

La cordillera pedagógica en la formación docente: Argentina y Chile*

The Pedagogical Mountain Range in Teacher Education:
Argentina and Chile
A cordilheira pedagógica na formação docente:
Argentina e Chile

Cristián Cox**  
Axel Rivas***  

Artículo resultado de investigación

Cómo citar este artículo

Cox, C. y Rivas, A. (2026). La cordillera pedagógica en la formación docente: Argentina y Chile, *Pedagogía y Saberes*, (65), pp. 48–63. <https://doi.org/10.17227/pys.num65-24549>

Resumen

Este artículo presenta resultados de una reflexión sobre la base de una investigación comparativa sobre el currículum de la formación inicial docente en Argentina y Chile. El problema de investigación se centra en comprender cómo se configuran los campos de recontextualización pedagógica que estructuran el conocimiento profesional docente en ambos países. Metodológicamente se realiza un análisis curricular comparado basado en la sistematización de programas de asignaturas y bibliografía obligatoria de instituciones formadoras de docentes. El estudio analiza 411 materias en Argentina y 492 en Chile,

* Reflexión resultado de la investigación “Lecturas de la formación docente: estudio comparado en Argentina, Chile y Uruguay”, desarrollada por la Universidad de San Andrés, la Universidad Diego Portales y la Universidad ORT. Reconocimiento: en lo que refiere a Chile, la investigación en que se sostiene el artículo contó con el financiamiento del Proyecto FONDECYT 1221560, de la Agencia de Investigación y Desarrollo de ese país.

** Ph. D. en Sociología, Universidad de Londres. Profesor titular, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. cristian.cox@udp.cl

*** Doctor en Ciencias Sociales, UBA. Profesor asociado, Universidad de San Andrés, Victoria, Argentina. arivas@udesa.edu.ar

incluyendo un corpus de 11.150 textos utilizados en la formación docente. El marco teórico se apoya en el dispositivo pedagógico de Basil Bernstein y en las categorías de conocimiento docente propuestas por Lee Shulman. Los resultados muestran configuraciones divergentes: en Argentina predomina un campo pedagógico más endogámico, fragmentado y con baja regulación estatal; mientras que en Chile existe una mayor convergencia entre políticas públicas, estándares nacionales y producción académica. Estas diferencias se reflejan en los autores leídos, las disciplinas predominantes y las categorías de conocimiento utilizadas en la formación docente. El artículo concluye que estas divergencias configuran tradiciones formativas diferenciadas que pueden interpretarse como una *cordillera pedagógica* entre ambos países, con implicancias relevantes para la identidad profesional docente y las políticas de formación docente en América Latina.

Palabras clave:

formación docente; currículo; sociología del conocimiento; Basil Bernstein; América Latina

Abstract

This article presents the results of a reflection based on a comparative study of the curriculum of initial teacher education in Argentina and Chile. The research problem focuses on understanding how the fields of pedagogic recontextualization are configured to structure teachers' professional knowledge in both countries. Methodologically, a comparative curriculum analysis is conducted based on the systematization of course syllabi and required bibliographies from teacher education institutions. The study analyzes 411 courses in Argentina and 492 in Chile, including a corpus of 11,150 texts used in teacher education. The theoretical framework draws on Basil Bernstein's pedagogic device and on the categories of teacher knowledge proposed by Lee Shulman. The results show divergent configurations: in Argentina, a more endogamous, fragmented pedagogical field with low state regulation predominates; whereas in Chile there is greater convergence between public policies, national standards, and academic production. These differences are reflected in the authors read, the dominant disciplines, and the categories of knowledge used in teacher education. The article concludes that these divergences shape differentiated training traditions that can be interpreted as a *pedagogical mountain range* between the two countries, with relevant implications for teacher professional identity and teacher education policies in Latin America.

Keywords:

teacher education; curriculum; sociology of knowledge; Basil Bernstein; Latin America

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma reflexão baseada em uma pesquisa comparativa sobre o currículo da formação inicial de professores na Argentina e no Chile. O problema de pesquisa centra-se em compreender como se configuram os campos de recontextualização pedagógica que estruturam o conhecimento profissional docente em ambos os países. Metodologicamente, realiza-se uma análise curricular comparada baseada na sistematização de programas de disciplinas e da bibliografia obrigatória de instituições formadoras de professores. O estudo analisa 411 disciplinas na Argentina e 492 no Chile, incluindo um corpus de 11.150 textos utilizados na formação docente. O marco teórico apoia-se no dispositivo pedagógico de Basil Bernstein e nas categorias de conhecimento docente propostas por Lee Shulman. Os resultados mostram configurações divergentes: na Argentina predomina um campo pedagógico mais endogâmico, fragmentado e com baixa regulação estatal; enquanto no Chile existe maior convergência entre políticas públicas, padrões nacionais e produção acadêmica. Essas diferenças se refletem nos autores lidos, nas disciplinas predominantes e nas categorias de conhecimento utilizadas na formação docente. O artigo conclui que essas divergências configuram tradições formativas diferenciadas que podem ser interpretadas como uma *cordilheira pedagógica* entre ambos os países, com implicações relevantes para a identidade profissional docente e as políticas de formação de professores na América Latina.

Palavras-chave:

formação de professores; currículo; sociologia do conhecimento; Basil Bernstein; América Latina

Introducción

Las grandes disciplinas, campos de conocimiento, ideas, autores, teorías y conceptos son el sustrato invisible de la profesión docente. El estudio comparado de Furlong y Whitty (2017) muestra que no existen pisos mínimos compartidos en lo que define lo fundamental del campo de conocimientos vinculado a la educación en distintos países. En Francia predominan las disciplinas separadas de las ciencias de la educación. En el mundo anglosajón, la educación es un campo genérico de múltiples discursos aplicados. En Alemania, en cambio, la educación es un campo teórico en sí mismo, más parecido a otras grandes disciplinas con estatus singular en las universidades (Biesta, 2011). Cada país es un mundo educativo muy distinto. La propuesta de este artículo es partir de un estudio empírico sobre el currículum de la formación docente en Argentina y Chile para comprender mejor los campos pedagógicos invisibles en los cuales se formula la identidad de la profesión docente.

Las políticas educacionales, tanto a nivel global como en el contexto latinoamericano, definen crecientemente la formación inicial de los docentes como estratégica y buscan intervenir sobre esta, sus instituciones, contenidos y prácticas de forma consistente (Sorensen y Robertson, 2020; Unesco-OREALC, 2025; Voisin y Ávalos-Bevan, 2022). Esto expande y complejiza las bases de definición del conocimiento de la profesión docente. En contraste con otras profesiones, los tipos de conocimiento definitorios de su identidad, así como la visión de las bases morales y científicas de su quehacer, pasan a ser parte de procesos en los que intervienen, junto con actores y visiones del campo educacional, el campo de las políticas públicas de nivel nacional, a la vez influido por el campo global de políticas (Akiba y LeTendre, 2017; Sorensen, 2023; Steiner-Khamsi, 2025).

El presente artículo tiene por objeto las interrelaciones entre los dos campos aludidos —el político y el educacional— respecto de la definición del currículum de la formación inicial de docentes en Argentina y Chile. La comparación de estos dos casos nacionales, a la vez particularmente cercanos y diferentes, será abordada a partir del marco teórico del *dispositivo pedagógico* de Basil Bernstein (Singh, 2002). Con este marco se propone abordar las bases socioinstitucionales y las características de los conocimientos de la formación de profesores. El propósito del artículo es revelar el uso del aparato conceptual bernsteiniano aplicado a las instituciones y al currículum de la formación docente, un objeto que en la obra del autor no es central, pero que abordó de forma consistente y fecunda en su fase culminante.

Bernstein conceptualizó los procesos de generación del currículum de la formación de docentes en términos de las interrelaciones entre dos campos de recontextualización de conocimientos, valores, significados y propósitos: el político y el educacional. Al primero lo rotuló *campo de recontextualización oficial*, y al segundo, *campo de recontextualización pedagógica*; además, consideró histórica y sociológicamente a los actores y las lógicas de poder y control definitorios de ambos en el caso de Inglaterra, en el período comprendido entre los años sesenta y fines de los años ochenta, así como sus consecuencias en términos curriculares (Bernstein, 1990, 2000). En forma análoga, el núcleo del presente artículo examinará la situación y las características distintivas de ambos campos en Argentina y Chile en la última década y media, y sus implicaciones en la determinación del currículum de la formación de los docentes de la educación básica. El examen de los campos en ambos países se realizará con base en la interpretación de fuentes secundarias, mientras que el examen de los currículos se basa en una investigación comparada de los contenidos de los cursos de la formación, así como de los autores de las lecturas obligatorias propuestas.

Sigue a esta introducción el planteamiento del marco conceptual bernsteiniano que sostendrá el análisis, así como la especificación de la metodología del análisis curricular recién aludido. En la tercera sección del artículo se da cuenta de la institucionalidad de la formación inicial de docentes en Argentina y Chile, es decir, de la conformación de los dos campos y de su poder comparado de definición del currículum de la formación de docentes. Una sección final de discusión tematiza lo esencial de las diferencias encontradas entre los dos casos nacionales e hipotetiza sobre los caminos de fortalecimiento del campo de recontextualización pedagógica de ambos países.

Teoría para comparar bases socio-institucionales y estructuración del conocimiento en currículos de formación inicial docente

En un estudio comparativo de cuatro países respecto de la formación de profesores de secundaria en matemáticas, Tatto y Hordern (2017) constataron un acuerdo curricular en cuanto a los contenidos disciplinares de matemática, pero también una variación sustantiva respecto de cómo debía ser enseñada esta disciplina. Esto último, plantean los autores, dependía de *agentes de recontextualización* que variaban por

país e involucraban a gobiernos, universidades, otras instituciones educativas y formadores de docentes, “en una dinámica compleja y disputada acerca del currículum de la formación docente” (Tatto y Hordern, 2017, p. 264). Los conceptos con que Bernstein teorizó tal *dinámica compleja y disputada* son los de recontextualización y los campos en que dicho proceso tiene lugar, que, como se verá, presentan diferencias importantes entre Argentina y Chile.

Campos de generación del currículum

La formación docente, en efecto, es un ámbito educativo cuyos conocimientos, así como su organización, han sido históricamente tema de debate y disputa (Menter, 2023; Stuart y Tatto, 2000; Zeichner, 2012). Bernstein (1990) conceptualiza las relaciones de generación del discurso pedagógico, o de lo que corresponde en nuestro caso a los contenidos de la formación docente inicial, en términos de recontextualización, que define como procesos de selección, descontextualización y relocalización de discursos. En el proceso, el texto “ha cambiado su posición en relación con otros textos, prácticas y posición [...] ha sido modificado por selección, simplificación, condensación y elaboración [...] ha sido reubicado y re- focalizado” (Bernstein, 1990, p. 192). Estos procesos se originan en dos campos y sus interrelaciones: un campo de recontextualización oficial (CRO), creado y sostenido por el Estado y sus ministerios y agencias dedicados a la educación, y un campo de recontextualización pedagógica (CRP), constituido por departamentos o facultades de educación en las universidades, con sus núcleos de académicos y centros de investigación, instituciones no universitarias formadoras de docentes (politécnicos, institutos, escuelas normales), medios de comunicación especializados en educación, como revistas y publicaciones académicas, y la producción editorial de textos escolares (Bernstein, 1990, p. 192). Los agentes del CRP compiten intracampo por el control de las reglas y los procedimientos para la construcción de textos y prácticas pedagógicas y, externamente, con el CRO, por las definiciones sobre estos (Hordern, 2023; Singh et al., 2013).

Para Bernstein, “si el CRP puede tener un efecto sobre el discurso pedagógico con independencia del CRO, entonces hay una cierta autonomía y lucha sobre el discurso pedagógico y sus prácticas. Pero si solo existe el CRO, entonces no hay autonomía” (Bernstein, 2000, p. 33). Desde esta perspectiva, hay diferencias entre sociedades en el grado de autonomía relativa tanto del CRP como del campo de producción discursiva, o de creación de conocimiento, respecto del CRO. “Claramente —enfatisa nuestro autor— una

diferencia crucial entre sociedades es la ausencia o presencia de un campo de recontextualización pedagógica efectivo” (Bernstein, 1990, p. 209), así como la efectividad alta o baja del CRO. En ambos campos y su interrelación, los casos nacionales de Chile y Argentina presentan, como se verá, diferencias sistemáticas.

Estructuras de conocimiento: verticales y horizontales

La distinción fundamental de la sociología del conocimiento de Bernstein, planteada en su último escrito (1999), se da entre dos tipos de discurso o formas de conocimiento, que nombra como discurso vertical y discurso horizontal. Los discursos verticales son caracterizados por Bernstein como “estructuras simbólicas especializadas [...] sistemáticamente basadas en principios, [...] independientes de contexto”; mientras que los discursos horizontales son “locales, dependientes de contexto y de sentido común” (Bernstein, 1999, pp. 159, 161, citado en Hordern, 2017, p. 192). Las bases sociales de ambos discursos son marcadamente diferentes: mientras que en el discurso vertical se trata de las intrincadas formas sociales de las comunidades de especialistas que lo producen, el discurso horizontal es siempre específico de un contexto, “consumido por tal contexto” y “circulado e intercambiado a través de procesos sociales fluidos y asistemáticos” (Hordern, 2017, p. 192).

En el discurso vertical, Bernstein distingue adicionalmente dos tipos de estructura de conocimiento, que rotula, de forma “ligeramente confundente”, como comenta Hordern (2017, p. 193), vertical y horizontal.

Las primeras se caracterizan por estar conformadas por marcos conceptuales unificados de modo lógicamente jerárquico (*subsumptive structuring*, Muller, 2016, p. 171), que se establecen a través de hipótesis y se basan en afirmaciones metodológicas y epistemológicas compartidas, como es el caso de las disciplinas científicas: física, biología y química. Las disciplinas de estructura horizontal se caracterizan, en cambio, por un arreglo serial y segmentado: un lenguaje o teoría al lado de otra, con perspectivas, reglas metodológicas y posiciones epistemológicas distintas, donde “cada lenguaje revela alguna ‘verdad’, aunque, en gran medida, esta ‘verdad’ es inconmensurable y específica a un lenguaje” (Bernstein, 2000, p. 164). Son ejemplos aquí las disciplinas de las ciencias sociales, como sociología y antropología, así como algunas disciplinas de las ciencias de la educación, por ejemplo, la didáctica o el currículum (Bernstein, 1999, 2000; Hordern, 2017).

Tabla 1.
Discursos Vertical y Horizontal comparados

Discurso vertical independiente de contexto, explícito, especializado		Discurso horizontal oral, local, dependiente de contexto
<i>Estructuras jerárquicas</i> Ciencias físicas (física, química)	<i>Estructuras horizontales o 'segmentadas'</i> 'Gramáticas fuertes' Matemática, economía, lingüística. 'Gramáticas débiles' Sociología, Estudios culturales	'aprendiendo a vestirse', 'usar el teléfono' (Bernstein 1999, p. 161) 'experiencia informal'; 'experiencia personal' (Breier, 2004) Y también, tal vez, 'prácticas locales', conocimiento organizacional y específico a lugares de trabajo. (Hordern, 2014)

Fuente: Hordern (2017, p. 194).

La Tabla 1, elaborada por Hordern (2017), ayuda a visualizar el conjunto de las distinciones precedentes, fundamento categorial para el análisis comparado de los currículos de Argentina y Chile, tanto en su fundamento socioinstitucional como epistémico. La multiplicidad y dispersión de autores en las lecturas obligatorias de los cursos del currículum FID que será constatada en los currículos de ambos países tienen en estas categorías una base de comprensión y potencial de reflexividad para la mejora, sobre la que volvemos en la sección de discusión.

Organización del conocimiento profesional: regiones y singulares

La formación de docentes, al igual que otras profesiones, se funda en una organización específica de conocimientos provenientes de distintas disciplinas pertinentes para el ejercicio de la docencia. La sociología del conocimiento de Bernstein (2000) contribuye a una conceptualización de esta estructuración de la formación profesional en términos de la distinción entre singulares y regiones de conocimiento. Los primeros representan disciplinas *puras*, mientras que las segundas refieren a conocimientos aplicados (Bernstein, 1990, p. 156; 2000, pp. 53-55). Las disciplinas puras, o singulares, mantienen un alto grado de control sobre la definición de sus problemáticas dentro de una comunidad de especialistas, como, por ejemplo, en economía, psicología, historia o física. Su desarrollo es autorreferido, mira *hacia dentro* de la propia disciplina, lo que lleva a Bernstein a adjetivarlas como narcisistas. En educación superior, tienden a mantener una relación estrecha entre producción académica y currículum (Hordern, 2016).

Las regiones —por ejemplo, ingeniería, medicina, arquitectura, educación— corresponden a conocimiento aplicado y refieren a contextos de práctica;

es decir, *miran hacia afuera*. Bernstein (2000, p. 52) señala que surgen de la “recontextualización de singulares en unidades mayores”, que existen para servir a un propósito también mayor, que no es controlado enteramente por actores *internos* a la disciplina o disciplinas del caso, y donde interviene, en cambio, un rango de actores externos. En el caso de la educación, el gobierno y sus agencias ocupan un lugar prioritario. Mientras algunas regiones pueden gozar de gran independencia o autonomía en la definición del conocimiento relevante de la profesión o práctica, como ocurre, por ejemplo, con la medicina, otras regiones, como la educación, han contado históricamente con menor autonomía (Hordern, 2023). Al ser la educación —qué y cómo enseñar a toda una población— objeto de interés y debate para la sociedad y la política, su problemática es compartida mucho más allá de su comunidad académica o de especialistas, lo cual hace que los límites externos de la región sean más porosos y susceptibles a la influencia tanto de otras disciplinas como del *afuera* representado por fuerzas sociales y políticas (Hordern, 2023).

Las categorías mencionadas proveen lentes de crítica importancia para distinguir rasgos que se pueden considerar universales en el dispositivo pedagógico de la formación inicial docente —como el gran número de singulares que agrupa la región y la porosidad de los límites de esta ante las presiones externas—, así como rasgos específicos de los casos nacionales en comparación.

Categorías de conocimiento en la formación docente

El análisis que abordaremos de la evidencia curricular argentina y chilena suma, a la sociología del conocimiento de Bernstein, la respuesta desarrollada por Lee Shulman a la pregunta por los tipos o categorías de conocimiento en la base de la enseñanza. En su clasificación de 1987, las categorías de dicha base de conocimientos incluyen (p. 8):

- conocimiento del contenido;
- conocimiento pedagógico general, con especial referencia a aquellos principios amplios y estrategias de gestión y organización del aula que parecen trascender las materias escolares;
- conocimiento del currículo, con un dominio particular de los materiales y programas que sirven como *herramientas del oficio* para los docentes;
- conocimiento pedagógico del contenido (CPC), esa mezcla especial de contenido y pedagogía que es el ámbito propio de los profesores, su propia forma particular de comprensión profesional;
- conocimiento de los estudiantes y sus características;
- conocimiento de los contextos educativos, que abarca desde el funcionamiento del grupo o del aula, la gobernanza y el financiamiento de los distritos escolares hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Esta última categoría, *conocimiento de los fines educativos*, fue reformulada para el análisis de los currículos FID de los dos países y rotulada como *fundamentos de las ciencias de la educación*. Esto permite analizar con mayor profundidad las disciplinas específicas que sostienen las ciencias de la educación y que, en los dos países, como se verá, son abordadas de manera muy diferente.

En sus estudios fundacionales, Shulman puso especial énfasis en la importancia del conocimiento pedagógico del contenido, el cual

identifica los cuerpos distintivos de conocimiento para la enseñanza. Representa la integración de contenido y pedagogía en una comprensión de cómo temas, problemas o cuestiones particulares son organizados, representados y adaptados a los diversos intereses y capacidades de los estudiantes, y presentados para la instrucción. El conocimiento pedagógico del contenido es la categoría que más probablemente distinga la comprensión del especialista en contenidos de la del pedagogo. (Shulman, 1987, p. 8)

Desde su introducción en la década de 1980, el conocimiento pedagógico del contenido (CPC) se ha convertido tanto en un constructo académico debatido como ampliamente utilizado. Se considera que

el fundamento del CPC es la combinación entre la enseñanza del docente —que en algunas tradiciones de origen francés se denomina *didáctica* y en otras de origen anglosajón, *pedagogía*— y su comprensión del contenido, de tal manera que influye en su enseñanza de formas que favorecen que los estudiantes aprendan con comprensión (Van Driel y Berry, 2010). Algunos estudios han encontrado que hacer más explícito el CPC en el proceso de formación docente podría ayudar a los principiantes a ajustarse a la enseñanza, además de favorecer en los docentes experimentados el desarrollo de prácticas más reflexivas (Kind, 2009).

Sin embargo, nuestra hipótesis es que su recepción en América Latina ha sido desigual y que su traducción en políticas curriculares de formación docente depende de cada contexto nacional específico, como nos permitirá constatar la comparación argentino-chilena.

Bases institucionales de la formación docente en Argentina y Chile

En lo que sigue se describe de forma sucinta la conformación y la historia reciente de las relaciones entre los campos de recontextualización —oficial y pedagógico— en la base de generación del currículum de la formación inicial del profesorado de la educación básica de Argentina y Chile.

La formación docente en Argentina: un campo fragmentario, endogámico, y horizontal

La formación docente en Argentina es responsabilidad de los 24 gobiernos jurisdiccionales: 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La gran mayoría de los docentes se forman en instituciones terciarias de educación superior no universitaria. La formación que habilita para la obtención del título docente ocurre en 72 universidades y 1344 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), que forman al 79% de los estudiantes. Desde la transferencia de servicios educativos de la Nación a las provincias en 1992, la cantidad de institutos casi se duplicó, si bien en los últimos diez años la cantidad total se estabilizó (Veleda *et al.*, 2025). Este sistema es al mismo tiempo federal y binario: combina la regulación de nivel nacional y provincial con la oferta en universidades e institutos de educación superior (Molinari y Ruiz, 2023).

La regulación del currículum de la formación docente está distribuida entre las responsabilidades del gobierno nacional y los gobiernos provinciales. La

Ley de Educación Nacional, en 2006, creó el Instituto Nacional de Formación Docente, que coordina acciones con las provincias. La Resolución del Consejo Federal de Educación n.º 24 del año 2007 definió el régimen curricular nacional de formación docente en Argentina.¹

Esta resolución definió que las carreras de formación docente tuvieran una duración mínima de cuatro años y estableció tres campos de la formación docente: la *formación general*, que abarca fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos y psicológicos de la educación; la *formación específica*, con los contenidos disciplinares o didácticas específicas según el nivel y el área; y la *formación en la práctica profesional*, que incluye observación, residencia y reflexión sobre la práctica.

Cada provincia tiene la responsabilidad de elaborar y aprobar sus propios diseños curriculares de formación docente, siempre dentro del marco acordado federalmente. Además, es en ese nivel de gobierno donde se definen la estructura y la duración de las carreras, las prácticas docentes, la organización institucional y la supervisión de los institutos superiores.

Sin embargo, esta regulación tiene una influencia limitada. Los institutos de formación docente en Argentina cuentan con autonomía para definir los contenidos de enseñanza. Cada profesor a cargo de una materia tiene una amplia esfera de libertad para decidir los enfoques, las temáticas y los autores. El campo pedagógico de la formación docente está muy poco regulado por el Estado, y no existen mecanismos fuertes de supervisión ni evaluaciones externas que ejerzan presión en una dirección curricular o hacia enfoques pedagógicos privilegiados.

Esto es consecuencia de las limitaciones de los desarrollos de políticas de formación docente en las provincias, con fuertes discontinuidades, limitaciones de recursos y capacidades técnicas (Davini, 2005; Mezzadra y Veleda, 2014). Los diseños curriculares, los modelos de formación y el peso de las prácticas profesionales difieren mucho entre los institutos de formación docente, sin la definición de denominadores comunes (Ministerio de Educación de la Nación-INFOD, 2015).

Este diagnóstico se combina con un campo intelectual de la educación que tiene una amplia historia y desarrollo. Los estudios historiográficos sitúan el

origen burocrático del campo de conocimientos de la educación, centrado en el saber estatal, en la etapa fundacional del sistema educativo argentino (Suasnábar y Palamidessi, 2006). En los años cincuenta comienza a desplegarse una mayor autonomía intelectual desde el ámbito universitario, con el hito de la creación de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, en 1958. Este despliegue atravesó múltiples derivas, especialmente en torno a las dictaduras militares que interrumpieron y reprimieron el pensamiento autónomo del campo intelectual.

La etapa del retorno democrático implicó un resurgimiento de líneas de investigación fuertes en la sociología, la historia y la didáctica, y consolidó la trayectoria de distintos referentes educativos. Estos grandes intelectuales de la educación marcaron, en buena medida, las lecturas, reinterpretaciones y el desarrollo de ideas y teorías propias sobre la educación. Su influencia sobre el pensamiento, la investigación y los debates educativos en Argentina ha sido notable, como puede verse en las lecturas predominantes de la formación docente. Sin embargo, no se trata de un campo cohesionado, sino que predomina la fragmentación temática e institucional, con múltiples *loci* de producción —universidades, institutos, ministerios— con distintos niveles de legitimidad, financiamiento y difusión (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

En cierto sentido, Argentina combina distintos modelos de campos pedagógicos de la formación docente. Uno más orientado a la tradición que Furlong y Whitty (2017) clasifican como el campo singular de las ciencias de la educación, localizado en las universidades nacionales, con bases disciplinares más verticales, pero al mismo tiempo lejanas a las aulas. El otro más centrado en la tradición genérica de las “escuelas normales” —según la clasificación de Furlong y Whitty (2017)—, dispersas en los territorios, y que combina saberes más prácticos con autores y teorías que “derraman” del propio campo de conocimiento pedagógico de los grandes intelectuales del país.

En términos de las categorías del dispositivo pedagógico de Basil Bernstein, en Argentina encontramos un muy bajo nivel de influencia del Campo de Recontextualización Oficial en la formación docente, con mucha disparidad según provincias y con amplia autonomía por parte de las instituciones formadoras para definir sus enfoques, temáticas y autores. En su reemplazo aparece con mucha fuerza el Campo de Recontextualización Pedagógica de autores

1 Cabe destacar que esta era la principal norma nacional curricular al momento de realizar el trabajo de campo en 2023 de la investigación empírica citada (Rivas *et al.*, 2025). En el año 2024 fue aprobada en el Consejo Federal de Educación (CFE) la Resolución n.º 476/24, con nuevos “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”.

argentinos, que parece establecer una capa de traducción o limitación de los discursos pedagógicos internacionales.

Incluso al comparar las tres provincias analizadas en el estudio empírico —Entre Ríos, Misiones y Mendoza—, las diferencias entre ellas son mucho menores que entre Argentina, Chile y Uruguay (Rivas *et al.*, 2025). Las lecturas de la formación docente parecen estar definidas por las influencias de los grandes autores, investigadores e intelectuales de la educación argentina, con bajo peso del Estado y de los autores internacionales. Este campo puede ser caracterizado como fuertemente endogámico en lo pedagógico y altamente autónomo en relación con la regulación estatal.

La formación inicial de profesores en Chile: campos, instituciones y currículum

El sistema de formación inicial docente está compuesto en el presente por facultades o departamentos de educación de 47 universidades: 16 estatales y 31 privadas, la mayoría de ellas con financiamiento público. Su matrícula se expandió de manera radical durante la década de 2000, hasta llegar a 104 000 estudiantes en 2011, para luego disminuir gradualmente y alcanzar poco más de 54 000 estudiantes en 2022, para una matrícula escolar que, en el mismo período, no varió de forma significativa: poco más de 3,5 millones entre primera infancia, educación básica y educación media (Cox *et al.*, 2026). La gobernanza de esta institucionalidad ha evolucionado de forma consistente desde el régimen de completa autonomía de las instituciones formadoras, resultado del *big bang* prorregulación de mercado establecido por la dictadura militar en la década de 1980 —que hizo pasar al sistema de ocho a sesenta universidades en una década— (Brunner, 2015), hacia una regulación pública y de nivel nacional que se ha ido conformando incrementalmente desde mediados de la década de 2000, a través de normativas e instrumentos de políticas que cruzan gobiernos, en un patrón convergente que articula estándares, acreditación de programas y evaluación de estudiantes (Ávalos y Reyes, 2020; Fernández-Cofré *et al.*, 2021).

En lo evocado, la fase de mayor densidad de cambio de las políticas corresponde al período 2014-2022, en que el accionar de gobiernos de izquierda y de derecha neoliberal, pese a sus diferencias ideológicas y programáticas, converge en una trayectoria acumulativa de construcción de un marco regulatorio y de aseguramiento de la calidad de la FID, de carácter obligatorio y universal (Cox *et al.*, 2026).

Tal marco es el que plasma la Ley 20 903, Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), en 2016, que culmina década y media de desarrollo de las políticas FID precedentes y aborda las tres cuestiones que la literatura concuerda en considerar definitorias del aseguramiento de la calidad en la formación de profesores: ¿quiénes entran a estudiar pedagogía?, ¿cuáles son las características de su proceso de formación?, ¿cómo se certifica la adquisición de las competencias necesarias para la enseñanza? (Kleinhenz e Ingvarson, 2007). La ley de 2016 norma decisivamente el sector, pues establece regulaciones que tocan la selección de sus estudiantes, alza los puntajes mínimos de ingreso, define estándares obligatorios para su currículum, tanto en su dimensión pedagógica como de conocimiento disciplinar,² e introduce evaluaciones que informan las capacidades al egreso de los estudiantes. El conjunto es asimismo fiscalizado por procesos obligatorios de acreditación de las instituciones formadoras y sus programas, que lleva a cabo la agencia estatal Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que define criterios de aplicación nacional para evaluar a las instituciones en dimensiones clave de las condiciones para realizar la formación, como la calidad del cuerpo académico, la coherencia del proceso formativo y los convenios de colaboración con establecimientos educacionales para la realización de prácticas tempranas, entre otras (CNA, 2022).

Curricularmente y en términos de proceso formativo, el instrumento regulador clave son los estándares nacionales de formación inicial docente, definidos para cada nivel y asignatura que se va a enseñar, los cuales establecen qué debe saber y poder hacer un estudiante al egresar de una carrera de pedagogía, tanto en términos de conocimiento disciplinar como de conocimiento y prácticas pedagógicas. Como se planteó en el marco conceptual, desde las categorías analíticas de Bernstein acerca de la generación del currículum, la pregunta fundamental se refiere al origen de campo de este; es decir, por una parte, la participación de actores y lógicas del Campo de Recontextualización Oficial (CRO) —que en este caso incluye tres agencias: Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación y Comisión Nacional de Acreditación— y, por otra, la de actores y lógicas del Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP) —universidades y sus centros de investigación, principalmente—. Al respecto, lo que revela la documentación oficial de los dos procesos de generación de estándares FID que experimenta el campo educa-

2 Desde 2011 existían estándares FID de aplicación voluntaria por parte de las instituciones, definidos por el Ministerio de Educación como *estándares orientadores*.

cional de Chile —estándares de aplicación voluntaria por las instituciones formadoras en 2008-2010 y obligatorios en 2017-2021— (Mineduc-CPEIP, 2011, 2012, 2021) es que, en ambos procesos, el Ministerio de Educación recurrió al campo académico, es decir, al CRP, para su elaboración. En 2008, el Ministerio de Educación encargó en forma directa la formulación de estándares de formación de profesores de la educación básica, y luego también de educación media, en lenguaje, matemáticas, ciencias, e historia y ciencias sociales, a los centros de investigación en educación de las dos instituciones líderes del sistema: la Universidad de Chile (1842) y la Universidad Católica de Chile (1888) (Cox *et al.*, 2026). Lo que esta instancia del CRP produce pasa a ser, luego de un proceso de recontextualización ministerial, los estándares de aplicación voluntaria que rigen por una década.

Los estándares obligatorios posteriores a la Ley SDPD de 2016 son fruto de un proceso más prolongado y complejo, en el que el CRO ahora está compuesto no solo por el Ministerio de Educación y sus agencias, sino también por un Consejo Nacional de Educación (CNEP), de carácter público pero independiente del gobierno, y con funciones de evaluación y aprobación, o rechazo, de los instrumentos propuestos por el gobierno. Durante cinco años y a lo largo de dos gobiernos, sucesivas definiciones de estándares resultantes de esfuerzos de equipos académicos convocados directamente o a través de concursos por el Ministerio de Educación no son aprobadas por el CNEP, que, en su rol evaluativo, convoca, para su discernimiento y decisión de aprobación o rechazo, a expertos de centros de investigación en educación del campo académico, es decir, del núcleo del CRP (Cox *et al.*, 2026).

Es visible entonces que, en los procesos descritos, los dos campos tienen una gravitación alta en la definición de los estándares, pero se puede argüir fundamentalmente que es el CRP, en su doble rol de generador y evaluador de definiciones, el que produce la recontextualización fundamental. Esta, sin embargo, no podría haber tenido continuidad ni los rasgos de desarrollo observables sin las decisiones políticas convergentes, a pesar de los cambios de gobierno, de un CRO que combina agencias que dependen del gobierno —Ministerio de Educación— y que son independientes de este —Consejo Nacional de Educación y Comisión Nacional de Acreditación—.

Si de la base de campo o institucional, de estándares y criterios, la perspectiva cambia a interrogar por el tipo de conocimiento que estos definen, tres énfasis son identificables en el caso del currículum FID de Chile. Un primer énfasis es que la práctica de los estudiantes de educación en establecimientos escolares ocupa un lugar central en su formación.

Esto es particularmente explícito tanto en los criterios de acreditación de las carreras como en el énfasis de los estándares en las capacidades de *puesta en acto* de la enseñanza que tiene que producir la experiencia formativa. Los referentes teóricos aquí son el modelo acerca de las bases de conocimiento de la profesión docente de Bransford, Darling-Hammond *et al.* (2005), que ubica la práctica en la intersección de tres dominios de conocimiento: de quienes aprenden, del currículum y su base en el conocimiento disciplinar, y de la enseñanza. Respecto de esta, los estándares pedagógicos recontextualizan el *Framework for Teaching*, de Charlotte Danielson (1996, 2013), muy influyente en el campo pedagógico de Estados Unidos, reformulado por el Ministerio de Educación desde 2004 como Marco para la Buena Enseñanza y utilizado en la evaluación de la profesión docente en ejercicio (Mineduc-CPEIP, 2008). Un segundo eje atraviesa en especial los estándares y refiere al concepto de Lee Shulman (1987) de conocimiento pedagógico del contenido, o la integración de contenido disciplinar y la didáctica correspondiente, que se refleja en la definición de cada estándar, dotado de esta doble faz. Un tercer eje toca las bases de conocimiento teórico de la formación, donde la orientación del cambio portada por los estándares apunta a conocimiento pedagógico basado en investigación, enfatizado en los currículos de las instituciones, como se observará, mucho más que la definición precedente representada por los cursos de fundamentos de la educación, o de sociología, historia y filosofía de la educación, así como psicología general. Lo señalado ubica nítidamente a la construcción curricular chilena en lo que Furlong y Whitty (2017) caracterizan como la tradición de conocimiento “práctica clínica informada por la investigación”, cuyos programas formativos “son diseñados para integrar el conocimiento experiencial de aprendizaje ‘en la tiza y el pizarrón’, con el conocimiento basado en la investigación y comprensión del estudio académico” (Furlong y Whitty, 2017, p. 41).

El adentro del currículum de formación inicial de Argentina y Chile: temas y autores comparados

Esta sección se basa en un estudio empírico previo del campo pedagógico de la formación docente en Argentina y Chile (Rivas *et al.*, 2025), que ofrece evidencia original sobre los tipos de conocimiento que organiza el currículum en los dos casos, así como sobre los autores que este propone que sean estudiados. Se trabajó sobre una muestra de nueve universidades de Chile —cuatro públicas y cinco

privadas— y once institutos de formación docente —cinco públicos y seis privados— en Argentina (véase Tabla 2). En estas instituciones se analizaron los programas de las materias o asignaturas de las carreras de formación docente para el nivel primario. Se sistematizó la información sobre todas las materias obligatorias de las instituciones analizadas.³ En total, el estudio abarcó el análisis de los programas de 411 materias en Argentina y 492 en Chile. Estos documentos pueden ser considerados una aproximación más situada del currículum de la formación docente, ya que permiten analizar qué temáticas, autores y disciplinas se trabajan y leen en la formación docente.⁴ Los programas fueron desagregados

en textos que conforman la bibliografía obligatoria, optativa o recomendada por los profesores a cargo de las materias de la formación docente. En total se analizaron 11 150 textos incluidos en las materias de la formación docente: 6496 textos en Argentina y 4654 en Chile.

Los hallazgos comparados de la investigación nos muestran que existen grandes diferencias en las lecturas de la formación docente de los dos países. En Argentina, el CRP de la formación docente está ampliamente dominado por autores del propio país: de los cincuenta autores más leídos, un 84% de los textos son de origen argentino (Tabla 3). En cambio, en Chile se reparten casi en proporciones similares

Tabla 2.

Textos de lectura en la formación docente sistematizados en el trabajo empírico

País / Provincia	Total Materias	Promedio Materias por Institución	Total Textos	Promedio Textos por institución	Promedio Textos por Materia	Total Autores	Promedio Autores por institución	Promedio Autores por Materia
Argentina	411	37	6496	591	16	8330	757	20
Entre Ríos	108	36	1983	661	18	2537	846	23
Mendoza	152	38	2353	588	15	2978	745	20
Misiones	151	38	2160	540	14	2815	704	19
Chile	492	55	4654	517	9	6331	703	13

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.

Origen de los textos de lectura de la formación docente

Origen de autores	Argentina	Brasil	Chile	Cuba	España	Francia	México	Rusia	Suiza	UK	Uruguay	USA
Argentina	84%	2%			10%			2%	2%		0,00%	
Chile			28,9%	2,2%	28,9%	2,2%	6,7%		2,2%	4,4%	0,00%	24,4%

Fuente: elaboración propia.

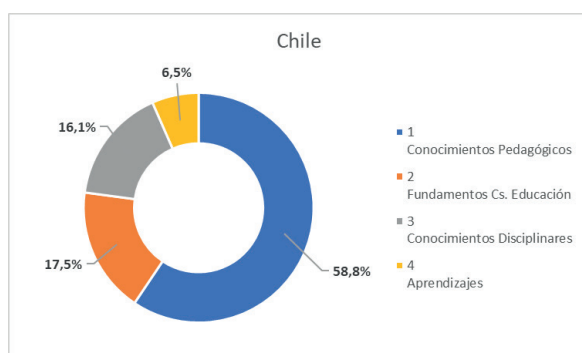
3 En la investigación citada también se analizó el caso de Uruguay, pero este artículo se concentra solo en los casos de Argentina y Chile para favorecer una perspectiva más focalizada de estudio de los dos campos pedagógicos.

4 Cabe aclarar que el estudio solo permite analizar el currículum en términos de las lecturas esperadas por los docentes en formación, pero no permite verificar qué textos realmente se leen en la práctica ni cómo son interpretados o utilizados por los estudiantes de formación docente y sus profesores.

los autores del propio Chile, de España y de Estados Unidos. También existen diferencias importantes en la antigüedad promedio de los textos: en Argentina son, en promedio, de 2003, y en Chile las lecturas son más recientes: el promedio de los textos es del año 2007.

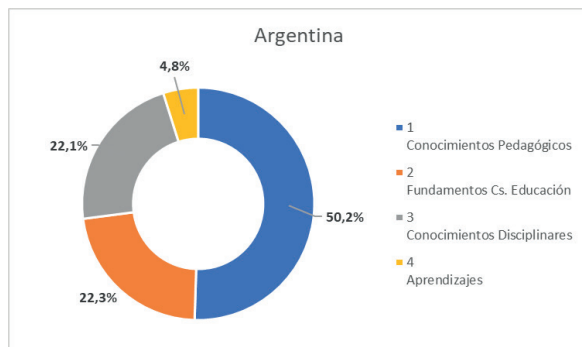
En cuanto a las categorías de conocimiento, en ambos países predomina la categoría de conocimientos pedagógicos, aunque, en proporción, este campo ocupa más espacio en la bibliografía de la formación docente de Chile (Figura 1). En cambio, en Argentina es mayor la categoría de los fundamentos en las ciencias de la educación (Figura 2).

Figura 1.
Distribución de la bibliografía de la formación docente por categorías de conocimiento. Chile



Fuente: elaboración propia.

Figura 2.
Distribución de la bibliografía de la formación docente por categorías de conocimiento. Argentina

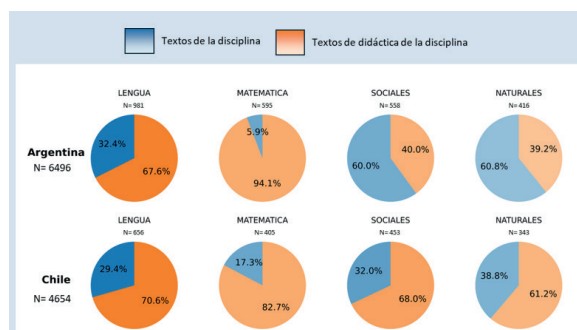


Fuente: elaboración propia.

Dentro de las categorías de conocimiento, el estudio encontró grandes diferencias entre Chile y Argentina. En Chile se lee proporcionalmente más sobre evaluación e investigación, mientras que en Argentina se lee más sobre sociología e historia de la educación. En las teorías del aprendizaje, en Chile predominan los enfoques más empíricos, recientes y con más referencias del contexto anglosajón, mientras que en Argentina se destacan conocimientos más clásicos de la psicología educacional.

Un aspecto muy interesante de las diferencias de enfoques en los dos países se observa al comparar la proporción de textos en cada área disciplinar que provienen de la propia disciplina y de la didáctica de la disciplina. En ciencias sociales y naturales, los futuros docentes de Argentina leen principalmente textos de la propia disciplina, mientras que en Chile predomina un enfoque más centrado en la didáctica de las disciplinas (Figura 3), o lo que, en términos de las categorías de Shulman ya tratadas, es el *conocimiento pedagógico del contenido* (CPC).

Figura 3.
Distribución de la bibliografía según conocimiento disciplinar o didáctico, por áreas disciplinares



Fuente: elaboración propia.

Al comparar los autores concretos que se leen en la formación docente, resalta todavía más la *cordillera pedagógica* que divide a los dos países. Entre los veinte autores más leídos en total, Argentina y Chile solo comparten uno, el español Daniel Cassany, especialista en enseñanza de la literatura. Los autores más leídos en Argentina son de origen nacional —con excepción de apenas un par de autores—, mientras que en Chile priman autores de origen internacional diverso, aunque concentrado en Estados Unidos y España (Tabla 4).

Tabla 4.*Veinte autores más leídos en la formación docente*

Autores	N	%	Autores	N	%
Argentina			Chile		
Ministerio Nacional	197	2,50%	MINEDUC	350	5,61%
Anijovich, R.	76	0,97%	Cassany, D.	35	0,56%
Ministerio Mendoza	71	0,90%	Chamorro, M.	32	0,51%
Freire, P.	59	0,75%	Condemarin, M.	32	0,51%
Ministerio Entre Ríos	58	0,74%	Isoda, M.	25	0,40%
Davini, M. C.	54	0,69%	BCN	23	0,37%
Dussel, I.	53	0,67%	Pages, J.	21	0,34%
Brotman, C.	51	0,65%	Bisquerra, R.	20	0,32%
Terigi, F.	50	0,63%	Hernández, R.	20	0,32%
Gvirtz, S.	44	0,56%	Fernández, C.	19	0,30%
Tenti Fanfani, E.	39	0,49%	García, J.	19	0,30%
Itzcovich, H.	38	0,48%	Milicic, N.	19	0,30%
Saiz, I.	38	0,48%	Santisteban, A.	19	0,30%
Braslavsky, B.	37	0,47%	Harlen, W.	18	0,29%
Frigerio, G.	37	0,47%	Bolívar, A.	17	0,27%
Cassany, D.	36	0,46%	Lemov, D.	17	0,27%
Furman, M.	36	0,46%	Baptista, P.	15	0,24%
Parra, C.	33	0,42%	EDUCAR Chile	15	0,24%
Diker, G.	32	0,41%	Lopez, A.	15	0,24%
Sanjurjo, L.	32	0,41%	Marzano, R.	15	0,24%

Fuente: elaboración propia.

Cuando se realiza la misma comparación para la categoría de conocimientos pedagógicos, se destaca que no coincide ninguno de los veinte autores más leídos en ambos países. Lo mismo hallamos en los otros campos específicos de conocimiento estudiados, como los fundamentos de las ciencias de la educación —solo comparten a Paulo Freire ambos países—, los conocimientos disciplinares, las teorías del aprendizaje —solo comparten a César Coll y Lev Vygotsky— y las didácticas específicas: lengua —Daniel Cassany nuevamente es el único autor que comparten—,

matemática —no comparten ningún autor entre los veinte más leídos—, ciencias sociales —solo comparten a Joan Pagès— y ciencias naturales —ambos países incluyen a Melina Furman—. Es decir, existen tradiciones fuertemente distanciadas que no tienen columnas comunes: se trata de dos campos de recontextualización pedagógica marcadamente distintos.

Los autores que se leen en las instituciones universitarias de formación docente en Chile son mucho más variados en sus orígenes y más actualizados. Parecen ser parte de un diálogo internacional con

distintas corrientes de autores que también son leídos en otros países. En cambio, Argentina tiene una capa endógena de producción del campo pedagógico. Los futuros docentes en Argentina leen la educación desde la lente específica de la producción intelectual del propio país.

Las diferencias entre los dos países abren múltiples preguntas sobre el campo de recontextualización pedagógico de la formación docente: ¿cómo se conforman las tradiciones pedagógicas en cada contexto?, ¿qué rol tienen las políticas públicas en su organización, desarrollo y enfoques?, ¿qué significados tiene para la identidad y el trabajo docente el campo pedagógico específico en el cual se forman en cada país?

Discusión

Los campos de conocimiento sobre la educación son una antesala de las discusiones de política educativa y formación docente. Se trata de los territorios invisibles en las conversaciones educativas que agrupan las ideas, tradiciones, autores y disciplinas que predominan en un contexto nacional específico. Estudios comparados previos muestran que estos territorios son extremadamente sensibles al contexto histórico y difieren en grandes tradiciones según países (Furlong y Whitty, 2017).

El pensamiento de Basil Bernstein es una puerta de entrada para estudiar la conformación de esos campos y los significados que tienen para la profesión docente. Su teoría sobre el dispositivo pedagógico conceptualiza los procesos de traducción y recontextualización de los saberes y prácticas vigentes en el sistema escolar. A partir de las categorías de Bernstein, el estudio del currículum permite comprender las influencias de distintas tradiciones, pensamientos y actores en la conformación y reproducción de las prácticas pedagógicas.

Nuestro estudio se focalizó en el análisis del currículum de la formación docente en Argentina y Chile, bajo la hipótesis de que es necesario comprender los campos pedagógicos como sustratos fundamentales de la profesión docente. Los hallazgos de la investigación empírica indican al menos tres grandes conclusiones, que formulamos aquí como parte de una discusión abierta sobre las políticas educativas y el campo de conocimiento de la educación en América Latina.

La primera conclusión empírica indica que los campos pedagógicos difieren ampliamente en Argentina y Chile. Se leen autores completamente distintos, que se organizan en disciplinas y categorías divergentes. Esto sugiere la hipótesis del título de

este artículo: existe una “cordillera pedagógica” invisible que separa a ambos países. Las tentaciones del isomorfismo pueden caer en una equívoca idea de simetría de sistemas educativos vecinos que comparten idioma, tradiciones y contextos similares, pero, debajo de sus semejanzas, existe una sustancial diferencia pedagógica, que se suma a las grandes divergencias en las políticas educativas relevadas en estudios previos (Rivas, 2015). Un docente formado en Chile es nítidamente distinto de un docente formado en Argentina, porque sus lecturas, debates teóricos, autores de referencia y campos de discusión y conocimiento divergen, de modo que conforman identidades contrastantes.

La segunda conclusión indica que el dispositivo pedagógico de la formación docente de Argentina es más endogámico y está dominado por el campo de recontextualización pedagógica. El rol del Estado en el currículum de la formación docente es limitado y se expresa en regulaciones generales que dejan amplio margen de decisión a las instituciones formadoras y a los profesores a cargo de cada materia. El resultado es la predominancia de una disciplina dispersa: el campo pedagógico argentino es horizontal, genérico y escasamente convergente, más allá de ciertos autores que predominan en la escena local.

En cambio, Chile presenta una configuración consistentemente distinta. El papel del Estado ha sido mucho más activo en la configuración de regulaciones de la formación y la carrera docente. Con un marco explícito y ampliamente reconocido de estándares para la profesión docente, el campo de recontextualización oficial regula los conocimientos legítimos que atraviesan la formación docente. Incluso con un sistema universitario como base de formación —lo cual haría pensar que tiene mucha más autonomía que un sistema de instituciones terciarias como en Argentina—, Chile presenta una convergencia entre los campos de recontextualización oficial y pedagógico, que se traduce en un mayor consenso acerca de qué conocimientos son legítimos y valiosos.

Esto nos lleva a una tercera conclusión, que se refiere a los conocimientos pedagógicos predominantes en cada país en la formación docente. El análisis empírico demuestra que las políticas de reformulación curricular en Chile, avaladas por consensos más amplios sobre criterios internacionales de definición de la profesión docente, se han traducido en un mayor énfasis en el conocimiento pedagógico del contenido. Este enfoque guarda directa relación con los desarrollos de Shulman sobre la temática y muestra un campo que, si bien tiene amplios debates y diferencias, puede ser considerado más vertical que

el de Argentina, en el sentido de haber encontrado algunos denominadores comunes estructurantes del currículum de la formación docente, en los que convergen los dos campos de recontextualización.

En Argentina se combina la ausencia de una capacidad regulatoria fuerte del Estado —subdividido en las provincias que tienen a cargo la formación docente y el Instituto Nacional de Formación Docente— con un campo pedagógico endogámico y resiliente a los debates globales. El resultado es un currículum de la formación docente más disperso, que tiene mayor énfasis en ciertos campos disciplinares donde los autores nacionales han marcado —o traducido— más los debates: la sociología o la historia de la educación, y una visión más centrada en la didáctica general que en las didácticas específicas, la teoría curricular o la evaluación.

Reformar la educación, en ambos países y en cualquiera de América Latina, implica, antes que nada, comprender los campos pedagógicos que subyacen a la profesión docente y a las concepciones primordiales de qué es la educación, cuáles son sus sentidos, posibilidades y rumbos, y qué lugar ocupan en ella los tipos de conocimiento que Bernstein conceptualizó como vertical y horizontal. Las políticas educativas no nadan en el vacío: están literalmente hechas de ideas, significados y concepciones sobre la enseñanza. Hacer más explícitas las visiones acerca del campo pedagógico, así como las tradiciones de pensamiento educativo en que tales visiones se fundan, es un paso clave para la mejora de la reflexividad y la efectividad de este campo en su quehacer formador de la base profesional de la educación en nuestros países. Los autores que se leen y debaten, la manera en que se formulan planes de estudio y se clasifican y valoran escuelas de pensamiento sobre cada área de enseñanza de la educación son tan o más importantes que las regulaciones macro que ocupan las portadas de los periódicos y las leyes de educación.

Referencias

Akiba, M. y LeTendre, G. K. (2017). Introduction: Conceptualizing Teacher Quality and Policy in a Global Context. En M. Akiba y G. K. LeTendre (eds.), *International Handbook of Teacher Quality and Policy* (1.^a ed., pp. 1-14). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315710068>

Ávalos, B. y Reyes, L. (2020). *Historical Development of Teacher Education in Chile: Facts, Policies and Issues*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/9781789735291>

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Volume IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge.

Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor y Francis.

Biesta, G. J. J. (2011). Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>

Bransford, J., Darling-Hammond, L. y LePage, P. (2005). Introduction. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 1-39). Jossey-Bass.

Breier, M. (2004). A Network Analysis of Formal and Informal Knowledge in Adult Pedagogy. *Journal of Education*, 34, 1-26. https://hdl.handle.net/10520/AJA0259479X_4

Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi (ed.), *La educación superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Ediciones UC.

Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2022). *Criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía*. CNA.

Consejo Federal de Educación. (2024). *Resolución n.º 476/24. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Autor.

Cox, C., Bascopé, M. y Meckes, L. (2026). *Formación de profesores en Chile: Políticas, prácticas y desafíos*. Ediciones de la Universidad Diego Portales. [En prensa]

Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. <https://usny.nysed.gov/rttt/teachers-leaders/practicerrubrics/Docs/danielsonteacher-rubric-2013-instructionally-focused.pdf>

Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/ESTUDIO_DE_LA_CALIDAD_Y_CANTIDAD_DE_OFERTA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_1.pdf

- Fernández-Cofré, M. B., Fernández-Quevedo, L., Díaz-Navarro, M. y Jofré-Cáceres, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.9>
- Furlong, J. y Whitty, G. (Eds.). (2017). *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration*. Symposium Books.
- Hordern, J. (2014). How Is Vocational Knowledge Recontextualised? *Journal of Vocational Education and Training*, 66(1), 22-38. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.867524>
- Hordern, J. (2016). Regions and Their Relations: Sustaining Authoritative Professional Knowledge. *Journal of Education and Work*, 29(4), 427-449. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.958653>
- Hordern, J. (2017). Bernstein's sociology of knowledge and education (al) studies. In Whitty, G. and Furlong, J. Knowledge and the study of education: an international exploration. Didcot: Symposium, 191-210
- Hordern, J. (2023). Specialized Educational Knowledge and Its Role in Teacher Education. En I. Menter (ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 299-316). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_14
- Kind, V. (2009). Pedagogical Content Knowledge in Science Education: Perspectives and Potential for Progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204. <https://doi.org/10.1080/03057260903142285>
- Kleinhenz, E. e Ingvarson, L. (2007). *Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications*. New Zealand Teachers Council.
- Menter, I. (2023). Teacher Education Research in the Twenty-First Century. En I. Menter (ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 3-31). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_85
- Mezzadra, F. y Veleza, C. (2014). *Apostar a la docencia: desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. CIPPEC.
- Ministerio de Educación (Mineduc-CPEIP). (2008). *Marco de la Buena Enseñanza* (7.ª ed.). Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (Mineduc-CPEIP). (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (Mineduc-CPEIP). (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (Mineduc-CPEIP). (2021). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación (INFOD). (2015). *Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial: Informe nacional sobre los profesorados de educación inicial y de educación primaria*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Molinari, A. y Ruiz, G. R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías. *Praxis Educativa*, 27(3), 1-16. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7657>
- Muller, J. (2016). The Body of Knowledge. En M. Young y J. Muller (eds.), *Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the Sociology of Education* (pp. 165-175). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315747132>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. CIPPEC, Natura e Instituto Natura.
- Rivas, A., Cox, C., Vaillant, D., Cabrera-Borges, C., Peña-Fredes, J. y Gil-Deza, L. (2025). Exploring the Pedagogical Field: A Comparative Study of the Teacher Education Curriculum in Latin America. *Prospects*, 55, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09745-9>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582. <https://doi.org/10.1080/0142569022000038422>
- Singh, P., Thomas, S. y Harris, J. (2013). Recontextualising Policy Discourses: A Bernsteinian Perspective on Policy Interpretation, Translation, Enactment. *Journal of Education Policy*, 28(4), 465-480. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.770554>
- Sorensen, T. B. (2023). Globalization, Teachers, and Teacher Education: Theories, Themes, and Methodologies. En I. Menter (ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1563-1591). Springer International Publishing.
- Sorensen, T. B. y Robertson, S. L. (2020). Ordinalization and the OECD's Governance of Teachers. *Comparative Education Review*, 64(1), 21-45. <https://doi.org/10.1086/706758>

- Steiner-Khamsi, G. (2025). *Time in Education Policy Transfer: The Seven Temporalities of Global School Reform*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-82524-8>
- Stuart, J. S., y Tatto, M. T. (2000). Designs for Initial Teacher Preparation Programs: An International View. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 493-514. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00031-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00031-8)
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina: Notas para una historia de la investigación educativa. *Historia de la Educación-Anuario*, 7, 16-40. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772006000100002&script=sci_arttext
- Tatto, M. T. y Hordern, J. (2017). The Configuration of Teacher Education as a Professional Field of Practice: A Comparative Study of Mathematics Education. En J. Furlong y G. Whitty (eds.), *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration* (pp. 255-274). Symposium Books.
- Unesco-OREALC. (2025). *Estrategia regional docente para América Latina y el Caribe, 2025-2030*. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395165>
- Van Driel, J. H. y Berry, A. (2010). Pedagogical Content Knowledge. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 656-661). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00642-4>
- Veleda, C., Torre, E. y Paparella, C. (2025). *El corazón del sistema educativo: Políticas para fortalecer la profesión docente*. CIPPEC.
- Voisin, A. y Ávalos-Bevan, B. (2022). Global Discourses, Teacher Education Quality, and Teacher Education Policies in the Latin American Region. En I. Menter (ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1593-1610). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_51-1
- Zeichner, K. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>