. Serie Bicentenario.

MONTECINOS, C. (2003); "Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo". *Psicoperspectivas* número 2. pp. 105-128.

NÚÑEZ, I. y R. VERA (1988); "El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio". Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento. Santiago: PIIE.

OEA (2007); "Cobertura, calidad y diversidad: Institucionalidad pública en educación parvularia en Chile". Junta Nacional de Jardines Infantiles-Fundación Integra. Simposio Interamericano Conocer y Divulgar el Estado del Arte de la Atención Educativa en la Primera Infancia.

REYES, L. (2005); "Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile 1921-1932 y 1977-1994". Tesis de doctorado en Historia. Santiago: Universidad de Chile.

ROJAS, M. y A. FALABELLA (2009). "Tensiones, debilidades y fortalezas en la educación de párvulos en Chile: Un estudio de casos". En revista electrónica *Diálogos Educativos*, año 9, número 18.

TARDIF, M. (2001); *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZEICHNER, K. (1999); "Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas". En J. Angulo, J. Barquín y A. Pérez (editores); *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones AKAL.