

Lucía Victoria Valencia Castañeda

Aprender a ser profesor y profesora de Historia

**Los propósitos de la enseñanza en la formación del
profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la
Universidad de Santiago de Chile**

Tesis doctoral

Director: Joan Pagès Blanch

**Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura
y de las Ciencias Sociales**

Universidad Autónoma de Barcelona

2014

Lucía Victoria Valencia Castañeda

Director: Joan Pagès Blanch

Aprender a ser profesor y profesora de Historia

**Los propósitos de la enseñanza en la formación del
profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la
Universidad de Santiago de Chile**

Tesis doctoral

**Esta tesis doctoral se realizó con el financiamiento del Programa BECAS
CHILE de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CONICYT**

**Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura
y de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona**

2014

**Para Alejandro, José y Pedro.
Por su generosidad y cariño.
Nunca terminaré de agradecerles.**

RESUMEN

Esta investigación se centra en la formación del profesorado específicamente indaga los propósitos que los estudiantes de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile atribuyen a la enseñanza de la Historia. Para ello, este estudio reconstruye su pensamiento pedagógico, el que responde a la influencia que sus experiencias personales y su formación universitaria han tenido en sus propósitos.

Los objetivos principales de la investigación buscan analizar las condiciones que facilitan y obstaculizan la influencia de la formación universitaria en las decisiones didácticas de los estudiantes e identificar las medidas que deben implementarse para mejorar esa formación.

Estos objetivos se articularon a partir de un estudio de casos que investigó el período de Práctica Autónoma de cinco estudiantes en su último semestre de formación, a través de entrevistas, la interpretación de relatos escritos de su vida escolar, la observación de su práctica y el análisis de los recursos didácticos que elaboraban.

ABSTRACT

This research focuses on the schoolteachers' academic training, specifically; it enquires the meaning that University of Santiago de Chile's pedagogy students give to history teaching. For that matter, this study rebuilds their pedagogic thoughts, which respond to the influence that their personal experiences and college education had on their purposes.

The main goal of this research seeks to analyze the conditions that make easier and the ones that obstruct the influence of the college education on the students' didactic decisions, and to identify the steps to take in order to make a better college education.

These goals were articulated from a case study that analyzed the "Autonomous Practice" of five students in their last college education semester, through interviews, interpretations of texts they wrote about their own school experience, practice observations, and analysis of the didactic resources they elaborated.

TABLA DE CONTENIDOS

TABLA DE CONTENIDOS	7
INTRODUCCIÓN.....	13
PRIMERA PARTE.....	19
1. PRESENTACIÓN	21
1.1 Mi vinculación con la Universidad de Santiago de Chile	22
1.1.1. Tiempos de cambios	22
1.1.2 El proceso: una oportunidad.....	24
1.2. Mis fundamentos: el profesor que aspira a formar la USACH.....	27
1.3. El desafío de investigar a mis estudiantes	29
1.4. El currículum: cambios y permanencias.....	32
1.4.1. Currículum 2000.....	32
1.4.2. Currículum 2013.....	33
1.5. La investigación	36
1.5.1. Supuestos, preguntas y objetivos.....	37
1.5.2. Estructura y organización	39
MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	41
2. MARCO TEÓRICO	43
2.1. Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales.....	44
2.1.1. ¿Cuál es el rol social y profesional del profesorado de historia y ciencias sociales?.....	45
2.1.2. ¿Qué características debe tener el ejercicio de la práctica profesional?.....	47
2.1.3. ¿Cómo se relacionan las representaciones con la formación y práctica del profesorado?	49
2.2. Representaciones Sociales de los estudiantes de profesorado de Historia y Ciencias Sociales	52
2.2.1. ¿Cuál es el origen de las Representaciones Sociales como categoría de análisis?	52
2.2.2. ¿Qué papel juegan las Representaciones en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales?	54
2.2.3. ¿Cambio o consolidación de las representaciones sociales? Los caminos de la formación.....	59
2.2.4. ¿Cómo se relacionan las representaciones sociales y los modelos de profesorado de historia y ciencias sociales?.....	68

2.3. Formación de profesores reflexivos	75
2.3.1. ¿Qué significa ser un profesor reflexivo?.....	75
2.3.2. ¿Cómo es la práctica reflexiva del profesorado de Historia y Ciencias Sociales?	76
2. 4.- Conclusiones	82
3. MARCO METODOLÓGICO	85
3.1. Fases de la investigación: exploración y planificación	89
3.1.1. Programación, diseño y selección de estrategias.....	90
3.1.2 Población y muestra.....	93
3.2. Recogida y análisis de la información.....	95
3.2.1. Cuestionario de representaciones sociales.....	96
3.2.2. Entrevista en profundidad.....	100
3.2.3. Relato escrito de vivencia escolar	102
3.2.4. Entrevista programación de clases	103
3.2.5. Observación de clases y análisis de materiales didácticos	105
3.2.6. Entrevista grupal.....	105
3.2.7. La triangulación.....	107
3.3. Ética de la investigación	109
SEGUNDA PARTE	111
LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE.....	111
4. ¿QUÉ REPRESENTACIONES TIENEN DEL OFICIO DE PROFESOR Y DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES?	113
4.1. Información biográfica	114
4.2. Motivación para estudiar la carrera	116
4.3. Concepciones disciplinarias de la Historia y las Ciencias Sociales	121
4.4. Propósitos del aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales	124
4.5. Modelos de un buen profesor de Historia y Ciencias Sociales.....	127
4.6. Concepciones de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.....	130
4.7. Perfiles de los futuros profesores de Historia y Ciencias Sociales.....	133
4.8. Los estudiantes seleccionados	139
5. ¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, POR QUÉ ELIGIERON ESTA CARRERA, QUÉ PROPÓSITO ATRIBUYEN A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?	145
5.1. Ignacia: el compromiso con el desarrollo de sus estudiantes y con el cambio social	147

5.1.1. Motivos de su opción profesional.....	147
5.1.2. Su concepto de ser buena profesora	150
5.1.3 Concepción del saber disciplinario.....	151
5.1.4. Propósitos de la enseñanza	152
5.1.5. Relato escrito de su experiencia escolar	153
5.2. Camila: las potencialidades transformadoras de la Historia y su enseñanza.....	155
5.2.1. Motivos de su opción profesional.....	155
5.2.2. Concepción del saber disciplinario.....	158
5.2.3. Propósitos de le enseñanza	160
5.2.4. Su concepto de ser buena profesora	161
5.2.5. Relato escrito de su experiencia escolar	162
5.3. Diego: empatía con los estudiantes y comprensión del presente.....	163
5.3.1. Motivos de su opción profesional.....	163
5.3.2. Concepción del saber disciplinario.....	165
5.3.3 Propósitos de la enseñanza	166
5.3.4. Su concepto de un buen profesor.....	167
5.3.5. Relato escrito de su experiencia escolar	168
5.4. Macarena: disposición por la pedagogía y el sentido político de la profesión	169
5.4.1. Motivos de su opción profesional.....	169
5.4.2. Concepción del saber disciplinario.....	171
5.4.3. Propósitos de la enseñanza	172
5.4.4. Su concepto de ser buena profesora	174
5.4.5. Relato escrito de su experiencia escolar	175
5.5. Elisa: trabajar con las personas y comprender la realidad.....	176
5.5.1. Motivos de su opción profesional.....	176
5.5.2. Concepción del saber disciplinario.....	178
5.5.3. Propósitos de la enseñanza	179
5.5.4. Su concepto de ser buena profesora	180
5.5.5. Relato escrito de su experiencia escolar	182
5.6. Resultados de la entrevista y del relato biográfico	183
6. ¿QUÉ PLANIFICAN, QUÉ ASPIRAN A HACER EN SUS CLASES LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICA?	185
6.1. Macarena: tomar posición en una realidad construida históricamente.....	188
6.1.1. Propósitos de la disciplina y de su enseñanza	189
6.1.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social.....	190

6.1.3. Selección de contenidos conceptuales	191
6.1.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza.....	192
6.1.5. Reflexión sobre la práctica	195
6.1.6. El propósito de Macarena	195
6.2. Ignacia: llevar la enseñanza a la realidad actual.....	197
6.2.1. Propósitos de la disciplina y de su enseñanza	197
6.2.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social.....	198
6.2.3. Selección de contenidos conceptuales	199
6.2.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza.....	200
6.2.5. El propósito de Ignacia	202
6.3. Elisa: que sus alumnas aprendan para saber y comprender.....	203
6.3.1. Propósitos de la disciplina y de su enseñanza	203
6.3.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social.....	204
6.3.3. Selección de contenidos conceptuales	205
6.3.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza.....	206
6.3.5. Reflexión sobre la práctica	208
6.3.6. El propósito de Elisa.....	209
6.4.- Diego: enseñar para que sus alumnos comprendan.....	210
6.4.1. Propósitos de la disciplina y de su enseñanza	211
6.4.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social.....	212
6.4.3. Selección de contenidos conceptuales	213
6.4.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza.....	214
6.4.5. Reflexión sobre la práctica.	217
6.4.6. El propósito de Diego	217
6.5. Camila: tener conciencia histórica y perspectiva crítica	219
6.5.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social.....	220
6.5.3. Selección de contenidos conceptuales	221
6.5.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza.....	222
6.5.5. Reflexión sobre la práctica	224
6.5.6. El propósito de Camila	225
6.6.- Resultados de la entrevista y de la planificación de la clase	226
6.6.1. Propósitos de la disciplina y de su enseñanza	226
6.6.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social.....	227
6.6.3. Selección de contenidos	229

6.6.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza.....	229
6.6.5. Reflexión sobre la práctica	231
7. ¿QUÉ HACEN EN SUS CLASES LOS PROFESORES EN FORMACIÓN?	233
7.1. La práctica de Macarena: la problematización de la realidad y el rol de la docente	235
7.1.1. El posicionamiento de Macarena.....	243
7.2. La práctica de Ignacia: vinculación con la realidad y presentación de información	245
7.2.1. El posicionamiento de Ignacia.....	251
7.3. La práctica de Diego: estrategias de aula entretenidas y los intereses de los estudiantes	254
7.3.1. El posicionamiento de Diego.....	261
7.4. La práctica de Elisa: el rol activo de las estudiantes en la clase.....	263
7.4.1 El posicionamiento de Elisa	270
7.5. La práctica de Camila: conciliar la perspectiva crítica y las exigencias del currículum.....	273
7.5.1 El posicionamiento de Camila.....	278
7.6. Resultados de la observación de clases	279
7.6.1 El posicionamiento: propósitos, programación e implementación.....	282
8. ¿QUÉ REFLEXIÓN HACEN LOS FUTUROS PROFESORES DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL?	285
8.1. La clase relatada, recuerdos y reflexión	287
8.2. Finalidades de la enseñanza, conciencia y reflexión	301
8.3. Identidad docente.....	308
8.4. Resultados de la entrevista grupal	317
8.4.1. Lo que recuerdan	317
8.4.2. Los propósitos, definición y claridad	319
8.4.3. Perspectivas de la enseñanza	320
TERCERA PARTE	323
CONCLUSIONES.....	323
9. EL ORIGEN DEL PENSAMIENTO DOCENTE DE LOS FUTUROS PROFESORES Y EL ROL DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.....	325
9.1. Ignacia: universidad y construcción de propósitos políticos.....	328
9.1.1. Experiencia personal.....	328
9.1.2. Experiencia formativa.....	330
9.1.3. Experiencia universitaria y reconstrucción de propósitos	331

9.2. Diego: universidad y actitud reflexiva.....	334
9.2.1. Experiencia personal.....	334
9.2.2. Experiencia formativa.....	335
9.2.3. Experiencia universitaria y las tensiones no resueltas.....	336
9.3. Macarena: universidad y la conciencia de la formación.....	339
9.3.1. Experiencia personal.....	339
9.3.2. Experiencia formativa.....	340
9.3.3. Experiencia universitaria y el refuerzo de la finalidad docente.....	342
9.4. Elisa: universidad y perspectiva humanista.....	343
9.4.1. Experiencia personal.....	343
9.4.2. Experiencia formativa.....	345
9.4.3. Experiencia universitaria e incompatibilidad de paradigmas	345
9.5. Camila: universidad y posicionamiento docente	348
9.5.1. Experiencia personal.....	348
9.5.2. Experiencia formativa.....	349
9.5.3. Experiencia universitaria y compatibilidad de propósitos.....	350
10. LA INVESTIGACIÓN Y SUS RESULTADOS	353
10.1 Sobre sus alcances	353
10.2. Sobre los objetivos	354
10.3. Sobre los métodos.....	365
10.4. Sobre los supuestos y las proyecciones	366
BIBLIOGRAFÍA	371
ANEXOS	374

INTRODUCCIÓN

Esta tesis se inscribe en una de las principales líneas de investigación de la Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales: la formación del profesorado. Indaga en una de las cuestiones esenciales de la formación y del ejercicio docente, los propósitos de la enseñanza ¿Por qué quiero ser profesor de Historia? ¿Para qué quiero enseñar Historia y Ciencias Sociales?

En un contexto de crisis de la educación en Chile, de fuerte cuestionamiento a su calidad, al desempeño de los profesores y a la formación que estos reciben en las universidades, estas se convierten en preguntas clave. Contestarlas requiere de un proceso intelectual y ético que transforma la reflexión personal y perturba los hábitos y las decisiones incluso de los profesores más experimentados (Hawley, 2010). El desarrollo de los fundamentos de la enseñanza debe concebirse como parte de la formación de calidad de los buenos profesores, que están siempre en proceso de reflexión de sus razones y argumentaciones, cuestión que exige el examen continuo de las maneras en que la teoría y la práctica dialogan en el contexto único de cada momento de enseñanza. (Dinkelman, 2009).

La investigación parte del supuesto de los significados que los futuros profesores atribuyen a la enseñanza son muy resistentes al cambio y el impacto de la formación inicial solamente es posible si esas ideas se constituyen en el punto de partida de esa formación y un referente continuo a lo largo de la misma. La coherencia de perspectivas en la formación, la sistematicidad orientada en la misma dirección y las oportunidades de desarrollar los fundamentos de la enseñanza, pueden permitir a los estudiantes articular formalmente sus ideas sobre los propósitos de la enseñanza y explorar sus orígenes y racionalidad para tomar decisiones didácticas fundamentadas y coherentes.

Esta investigación indaga en los propósitos de la enseñanza de los estudiantes de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, institución en la que soy docente. Reconstruye su pensamiento pedagógico a partir de sus representaciones sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Responde cómo se relacionan esas representaciones con el ejercicio de su práctica profesional y la influencia que han tenido en sus propósitos de la

enseñanza sus experiencias personales y la formación que han tenido en la universidad.

Los objetivos principales de la investigación buscan analizar las condiciones que facilitan y obstaculizan la influencia de la formación universitaria en las decisiones didácticas de los estudiantes e identificar las medidas que deben implementarse para mejorar esa formación.

Estos objetivos se articularon a partir de un estudio de casos que investigó el período de Práctica Autónoma de cinco estudiantes en su último semestre de formación, a través de entrevistas, la interpretación de relatos escritos de su vida escolar, la observación de su práctica y el análisis de los recursos didácticos que elaboraban.

La investigación se organiza en dos grandes apartados, uno que contiene el marco teórico y metodológico en que se fundamenta la indagación y otro que corresponde al análisis de los resultados del trabajo de campo, y donde los protagonistas son los estudiantes que participaron de la investigación.

Agradecimientos

Tan difícil como terminar una tesis de doctorado, es el momento de agradecer. Porque eso necesariamente significa hacer balances y recordar a quienes con más o menos protagonismo fueron parte de este camino.

Empezaré por mi núcleo central, mis hijos y Alejandro. Este proyecto es resultado de su generosidad y cariño.

Seguiré con mis padres, que me echaron en falta, que me han hecho mucha falta.

Agradezco a los protagonistas principales de este trabajo, mis estudiantes, especialmente a los que me acompañaron en su construcción, con sus voces, reflexiones y evocaciones.

Agradezco a Joan Pagès, que ha sido innumerablemente aludido en muchos agradecimientos, porque su orientación ha estado presente en parte fundamental de la investigación de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, y de la formación del profesorado en Catalunya, España y Latinoamérica. Mis gracias son por animarme a terminar una historia, en sus palabras, *“...al lado del Mediterráneo, en una ciudad pequeña y en una universidad donde cuatro alelados piensan que lo que haces es trascendente”*.

Agradezco a la Universidad de Santiago de Chile, por haberme facilitado las condiciones materiales y laborales para poder destinar el tiempo que esta investigación requería.

Agradezco también a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, que a través de Becas Chile financió mis estudios de doctorado.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Barcelona y a sus profesores.

Gracias a quienes en Barcelona, me hicieron sentir que cuando volvía, era un lugar conocido y cercano, que me acompañaron en su descubrimiento.

Gracias a quienes se quedaron y que siempre estuvieron cuando volví a Santiago, haciendo de este viaje una hermosa experiencia de afecto recíproco.

Muchas veces estando en esta ciudad recordé a la mamita Chepa, a mi abuelita Toya y a mi mamá. Las mujeres que me precedieron. Muchas veces pensé en lo diferente de nuestras vidas, y que gracias a ellas estoy aquí.

Barcelona, junio de 2014

PRIMERA PARTE

1. PRESENTACIÓN

La elección de un tema de investigación no es casual ni arbitraria. Se relaciona con los intereses y con el contexto del investigador. De ahí nacen los supuestos y fundamentos en que se sustenta el trabajo, y a partir de ellos se elaboran las preguntas que orientan la indagación y se establecen las finalidades que se persigue conseguir.

Por tales razones resulta imprescindible comenzar explicando la relación que tengo con esta investigación, mis vínculos con el Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile y con la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, que son el escenario y el contexto donde surge y se desarrolla este trabajo.

El contexto corresponde a un tiempo determinado, que nace retrospectivamente con un cambio curricular iniciado en 2008 y culmina en 2014, cuando este cambio ya lleva un año de implementación. La investigación se inicia a mediados de 2011, en ese escenario, como parte de mi doctorado en Didáctica de la Geografía, las Ciencias Sociales, la Historia y el Arte en la Universidad Autónoma de Barcelona. Comprender ese contexto requiere algunas explicaciones del cambio curricular, conocer su origen, sus componentes y proyecciones. En eso también me detengo.

Los actores clave de este escenario y de este contexto son los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH. Son sus concepciones, propósitos y definiciones las que hablan en esta investigación, es por ello que resulta también imprescindible explicar mi relación con ellos en este trabajo, a partir del desafío y la tensión que significa cambiar el rol de profesora por el de investigadora.

Evidentemente, aquí también se presentan los supuestos, preguntas y objetivos que orientan la investigación.

1.1 Mi vinculación con la Universidad de Santiago de Chile

Mi vinculación con la Universidad de Santiago de Chile es de larga data. Allí hice mis estudios como profesora de historia y geografía, el Magister en Historia y el inicio de mi carrera como docente universitaria, en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Comencé dictando asignaturas de historia social de Chile en el siglo XX y supervisando la práctica pedagógica en el último año de la carrera. Esta doble condición me permitió dirigir los primeros trabajos de titulación en el Departamento de Historia, que se alejaban de un trabajo de investigación propiamente historiográfico, para dirigirse a preocupaciones más cercanas a la enseñanza de la historia y a la implementación del currículum de ciencias sociales en el aula.

La experiencia anterior, unida al trabajo que desarrollé paralelamente como autora de textos escolares para una editorial, me permitieron integrarme al área de didáctica del Departamento de Historia creado el año 2000 y dictar desde el 2003, la asignatura de Didáctica de la Historia. La experiencia era inédita en la Facultad de Humanidades, toda vez que las didácticas eran responsabilidad de los profesores del Departamento de Educación y no de los departamentos de especialidad. Desde entonces comencé un trabajo sistemático y autónomo, que ampliara mi formación como profesora y mis estudios de postgrado en Historia, hacia las perspectivas del campo de la didáctica disciplinar, en lo que ha sido el camino más comúnmente recorrido en Chile por los docentes de mi generación, que se han dedicado a la formación didáctica, sin formación sistemática y formal en dicha especialidad.

1.1.1. Tiempos de cambios

En el año 2008 la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, inició un proceso de reestructuración curricular, consecuencia de los resultados de una acreditación efectuada entonces por una agencia estatal, el Consejo Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP, encargada de velar por la calidad de las carreras de educación superior en el país. Las conclusiones de dicha acreditación señalaron como falencias de la carrera la inexistencia de un perfil de egreso

formulado por competencias y la desarticulación entre la formación disciplinar y pedagógica.

El proceso anterior se insertaba en uno de los debates políticos y sociales de mayor relevancia en Chile en los últimos años, la calidad de la educación que reciben los jóvenes de nuestro país. Hasta el año 2011, cuando irrumpe con fuerza el movimiento social que pone el eje en las características estructurales de la educación, las decisiones políticas y el análisis de las causas de las deficiencias en la calidad, habían tenido como uno de sus actores principales al profesorado, y con ello a la formación inicial que están recibiendo en las universidades.

Este contexto ha atravesado la realización de esta investigación desde sus orígenes, incluyendo las masivas movilizaciones sociales por una educación de calidad, gratuita y que pusiera fin al lucro durante el año 2011, hasta el inicio de la mayor reforma educacional realizada en Chile desde la recuperación de la democracia, a partir de mayo de 2014.

Un proyecto de financiamiento estatal destinado al Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior, MECESUP, otorgó los recursos para el diseño e implementación de un modelo de renovación y actualización curricular que superara las debilidades detectadas en el proceso de acreditación, y que se ajustara a las líneas de innovación privilegiadas por este fondo estatal, dando inicio a un camino de reformulación curricular a partir de un modelo por competencias.

El proyecto se desarrolló bajo la dirección de un equipo de gestión integrado por profesores del Departamento de Historia, que yo presidía, y al que más tarde se sumaron profesionales de la recientemente creada Unidad de Innovación Educativa, dependiente de la Vicerrectoría Académica, resultado también de un proyecto de mejoramiento docente con financiamiento MECESUP y del departamento de Educación de la Facultad de Humanidades.

Los párrafos anteriores permiten advertir que los inicios de este proceso no resultan de la reflexión de un cuerpo académico que decide transformar el currículum de formación de sus estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales, tampoco de su opción por un modelo por competencias. En dicho contexto, el desafío consistió en dar lugar a un proceso de cambio curricular a partir de una discusión que tenía como marco obligado el modelo de formación profesional por competencias.

El proceso de reestructuración curricular nace como una respuesta a las demandas administrativas y a los enfoques que desde organismos internacionales ejercen su influencia en la educación chilena. Pero dio lugar a un proceso de discusión y reflexión que permitió preguntarse por las características del profesor de ciencias sociales que quiere formar la USACH, y en ese proceso se rescataron las fortalezas más importantes que constituyen la identidad de la carrera, a la vez que posibilitó esclarecer y sistematizar las debilidades de la formación. El proceso contó en su desarrollo con el apoyo de asistencias técnicas y visitas nacionales e internacionales y con la participación de académicos, estudiantes y egresados de la carrera y de personas que desde el rol de administradores educacionales o tutores de práctica, contribuyeron a responder a la pregunta ¿Cuál es el profesor de ciencias sociales que necesita la sociedad chilena actual y que aspira a formar el Departamento de Historia de la USACH?

1.1.2 El proceso: una oportunidad

El debate sobre las competencias se centró en dos aspectos. Por una parte la legitimidad de adscribir a un modelo de formación que no había sido decidido por el cuerpo académico y por otra, su vinculación con políticas educacionales que aunque de nuevo cuño, se caracterizan por provenir de una racionalidad positivista vinculada al mundo empresarial y a la eficacia laboral, muy lejos de las tradiciones más innovadoras de la pedagogía y de la identidad crítica en la formación de sus estudiantes, desarrollada por el Departamento de Historia de la USACH.

Las conclusiones de la acreditación y la inminencia de ser evaluados en un nuevo proceso dejaban escasas, si no nulas, posibilidades de obviar un pie forzado que terminó por convertirse en una buena oportunidad para debatir las características de la formación y los caminos que debía seguir su mejoramiento.

La metodología utilizada dio la posibilidad de incluir en un espacio de discusión, normalmente integrado sólo por los académicos que imparten clases en la carrera, a otros actores interesados, que pudieran dar cuenta de experiencias, necesidades y expectativas que normalmente la desvinculación entre la academia y el trabajo desarrollado en las escuelas no alcanza a dimensionar.

Uno de los principales hitos del proyecto reunió durante dos jornadas a un grupo de doce profesionales vinculados al ejercicio de la pedagogía en historia y ciencias sociales. El grupo incluyó personas de una diversidad de perfiles que integraba a profesores de historia con experiencia laboral de entre cinco y cuarenta años de ejercicio y a ex alumnos de la USACH y titulados en otras universidades que en ese momento se desempeñaban como profesores de aula, jefes técnicos, docentes universitarios, autores de textos escolares, profesionales del ministerio de educación o tutores de práctica, y que respondieron cuáles son las tareas que debe desarrollar un profesor de historia durante su ejercicio profesional.

Este trabajo fue comentado, corregido y validado en una serie de reuniones de trabajo con los docentes que componen el Consejo de Profesores del Departamento de Historia, lo que unido a la revisión de experiencias nacionales e internacionales de formación de profesores de historia y ciencias sociales, permitió ir definiendo el perfil de los egresados.

La información fue complementada con otras fuentes, resultado de entrevistas a profesores de amplia experiencia y que trabajan con alumnos egresados de la carrera y de un grupo focal compuesto por nueve estudiantes de los dos últimos años de formación. La entrevista a los profesores versó sobre los desafíos y sentidos de la formación social en la educación secundaria y sobre la existencia o

no, de una identidad en los profesores de historia egresados de la USACH. La conversación con los estudiantes se focalizó en tres temas, en primer lugar se consultó cómo y por qué habían decidido estudiar pedagogía en historia y su inserción inicial en la carrera, en segundo lugar se preguntó por los aportes y falencias de la formación recibida en la universidad y por último, por las proyecciones profesionales que ellos percibían al egresar de la carrera.

En el desarrollo de este trabajo, se contó con visitas y asistencias técnicas compuestas por profesores especialistas en las áreas de las competencias profesionales, de la educación, de las prácticas pedagógicas y de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, de las universidades de Santiago de Chile, de Talca, de Sherbrooke, (Canadá), de Bishop (Canadá) y Autónoma de Barcelona, que permitieron un acercamiento al contexto actual de modelos de formación del profesorado en general y del profesor de historia y ciencias sociales en particular.

El trabajo permitió construir un nuevo currículum de formación para los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH. Permitted, además, recabar información muy importante de las fortalezas y debilidades de la carrera y de los cambios que deberían implementarse en las etapas encaminadas a implementar las modalidades pedagógicas de la nueva organización curricular.

La primera generación en estudiar con este modelo ingresó el año 2013, e iniciará sus prácticas pedagógicas a través de la formación en alternancia, en el año 2015. Producto del conocimiento y del contacto directo que tuve durante el desarrollo del proyecto, en el año 2010, ingresé al Master de Investigación en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, y el 2011 inicié esta investigación, que se ha desarrollado en interacción y reciprocidad con este proceso de cambio curricular, cuyo objetivo evidentemente es, mejorar la formación de los futuros profesores, lo que la llena de sentido, profesional y personal.

1.2. Mis fundamentos: el profesor que aspira a formar la USACH

El proceso de cambio curricular permitió definir el modelo de profesor que aspira a formar el Departamento de Historia de la USACH y en esta definición, se encuentran los fundamentos y las opciones de mi investigación.

El propósito es la formación de ciudadanos que comprendan el medio social en el que se desenvuelven y cómo este se ha conformado históricamente. La intención está dirigida a los estudiantes de pedagogía, pero también como una capacidad que ellos mismos deben desarrollar, para posteriormente replicar con sus alumnos.

El profesor de historia es definido como un profesional reflexivo, como un actor social que toma posición respecto del medio que lo rodea, que es capaz de conducir debates sobre temas de interés público, y que reflexiona sistemáticamente sobre su propio trabajo para tomar decisiones fundamentadas en situaciones complejas, contextualizadas social y culturalmente. Estas capacidades se logran mediante una sólida formación, que le permita comprender los propósitos de las disciplinas que enseñará, encontrar respuestas en la observación, análisis y reflexión de su práctica y mediante la vinculación con la comunidad de la que él mismo y la escuela forman parte. El profesor de historia concibe a sus futuros alumnos en su diversidad social y cultural, como personas y ciudadanos a los que hay que contribuir a formar, en toda la gama de intereses y realidades que se presentan en la escuela.

En la definición anterior se sustentan los fundamentos de esta investigación. En primer lugar, y de manera directa, de la concepción de profesor de historia a la que adhiero y desde cuya perspectiva realizo el análisis y la interpretación.

En segundo lugar y de manera indirecta, de la concepción que tengo de la formación del profesorado, la que fue profundizándose y consolidándose, junto con la realización de la investigación.

La formación debe sustentarse en la reflexión teórica y en la experimentación práctica. Esto significa una sólida formación epistemológica disciplinaria y didáctica, pero además, la oportunidad permanente y sistemática de fundamentar, poner en acción y reflexionar sobre esas definiciones.

La formación debe crear las condiciones para que el estudiante cuestione sus concepciones sobre la enseñanza, el currículum y el papel del profesor, y para ello resulta imprescindible que reconstruya su propio pensamiento pedagógico, conozca su origen, reflexione sobre su desarrollo y tome conciencia de sus decisiones didácticas.

La formación debe educar en la reflexión sobre el trabajo desarrollado en aula, pero además sobre la propia escuela y la sociedad, para lo cual resulta imprescindible el vínculo que la carrera y la universidad establezcan con la sociedad en la que se insertan.

La formación debería garantizar que las prácticas pedagógicas sean un espacio de aprendizaje y enriquecimiento. De coherencia y continuidad con la formación de las aulas universitarias, de tal manera que contribuyan en la identidad y seguridad profesional que el futuro docente comienza a construir en ese espacio.

La investigación otorgó la oportunidad de confrontar todas estas cuestiones, con la formación que damos a nuestros estudiantes en la universidad y con la necesidad de los cambios que debemos implementar.

1.3. El desafío de investigar a mis estudiantes

El desarrollo de esta investigación ofreció varios desafíos. A primera vista, y puede que a la larga así lo sea, el más importante es la factibilidad que sus resultados se materialicen en cambios en la formación. Estos ya se han iniciado, no sin dificultades, no solamente por el trance que siempre ofrece el aprendizaje de una experiencia nueva, sino que también por las resistencias, a veces inconscientes, que la tradición se empeña en ofrecer. Este es un desafío en desarrollo y se materializará junto con las proyecciones de la investigación.

Hay, sin embargo, otro que no ha concluido y que fue el más importante, especialmente en la fase de análisis de la información. Los principales actores de este proyecto son mis estudiantes, todos ellos, los que ya egresaron y los que se están formando. A ellos están dirigidos los resultados de mejora que aspira a tener este trabajo.

A los cinco que participaron directamente del proyecto, y que en el 2011 estaban en su último semestre de formación, los conozco bien. Fueron mis estudiantes en la asignatura de didáctica de la historia, algunos en otros ramos electivos, a tres de ellos tuve oportunidad de leerlos como profesora informante en su trabajo de titulación. Los conozco en el patio de historia, en el quiosco de venta del café, en alguna reunión como representantes estudiantiles. Sé de su rendimiento académico, de sus capacidades comunicativas y de reflexión y podía aproximar una idea de sus estilos y definiciones docentes.

No fue sorpresa para mí que participaran de la investigación. Son personas motivadas, inquietas y me parece que al acceder a este trabajo demostraron también ser generosas. El principal argumento de mi invitación era el objetivo de mejorar la formación de la carrera, beneficio que indudablemente no experimentarían.

Creo que para ellos fue desafiante. El trabajo significó momentos profundos de reflexión, de autocrítica, a veces pública. Seguramente no les fue fácil verme solo como investigadora, y desprenderse de mi rol de profesora. La dificultad, en la mayoría de los casos, para concretar la fecha de ir a observar sus clases, me dio luces de alguna inseguridad, de que preparaban la ocasión para hacerlo lo mejor posible.

Con todo, en más de alguna oportunidad durante el proceso sus palabras traslucieron el significado que tuvo para ellos participar de la investigación:

Diego Yo creo que es lo que más he hecho, creo que no podría haber hecho de otra forma tampoco. Centrarme mucho en la vinculación del pasado y presente. Creo que también lo puse en el cuestionario anterior y después de las entrevistas me fui pensando, pensaba que a lo mejor me centré mucho en la vinculación entre pasado y presente, para entender el presente y no tanto en el futuro, o en la construcción de la persona en el futuro...

Camila Primero, antes de (contar) la clase me gustaría señalar, que es algo que he compartido con mis compañeras con las que estoy haciendo el seminario y también con la profe Andrea que es mi metodóloga, que a mí me gustó mucho esta experiencia de –además de tener a la profe Andrea como metodóloga de la práctica- poder... obviamente también estar ayudando en el proceso de su tesis, pero a la vez significó replantearse varias cosas. Por ejemplo las mismas entrevistas que tuvimos, como que... defender la propuesta que uno tenía e iba a presentar... “pero a ver ¿por qué hiciste esto?”, “¿cómo trabajas tú las habilidades de pensamiento histórico?” qué sé yo. Yo creo que ese ejercicio fue muy potente en tanto que uno siempre está repensando lo que está haciendo, pero ponerlo en palabras o decírselo a alguien de manera más sistemática es muy valioso.

Diego...yo igual siento que me faltó, ahora pensando bien... haber guiado un poco más allá, a parte de las preguntas que hice, haber guiado un poco más... es decir ¿Cómo puede lograrse más allá?... como propositivo, como lo que hicieron ustedes [dirigiéndose a Camila e Ignacia] ¿Cómo se puede lograr la tolerancia en esta sociedad, si es que no hay... o cómo se puede perfeccionar la que ya hay?

Yo creo que por ahí me faltó ir un poco más allá... porque eso nos lleva a reflexiones y a decir: bueno, ya que tenemos que buscar la tolerancia, veamos cuál puede ser el camino.

Para mí tampoco fue fácil cambiar de rol. Establecer una nueva relación o, por lo menos, darle otra dimensión. Debí aprender a tomar distancia, a mantener silencio, a dejarlos que dijeran y expresaran sin yo opinar, sin retroalimentar, buscando las preguntas precisas para los objetivos de la investigación y evitar que se sintieran enseñados o, más aún, evaluados.

Siempre tuve claridad de las dificultades de la tarea que acometía, y de que estas se subsanaban con la posición teórica desde la que investigo. Sin pretensiones de objetividad, imposible por lo demás en cualquier investigación de esta naturaleza, con claridad de los intereses que me animan y fundamentada en el rigor científico a partir de criterios de credibilidad sustentados en la precisión metodológica y el soporte teórico.

El principal desafío fue analizar las experiencias de mis estudiantes desde mi propia concepción de cómo debe ser un profesor de historia y ciencias sociales, cómo ellos se acercaban o se alejaban de esa definición y cómo mi análisis y mis palabras reflejaban mi posición. No estoy segura de haber logrado omitir la cercanía o la distancia, pero el resultado es fruto de innumerables lecturas, reflexiones y reelaboraciones destinadas a no traicionar los alcances y propósitos de la investigación.

La principal, y más enriquecedora conclusión, que se desarrolla más profundamente en ese apartado, se relaciona con la formación que damos a nuestros estudiantes y con mi propio rol. Con las posibilidades que les damos de crecer y desarrollarse como profesionales, como actores sociales, con seguridad y convicción, con libertad, autonomía y compromiso.

1.4. El currículum: cambios y permanencias

Como ya se ha adelantado, este proceso de investigación se desarrolla entre dos experiencias formativas, una que está culminando y que corresponde al currículum en que estudiaron los participantes de la investigación y otra que se inició el 2013 y que pretende haber recogido las principales fortalezas de la experiencia anterior y superar, a través de su diseño e implementación, sus principales debilidades.

En este apartado presentaré las características de cada una de estas experiencias, centrándome en los aspectos de relevancia para la investigación.

1.4.1. Currículum 2000

El currículum implementado en el Departamento de Historia a partir del año 2000 considera la formación de dos menciones a partir de un plan común de cinco semestres: una Licenciatura en Historia destinada a la formación de investigadores y una Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales, destinada a la formación de profesores. En el año 2008 se incorpora una tercera mención, en Gestión Socio Cultural. El plan común se estructura a partir de un *Módulo de Formación Básica en la Especialidad*, que aspira a familiarizar al estudiantado con los conceptos, metodologías y problemáticas fundamentales de las disciplinas que lo integran, la historia, la geografía y las ciencias sociales. Incluye una línea de *Teoría y Metodología* integrada por las asignaturas de *Análisis histórico y social*, *Epistemología de la Historia y las Ciencias Sociales* y *Análisis de información cuantitativa y cualitativa*.

Al completar satisfactoriamente esta etapa de su formación, los estudiantes tienen un conocimiento inicial del carácter, objeto y procedimientos de las disciplinas que fundamentan el plan de estudios y optan por alguna de las menciones.

La formación de profesores, a partir del sexto semestre, considera un *Módulo de Formación Pedagógica* con asignaturas dictadas por el Departamento de Educación y un *Módulo Terminal* compuesto por cuatro asignaturas de didáctica denominadas *Metodología didáctica*, *Métodos y técnicas de la enseñanza de la*

historia, Métodos y técnicas de la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales y Laboratorio de aplicaciones didácticas.

Las Prácticas pedagógicas se inician en el octavo semestre y son tres, la Práctica Inicial de observación, la Práctica Guiada que incluye las primeras intervenciones de aula y la Práctica Autónoma, que se realiza en el décimo semestre, junto con el Seminario de Título, que consiste en la realización de un proyecto, que desarrolla una propuesta factible de ser aplicada en el campo educativo.

1.4.2. Currículum 2013

La presentación del currículum 2013 se hará considerando los principales cambios y permanencias en relación al currículum 2000 y su importancia para esta investigación.

El currículum 2013 elimina la formación común y las menciones, los estudiantes optan por la pedagogía desde el comienzo de la carrera, que sigue teniendo diez semestres de duración. La propuesta rescata una de las principales fortalezas de la carrera según la información recabada en el proceso de cambio curricular y ratificado por esta investigación, la formación teórica y epistemológica. Se diseña un módulo llamado *Saberes teóricos y metodológicos de las ciencias sociales, la historia, la geografía y la educación*, que en los cuatro primeros semestres de la carrera y de manera gradual, forma a los estudiantes en los recursos conceptuales y procedimentales respecto de la reflexión teórica y metodológica que estructuran el saber disciplinario.

En el quinto semestre comienza a implementarse el módulo de *Saberes didácticos aplicados a la enseñanza de las ciencias sociales y la reflexión sobre la práctica*, que a través de la modalidad de *formación en alternancia*, proporciona un conjunto de saberes teóricos y prácticos que tienen por finalidad que los estudiantes de pedagogía diseñen e implementen situaciones de enseñanza y aprendizaje para la comprensión del medio social y que reflexionen sobre su práctica profesional. Las asignaturas de este módulo son seis: *Epistemología y métodos de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, Fundamentos del currículum de ciencias*

sociales, Didáctica e innovación en la enseñanza de la historia, Didáctica e innovación en la enseñanza de la geografía, Didáctica e innovación en la enseñanza de la economía y la formación ciudadana y Evaluación de los aprendizajes en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Los cambios en este módulo son significativos, y van más allá de los nombres de los ramos. La denominación *métodos y técnicas* del currículum anterior es conceptual y teóricamente muy distinta a la de *didáctica e innovación*. Evidentemente, los estudiantes formados a partir del 2000 y hasta ahora, han tenido asignaturas que superan con creces la primera denominación, pero ello ha sido resultado de un proceso de cambio, reflexión y profundización en el área de didáctica, que explica las características de las transformaciones que estamos implementando ahora.

El peso del módulo de *saberes didácticos* en la formación es otro cambio significativo resultado, además, de las discusiones y reflexiones que se dieron durante el proceso de reestructuración y que dan cuenta de la legitimación del área de Didáctica en el Departamento de Historia, en una relación que, como es sabido, no siempre resulta fácil.

La enseñanza epistemológica desde la didáctica de la especialidad y del currículum y de la evaluación, hasta entonces reservados al Departamento de Educación, es otro cambio cualitativo de gran alcance y cuyos fundamentos también pueden encontrarse en esta investigación.

Sin lugar a dudas el cambio más importante y que ofrecerá mayores desafíos, es la implementación del módulo de saberes didácticos a través de la *formación en alternancia*, que incorpora a los estudiantes en espacios de desempeño profesional auténticos, desde el quinto semestre de formación y pone en primera línea la vinculación de la carrera con las escuelas y el papel de los profesores guías en esa relación.

Una vez concluido el módulo de saberes didácticos, en los dos últimos semestres de formación, los estudiantes realizan la *Práctica profesional*, experiencia en la que el estudiante pondrá en práctica el diseño e implementación de situaciones de enseñanza en espacios educativos auténticos con total autonomía y responsabilidad. La práctica profesional considera espacios individuales y colectivos de reflexión, orientada por profesores tutores de la universidad y por profesores guías de los liceos.

En forma paralela a la Práctica realizarán el Seminario de Título, actividad curricular que corresponde al diseño e implementación y de una propuesta de intervención didáctica.

Los desafíos de la implementación de esta nueva propuesta de formación han sido abordados directa o indirectamente en esta investigación, toda vez que constituye el contexto donde nace y se desarrolla. Estas vinculaciones y proyecciones serán profundizadas en las conclusiones.

1.5. La investigación

Esta tesis doctoral es la continuación del trabajo realizado en el Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte, titulado *Las representaciones sociales de la enseñanza de la historia, de los estudiantes de primer semestre de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile*.

En ese trabajo se analizaron las representaciones sociales que poseen los estudiantes de primer año de pedagogía en historia de la USACH, sobre tres aspectos: a) el oficio de profesor de historia, b) la historia y las ciencias sociales como disciplinas; y c) la enseñanza y el aprendizaje escolar de la historia y las ciencias sociales. Todo esto a partir del análisis de la información recogida a través de un cuestionario.

El objetivo de esta propuesta es continuar con dicha investigación. Ahora se trata de analizar el pensamiento docente de los estudiantes en su último semestre de formación y vincularlo con las experiencias de aprendizaje que planifican e implementan en su práctica profesional.

Interesa examinar las perspectivas construidas por los estudiantes durante su formación inicial (de diez semestres de duración), cómo se desarrollan y materializan en el espacio de la práctica profesional y la conciencia que tienen de dicho proceso. Importa saber cuánto de dichas representaciones se construyeron antes de entrar a estudiar pedagogía y la influencia, o no, que la formación universitaria ha tenido en su modificación.

El interés fundamental del proyecto es conocer las instancias de la formación que han contribuido a la formación del pensamiento didáctico de los estudiantes y por el contrario, comprender las situaciones o ausencias que se transforman en trabas para ese desarrollo.

1.5.1. Supuestos, preguntas y objetivos

Esta investigación parte del supuesto de que los significados que los profesores en formación atribuyen a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, a los contenidos que se enseñan, a la manera de hacerlo y a sus propósitos, son un proceso que se va configurando a partir de sus vivencias como estudiantes desde los inicios de su vida escolar. En este desarrollo influyen además otras experiencias educativas como la familia o experiencias vitales, como las convicciones y la participación social y política.

El segundo supuesto es que estos significados son muy resistentes al cambio y el impacto de la formación inicial solamente es posible si esas ideas se constituyen en el punto de partida de esa formación y un referente continuo a lo largo de la misma. La coherencia de perspectivas en la formación, la sistematicidad orientada en la misma dirección y las oportunidades de desarrollar los fundamentos de la enseñanza, pueden permitir a los estudiantes articular formalmente sus ideas sobre los propósitos de la enseñanza y explorar sus orígenes y racionalidad para tomar decisiones didácticas fundamentadas y coherentes.

Las preguntas que orientan la investigación son:

- ¿Qué representaciones sociales poseen los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, cuando terminan su formación, del oficio de profesor de historia; de la historia y las ciencias sociales como disciplina; y de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales?
- ¿Qué relación guardan dichas representaciones con la implementación de su práctica profesional?
- ¿Cuál es el origen de esas representaciones? ¿Qué influencia tiene su experiencia de vida? ¿Qué relevancia la formación recibida en la universidad?

La finalidad de esta investigación es recabar información que permita mejorar la formación inicial de los estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales de la USACH y vislumbrar los caminos que debe seguir la implementación del nuevo currículum, a través de los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Analizar el pensamiento docente de los estudiantes de profesorado de historia y ciencias sociales de la USACH, en su último semestre de estudios, con la finalidad de determinar la influencia de la formación universitaria en ese pensamiento y tomar medidas para mejorarla.

Objetivos específicos:

Caracterizar los perfiles docentes de los estudiantes de pedagogía en su último semestre de formación

Reconstruir y analizar los propósitos de la enseñanza de estos estudiantes, cómo se relacionan con su pensamiento docente, con la programación de clases que planifican y con la implementación de esas clases en la práctica.

Analizar cómo las experiencias personales y la formación universitaria, influyen y orientan las decisiones didácticas que toman estos estudiantes durante su práctica.

Analizar las condiciones que facilitan y obstaculizan la influencia de la formación universitaria en las decisiones didácticas de los estudiantes.

Identificar las medidas que deben implementarse en la formación universitaria, para mejorar las decisiones didácticas de los estudiantes.

1.5.2. Estructura y organización

La presentación de la investigación se organiza en dos grandes apartados, uno que contiene el marco teórico y metodológico en que se fundamenta la indagación y otro que corresponde al análisis de los resultados del trabajo de campo, y donde los protagonistas son los estudiantes que participaron de la investigación.

El marco teórico-metodológico está compuesto de dos capítulos. En el primero se exponen los lineamientos teóricos en que se inscribe la investigación y sin pretender ser exhaustivo, el estado en que se encuentra la reflexión en los tres campos de interés de que se ocupa este trabajo: el de la formación del profesorado de historia y ciencias sociales, el de las representaciones o perspectivas que poseen los estudiantes de esta carrera profesional, y el que se relaciona con el desarrollo de profesores que reflexionan sobre su quehacer docente.

El capítulo comienza con una síntesis de las tendencias que ha seguido la investigación sobre la formación del profesorado de historia y ciencias sociales en las últimas décadas, de sus campos de interés, métodos y preocupaciones de estudio. Continúa con una presentación de los fundamentos teóricos en que se inscriben los estudios de las representaciones sociales, y de su desarrollo particular en el ámbito de la formación de los profesores de historia y ciencias sociales y de cómo este ha dado lugar a indagaciones sobre las perspectivas de los estudiantes, los propósitos y fundamentos de su enseñanza. Para terminar se vincula este último aspecto con el desarrollo de profesores reflexivos, y cómo esta actitud puede estimularse durante la formación y en especial durante el proceso de la práctica profesional.

El capítulo correspondiente al marco metodológico comienza explicando los fundamentos que inscriben este trabajo en la perspectiva crítica cualitativa. Argumento esta opción a partir de los referentes teóricos en que se inspira, correspondientes a las investigaciones sobre la formación del profesorado y sobre las representaciones que tienen los futuros maestros, de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En este capítulo fundamento la selección de la

muestra de estudio, su carácter de estudio de caso y mi relación con las personas que la conforman en cuanto desafío de objetividad por nuestro vínculo profesora/estudiantes. En este capítulo se identifican, además, las distintas etapas de recogida de información y los instrumentos que se utilizaron para ello: cuestionario, entrevistas individuales y grupales, relatos de experiencias de vida y análisis de materiales didácticos.

El apartado correspondiente al trabajo de campo se compone de cinco capítulos, cada uno de ellos responde a una pregunta que va acotando las categorías de análisis en que se organiza la investigación, y que es resultado de la información proporcionada por los estudiantes a través de distintos instrumentos. Las preguntas que dan nombre a los capítulos sintetizan su temática y reflejan a su protagonista central, los estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales:

- ¿Qué representaciones tienen los estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales, del oficio de profesor y de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales?
- ¿Quiénes son, por qué eligieron esta carrera, qué propósitos atribuyen a la enseñanza?
- ¿Qué planifican, qué aspiran a hacer en sus clases?
- ¿Qué hacen en sus clases?
- ¿Qué reflexión hacen del proceso de práctica?

En cada capítulo se presentan resultados parciales, que permiten hacer una triangulación en el primer capítulo de conclusiones referido al origen del pensamiento docente de los estudiantes y al rol que juega en él la formación universitaria. El segundo capítulo de conclusiones se organiza a partir de los alcances, objetivos, métodos, supuestos y proyecciones de la investigación.

La tesis se completa, finalmente, con la bibliografía y un archivo en formato de CD que contiene los anexos de la investigación: cuestionarios, entrevistas, relatos escritos, planificaciones y materiales didácticos.

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se inscribe en tres ámbitos de investigación estrechamente vinculados: el de la formación del profesorado de historia y ciencias sociales, el de las representaciones o perspectivas que poseen los estudiantes de esta carrera profesional, y el que se relaciona con el desarrollo de profesores que reflexionan sobre su quehacer docente.

En primer lugar se realiza una síntesis de las tendencias epistemológicas que ha seguido la investigación sobre la formación del profesorado de historia y ciencias sociales en las últimas décadas, de sus campos de interés, métodos y preocupaciones de estudio, y que contextualizan este trabajo de doctorado. Continúa con una presentación de los fundamentos teóricos en que se inscriben los estudios de las representaciones sociales, de su origen en la psicología social y de su desarrollo particular en el ámbito de la formación de los profesores de historia y ciencias sociales y de cómo este ha dado lugar a indagaciones sobre las concepciones de los estudiantes, los propósitos y fundamentos de su enseñanza, sus marcos ideológicos y primeras prácticas docentes, para acabar aproximando modelos de profesorado o perfiles docentes.

Para terminar se vincula este último aspecto con el desarrollo de profesores reflexivos, y cómo esta actitud puede estimularse durante la formación y en especial durante el proceso de la práctica profesional.

2.1. Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales

La investigación sobre la formación del profesorado de historia y ciencias sociales, experimenta un cambio significativo a partir de la década de 1980. Pagès (1997), Armento (2000), Henríquez y Pagès (2005) y Adler (2008) coinciden en señalar que, desde entonces, comienzan a superarse los enfoques de la racionalidad positivista, que centraban su análisis en el comportamiento de los profesores en el aula, en las estrategias que utilizaban en sus clases y en sus efectos en los éxitos de aprendizaje de sus alumnos, utilizando para ello técnicas cuantitativas de tipo correlacional o causal.

Desde la década de 1990 la investigación se ha caracterizado por perspectivas epistemológicas correspondientes a tradiciones críticas e interpretativas. El avance más significativo es la incorporación de análisis integrados y explicativos, que consideran simultáneamente al profesor, los estudiantes, las disciplinas a enseñar y los contextos donde se producen, lo cual significa tener en cuenta el análisis de los supuestos políticos, ideológicos, económicos y sociales del conocimiento y de la enseñanza de las ciencias sociales. Esta óptica lleva a una nueva conceptualización de la formación del profesorado, considerado como un profesional que interpreta y transforma el currículum y toma decisiones en situaciones de aula complejas (Pagès 1997).

Según Addler (2008), los aportes más significativos en la investigación de la formación profesional del profesorado de ciencias sociales, a partir de la década de 1990, son los realizados por Adler (1991), Amento (1996) y por Banks & Parker (1990). Adler (1991) destaca el desarrollo de un marco teórico que explora las interrelaciones entre las prácticas docentes de los profesores, el contexto en el que se producen, sus creencias y sus perspectivas. Banks & Parker (1990) se ocupan de realizar aportaciones en relación con la importancia que tiene la investigación en la práctica docente y el compromiso que deben adquirir los profesores en esa tarea. Armento (1990), por su parte, se inclina por una revisión crítica de las interacciones que existen entre los métodos y los contenidos de los cursos de los estudiantes de profesor y la práctica docente.

A los nombres anteriores la autora agrega los aportes de Thornton (2005), Zeichner (1999) y Dinkelman (2003), además del de Shuman (1986), que señala que para enseñar no es suficiente conocer los conceptos, las habilidades y los procedimientos de una disciplina, sino que además, los profesores deben comprender lo que él denomina “el conocimiento didáctico del contenido” (Pedagogical Content knowledge, PCK). El PCK es calificado por Shuman como el conocimiento más relevante en la enseñanza de una asignatura específica, en tanto incluye además del conocimiento de la enseñanza adquirido durante la formación profesional, el conocimiento de la experiencia práctica del profesor.

En este paradigma es posible reconocer tres líneas teóricas que orientan la investigación actual sobre la formación del profesorado y que constituyen el fundamento en que se inscribe mi investigación. Aquella que se pregunta por el rol social del profesorado, la que reflexiona sobre las características que debe tener el ejercicio de la práctica profesional y finalmente, la que inquiere por la relación que tienen estas dos cuestiones con las representaciones y creencias de los futuros profesores.

2.1.1. ¿Cuál es el rol social y profesional del profesorado de historia y ciencias sociales?

La línea teórica fundamental que guía la investigación de la formación del profesorado de ciencias sociales en nuestros días, se relaciona con la adscripción a los fundamentos del pensamiento crítico y, en este caso particular, con las características que debería tener el profesor que se quiere formar.

Los trabajos de Adler (1991), y de Banks y Parker (1992)¹ en Estados Unidos, ponen énfasis en la necesidad de una formación de los estudiantes de pedagogía en ciencias sociales, que privilegie mediante sus cursos de didáctica y de especialidad, el desarrollo de una racionalidad crítica a fin de elaborar una perspectiva sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y reflexionar sistemáticamente sobre sus propias prácticas, la escuela y la sociedad. En su revisión de la investigación, en *El desarrollo profesional de los profesores de*

¹ Citados por Pagés, 1997

ciencias sociales, Armento (2000) define seis categorías por dónde ha transitado el trabajo teórico y empírico en la formación del profesorado de la especialidad. En la primera de ellas se pregunta ¿Qué se sabe de los futuros profesores de ciencias sociales, de sus educadores y de los programas en qué son formados? En las conclusiones la autora señala que la formación del profesorado de historia, debe realizarse en base a experiencias que le permitan reflexionar críticamente sobre sus aprendizajes y sobre el contexto sociopolítico en el cual este ocurre, así como también sobre el contexto en el cual ellos mismos crearán situaciones de aprendizaje significativas para otros. En la misma línea se encuentran los aportes de Thornton (1992), destacados por Adler (2008). Thornton define el rol del profesor como “portero del currículum”, y el énfasis que debe poner la formación profesional en desarrollar la capacidad de los futuros maestros para tomar decisiones y ser conscientes de la enseñanza que programan e implementan con sus estudiantes.

Las investigaciones realizadas en Inglaterra por Patrick, Booth y Pendry (1988, 1989, 1990)² llegan a conclusiones similares, reafirmando la necesidad de formar profesores críticos y reflexivos. Los trabajos de L. Marbeau y de M. Clary (1990)³ en Francia comparten muchos de los supuestos de la teoría crítica y de la investigación acción. La aspiración de Marbeau es que durante su formación los profesores se vuelvan aptos para administrar su oficio frente a los cambios que experimenta la sociedad, sus alumnos y el currículum y que se comprometan con su formación permanente. Por su parte, Clary pretende formar una nueva generación de profesores que se interroguen sobre los problemas de la práctica de enseñar geografía e historia.

La definición del rol social y profesional del profesorado de historia resulta de especial significado para esta investigación, que se justifica por el proceso de cambio curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, y por la definición del perfil docente del profesorado que se aspira a

² Referencias de Pagès, 1997

³ Citados por Pagès, 1997

formar: un profesional reflexivo, un actor social con posición respecto del medio que lo rodea, que toma decisiones fundamentadas en situaciones de aula contextualizadas y que desarrolla entre sus alumnos competencias que les permitan comprender el medio social en que se desenvuelven y cómo este se ha conformado históricamente. La discusión y debate para llegar a esta definición se han desarrollado paralelamente a la realización de esta investigación.

2.1.2. ¿Qué características debe tener el ejercicio de la práctica profesional?

Las características de las prácticas de enseñanza y su fundamento basado en la investigación y la reflexión constituyen la segunda de las grandes líneas a través de las cuales se desarrollan las concepciones sobre la formación del profesorado de historia en la actualidad.

La relación entre la teoría y la práctica es el eje fundamental de las investigaciones lideradas por los autores antes señalados en Francia, Estados Unidos e Inglaterra. L. Marbeau (1990) propone un modelo de formación permanente del profesorado en didáctica, a través de la investigación de los problemas de la práctica aplicando los principios del constructivismo y que contempla tres momentos, dos de los cuales se centran en las prácticas: el ejercicio docente en las clases y la reflexión crítica de lo que ha sucedido en las prácticas. La propuesta de Clary (1990) consta de los mismos pasos, pero pone el énfasis en el proceso de investigación que contempla la observación, análisis y reflexión sobre la práctica. De acuerdo con esta autora, la investigación es un proceso que por sí mismo es formador, no sólo por los procedimientos intelectuales que pone en ejecución (los pasos de la investigación tal y como debe hacerse) sino también por el análisis personal de las prácticas que implica, obligando a cada uno a confrontarse con la complejidad de la labor y del contexto donde realiza su ejercicio profesional. Según esta óptica, se puede afirmar que la relación entre la teoría y la práctica es verificada mediante la investigación, y por tanto esta debería ser parte fundamental de la formación de los futuros maestros y de las experiencias cotidianas de los profesores en su ejercicio profesional.

Las conclusiones de las investigaciones de Adler (1991), y de Banks y Parker (1992), reseñadas por Pagès (1997), ponen énfasis en la necesidad de una formación que privilegie la práctica. La primera identifica tres campos en los que debería desarrollarse la investigación de la formación del profesorado en ciencias sociales, dos de ellos vinculados a las prácticas: las prácticas de enseñanza de profesorado en formación y en ejercicio, incluidos los contextos sociales e institucionales donde se realizan; y las prácticas de los cursos de didáctica y de las perspectivas de los profesores que los imparten. Esta distinción resulta de gran importancia en el momento de preguntarse sobre el origen y reproducción de estilos de enseñanza en las aulas escolares, sobre el peso de los aprendizajes de los maestros desde los inicios de su vida escolar y sobre la influencia de la formación universitaria en el cambio o permanencia de dichos estilos. En la misma línea de Clary, Adler (1991) pone énfasis en la formación de maestros como investigadores prácticos. Para la autora, la separación entre la investigación y la práctica es una de las causas principales del fracaso de los programas de formación del profesorado. Por ello sugiere que los cursos de didáctica de las ciencias sociales se basen en una indagación reflexiva sobre la práctica. (Pagès 1997)

Las investigaciones realizadas en Inglaterra por Patrick (1988), Booth (1989) y Pendry (1990), y consultadas a través de Pagès (1997), llegan a conclusiones similares referidas a la importancia de la relación entre la teoría y la práctica, agregando un elemento nuevo muy importante para esta investigación: la relación entre las universidades donde se forman los estudiantes de profesorado y los establecimientos educacionales donde realizan su práctica profesional, con especial énfasis en el rol que deben jugar los tutores de las escuelas en esa formación. En opinión de estos autores, la formación debe resultar del intercambio y discusión con la universidad de la perspectiva que debe tener la formación inicial docente y la práctica de enseñar.

Armento (2000) distingue dos líneas de investigación por donde se ha desarrollado la cuestión de la práctica docente y sus características. La primera de ellas

pregunta ¿Qué se sabe de la experiencia docente de los estudiantes de profesorado de ciencias sociales? La segunda, interroga por la disposición de los futuros profesores hacia la reflexión y por los efectos de los programas de formación en dicha disposición. En sus recomendaciones, semejantes a las de los investigadores ingleses, la autora pone énfasis en la necesidad que los programas de formación del profesorado de ciencias sociales, colaboren con las escuelas donde los profesores inician su práctica docente, mediante relaciones profesionales, experiencias y enlaces de cooperación y estímulos que beneficien a los educadores de las ciencias sociales en diversas etapas de su desarrollo profesional. En la misma orientación se encuentran los resultados de Dinkelman (2003), subrayados por Adler (2008), que destacan la necesidad de los “estudios independientes”, definidos como la investigación sistematizada e intencional en la propia práctica, dirigida y orientada por los formadores de profesores, de gran repercusión en los programas de formación docente que adhieren al enfoque del profesor como práctico-reflexivo.

Experiencias de formación en esta línea son descritas por María do Céu de Melo (2008) y por Joan Pagès (2008) para las universidades Do Minho en Portugal y Autónoma de Barcelona.

Una de las líneas de investigación que explora esta investigación, se relaciona con las instancias que ofrece la formación y la práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, para propiciar el desarrollo de un profesorado que reflexiona sobre su quehacer docente, cuestión que será abordada con más profundidad, en la parte final de este marco teórico.

2.1.3. ¿Cómo se relacionan las representaciones con la formación y práctica del profesorado?

La tercera gran línea teórica del campo de la investigación en la formación del profesorado de historia, en la cual se inscribe este trabajo, y que será vista con mayor detención en el apartado siguiente, corresponde al origen y desarrollo de las *representaciones* o *perspectivas* que poseen los estudiantes de pedagogía.

Susan Adler (1985) considera que este es un campo de primer orden por dónde debería desarrollarse la investigación, en tanto que L. Marbeau (1990) señala como el punto de partida de su modelo para la formación permanente del profesorado, la reflexión teórica de los profesores sobre la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de sus representaciones (ambos trabajos citados por Pagès, 1997). Armento (2008) se pregunta ¿Qué se sabe de las creencias de los futuros profesores acerca de la educación en ciencias sociales? y ¿Qué efectos tienen los programas de formación en esas creencias? Responde que las concepciones de la historia del profesorado influyen en sus planes de enseñanza y que existe gran congruencia entre las instrucciones de la clase y la orientación que se tenga en materia de enseñanza. Por lo tanto, conocer las creencias y tener conciencia sobre ellas, resulta fundamental si se espera que los profesores de ciencias sociales sean capaces de crear situaciones de aprendizaje en la que los estudiantes construyan ideas activamente, formulen conceptos, hagan relaciones, se entusiasmen con temas e ideas sociales, y comprendan cómo se crean los conocimientos de las ciencias sociales e históricas. En esta línea, Adler (2008) destaca el trabajo de Zeichner (1999), que enfatiza cómo los estudios de caso permiten conocer las perspectivas de los estudiantes de profesor y la escasa influencia de la formación profesional en su modificación, cuestión que llevó a estudiar qué tipo de prácticas tenían más impacto en los estudiantes de profesorado, asignando un rol relevante a la relación de cercanía y colaboración que debía establecerse entre las experiencias de formación en la universidad y en las escuelas.

En los últimos años la investigación de las representaciones de los estudiantes de profesorado, ha sido una línea de desarrollo importante en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde pueden mencionarse los trabajos siguientes: a) Pagès (1996) que indaga en las representaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales de un grupo de estudiantes de la titulación de Educación Especial; b) Riera (1997), que investiga los cambios producidos en las representaciones de los estudiantes de la titulación de maestro de Educación Física; c) Llobet (1998) que analiza las representaciones de la historia del arte de

nueve estudiantes de maestro de educación primaria; d) Bravo (2002) que se centra en la formación inicial en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de secundaria, a través de la observación de dos cursos de formación que se imparten de manera paralela, el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) y el CCP (Curso de Cualificación Pedagógica) en la Universidad Autónoma de Barcelona ; e) Santisteban (2005) que investiga las concepciones y el conocimiento práctico que los estudiantes de maestro de educación primaria tienen sobre el tiempo histórico; f) Pagès y Pacievitch (2011) que indagan las representaciones sobre la profesión de profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del alumnado del máster de Secundaria y g) Hernández (2013) que estudia las representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil en México.

La línea anteriormente descrita es parte fundamental de esta investigación, que mediante entrevistas, cuestionarios, análisis de materiales y observación de clases, pretende averiguar cuáles son las representaciones que poseen los estudiantes de Pedagogía en Historia de la USACH, de la enseñanza y la influencia que ha tenido o puede llegar a tener en ellas la formación recibida en la universidad.

2.2. Representaciones Sociales de los estudiantes de profesorado de Historia y Ciencias Sociales

En el siguiente apartado se desarrolla el marco teórico de las representaciones sociales, su origen vinculado a la sociología y la psicología social y su aplicación en la didáctica de la historia y las ciencias sociales, especialmente en la investigación sobre la formación del profesorado.

2.2.1. ¿Cuál es el origen de las Representaciones Sociales como categoría de análisis?

El origen del concepto de representación social se encuentra en los estudios de Durkheim sobre las “representaciones colectivas”, 1895, y en las “memorias colectivas” de Halbwachs, 1925. En los años 60 los conceptos asociados a las representaciones colectivas se incorporan al servicio de las investigaciones de la psicología social, a través de los estudios de Moscovici, quién critica la rigidez del concepto sociológico de Durkheim, y concluye que en el seno de una misma sociedad existen subgrupos que comparten representaciones colectivas diferentes de otros subgrupos. Bajo esta perspectiva se crea un nuevo concepto y una teoría de las representaciones sociales que permite apreciar con más sutileza la realidad de la vida social, y la coexistencia de diferentes representaciones en el seno de una misma sociedad (Moisan, 2010).

Una coincidencia en la definición más contemporánea de las representaciones sociales, es que estas son una forma de conocimiento y de pensamiento social. Moscovici las define, en 1981, como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana en el transcurso de las comunicaciones interpersonales. Corresponden a maneras específicas de entender y comunicar la realidad, que evolucionan de acuerdo a los contextos influyendo a la vez en las interacciones sociales.

Según Jodelet (1985), el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e

ideal. Son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos y en que emergen las representaciones; a través de la comunicación que se establece entre ellos y por las cuales circulan las representaciones; y mediante las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural, los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (Jodelet, 1985: 472)

La representación es el proceso de relación entre sujeto (individuo, grupo, clase) y objeto (un oficio, un acontecimiento político), entre el mundo y las cosas. La relación se produce a través de un acto de pensamiento que sustituye, que pone en lugar de, es decir, es un símbolo, un signo. Es la producción mental de otra cosa, la restitución simbólica de algo ausente, tiene por tanto un carácter signifiante. Por ello no es simple reproducción, sino creación.

Los fundamentos conceptuales descritos hasta aquí, constituyen la base teórica en la que se sustenta esta investigación. Interesa comprender cómo simbolizan los estudiantes de Pedagogía la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales y su propio rol como futuros profesores. Se pretende indagar en el desarrollo de esa simbolización. En sus componentes preexistentes antes de iniciar la formación profesional, en las experiencias de vida cotidiana, valores e ideologías que las han influenciado. En los elementos innovadores que han contribuido a su configuración, en las resistencias y flexibilidades que han tenido lugar en este proceso y en el papel que ha jugado en ello la formación universitaria. En las

modalidades en que los futuros profesores comunican sus representaciones y de acuerdo a ello, en cómo toman posición respecto de la enseñanza y de su rol social y profesional.

2.2.2. ¿Qué papel juegan las Representaciones en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales?

La introducción de las representaciones sociales como área de investigación en la formación de los profesores se relaciona con el hecho de que los significados que los mismos atribuyen a la enseñanza, a los contenidos que se enseñan, a la manera de hacerlo y a su valor educativo, son un proceso que se va configurando a partir de sus vivencias como estudiantes desde los inicios de su vida escolar. En este desarrollo influyen además los medios de comunicación y otras experiencias educativas como la familia o los amigos. En otras palabras, los estudiantes de profesor han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza, su propio pensamiento como futuros profesores, a lo largo de su vida como alumnos.

Las finalidades de esta línea de investigación consisten en indagar cuáles son las representaciones que tiene el estudiante de profesor sobre los contenidos y propósitos que deberá enseñar, cuáles son sus orígenes y cuál es su racionalidad, y, en especial, qué estrategias deben seguirse en su formación para conseguir su cambio conceptual y evitar que dichas representaciones actúen como obstáculos para su capacitación didáctica (Pagès 1999).

Los autores que han investigado las representaciones sociales de los estudiantes de profesor, coinciden en que el impacto de la formación inicial es poco considerable debido a que sus ideas son muy resistentes al cambio. Sin embargo, se considera que puede ser mayor si estas ideas constituyen el punto de partida de su formación y un referente continuo a lo largo de la misma. En esta línea se inscriben, por ejemplo, las investigaciones de Goodman y Adler (1985) y de Marbeau (1990) anteriormente señaladas, y el trabajo de Pendry (1998) reseñado por Pagès (2004), quien señala que el cambio de las concepciones previas es más fácil de conseguir cuando en lugar de ignorar su existencia, se parte de ellas para

intentar modificarlas, ayudando a los estudiantes a explorar sus fundamentos y su racionalidad, trabajando con ellas más que contra ellas.

Bennet y Spalding (1992), citados por Armento (2000), señalan que las perspectivas de los profesores sirven de filtros que ocultan los conocimientos nuevos y seleccionan las ideas que armonizan con los pensamientos previos. Su propuesta es que cualquier intento para cambiar las perspectivas de los profesores debe hacerse con negociación y diálogo.

Según Pagès (2004) el resultado de la formación inicial dependerá básicamente de la comprensión que los estudiantes de profesor tengan de su propio sistema de creencias, de su racionalidad y de sus limitaciones teórico-prácticas. Pero también dependerá de las experiencias que tengan oportunidad de realizar tanto en los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales como en las prácticas en centros escolares.

Para la mayor parte de los investigadores lo más importante no es indagar estas representaciones y estas ideas, sino actuar sobre ellas y averiguar si han cambiado y en qué sentido.

Las investigaciones en esta línea utilizan distintas categorías para referirse a las representaciones sociales, según procedan de la psicología cognitiva o de la social: concepciones o ideas previas, esquemas de conocimiento, creencias, puntos de vista, teorías implícitas, teorías prácticas personales y pensamiento del estudiante de profesor.

Goodman y Adler (1985), autoras de una de las investigaciones con más influencia en esta área hasta el presente, utilizaron el concepto de *perspectiva*, que coincide con el concepto de representación social expuesto en la primera parte de este apartado, en cuanto abarca las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos. Las perspectivas tienen en consideración las situaciones vividas en la escuela y en el aula, su interpretación desde las experiencias y las creencias y su traducción en conductas y comportamientos. Las perspectivas concuerdan con las representaciones sociales en su relativa resistencia al cambio

y en el predominio que alcanzan unas sobre otras. La categoría de perspectiva es acuñada por Goodman y Adler para diferenciarla de la categoría de *concepción*, correspondiente exclusivamente a aquello que los profesores creen, a los significados que dan a las ciencias sociales, sin considerar lo que finalmente hacen, sus orígenes, ni lo que harán en el futuro.

En su trabajo Goodman y Adler (1985) identificaron la existencia de seis perspectivas de las ciencias sociales, entre los estudiantes de profesorado que investigaron: 1) la de aquellos que no consideraban las ciencias sociales como una asignatura; 2) la de quienes las consideraban como estrategias para las relaciones humanas ; 3) la de aquellos que creían que su finalidad era la formación o el adoctrinamiento ciudadano; 4) la de quienes las identificaban con un conocimiento escolar; 5) la de aquellos que creían que debían ser el núcleo integrador de la escuela primaria; 6) y la de quienes consideraban las ciencias sociales como la educación para la acción social.

Señalan que estos resultados pueden considerarse como referentes para la comprensión y el debate sobre los significados que los profesores en formación atribuyen a las ciencias sociales, sobre todo si se considera que su origen procede de la infancia, de la influencia de profesores significativos, de las experiencias institucionales vividas durante la práctica y de los contextos, relaciones y fuerzas sociales de los que han formado parte.

Adelantando los resultados de esta investigación, podemos señalar que estos referentes se presentan bastante más restringidos en el grupo de estudiantes con que se trabajó y concentrados en las perspectivas más directamente relacionadas con las finalidades disciplinarias, sociales y políticas del área, cuestión coherente con las características de formación del grupo.

De acuerdo con Pagès (2004), la categoría de perspectiva, además de indagar en lo que los estudiantes de profesor saben, cómo lo han aprendido y cuál es su origen y racionalidad, apunta a cómo estos conocimientos pueden proyectarse en

su formación como profesores y, en consecuencia, cómo pueden ser tenidos en cuenta en esta formación.

La investigación de las representaciones sociales de los estudiantes puede ser un camino, de acuerdo con Pagès (1996), que permita a éstos averiguar el origen de sus concepciones sobre la enseñanza, la escuela, el currículum y el rol de los profesores y que les permita crear sus propias alternativas de manera reflexiva.

En una línea semejante se ubica el trabajo publicado por Jeffrey Cornett en 1990, quien utiliza la categoría de *teorías prácticas personales (PPT, personal practical theories)* para referirse a los principios o proposiciones que guían y sustentan las decisiones y acciones de los profesores. Se trata de las estructuras conceptuales y de las visiones que dan los profesores cuando fundamentan sus acciones pedagógicas, la elección de actividades y de materiales curriculares con el fin de hacer eficaz su enseñanza.

El concepto de teorías prácticas personales procede de la línea que investiga el *pensamiento del profesor*, que de acuerdo a la clasificación de Clark y Peterson (1986) reseñada por Cornett, se organiza en tres categorías básicas: a) la planificación docente (que da cuenta de los pensamientos pre-activos y post-activos del profesor), b) el pensamiento y las decisiones interactivas de los maestros y c) las teorías y creencias de los maestros. Esta perspectiva ha sido clave en el desarrollo de las concepciones del profesor como un profesional reflexivo y de la enseñanza como una tarea contextual compuesta de problemas prácticos (Cornett, 1990: 249)

En su trabajo Cornett investiga las teorías prácticas personales de una profesora secundaria de estudios sociales, con vasta experiencia docente y el impacto de dichas teorías en la toma de decisiones curriculares y de instrucción. En su investigación establece que las teorías prácticas personales de los maestros se conforman a partir de la contribución de su experiencia personal (fuera del aula) y de su experiencia práctica (directamente relacionada con su experiencia docente) que incluyen conocimientos teóricos, contextuales, valores y creencias.

Los resultados del estudio determinan la existencia de dos tipos de teorías prácticas personales en la maestra, que dan cuenta de dos dimensiones de sus concepciones o identidad como profesora. Una de tipo pedagógica, que refleja la visión de sí misma como profesional en una relación empática con sus estudiantes basada en una visión positiva de ellos, cercana y humana de parte de ella, que aspira a que la enseñanza sea una actividad disfrutada por ambas partes y donde a ella le corresponde ser ordenada y sistemática por respeto a sus alumnos. La otra pone el énfasis en los propósitos que atribuye a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: que sus estudiantes sean responsables socialmente y que actúen como ciudadanos informados. Estos dos tipos de teorías se debaten en constante tensión en el momento de tomar decisiones curriculares y de instrucción, lo que se manifiesta en que la acción de la profesora responda a situaciones contextuales que la conducen a un eclecticismo que con frecuencia le provoca culpa y conflicto.

Como resultado de estos hallazgos Cornett propone un modelo de desarrollo curricular en la formación inicial, que enfatice experiencias para que los estudiantes de profesorado indaguen y sean conscientes de sus teorías prácticas personales y así poder ajustar planes de acción pedagógica de mayor coherencia con sus concepciones y en definitiva para mejorar su práctica profesional.

Doce años después Richard Chant (2002) implementa una investigación basada en el modelo de Cornett, en la que tres estudiantes, que durante su formación inicial habían logrado una comprensión explícita de sus teorías prácticas personales, las utilizan como marco de referencia para sus decisiones de enseñanza en su primer año de ejercicio profesional. Los resultados arrojaron que los maestros debutantes podían tomar decisiones didácticas fundamentadas y, en coherencia con sus teorías prácticas personales, cuando se desempeñaban en contextos similares a aquellos en que construyeron y desarrollaron esas teorías. Sin embargo, si ese contexto era significativamente distinto, sus decisiones pedagógicas podían estar más cerca de una posición cómoda en lo emocional, de renuncia y apatía ante sus teorías prácticas personales, que asumir el desafío de

responder con solidez y convicción a experiencias adversas que pudieran generar respuestas perturbadoras.

Para esta investigación resulta de particular interés el concepto de *perspectiva* y su coincidencia con el de *representación social*, en cuanto considera las ideas y conductas del profesorado en situaciones de enseñanza concretas y en la relevancia que asigna tanto a sus orígenes como a la proyección de lo que los profesores harán en su futuro profesional, cuestiones especialmente significativas para este trabajo.

La categoría de *teorías prácticas personales* aporta la distinción entre la experiencia personal (fuera del aula) y la experiencia práctica (docente) que resulta de especial relevancia en el grupo particular que estudia esta investigación. Cuando las condiciones de la experiencia práctica son visiblemente semejantes, recobran relevancia las diferencias de la experiencia personal. Las vivencias durante la escolaridad y los modelos de profesorado en que fueron formados, por ejemplo, o sus convicciones y prácticas políticas.

2.2.3. ¿Cambio o consolidación de las representaciones sociales? Los caminos de la formación.

Como adelantábamos en párrafos anteriores, las representaciones de los estudiantes de profesor son consideradas clave en las propuestas de formación de Marbeau (1990) y de Adler (1991). En el primer caso la reflexión sobre los problemas de la práctica tiene su punto de partida en las representaciones sobre la enseñanza disciplinaria de los maestros. Marbeau concluye con una nueva reflexión que debe dar cuenta de dichas representaciones, de su origen y de su sustento epistemológico. En su propuesta de formación inicial, Adler, por su parte, destaca la necesidad de examinar las representaciones de los estudiantes y agrega que la indagación reflexiva sobre la práctica y sus problemas acelera el cambio de las representaciones de los estudiantes de maestro, y evita la separación entre el pensamiento y la acción (Pagès 1996).

A continuación expongo los tres caminos que, a mi entender, constituyen los aportes más significativos, de cómo el análisis de las representaciones sociales pueden contribuir a mejorar la formación de los profesores y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Me detendré en los aportes de Barton y Levstik (2004), de Angell (1991), de Benejam y de Maestro (En Montero y Vez 1993).

De los *Propósitos* y del *Posicionamiento* del profesorado

Una de las líneas que ha deparado mayor interés en la investigación de las representaciones de los estudiantes de profesorado de historia y ciencias sociales, corresponde a la de los *propósitos* que los futuros maestros atribuyen a la enseñanza y de cómo estos se constituyen en un elemento determinante de sus prácticas en el aula. En su investigación de 2004, Barton y Levstik proponen un enfoque sociocultural para el análisis de la enseñanza de la historia que se centra en los *propósitos*, que son situados en un contexto social y en la acción desarrollada por los estudiantes de profesorado.

Aunque cautelosos ante la opción de introducir una nueva terminología, Barton y Levstik (2004) proponen el concepto de *posicionamiento* para designar la *combinación de los propósitos y de las prácticas*, logrando identificar cuatro posicionamientos en la enseñanza de la historia: el de la *identificación* (se espera que los estudiantes se vinculen con personas y acontecimientos de pasado), el del *análisis* (se pide a los estudiantes que establezcan relaciones causales en la historia), el de la *respuesta moral* (se espera que recuerden, admiren o condenen acontecimientos y personas del pasado) y el de la *exposición* (cuando la finalidad por si sola es la presentación de información).

La distinción de cada uno de estos posicionamientos y las posibilidades de dar o no, un sentido democrático y orientado al bien común a la enseñanza de las ciencias sociales, que es el interés de los autores, estarían dadas por la diversidad de *propósitos* que es posible encontrar en cada uno de ellos.

Es en este último aspecto donde, de acuerdo al análisis de estos autores, cobra relevancia la categoría de los propósitos, por cuanto si se quiere comprender, por

qué los profesores toman determinadas decisiones pedagógicas en su práctica, resulta clave entender más que sus estructuras conceptuales disciplinarias y didácticas, los propósitos que atribuyen a la enseñanza. Estos propósitos están fuertemente determinados por el sistema de valores y prácticas predominantes que caracterizan los contextos en que ellos mismos han aprendido y en los que comienzan a desempeñarse laboralmente, lo que condiciona las oportunidades que puedan presentarse para mejorar su labor en el salón de clases.

Las conclusiones a la que llegan los autores no son muy optimistas, por cuanto los principales propósitos que animan la enseñanza de los profesores de Historia y Ciencias Sociales, están lejos de ser el bien común o el desarrollo de la democracia. Tratan más bien de cubrir el currículum prescrito y de mantener el control, es decir que todo marche bien en la sala de clases.

Siguiendo la línea de Barton y Levstik, Stepahnie Van Hover y Elizabeth Yeager analizan, en una investigación de 2007, las decisiones pedagógicas de una profesora de Ciencias Sociales recién graduada, caracterizada por poseer un pensamiento histórico muy sofisticado y conocimientos didácticos muy sólidos. Su práctica en el aula, sin embargo, da cuenta de una incapacidad para incorporar los enfoques del pensamiento y de la investigación histórica, que fueron parte esencial de su programa de formación docente. De acuerdo a esta investigación, lo anterior sería resultado de la profunda reflexión de esta profesora respecto de los valores y creencias acerca de la vida y una convicción muy clara de sus propósitos para la enseñanza de la historia, que se sustentan en el objetivo de propiciar un determinado conjunto de lecciones morales en sus estudiantes, lo cual realiza con medidas de control sobre el pensamiento de ellos, para que finalmente sus conclusiones representen sus propias interpretaciones de la historia.

Van Hover y Yeager (2007) reafirman las conclusiones de Barton y Levstik en el sentido que los profesores con firme claridad y convicción de propósitos toman decisiones pedagógicas coherentes con dichos objetivos.

Por su parte, Tood S. Hawley (2010) da a conocer los resultados de una investigación que indaga los *propósitos* de la enseñanza de tres profesores en su primer año de ejercicio profesional. Los tres son graduados de un programa que consideró el desarrollo del *razonamiento* (fundamentación, argumentación) como base de su formación. El interés de Hawley es develar la necesidad de cambios en los programas de formación del profesorado, que permitan a los maestros recién incorporados al campo laboral, implementar los *fundamentos* de la enseñanza que desarrollaron durante los años de su formación, de manera sólida y coherente.

La categoría de *fundamentación* (rationale) utilizada por Hawley en su trabajo, procede de las investigaciones en formación de profesores de Ciencias Sociales realizadas por Newmann (1975 y 1977), Shaver (1977), Shaver y Strong (1982), Barton y Levstik (2004), Thornton (2006) y Dinkelman (2009). Entre ellas destaca los aportes de Newman, Shaver y Strong, que definen el desarrollo de los *fundamentos* de la enseñanza como un proceso intelectual, ético y potencialmente transformador de la reflexión personal, a través del cual los profesores articulan formalmente sus *propósitos* para la enseñanza de los estudios sociales. De acuerdo a Hawley, el conjunto de estos trabajos puso de relieve la naturaleza continua y compleja del desarrollo de los *fundamentos* y su potencial para perturbar los hábitos y la toma de decisiones, incluso de los profesores más veteranos. Seguidora de estos trabajos es la investigación de Dinkelman, quien señala que el desarrollo de la *justificación* debe concebirse como parte de la enseñanza de calidad de los buenos profesores, que están siempre en proceso de desarrollo de sus *razones* y *argumentaciones*, cuestión que exige el examen continuo de las maneras en que la teoría y la práctica dialogan en el contexto único de cada momento de enseñanza.

Hawley valora las aportaciones de Barton y Levstik y de Thornton, en el desarrollo de los *propósitos* como eje en la formación docente de estudios sociales. De los primeros, cuyos fundamentos ya fueron expuestos en este apartado, rescata la advertencia de que una formación docente sin sentido de propósitos, deja a los futuros profesores expuestos a ser presa de cada nueva moda o programa de

instrucción o a que terminen adoptando por defecto, las prácticas de sus pares. Para el caso de Thornton, pone de relieve sus opciones respecto a la supremacía de los fines de la enseñanza, en desmedro de los objetivos que apuntan hacia la estandarización, y la necesidad de una formación que permita el desarrollo de los propósitos de la enseñanza con solidez, único medio para que el profesorado decida hasta qué punto y cuándo se abren las puertas al currículum establecido.

Hawley realiza su investigación con tres profesores que en su programa de formación inicial debieron responder ¿Para qué estás enseñando Ciencias Sociales? Lo hicieron de manera sistemática y por escrito en varios de los cursos que realizaron. La observación de su práctica durante el primer año de su trabajo profesional, le permite concluir dos cuestiones en apariencia contradictorias. La primera es el potencial que poseen los *fundamentos* de los profesores para guiar su toma de decisiones pedagógicas y de contenido. La segunda es la incapacidad de los profesores para hacer conexiones entre los objetivos a veces contradictorios de sus *fundamentos* y los objetivos de los administradores de las escuelas, las necesidades de sus estudiantes y de sus comunidades locales, que a menudo inhiben las prácticas basadas en los fundamentos.

En su primer año de práctica los profesores de la investigación debieron confrontar los *fundamentos* de su enseñanza con tres escenarios. El primero, el sistema, representado por la escuela, sus autoridades y comunidades, cuyos intereses y objetivos frecuentemente entran en tensión con los objetivos inherentes a las justificaciones de los participantes. El segundo, la realidad, representada principalmente por las necesidades e intereses de los estudiantes, condiciones que en la mayoría de los casos los maestros consideran una novedad y demoran un tiempo en conocer. Y, en último lugar, la construcción de sus propias culpas, que en todos los casos se relacionan con la conciencia de haberse desviado de los fines declarados en sus *fundamentos*.

El desafío para los formadores de profesores, de acuerdo a Hawley, es fortalecer el proceso de desarrollo de la *justificación* en los programas de formación docente. Esto pasa, de acuerdo a su análisis, porque estos mismos formadores desarrollen

sus propios fundamentos escritos y abiertamente modelen sus prácticas basadas en dicho razonamiento. Se necesita, además, reorientar los métodos de los cursos de formación en estudios sociales, centrándose en las capacidades de los futuros docentes para vincular sus *fundamentos* en desarrollo, con métodos de articulación y planificación curricular coherentes con dichos fundamentos. Finalmente, los maestros en formación deben estar vinculados con profesores guías y escuelas colaboradoras que entiendan el desarrollo de la *justificación*, para lo cual resulta imprescindible establecer asociaciones con los establecimientos educacionales locales y así generar oportunidades para apoyar a los profesores principiantes.

La categoría de propósitos se constituye en un eje articulador de esta investigación. Las representaciones que poseen los estudiantes de las finalidades que atribuyen a la enseñanza, se indagan en sus respuestas a entrevistas, en sus biografías, en la planificación de sus clases, la elaboración de materiales didácticos y en su práctica de aula. De allí se pretende establecer cuál es el sistema de valores que determina esos propósitos, los contextos escolares, familiares, sociales y políticos de donde proceden y en los que siguen desarrollándose y las posibilidades de que todo este proceso contribuya a mejorar sus prácticas docentes.

Interesa indagar, además, si la formación recibida ha permitido a estos futuros profesores, articular de manera formal y sistemática los fundamentos de esos propósitos, para contribuir a la construcción de un camino de reflexión personal y profesional sustentado con solidez y convicción. Finalmente, y no por eso menos relevante, se pretende indagar en cómo se posicionan esos propósitos en sus primeras experiencias de práctica escolar, en la capacidad de materializarlos y en las tensiones que entran en juego al momento de implementarlos.

De la *superposición de mensajes* y de la *disposición*

De acuerdo con Armento (2000), uno de los aportes más significativos en el campo de la formación del profesorado de ciencias sociales y de sus perspectivas, es el que realiza Angell (1991), por cuanto logra conceptualizar una teoría acerca de los caminos que siguen los cambios en las estructuras de las convicciones de los futuros profesores. Angell postuló que el sistema de creencias de un individuo tiene barreras que selectivamente interpretan los estímulos de entrada por su relevancia y compatibilidad. La información que encaja con estos criterios es asimilada fácilmente; sin embargo, si los estímulos de entrada son irrelevantes o incompatibles con las creencias previas, la información es pasada por alto, a menos que lleve la fuerza de la intensidad o de la superposición de información sistemática orientada en la misma dirección. En una publicación de 1998, la autora profundiza en su interés por indagar la interacción entre las experiencias vividas en los programas de formación del profesorado y las creencias existentes. Su análisis le permite formular dos hipótesis, primero, que la coincidencia de mensajes en un programa de formación, emanados de diversas fuentes (superposición), permite aumentar la influencia de la orientación del programa, en las creencias existentes entre los futuros maestros. En otras palabras, si hay coincidencia en la perspectiva de las distintas asignaturas y ámbitos de formación del programa (disciplinario, didáctico y de las prácticas) la posibilidad de cambio en las representaciones iniciales aumenta. En segundo lugar, que la voluntad del individuo de considerar el cambio (receptividad o nivel de disposición), es una variable clave en la reestructuración de las creencias (Angell, 1998).

El estudio de caso realizado por Angell le permite establecer tres tipos de cambio en las creencias de los profesores en formación: a) uno que denomina de adición o expansión, que refuerza las creencias existentes, b) otro de clarificación o de ajuste fino de esas creencias, c) y un tercero de reorganización o reestructuración de estas creencias. Concluye que las rutinas desarrolladas durante la formación, como la escritura reflexiva, la discusión sobre estudios de casos de modelos de maestros, las entrevistas biográficas con compañeros de formación, las

experiencias que proporcionen seguridad y estímulo y el tipo de liderazgo ejercido por los profesores supervisores, sumadas a la receptividad al cambio, resultan clave en la reestructuración de las creencias (Angell, 1998)

Para esta investigación las categorías analíticas desarrolladas por Angell resultan de especial significación. Me preguntaré cómo el programa de formación en la universidad ha implementado espacios sistemáticos y coherentes que permitan influir en las representaciones de los estudiantes sobre la enseñanza, consolidándolas, ajustándolas o modificándolas. Interesa indagar además, en cuáles son las condiciones o características que determinan que un profesor en formación sea más o menos receptivo al cambio, cómo influye su historia de vida, sus convicciones políticas o su solidez epistemológica.

De los conocimientos epistemológicos

Desde otra óptica, la investigación sobre las representaciones sociales ha permitido concluir que los conocimientos epistemológicos son un área clave para su modificación y desarrollo durante la formación inicial. Para que los estudiantes puedan responder preguntas como ¿Para qué enseñar historia y ciencias sociales? y ¿Qué enseñar de estas ciencias sociales? necesitan haber realizado una reflexión epistemológica que pueda cambiar sus ideas sustentadas en el sentido común, la experiencia escolar o la falta de rigor científico. En esta línea se inscriben los planteamientos de Benejam (1993) para quien el nexo entre la reflexión epistemológica y la práctica reclama un proceso constante de deliberación para no separar los medios de los fines:

El juicio que sigue a la deliberación sobre la acción, las decisiones que se toman durante la acción y la reflexión crítica que sigue a la acción demandan continuamente un proceso de fundamentación que conduce a la teoría y la llena de sentido y propósito (Benejam, 1993: 346)

En la misma línea se encuentran los planteamientos de Maestro (1993), para quien la solución de la falta de coherencia entre la teoría y la práctica debe abordarse incorporando el análisis de la teoría de la historia desde la didáctica de la historia y desde la práctica docente.

Kaya Yilmaz (2008) pone de relieve la importancia de la formación epistemológica en la carrera de pedagogía en Historia y la escasa importancia que la investigación sobre las creencias de los profesores le ha dado a este tema. Su interés y preocupación se centran en dos cuestiones clave. Primero, que la forma en que un maestro planifica, implementa y evalúa sus actividades de instrucción, está mediada por su propia postura frente a la disciplina, en otras palabras, por las creencias que tenga del dominio específico de las Ciencias Sociales.

Su segundo fundamento procede de Pratt (1998) que identifica tres tipos de creencias como rasgos característicos de las perspectivas de los maestros: las creencias epistémicas (referidas al conocimiento, la adquisición de conocimientos y el saber), las creencias normativas (que corresponden a las funciones y responsabilidades de los maestros y las relaciones entre el profesor y los alumnos) y las creencias de procedimiento (que son las intenciones con respecto a las tácticas y estrategias de enseñanza).

La premisa de Yilmaz es que un buen maestro debe comprender que la naturaleza de la Historia es interpretativa, provisional, subjetiva, empírica y que está social y culturalmente influenciada, debe comprender además, que la disciplina de la Historia se refiere no sólo al pasado, sino también al hecho de escribir sobre el pasado. La preparación epistemológica y la familiaridad con las orientaciones históricas y la historiografía son una condición previa para que los profesores de Historia entiendan la complejidad del pasado y para ayudar a sus estudiantes a desarrollar una comprensión cada vez más compleja y afinada de ese pasado, lo contrario conduce al riesgo de tergiversar el contenido simplificándolo.

Una formación epistemológica sólida ha de permitir a los profesores identificar y decidir cuáles son sus concepciones de la disciplina y de la enseñanza; saber que cuando toman decisiones lo hacen desde sus intereses y sus concepciones y ser conscientes del rol ideológico del trabajo de profesor y más aún del de Historia y Ciencias Sociales. Ha de permitir, además, comprender que enseñar historia consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en el mundo, lo interpreten desde su historicidad y quieran ser protagonistas de su devenir.

El conocimiento epistemológico es otra de las áreas en que indaga esta investigación. Dicho contenido está en la base de la definición de propósitos de cada uno de los estudiantes y hace la diferencia respecto de las perspectivas que cada uno tiene sobre este tema y sobre su propia identidad como profesores. Los saberes epistémicos son fundamentales en el momento de indagar sobre sus representaciones respecto de otro eje de la investigación, el desarrollo del pensamiento social y la definición que tienen de él, de sus experiencias como estudiantes y de sus prácticas como profesores.

2.2.4. ¿Cómo se relacionan las representaciones sociales y los modelos de profesorado de historia y ciencias sociales?

La investigación sobre las representaciones sociales que poseen los profesores y los estudiantes de profesorado de Historia y Ciencias Sociales sobre la enseñanza, ha conducido a resultados que, entre otros, dan cuenta de modelos o de perfiles de profesorado. El análisis se realiza a partir de categorías como las concepciones, los marcos teóricos o ideológicos, la memoria y su vinculación con el aprendizaje por observación, y los propósitos, el posicionamiento y la disposición, a los que hacíamos recientemente referencia en las líneas anteriores. La reflexión es resultado de experiencias diversas, que incluyen el análisis exclusivamente teórico, la realización de entrevistas y cuestionarios y la observación de la práctica docente en el aula.

La investigación pionera en esta área es la realizada por Ronald Evans entre 1988 y 1990 que indaga en las concepciones que tienen los maestros y los estudiantes de maestro sobre el significado de la Historia, que es entendido como sus metas, objetivos o fines. La investigación combina información resultado de cuestionarios y entrevistas y un análisis desde la filosofía de la historia. El marco teórico se sustenta en la categoría de *concepciones*, entendida como la base conceptual o los criterios que poseen los maestros sobre el significado de la historia, y la influencia que ejercen en ellas el conocimiento cultural, vale decir las creencias, modelos intelectuales, valores y expectativas de los profesores.

El resultado de la investigación define cinco categorías de profesores a partir del enfoque pedagógico y metodológico que describen en los cuestionarios y entrevistas, y donde el factor dominante es la concepción sobre el objetivo del estudio de la Historia: el narrador de historias, el científico, el relativista/reformador, el filósofo cósmico y el ecléctico.

En las conclusiones el autor señala que las concepciones históricas de los maestros tienen fuerte relación con sus antecedentes, creencias y conocimientos, con sus experiencias vitales, entre las que se encuentra la familia, la escuela y la universidad, siendo las dos primeras de especial relevancia.

Los antecedentes religiosos y políticos juegan un papel especialmente significativo, aunque la importancia de cada uno de estos factores puede variar considerablemente de acuerdo a los perfiles. En los narradores de historia y los relativistas/reformistas la filiación política es especialmente relevante, mientras que para los eclécticos la ausencia de convicciones políticas fuertes podría impedir el desarrollo de un enfoque más definitivo. Lo más importante para estos últimos, en cambio, parece ser sus propios maestros en la escuela y la presión de la clase.

La relación entre las concepciones que los maestros tienen sobre la historia y sus estilos de enseñanza, no siempre es coherente, lo que puede ser indicativo de la relevancia que pueden llegar a tener los imperativos organizativos y el peso de modelos tradicionales de enseñanza.

En una investigación más reciente, Crowe, Hawley y Brooks (2012) proponen nuevas categorías para establecer lo que denominan como “maneras de ser de los profesores de estudios sociales”. La investigación se desarrolla a partir de los resultados de una entrevista estandarizada aplicada a diecinueve estudiantes de profesorado de estudios sociales, antes de iniciar su primer curso de metodología de ciencias sociales y que pretende responder cómo estos futuros profesores recuerdan la enseñanza de los estudios sociales.

El sustento teórico de la investigación se origina en la categoría de *aprendizaje por observación* (Lortie, 1975) que se refiere a los recuerdos que los estudiantes de profesorado retienen en su memoria y que aprendieron de lo que observaron durante su vida escolar. El estudio destaca los aportes de Liston y Zeichner (1991) que basados en Lortie, señalan que cuando los futuros profesores ingresan a sus programas de formación, lo hacen con una idea inicial de lo que significa ser un buen maestro y que esa idea refleja los valores y las prácticas de las variadas orientaciones de los profesores que tuvieron en la escuela, que pudieron ser progresistas, conservadoras y/o radicales.

La investigación rescata cómo el concepto de *aprendizaje por observación* conduce al debate y la investigación sobre la categoría de *creencias* (beliefs) a partir de dos cuestiones fundamentales, cómo las *creencias previas* influyen sobre el pensamiento inicial de los futuros profesores y cómo éstas se constituyen en barreras para el aprendizaje transformativo en los programas de formación del profesorado.

Inspirada en los trabajos de Grossman (1991), Mahlios – Maxson (1995), Slekar (1998) y Chiodo y Brown (2007) esta investigación rescata la premisa que si a los estudiantes de profesorado no se les brinda la oportunidad de explorar sus creencias previas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, replicarán sin mayor reflexión su *aprendizaje por observación*.

La investigación llegó a establecer cinco “maneras de ser profesor de estudios sociales”, a partir de las memorias de los estudiantes que participaron en el trabajo:

El *proveedor de información*: desde el punto de vista de los estudiantes su mayor interés era cubrir el contenido el curso, y mucho menos la participación de los estudiantes. Las opiniones sobre este estilo de enseñanza son equitativamente neutras, positivas y negativas, en el último caso argumentando que esperaban llegar a ser un profesor diferente a ese modelo.

El experto en conocimiento del contenido: algunos valoran positivamente ese conocimiento y el gusto que demostraba el profesor al enseñarlo, otros lo ven como una actitud boba o como la exposición sin sentido de una infinidad de hechos.

El personaje: los recuerdos hablan de clases divertidas pero poco exigentes. A pesar que perciben a este profesor como menos riguroso lo valoran positivamente, por considerar que sus clases eran agradables y podían disfrutarse, a pesar de no ser un espacio de aprendizaje.

Protector comprometido. La valoración es mayoritariamente positiva, y determina que esta, la preocupación y compromiso por el estudiantado, sea una dimensión clara y presente entre los futuros profesores que participan de esta investigación.

El profesor poderoso: describe a los profesores que enseñaban con una variedad de métodos, contenidos vinculados a la vida de los estudiantes, preocupados por su participación activa y el interés en que usaran esa información para su vida. Los estudiantes se refirieron de forma muy positiva a esta manera de ser de profesor de ciencias sociales, destacando la enseñanza de ideas y la participación de los estudiantes por sobre la memorización o la cobertura del contenido.

Las conclusiones de esta investigación apuntan a la existencia de visiones complejas y múltiples de lo que significa ser un profesor de estudios sociales y de las tensiones que esta multiplicidad provoca. De allí la necesidad de que la formación, indague sobre los aprendizajes por observación de los estudiantes de profesorado y de las memorias que guardan sobre la profesión y la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales. Llama la atención de los autores que en esta investigación en particular, no hubiera recuerdos de profesores radicales, o de estos como líderes o actores políticos y que ninguno de los entrevistados se refiera a los propósitos de la enseñanza cuando describieron a sus profesores. Señalan que esto puede deberse a que no cuentan con herramientas teóricas y conceptuales para distinguir y referirse a estos aspectos y que, por tanto, este debe ser un ámbito en que la formación debe poner especial énfasis.

Desde una perspectiva teórica, el trabajo de Pilar Benejam (1997) entrega elementos clave que permiten aproximar estilos de enseñanza y modelos de profesor, a partir de la distinción de las finalidades o propósitos de la enseñanza de la educación social, y que permitirían superar la limitación descrita por Crowe, Hawley y Brooks, en las líneas anteriores.

A partir de las tradiciones epistemológicas en los campos científico y de la enseñanza de las ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX, la autora distingue cuatro tendencias en la didáctica de las ciencias sociales, que caracteriza desde el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje, de sus finalidades y del papel que juegan en dicho proceso profesores y estudiantes.

La *tradición positivista* en el ámbito del aprendizaje es heredera de una línea conductista, que propone enseñar al alumno un saber válido y fiable que permitiría alcanzar los aprendizajes deseados. El papel del profesor es esencial en este proceso porque es la persona que sabe y está capacitada para juzgar los resultados. Su finalidad es llegar a una explicación razonada de los problemas sociales y aportar con seguridad soluciones eficaces.

La tradición *humanista o reconceptualista* considera que el conocimiento es producto de la experiencia del mundo vivida por las personas y el aprendizaje una construcción personal. La enseñanza debe considerar por tanto, los procesos de maduración, siempre a partir de propuestas abiertas y flexibles, que respondan a los intereses de los estudiantes y al conocimiento de su medio social.

La concepción *crítica o radical* considera que la sociedad es resultado de procesos de transformación histórica, siempre en beneficio de los que han tenido el poder de decidir y de considerar la escuela como un agente de reproducción social que cumple una función política. A pesar de este contexto, los docentes son considerados posibles agentes de cambio. Lo relevante para la enseñanza es que el estudiante sea consciente de su propio sistema de valores y capaz de reflexionar críticamente sobre lo que piensa y quiere y sobre posibles alternativas. Los contenidos sociales deben considerar problemas relevantes, proponerse

descubrir la intencionalidad de los hechos, aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones.

Por último, el *pensamiento postmoderno* plantea que las interpretaciones que propone la comunidad científica si bien tienen un gran poder explicativo, están penetradas por la ideología, la urgencia de los problemas y los intereses dominantes del momento histórico, por tanto el conocimiento social es un conocimiento relativo e intencional. La enseñanza reflexiona sobre el problema de la percepción o interpretación personal que los alumnos hacen de sus experiencias. La deconstrucción del discurso del alumno debería revelar cómo los supuestos implícitos y las ideas previas condicionan su pensamiento, tendría que considerar la importancia del contexto en la formación de ese pensamiento y la necesidad de una metodología pluralista que privilegie procesos de autoconciencia y autorregulación, junto con métodos dialécticos basados en la comunicación que favorezcan el debate. La enseñanza debe provocar tensiones que inciten al diálogo, se trata de asumir el relativismo del conocimiento humano para llegar a la mejor comprensión posible del mundo.

En una publicación de 1994, y bajo categorías equivalentes con las de Benejam, Joan Pagès analiza la relación entre la didáctica de las ciencias sociales y el currículum del área. Distingue dos etapas, la de toma de decisiones (diseño del currículum) y la de aplicación (implementación del currículum) y pone relieve en la influencia del currículum y de las teorías en que se apoya en la determinación de qué saberes han de enseñarse, cómo serán enseñados y por qué.

La distinción anterior le permite diferenciar entre el currículum técnico, el currículum práctico y el currículum crítico, y su relación con la didáctica de la historia y las ciencias sociales y las prácticas que los profesores del área implementan en las salas de clases.

Enfatiza la influencia y permanencia del *currículum técnico* en la enseñanza de las ciencias sociales, destaca su finalidad centrada en la trasmisión de valores tradicionales y hegemónicos y en la de formar buenos ciudadanos. En este

modelo el rol de los estudiantes es pasivo y el conocimiento se sitúa totalmente externo a él, negándole la posibilidad de pensar y construir conocimiento. El profesor en cambio ocupa el centro de la enseñanza, fundamentada en el dominio de los saberes científicos y metodológicos de las disciplinas sociales.

El *currículum práctico* se identifica con los principios de la escuela activa y de la renovación pedagógica y plantea que este se crea en la práctica y que sólo en ella adquiere sentido. El énfasis está puesto en los estudiantes, en sus necesidades personales y en las teorías psicológicas procedentes del cognitivismo piagetiano. En coherencia con lo anterior, la enseñanza de las ciencias sociales ha de basarse en la vida y en los problemas reales del alumnado y han de permitirle pensar el presente y el pasado a la luz de sus propios intereses.

El *currículum crítico* concede gran importancia a los aportes disciplinarios tanto como soporte para la construcción de conocimiento, como para el análisis de los problemas sociales. Enfatiza el carácter ideológico del currículum y de la práctica y fomenta una enseñanza y un aprendizaje basado en el constructivismo y el pensamiento crítico. En este contexto los contenidos adquieren importancia predominante, centrándose en los problemas de la humanidad y en aspectos relacionados con los problemas de la vida cotidiana. El conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos, partiendo siempre desde el presente. La complejidad de los problemas y de los conceptos explicativos constituye uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza.

Las categorías descritas en las líneas anteriores serán usadas como punto de partida para analizar las respuestas y acciones pedagógicas de los estudiantes que participan de este estudio y nos permitirán ir aproximándonos a los perfiles docentes con que se identifican y al origen y desarrollo de sus representaciones sobre la enseñanza de la Historia y sus finalidades.

2.3. Formación de profesores reflexivos

La formación de un profesional reflexivo es uno de los ejes que orientan la investigación más actualizada en la formación del profesorado. El estudio iniciado por Schön (2002) sobre *El profesional reflexivo*, y cuyas raíces pueden encontrarse en la “acción reflexiva” de Dewey (1989), ha dado lugar a una literatura muy amplia en las últimas décadas que, en su origen, corresponde al estudio del desempeño ocupacional de arquitectos, ingenieros y médicos. Schön resalta la importancia del aprender observando, escuchando y haciendo, con el apoyo de supervisión directa, y elabora una propuesta de práctica reflexiva desde “la reflexión en la acción” y “la reflexión sobre la acción”, en una distinción que permite reformular las visiones más tradicionales sobre la relación teoría y práctica. Schön reconoce el aprendizaje que está implícito en las prácticas - incluidas las del profesorado- en lo que denominó “reflexión en la acción”, actividad que permite resolver los problemas importantes que se enfrentan diariamente en el trabajo, y cuya utilidad se sitúa por sobre la de las teorías e investigación realizada en la academia.

2.3.1. ¿Qué significa ser un profesor reflexivo?

Diversos investigadores han abordado la práctica reflexiva en educación. Bronckbank (1999) define la *práctica reflexiva* como una propuesta explícita e intencionada de la *formación docente*, resaltando tres fortalezas fundamentales: a) estimula la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de manera más comprensiva y posibilita vincular la teoría y la práctica; b) permite al docente hacer más conscientes las finalidades de la educación y los principios y fundamentos del aprendizaje; y c) favorece el aprendizaje crítico reflexivo en los estudiantes. La práctica reflexiva es la acción consciente que permite asumir posiciones -o replantearlas- a medida que se produce el acto educativo. Desde dicha reflexión, puede reestructurarse la estrategia de acción en el mismo proceso, lo que significa que el conocer y el saber se construyen dentro y fuera de la práctica, y no derivan únicamente del saber conceptual.

Perrenoud (2007) destaca las virtudes de la práctica reflexiva cuando define al *enseñante reflexivo* como aquel que

(...) no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. El profesor reflexivo revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de su equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y métodos (Perrenoud, 2007: 43)

Agrega que la práctica reflexiva es un trabajo que para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares. Frente al desafío de transformar a un estudiante en practicante reflexivo durante su formación inicial, Perrenoud señala que es una cuestión que está lejos de responderse, pese a las tentativas de numerosas investigaciones que aproximan y proponen respuestas y soluciones. A pesar de lo anterior hay cierto consenso en que, indudablemente, es necesaria la adhesión de los interesados y, por lo tanto, la formulación de un programa claramente orientado a la práctica reflexiva a través de un contrato de formación totalmente explícito. Para Perrenoud, la práctica reflexiva constituye una *relación con el mundo*, activa, crítica y autónoma. Por lo tanto se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica.

2.3.2. ¿Cómo es la práctica reflexiva del profesorado de Historia y Ciencias Sociales?

En lo que a esta investigación en particular interesa, existen estudios más especializados sobre la temática en profesores y estudiantes de profesorado de Historia y Ciencias Sociales, donde destacan los trabajos de E. Wayne Ross, Sthephen J. Thornton, Susan Adler y Joan Pagès, junto a un sinnúmero de profesores de aula que a partir de sus experiencias de práctica reflexiva y de investigación en la acción y sobre la acción, han dado lugar a la producción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales e, indirectamente, sobre la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales como un profesional que reflexiona sobre la enseñanza y sobre su práctica.

Las líneas de este campo de investigación pueden sintetizarse en dos grandes temáticas: la práctica reflexiva en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su relación con el currículum y la promoción de la práctica reflexiva en profesores novatos y experimentados y su relación con el desarrollo profesional.

Su perspectiva metodológica se inscribe en la investigación cualitativa crítica y en la investigación de las prácticas de aula. Los marcos teóricos de estas investigaciones destacan categorías de análisis como las creencias, representaciones o perspectivas sociales del profesorado; la constitución de comunidades u organizaciones de profesores reflexivos; la práctica consciente; y la toma de decisiones curriculares, o el profesor como “portero” del currículum.

E. Wayne Ross (1994) vincula la práctica reflexiva con el concepto del profesorado como *desarrollador de currículum*. Su análisis comienza haciendo una crítica a las orientaciones, mayoritarias en la realidad educacional según demuestra la investigación, que consideran a los profesores solo como ejecutores o mediadores del currículum, otorgándoles un papel casi nulo en su elaboración. En los estudios sociales, según Ross, los planes de estudio han sido encargados a especialistas de las distintas ramas de las Ciencias Sociales, lo que ha tenido como consecuencia que la construcción del currículum esté alejada de la práctica educativa. En este escenario los profesores son considerados profesionales que deben recibir capacitación para que en lugar de modificar, implementen adecuadamente el currículum prescrito.

Ross rescata la concepción de Thornton que considera que el profesorado interviene constantemente el currículum a través de su práctica, que toma decisiones que se desprenden de sus creencias y que estas se manifiestan en las estrategias que selecciona y en las interacciones que establece con los contenidos y con sus propios estudiantes. La práctica reflexiva, según Ross, se basa en la idea que los profesores son socios de pleno derecho en el desarrollo curricular y que eso significa considerar el plan de estudios no como materia disciplinar, sino como algo que se experimenta en situaciones prácticas. En su perspectiva, los problemas de la enseñanza y del currículum no se resuelven por el descubrimiento

de nuevos conocimientos, sino por la formulación y actuar en juicio práctico. En la práctica reflexiva la enseñanza y el currículum se convierten en situaciones problemáticas, que pueden ayudar a cada profesor a comprender su trabajo como tal y descubrir las limitaciones que afectan a sus enfoques y metas para la educación en ciencias sociales.

Stephen J. Thornton (1994) acuña un concepto fundamental en la investigación sobre la práctica reflexiva del profesorado, el de *gatekeeper*, en el sentido que éste se vuelve como un portero, un arquero, que frena o impide que cualquier conocimiento prescrito y no reflexionado sea enseñado en su práctica docente.

El camino para convertirse en portero del currículum es la práctica reflexiva, que requiere entre otros aspectos, la capacidad de construir “lo que es razonable enseñar”. La *construcción de lo razonable* es el proceso mediante el cual se van aclarando y examinando las creencias de nuestros marcos de referencia, sobre lo que ha sido, es, será y debería ser el mundo. La construcción de lo razonable permite preguntarse sobre las materias que se enseñan, para qué se enseñan, sobre su cantidad, profundidad, enfoques y perspectivas.

La práctica reflexiva requiere y posibilita, además, contextualizar la enseñanza, llevar a la realidad específica del estudiantado un currículum que ha sido diseñado pensando en una sociedad en general. La contextualización de la enseñanza y los estudios de caso permiten superar las concepciones de lo que es deseable enseñar y de aquello que funciona en la práctica docente para, a partir de una variedad de concepciones, llegar a establecer aquellas que pueden ser buenas formas de enseñar. En este escenario los docentes pueden actuar como porteros del currículum.

Finalmente, la construcción de lo razonable y la contextualización de la enseñanza requieren de una comunidad de profesores en donde haya la oportunidad de intercambiar ideas, intereses y materiales, un espacio donde se materialice la oportunidad de reflexionar sobre el currículum y la enseñanza.

Susan Adler (1994) centra su interés en la formación inicial del profesorado y realiza una síntesis de los distintos modelos de práctica reflexiva durante el siglo XX, comenzando por los aportes realizados por Dewey y su valoración de la teoría y el conocimiento adquiridos a través de la investigación, para influir en la práctica de los profesores en la sala de clases.

Distingue tres modelos entre una variedad de significados sobre qué se entiende por práctica reflexiva. En primer lugar la *reflexión sobre la práctica técnica* de Cruikshank (1987), que mediante experiencias de laboratorio estructuradas, en la que un maestro designado enseña a un pequeño grupo, aspira a evaluar por medio de conversaciones en qué medida los estudiantes han aprendido. La reflexión sobre la práctica técnica es una oportunidad de aplicar principios y teorías de la enseñanza y el aprendizaje, desarrollados a través de la investigación empírica en situaciones reales y destinadas a replicar conductas de enseñanza. En segundo lugar, la *reflexión en la acción* de Schön (1983 – 1987) que destaca la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento a partir de la práctica, y no reducirlo a reglas y procedimientos. Schön propone la práctica reflexiva en la que se fomente el diálogo entre los profesores en formación y entre los profesores en formación y el tutor, con el fin de promover el dominio de la reflexión en la acción. A partir de la práctica reflexiva los futuros profesores pueden aprender a reconocer buenas prácticas para construir imágenes de competencia y pensar mientras actúan. En tercer lugar, Adler presenta *la reflexión como investigación crítica*, en los conceptos de Zeichner y Liston (1987) quienes distinguen entre la reflexión técnica, la reflexión contextual y la reflexión sobre cuestiones morales y éticas. La primera pone énfasis en la eficacia de los conocimientos profesionales; la segunda en la reflexión sobre por qué se toman ciertas decisiones en la práctica; y la tercera, a la que se adhieren los autores, que implica la capacidad de pensar críticamente acerca de los contextos culturales e históricos de las escuelas y de los efectos éticos y políticos sobre las personas vinculadas a ellas.

Finalmente, Adler presenta distintas estrategias para la formación de profesores en su pensamiento y en su práctica reflexiva, donde considera cuestiones como la realización de autobiografías; la observación etnográfica; la literatura imaginativa; el análisis de planes de estudio; el desarrollo de habilidades de indagación crítica a través de entrevistas, análisis de libros de texto y observaciones de la escuela, para ser contrastadas con las imágenes o representaciones de los estudiantes; y la función del supervisor para ayudar a reflexionar al futuro maestro sobre sus relaciones a corto plazo, sus intenciones a largo plazo y la práctica observada.

Joan Pagés (2011 y 2012) centra su análisis de la práctica reflexiva en la formación del profesorado y en su perspectiva de lo que debe ser la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales, la formación del pensamiento social e histórico del alumnado, a saber, un pensamiento social crítico y creativo. Sólo un profesorado formado para ser crítico y reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda qué significa ser crítico siéndolo. En sus palabras, la formación de los docentes de ciencias sociales como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva es uno de los caminos más eficaces para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren.

En la formación del profesorado las prácticas juegan un rol fundamental: pueden ser transmisoras de modelos pedagógicos obsoletos, o por el contrario, potentes elementos de contrasocialización y de desarrollo autónomo, crítico y creativo del profesorado. Por tanto, para Pagés, en la formación del profesorado resulta imprescindible partir de la práctica, para comprenderla y teorizarla y volver a la práctica con nuevas ideas para contrastarlas y validarlas. Esta idea se sustenta en dos categorías conceptuales clave en la formación del profesorado, la de sus *representaciones sociales* y la de su formación *epistemológica*. Para este autor, toda formación del profesorado debe partir de las ideas que éste tiene sobre la enseñanza, sobre las disciplinas que enseñará y sobre el profesor que enseña dichas disciplinas. Estas ideas se han ido construyendo a lo largo de toda su vida y en ellas su experiencia escolar tiene una influencia fundamental.

La formación del profesorado debería crear situaciones para que los futuros docentes contrastaran sus representaciones con los saberes epistemológicos de las distintas ciencias sociales (...) se trata de formar docentes capaces de identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas para que sepan analizar los contenidos del currículum y de los libros de texto y puedan seleccionar los contenidos y los materiales con conocimiento de causa (Pagés, 2011: 7).

Para Pagés, la principal diferencia entre un profesor reflexivo y otro que realiza una práctica más transmisiva, es el nivel de conciencia, el uso que hace de sus propios marcos de referencia y la racionalidad que dirige su toma de decisiones en relación con la selección y secuencia de los contenidos, con la concepción del aprendizaje y con su propio protagonismo en la toma de decisiones previas a la enseñanza y por supuesto durante la enseñanza.

En las investigaciones antes referidas destacan dos supuestos que son clave para el trabajo que aquí se presenta: todos los profesores son aprendices y todos, además de entregar conocimiento, lo crean y lo modifican, a través de la práctica de enseñar. La conciencia sobre estas capacidades debe empezar a desarrollarse en la formación inicial, donde resulta clave la existencia de *modelos de profesorado* que, a través de sus prácticas, formen a los profesores principiantes y los inicien en los análisis y hábitos que darán lugar a un profesional que reflexiona sobre su trabajo, en la perspectiva de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes para el desarrollo del pensamiento histórico y social.

2. 4.- Conclusiones

El análisis del trabajo de campo de esta investigación se realizará bajo los fundamentos teóricos que han venido desarrollándose hasta aquí. Tal como se señala en la justificación, el interés es formar profesores capaces de fundamentar cuál es su perspectiva sobre la enseñanza de la Historia, que reflexionen sobre su práctica docente y la sociedad y que sean conscientes de las decisiones de enseñanza que programan e implementan.

Con ese objetivo, el análisis de las *representaciones sociales* de los estudiantes que conforman esta investigación resulta fundamental por cuanto permitirá comprender cuáles son las perspectivas que tienen sobre la enseñanza de la Historia al momento de finalizar su formación inicial. ¿Cuál es el origen de esas representaciones, cómo han influido sus experiencias individuales en ellas, qué peso ha tenido la formación común recibida en la universidad? Rescatando la categoría de *perspectiva* de Adler interesa analizar cómo se materializan esas creencias en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y prever su proyección en su futuro profesional.

Las *representaciones sociales*, como categoría general para comprender el pensamiento y las acciones, y *las perspectivas*, como categoría específica para comprender el pensamiento y la acción del profesorado de historia y ciencias sociales, se constituyen en el marco teórico referencial en el que se estructura y organiza esta investigación.

En la misma orientación se han rescatado otras categorías de análisis afines con las anteriores y que contribuyen a dar especificidad y a sistematizar la observación y el análisis realizado durante el trabajo de campo.

La categoría de *teorías prácticas personales* entrega elementos para distinguir entre las experiencias desarrolladas fuera de la formación universitaria formal y las correspondientes a experiencias de formación docente. Esta diferenciación permite poner el foco en las experiencias individuales de cada estudiante,

consecuencia de su vida familiar, escolar y política, entre otras, y en la experiencia común, correspondiente a la formación universitaria teórica y práctica.

El *aprendizaje por observación* y la *memoria* de los estudiantes se centran en el primero de estos ámbitos, es decir en las experiencias desarrolladas antes de su formación universitaria, en el peso de las experiencias escolares y de los modelos de profesorado y en las perspectivas de la enseñanza que los estudiantes traslucen en sus discursos y en sus prácticas.

Los aportes de Angell resultan de especial relevancia, por cuanto su análisis entrega elementos que se relacionan directamente con la formación profesional y, por tanto, con el espacio en que los resultados de esta investigación podrían tener influencia directa. Bajo esta óptica se preguntará cómo el programa de formación ha implementado espacios sistemáticos y coherentes (*superposición de mensajes*) que tengan injerencia en las *representaciones sociales*, de manera de consolidarlas, ajustarlas o modificarlas de acuerdo al modelo de profesor autónomo y consciente que se espera formar. Esta perspectiva entrega herramientas, además, para indagar en las experiencias que permiten que un profesor en formación sea más o menos receptivo al cambio (*disposición*), cómo influye su historia de vida, sus convicciones políticas o su solidez epistemológica.

En directa relación con lo anterior cobra relevancia la categoría de *propósitos*, que se constituye en un eje articulador de esta investigación. Adhiriendo al análisis de Barton y Levstik, se afirma que las finalidades atribuidas a la enseñanza son un elemento determinante en las prácticas de aula de los docentes. Nuevamente el análisis se preguntará por el origen de estas representaciones, por el sistema de valores que las orienta, por las experiencias de vida que las han fecundado y especialmente por el sustento epistemológico que las respalda, que es un ámbito en el que la formación universitaria tiene directa y cierta influencia. ¿Qué relevancia tiene este aspecto en la formación de los estudiantes? ¿En qué oportunidades de la carrera los estudiantes han tenido la oportunidad de fundamentar y argumentar sus propósitos de la enseñanza? ¿Con qué profundidad y solidez lo han hecho? ¿Cómo influyen estas convicciones en sus

prácticas de enseñanza? ¿Qué significados han tenido esas experiencias en sus definiciones y en su perfil como docentes?

La relación y coherencia entre los *propósitos* de la enseñanza y las prácticas de aula se analiza bajo la categoría de *posicionamiento* de Barton y Levstik. En tanto que la definición de *perfiles docentes* se construye a partir de las aportaciones de Evans, Benejam, Pagès y de Crowe, Hawley y Brooks. Estas definiciones van elaborándose a partir de las primeras respuestas a un cuestionario y se reconstruyen a medida que avanza la investigación a través de entrevistas, análisis de materiales y observación de clases.

3. MARCO METODOLÓGICO

El interés por desarrollar esta investigación procede de mi condición de participante de la situación y del contexto que estudio y de la relación que mantengo con las personas que participan de ella. Soy profesora del departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile en el área de didáctica y de prácticas pedagógicas y la investigación busca comprender la relación entre el proceso de formación que están desarrollando mis estudiantes en la universidad y sus representaciones, definiciones, prácticas y convicciones respecto de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

En la indagación están por tanto involucradas mis propias definiciones y mis expectativas del profesorado de historia y ciencias sociales que aspiro a formar y a partir de las cuales construyo y reflexiono sobre el conocimiento que resulta de la investigación.

Esta posición me sitúa en uno de los principales paradigmas por donde ha transitado la investigación sobre la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales en la últimas décadas, el crítico interpretativo. Esto supone considerar a los profesores como profesionales que interpretan y transforman el currículum y toman decisiones en situaciones de aula complejas y tener en cuenta el análisis de los supuestos políticos, ideológicos, económicos y sociales del conocimiento y la enseñanza de las ciencias sociales y de la formación del profesorado.

Desde el punto de vista metodológico el trabajo se inscribe en la línea de la investigación cualitativa, en cuanto su finalidad es comprender e interpretar la realidad, que es entendida en su esencia múltiple, dinámica y holística y construida histórica y socialmente. Para ello se organiza como un estudio de casos y obtiene información a partir de cuestionarios, relatos biográficos, entrevistas individuales y grupales, observación de clases, documentos escritos y materiales didácticos, todos ellos utilizados con la flexibilidad necesaria, para adaptarse a las necesidades de la investigación a medida que avanzaba.

En esta línea se ubican los trabajos que constituyen el sustento teórico y metodológico de esta investigación. En formación del profesorado de historia y ciencias sociales, Adler (1991, 2008) y Armento (1996). En el pensamiento de los estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales Adler (1985, 1986), Cornett (1990), Angell (1991, 1998) Chantt (2002), Barton y Levstik (2004), Van Hover y Yeager (2007) y Hawley (2010). Y en el desarrollo de la práctica reflexiva Adler (1994), Ross (1994), Thornton (1994) y Pagès (2011-2012).

Todos estos trabajos ponen como centro de sus investigaciones las prácticas docentes, que se analizan a partir de observaciones de clases, análisis de materiales, relatos de vida, reflexiones escritas y entrevistas.

Un aporte especial para mi investigación resulta del análisis de Armento (2000) que define seis categorías por dónde ha transitado el trabajo teórico y empírico en la formación del profesorado de la especialidad, cuatro de las cuáles son abordadas en esta investigación:

¿Qué se sabe de los futuros profesores de ciencias sociales y de los programas de formación del profesor de ciencias sociales?

¿Qué se sabe de las creencias de los futuros profesores acerca de la educación en ciencias sociales? ¿Qué efectos tienen los programas de formación en las creencias?

¿Qué se sabe de la disposición de los futuros profesores de ciencias sociales hacia la reflexión? ¿Qué efectos tienen los programas de formación en dicha disposición?

¿Qué se sabe de la experiencia docente del estudiante de ciencias sociales?

La investigación de las prácticas, de los profesores en formación y en ejercicio, ha sido una línea de importante desarrollo en la Universidad Autónoma de Barcelona donde pueden mencionarse las investigaciones y las tesis doctorales de Pagès (1996), Riera (1997), Llobet (1998), Bravo (2002), Santisteban (2005) Pagès y Pacievitch (2011), Coudannes (2013), Hernández (2013) y Villalón (2014).

Mi investigación utiliza métodos descriptivos propios de la metodología cuantitativa. En la fase exploratoria previa a la investigación, y en la primera etapa, cuando se definen los casos de estudio, la información proporcionada por un cuestionario permite comparar datos que son presentados en gráficos y tablas y cuyos resultados establecen las categorías de análisis iniciales y la conformación de la muestra definitiva con la que prosigue el estudio.

La investigación se desarrolla en una secuencia temporal que permite presentarla de manera simultánea a la última etapa del proceso formativo de los protagonistas del trabajo, los estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales de la USACH.

El modelo de análisis es inductivo, las categorías conceptuales son resultado de la información obtenida y la interpretación se desarrolla junto con el proceso de investigación, en un camino de interacción progresivo con los resultados, que vuelve sobre ellos, para contrastarlos con los nuevos descubrimientos y hacerse nuevas preguntas.

El método seleccionado es el estudio de casos a partir del cual se interpretan las condiciones, influencias y contextos que han participado en la construcción de los propósitos de la enseñanza y de la identidad docente de los estudiantes de pedagogía en Historia de la USACH, y se elaboran las categorías de análisis que permiten comprender el significado que los estudiantes atribuyen a su formación universitaria con el objetivo de tomar decisiones que contribuyan a mejorarla.

El estudio de casos es un método ampliamente utilizado en la investigación sobre la formación del profesorado de historia y ciencias sociales y su pensamiento pedagógico. Crowe, Hawley y Brooks (2012) investigan las memorias y el aprendizaje por observación de dieciséis estudiantes que inician sus cursos de métodos de las ciencias sociales, a través de una entrevista y llegan a establecer cinco “maneras de ser” de los profesores de estudios sociales. Hawley (2010) indaga los propósitos de la enseñanza de tres profesores en su primer año de ejercicio profesional, mediante entrevistas, observación clases y sus fundamentos

escritos sobre la enseñanza. Yilmaz (2008) estudia las concepciones de la historia de doce docentes en ejercicio mediante entrevistas en profundidad. Van Hover y Yeager (2007) analizan las decisiones pedagógicas de una profesora recién graduada a partir de la observación de clases, entrevistas semi estructuradas, análisis de sus documentos de programación de clases y una entrevista grupal con sus estudiantes. Chant (2002) investiga las teorías prácticas personales (TPP) de tres maestros debutantes, que las habían explicitado durante su proceso de formación. Lo hace mediante la observación de clases y entrevistas semi estructuradas. Cornett (1990) indaga las TPP de una profesora con vasta experiencia a través de la observación y análisis de su práctica. Y lo mismo sucede con las investigaciones y las tesis doctorales realizadas en la Universidad Autónoma de Barcelona, citadas más arriba, en la que se combinan todos estos métodos.

Mi investigación estudia el pensamiento docente de cinco estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales en su último semestre de formación. Lo hace a través de entrevistas individuales y grupales, del análisis de relatos de la vida escolar, de la observación de la práctica y del análisis de los recursos didácticos.

3.1. Fases de la investigación: exploración y planificación

La investigación contempló tres fases: una de exploración, otra de planificación y la de recogida y análisis de la información.

La fase de exploración se inicia en mi experiencia como docente del área de didáctica y prácticas pedagógicas del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile y en mi interés de indagar en la formación que estamos implementando con nuestros estudiantes.

En un contexto de cambio curricular en la carrera, iniciado el año 2008, donde se daba la oportunidad de discutir, evaluar y redefinir el modelo que veníamos implementando, contar con información empírica y fundamentos teóricos que sustentaran los cambios, resultaba especialmente propicio. A lo anterior se sumaba mi posibilidad personal de desarrollar la investigación en el contexto de la realización del doctorado, lo que proporcionaba los tiempos y recursos necesarios para lograr su consecución.

En esta fase consideré que lo más oportuno era centrarse en el análisis de la experiencia formativa de los estudiantes al terminar su enseñanza, correspondiente al décimo semestre, cuando realizan la Práctica Profesional Autónoma y el Seminario de Título, ambos requisitos de titulación. El grupo y el momento elegido corresponden a la generación que el segundo semestre de 2011, agosto a diciembre, debía realizar la Práctica Autónoma, lo que coincidía con el inicio de mi investigación de doctorado.

El grupo en su totalidad había cursado conmigo la asignatura de Didáctica de la Historia en el primer semestre de 2010, por tanto tenía un conocimiento de su rendimiento académico y un acercamiento a sus perspectivas sobre la enseñanza y a sus perfiles como profesores de historia.

La fase de planificación comenzó durante la realización del trabajo de Máster en Investigación en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona (2010-2011), oportunidad en que investigué las representaciones sociales de los estudiantes que recién ingresaban a la

carrera, en su primera semana como alumnos de la USACH. Ese trabajo fue el punto de partida para proyectarlo con quienes estaban concluyendo la carrera, en el último semestre de formación.

El marco teórico elaborado para el trabajo de máster proporcionó las *categorías de análisis* a partir de las cuales se orientaron las preguntas de la investigación, se definieron los objetivos y se seleccionaron las estrategias metodológicas para abordarlos. Estas son las *representaciones sociales* (Jodelet, 1985), como categoría para comprender el pensamiento y las acciones de los individuos y grupos, y las *perspectivas* (Goodman y Adler, 1985), como categoría para comprender el pensamiento y la acción del profesorado de historia y ciencias sociales.

El trabajo de máster permitió, además, contar con una categoría conceptual más específica, la de *perfil docente*, que fue elaborada a partir de los aportes de Evans (1988), Benejam (1997) y Pagès (1994) y que fueron asimismo el sustento teórico para diseñar un cuestionario cuyos resultados entregaron elementos iniciales de análisis, que se fueron ampliando y profundizando con nuevas lecturas. Estas nuevas lecturas proporcionaron otras categorías específicas de indagación, a las que se fueron añadiendo las categorías emergentes surgidas en el proceso de la investigación.

3.1.1. Programación, diseño y selección de estrategias

La investigación fue programada para comenzar en agosto de 2011, cuando la generación ingresada el año 2007 iniciaba su último semestre de formación y su Práctica Autónoma. La recogida de información se proyectó para ese semestre, desarrollado normalmente hasta mediados de diciembre.

El año 2011 fue un año de gran desarrollo del movimiento estudiantil en Chile, desde mediados de junio un número importante de las universidades y liceos del país se encontraban ocupados (“en toma”) por los estudiantes. De los 25 estudiantes que habían culminado la Práctica Guiada el primer semestre, 13 estaban imposibilitados de continuar con la Práctica Autónoma el segundo

semestre debido a este contexto. La posición mayoritaria de esos 13 futuros profesores era de apoyo y de solidaridad con sus alumnos, por lo que no estaban dispuestos a cambiar de centro de práctica. La decisión de las autoridades de la Facultad y del Departamento de Historia fue respetar esta voluntad y proceder a ubicarlos en nuevos establecimientos educacionales, cuando ellos lo decidieran. Esto ocurrió a mediados de septiembre, por lo que para todos estos estudiantes la Práctica Autónoma se desarrolló en un tiempo mucho menor al programado y de mucha presión, especialmente por la necesidad de insertarse en una realidad escolar nueva.

El contexto anterior prolongó la recogida de información hasta febrero de 2012, momento en que los participantes de la investigación tuvieron condiciones y disposición para reunirse en una discusión grupal que cerraba esta etapa.

La selección de estrategias corresponde con las preguntas de la investigación:

¿Qué representaciones sociales poseen los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, cuando terminan su formación, del oficio de profesor de historia; de la historia y las ciencias sociales como disciplina; y de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales?

¿Qué relación guardan dichas representaciones con la implementación de su práctica profesional?

¿Cuál es el origen de esas representaciones? ¿Qué influencia tiene su experiencia de vida? ¿Qué relevancia la formación recibida en la universidad?

Llegar a responderlas requería de una estrategia que partiera de las experiencias inmediatas de los partícipes de la investigación. Que diera cuenta de sus perspectivas a partir de los contextos en que fueron construidas y que permitiera conocer cómo experimentaban e interpretaban el mundo social en el que desarrollaron las relaciones que les llevaron a elaborar sus representaciones sobre la enseñanza.

Con esta necesidad, las técnicas de investigación más pertinentes para recabar información correspondían a entrevistas en profundidad, relatos escritos de experiencias de vida, la observación de la práctica y el análisis y fundamentación de materiales didácticos.

El trabajo de campo fue programado para realizarse en el período que duraba la Práctica Profesional Autónoma y consideró la recogida de información en distintos momentos y situaciones del proceso: en su inauguración formal, cuando se explican sus características y procedimientos; en la etapa de observación de clases, antes de asumir la conducción de los cursos; en la situación de programación de una clase; durante la realización de una clase; y una vez terminado el proceso.

La utilización de métodos y técnicas de información diversa y la recogida de información en distintos momentos del proceso, permite asegurar la estabilidad de los datos en el tiempo y el conocimiento de elementos nuevos y variados de contrastación para examinar coincidencias y divergencias. En tanto que las grabaciones de audio de las entrevistas posibilitan contrastar los resultados e interpretaciones con la realidad. Estos tipos de triangulación contribuyen a asegurar el criterio de *credibilidad* de la investigación, de acuerdo al concepto de Guba (1989)

La recogida de información se realizó en el siguiente calendario:

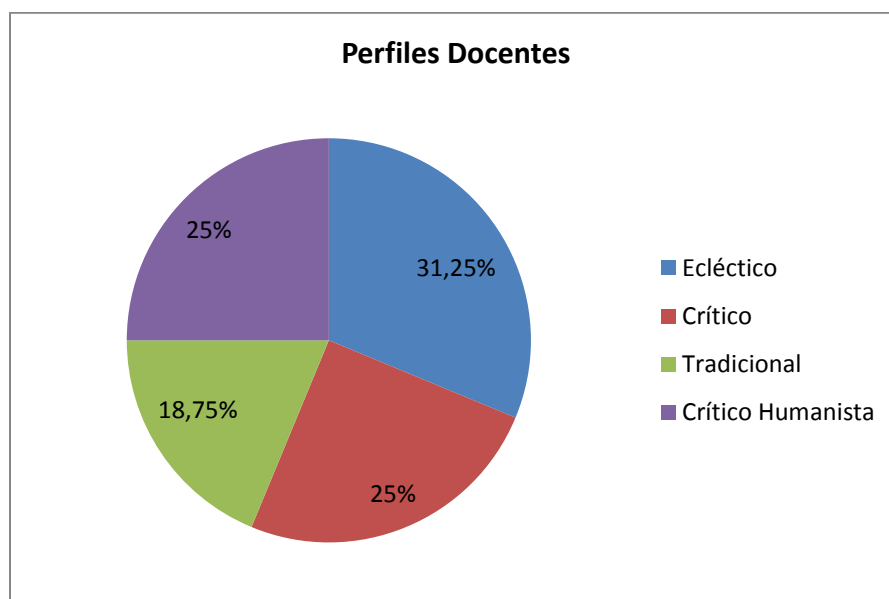
Momento o situación	Técnica	Fecha
Reunión de inauguración formal	Aplicación del cuestionario de representaciones sociales	02 de agosto de 2011
Período de observación de clases	Entrevista en profundidad y relato escrito de experiencia escolar	Entre el 17 y el 24 de octubre de 2011
Programación de una clase	Entrevista previa a la clase	Entre el 03 de noviembre y el 01 de diciembre de 2011
Realización de una clase	Observación de clases	Entre el 07 de noviembre y el 01 de diciembre de 2011
Proceso finalizado	Discusión grupal	02 de febrero de 2012

3.1.2 Población y muestra

Los estudiantes que en el segundo semestre de 2011 realizaban su Práctica Profesional eran veinticinco, quince mujeres y diez hombres. Los veinticinco fueron convocados a una reunión oficial, que se realizó el 2 de agosto, correspondiente al inicio de la Práctica, donde se darían indicaciones de su procedimiento. A la reunión asistieron veinte estudiantes y a ellos se les pidió, una vez finalizada la reunión, que contestaran un cuestionario, primer instrumento de recogida de información, a partir de cuyos resultados se definió la muestra con la que proseguía la investigación. Los estudiantes fueron informados de las características de la investigación y de sus finalidades: diecinueve accedieron a participar.

Antes de analizar los resultados fueron descartados tres estudiantes, una porque la práctica que iniciaba era la Guiada, y dos porque pertenecían a generaciones anteriores a la ingresada el 2007, que correspondía a la promoción que en el 2011 debía iniciar la Práctica Autónoma.

El análisis de los resultados permitió identificar 4 perfiles de profesorado entre los dieciséis estudiantes que contestaron el cuestionario: ecléctico, crítico, tradicional, y crítico-humanista.



El paso siguiente fue la definición de un *muestreo intencional*, que permitiera la selección de participantes en función del valor de la información que pudiera aportar al estudio. Los criterios para definir la muestra con que siguió la investigación fueron dos: un número equilibrado que representara la diversidad y a cada uno de los grupos que arrojó el análisis del cuestionario y, en segundo lugar, aquellos que por sus fundamentaciones escritas en el cuestionario, dieron cuenta de un pensamiento original y elaborado, más allá de parafrasear los enunciados de las opciones.

En atención a estos criterios fueron seleccionados once estudiantes, dos correspondientes al perfil tradicional y tres que representaron a cada uno de los perfiles crítico, ecléctico y crítico- humanista.

Perfiles Docentes		Crítico Humanista	Crítico	Tradicional	Ecléctico
Contestaron el cuestionario (16)		M12	H7	H10	H1 H9
	Invitados a seguir con la investigación (11) y los que aceptaron (5)	M4 M11 M13	M3 M14 M16	M8 M15	H2 H5 M6

Los once fueron invitados a seguir participando en el proyecto a través de un correo electrónico donde se explicaban los pasos siguientes, que incluían entrevistas personales y grupales, el análisis de materiales didácticos y la observación de clases.

A esta convocatoria respondieron sólo cinco estudiantes, que representaban los 4 perfiles identificados a partir del cuestionario, y en definitiva con ellos se continuó desarrollando el proceso hasta su desenlace. Una de ellas correspondía a un perfil definido como tradicional con componentes humanistas, la segunda a un perfil crítico-humanista, el tercero pertenecía a un perfil ecléctico y las dos restantes a un perfil crítico.

3.2. Recogida y análisis de la información

El análisis se realizó a partir de la información recabada en cada etapa del trabajo de campo, con el objetivo de seguir la secuencia temporal entre el inicio y la finalización de la Práctica Autónoma. En esa lógica, los capítulos de la investigación se organizan a partir de distintas preguntas, que van profundizando y especificando sus contenidos y perspectivas en la medida que se incorpora y se contrasta nueva información y que surgen o emergen nuevas categorías para el análisis.

Los capítulos, las técnicas e instrumentos y las categorías utilizadas para el análisis son los siguientes y su fundamentación se desarrolla a continuación:

Capítulos del Trabajo de Campo	Técnicas	Categorías de análisis
¿Qué representaciones tienen los estudiantes de pedagogía del oficio de profesor de Historia y de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales?	1) Cuestionario de representaciones sociales	Representaciones Sociales de la enseñanza y del profesor de Historia y Ciencias Sociales
¿Quiénes son los estudiantes de pedagogía en Historia, por qué eligieron esta carrera, qué propósito atribuyen a la enseñanza de las Ciencias Sociales?	2) Entrevista en profundidad 3) Relato escrito de experiencia escolar	Representaciones Sociales de la enseñanza y del profesor de Historia y Ciencias Sociales
¿Qué planifican, qué aspiran a hacer en sus clases los estudiantes durante la práctica?	4) Entrevista sobre la programación de la clase	Propósitos de la enseñanza
¿Qué hacen en sus clases los profesores en formación?	5) Observación de clases 6) Análisis de materiales didácticos	Posicionamiento
¿Qué reflexión hacen los futuros profesores del proceso de práctica profesional?	7) Grupo de discusión	Reflexión sobre la práctica
¿Cuál es el origen del pensamiento docente de estos futuros profesores de Historia y qué rol juega en ellas la formación universitaria?	8) Triangulación	Experiencia personal Experiencia formativa Pensamiento docente

3.2.1. Cuestionario de representaciones sociales

Este cuestionario (anexo 1) fue contestado por dieciséis estudiantes. Sus respuestas fueron recogidas en seis ítems que mezclaban preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas de respuesta breve y que permitieron una primera aproximación al pensamiento de los futuros docentes en prácticamente todos los ámbitos del conocimiento didáctico

Fue aplicado en una primera versión en el trabajo de master antes referido, lo que dio la oportunidad de hacer cambios y perfeccionarlo, a la luz de los resultados de ese trabajo. En dicha oportunidad, el instrumento fue sometido a la validación de siete expertos vinculados a la temática de la investigación, a la formación de profesores de historia, y a los protagonistas del estudio, los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia de la USACH. Los expertos estaban conformados por dos profesoras de aula, una antropóloga, dos egresadas de la carrera y dos docentes del Departamento de Historia, una de las cuales dicta el curso de Epistemología de la Historia y de las Ciencias Sociales. Las sugerencias recibidas fueron incorporadas y, en general, apuntaban a cuestiones de comunicabilidad, extensión del instrumento, adecuación al público que lo contestaría e incorporación de todos los ámbitos que pretendían ser consultados.

El ítem 1 recabó información biográfica de los estudiantes: sexo; año de nacimiento y de ingreso a la USACH; procedencia geográfica; dependencia, modalidad y comuna donde realizaron su enseñanza secundaria; nivel de estudios de sus padres; lugar de prioridad en que postularon a la carrera; y si siguen otra mención además de la pedagogía.

El ítem 2 solicitó información acerca de las motivaciones de los estudiantes por estudiar pedagogía. Respondieron la pregunta ¿Por qué decidiste estudiar esta carrera?, seleccionando tres de catorce alternativas que enumeraron en orden de prioridad y fundamentaron. Las preguntas se organizaron en tres categorías motivacionales: la identificación profesional con el oficio de profesor, la proyección social y política que atribuyen a la carrera y la relevancia de una influencia significativa.

Su análisis consideró, además de la distinción y jerarquía entre las tres categorías motivacionales, el número de respuestas para cada una de estas opciones, el contenido de dicha opción y las características de los fundamentos que esgrimían. Por ejemplo, si las razones para fundamentar el sentido social y político de la carrera eran la comprensión de la realidad social, su propio compromiso político o mejorar la calidad de la educación en Chile.

El ítem 3, inspirado en el trabajo de ELLIS, A. K. (1991): *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon. Boston. (Pagès, 1995), indagó en las concepciones epistemológicas de la Historia y las Ciencias Sociales que tienen los estudiantes. Preguntó ¿Qué deberías saber y desarrollar para ejercer tu labor profesional? Las opciones sobre las que se pronunciaron, 21, se organizaron conforme a tres categorías de construcción del conocimiento disciplinar: el objeto de estudio; los métodos y las habilidades asociadas a dicho conocimiento. Para cada propuesta debían señalar su grado de acuerdo en base a los siguientes parámetros:

TAC	ACD	CDS	EDS	TDS
Totalmente de acuerdo	De a cuerdo	Con dudas	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Este ítem permitió distinguir inconsistencias en las perspectivas teóricas de los estudiantes. También permitió recoger una valiosa información de aquellos estudiantes que dudaban o estaban en desacuerdo con alguna afirmación, por ejemplo, con la necesidad de enseñar, *los contextos y procesos de conformación y desarrollo de una ciudadanía democrática o el conocimiento detallado de los acontecimientos históricos*.

El ítem 4 del cuestionario preguntó ¿Para qué aprendemos historia y ciencias sociales? Para contestar los estudiantes contaban con cinco proposiciones, cada una de las cuales representaba distintas tradiciones epistemológicas en el campo de la enseñanza del conocimiento histórico y social: positivista, nacional-patriótica, humanista, post moderna y crítica. Los estudiantes eligieron las dos que más valoraban y justificaron las razones de dicha elección. Los ejemplos utilizados para

esta categorización fueron obtenidos de Benejam (1997) agregando la categoría nacional-patriótica.

El ítem entregó información de las representaciones sociales de los estudiantes en relación con los propósitos y fines de la enseñanza del conocimiento histórico y social, que se enriqueció con el análisis del campo semántico en que se desarrollaron sus justificaciones. Permitió distinguir con claridad opciones tradicionales, críticas y humanistas y entregó valiosa información a partir de la fundamentación de la opción elegida. De esta manera se pudo distinguir entre aquellos estudiantes que sólo parafraseaban los enunciados y los que elaboraban razones propias.

	Selección
Para conocer las fuentes del pasado y los hechos del presente, reconocer los modelos históricos y sociales y sus características y saber aplicarlos para resolver los problemas sociales con rigor y eficacia.	
Para conocer los hechos más significativos de la historia, así como la vida y la obra de los personajes que han contribuido a la construcción de la nacionalidad, y a dar sentido a lo que somos hoy como país.	
Para comprender quiénes somos y cómo somos, de manera de ser conscientes de nuestra identidad. No se puede afirmar la identidad sin tener relación con el pasado que lleva a comprender por qué cada pueblo es único e irrepetible.	
Para comprender el presente, cómo hemos llegado hasta aquí, las opciones que se han hecho y las consecuencias que han tenido. Y para plantear acciones alternativas para construir un futuro socialmente más libre y justo.	
Para tener los conocimientos necesarios para no dejarnos dominar, para poder cuestionar lo que se dice sobre la historia y la sociedad y construir nuestra propia interpretación, considerando los contextos espaciales y temporales.	

El ítem 5 indagó en los modelos de buen profesor que poseen los estudiantes. Preguntó ¿Qué características debería tener un buen profesor de historia y ciencias sociales? y les pidió que seleccionaran, entre ocho, las tres opciones que más los representaban y que fundamentaran su elección. Las proposiciones responden a cuatro estilos docentes: tradicional, técnico, crítico y humanista y se elaboraron a partir de los aportes de Evans (1989), Pagès (1994) y Benejam (1997).

Narrador de Historias	Buen gestor del aula y controlador del orden
Intelectual técnicamente competente	Intelectual comprometido socialmente
Experto en selección de contenidos y estrategias de aula	Ciudadano informado y crítico
Promotor del desarrollo integral de sus estudiantes	Acompañante y guía de procesos de aprendizaje de sus estudiantes

TRADICIONAL	TÉCNICO	CRÍTICO	HUMANISTA
--------------------	----------------	----------------	------------------

Sus resultados permitieron diferenciar entre opciones homogéneas y eclécticas, entre aquellas que se identificaban con un perfil con más claridad, de otras que seleccionaban una diversidad de estilos docentes, que incluían el tradicional, técnico, crítico y humanista. Los fundamentos escritos, según su solidez reflexiva, proporcionaron nuevamente valiosa información para acercarse a las identidades docentes de cada estudiante.

El ítem 6 indagó en las representaciones de los estudiantes respecto de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Se les pidió que señalaran su grado de acuerdo o desacuerdo, al igual que en el ítem 3, respecto de 21 proposiciones referidas al tema, que se organizaban en 6 categorías: las finalidades y valores de la enseñanza de las ciencias sociales; los métodos de enseñanza; los contenidos enseñados; el rol del profesor; el rol del estudiante; y los recursos utilizados en la enseñanza. Este ítem es una adaptación de ELLIS, A. K. (1991): *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon. Boston. (Pagès, 1995)

Su análisis entregó información de las representaciones sociales de los estudiantes en varios planos, su postura en relación con la autonomía y las facultades de decidir del profesor en el aula, el papel de los alumnos en el aprendizaje y sus posibilidades de participación y de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

El análisis integrado de todas las respuestas permitió hacer comparaciones y establecer tendencias que pudieron representar gráficamente las respuestas más objetivas, en tanto que mis interpretaciones se ilustraron con fragmentos de las ideas de los estudiantes, en la utilización de un método mixto cuantitativo-cualitativo.

El resultado fue la definición de los 4 perfiles docentes que caracterizan a los dieciséis estudiantes que participaron de esta etapa de la investigación: ecléctico, crítico, tradicional y crítico humanista. Estas son las primeras categorías emergentes que resultan de la investigación y orientan el análisis posterior en la medida que las siguientes etapas y la aplicación de nuevas instancias de recogida de información permiten refutar o confirmar estas categorías y entregan evidencia del origen y desarrollo de estos perfiles.

3.2.2. Entrevista en profundidad

La segunda técnica de recogida de información es una entrevista semi estructurada (anexo 3) que fue contestada por los cinco estudiantes con los que prosiguió la investigación (anexo 3.1).

Se organiza en los mismos ámbitos del cuestionario de representaciones sociales: información biográfica, motivaciones para estudiar Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, epistemología de la Historia y las Ciencias Sociales, propósitos de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales y características de un buen profesor de Historia y Ciencias Sociales. La entrevista agrega una pregunta que indaga sobre las proyecciones profesionales de los estudiantes.

Los ámbitos anteriores se dividen en sub categorías a partir de las cuáles se construyen las preguntas principales y en ocasiones preguntas complementarias o alternativas, cuando era necesario precisar más para obtener la información requerida. En otras situaciones las respuestas de los estudiantes adelantaron información, por lo que solamente se pidió profundizar en algunos aspectos.

Categoría	Subcategoría	Pregunta	Preguntas alternativas o complementarias
Información biográfica	Escolaridad	¿Dónde estudiaste tu enseñanza escolar?	
	Familia	¿A qué se dedican tus padres?	
	Vínculo con la USACH	¿Por qué postulaste a la USACH?	
Motivación para estudiar la carrera	Influencia significativa: profesores, familia	¿Por qué decidiste estudiar pedagogía en Historia?	
	Identificación con el oficio de profesor		
	Motivaciones sociales y políticas		
Epistemología de la Historia y las Ciencias Sociales	Métodos	Desde el punto de vista disciplinario ¿Cuáles son las cuestiones fundamentales que hay que saber para enseñar Historia y Ciencias Sociales?	¿Crees que la universidad te preparó bien en estos aspectos? ¿Cuáles son las principales fortalezas y las mayores debilidades de tu formación?
	Objeto de estudio		
	Propósito		
Propósitos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales		¿Cuál es el sentido que tiene que la Historia y las Ciencias Sociales sean materias de enseñanza escolar?	¿Si tuvieras que definirte, o identificarte, con una perspectiva epistemológica de la Historia y las ciencias sociales, con cuál lo harías?, ¿por qué? ¿De dónde, de cuándo, procede esta identificación, ha variado a lo largo de tu desarrollo escolar y formación profesional? ¿Tiene la USACH una línea teórica de formación?
Concepción de un buen profesor de Historia y Ciencias Sociales	Definición de propósitos	Desde tu punto de vista ¿Qué característica debería tener un buen profesor de historia y ciencias sociales?	¿Reconoces alguna influencia personal o modelo en los estilos de enseñanza que reconoces como buenos?
	Selección de contenidos		
	Métodos de enseñanza		
	Rol del estudiante y del profesor en la enseñanza		
	Selección y uso de recursos didácticos		

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas (anexo 3.1) y después de reiteradas lecturas y audiciones se sintetizó lo central o más significativo de cada respuesta. La interpretación que resulta de este ejercicio es fundamentada con la transcripción de frases textuales de los estudiantes.

El análisis se realiza para cada uno de los estudiantes a partir de las preguntas generales que estructuran la entrevista, para concluir con un análisis cruzado de los cinco casos.

El análisis compara estos resultados con los obtenidos en el cuestionario y desde esas relaciones y evidencias surgen nuevas categorías que comienzan a constituirse en elementos clave para el análisis y la interpretación de las representaciones sociales: la influencia de profesores significativos, las características de la formación en la universidad, “el clima” del espacio USACH y la participación y la militancia política.

Las conclusiones dan lugar a preguntas que estructuran las etapas siguientes de la investigación:

¿Qué condiciones de entrada posibilitan una mayor o menor influencia en los estudiantes del ambiente universitario? ¿Cuánto peso tiene la formación universitaria en modificar o consolidar las representaciones de inicio? ¿Cuánto peso tiene la formación y el ambiente extra-académico en el desarrollo que siguen dichas representaciones?

3.2.3. Relato escrito de vivencia escolar

Los relatos escritos de la experiencia escolar (anexo 4) fueron elaborados después de concluida la entrevista en profundidad. La instrucción que recibieron fue en términos generales como sigue:

Quiero pedirte que evoques cómo eran tus clases de historia y ciencias sociales durante tu vida escolar (Enseñanza Básica y/o Media) y que realices un relato escrito de ese recuerdo.

¿Qué aspectos te resultaron más significativos?

¿Cuáles son tus recuerdos más nítidos?

Las versiones manuscritas fueron transcritas para su análisis, que se realizó a partir de los aspectos centrales en que se focaliza el recuerdo, considerando los siguientes aspectos:

- El tiempo del relato. En algunos casos una cronología que considera parte importante de la escolaridad, en otros, por lo general más introspectivos, centrados en una etapa o en un momento particular de la escolaridad.
- El contexto de la enseñanza. En relación con la significación que hacen de él en términos de aprendizaje, crecimiento personal, satisfacción, logros o frustraciones.
- Los profesores que recuerdan y los atributos que les asignan, en cuanto eran modelos, o no, de enseñanza y de personas.

Se compara el relato con las respuestas al cuestionario y a la entrevista, se interpretan las emociones que traslucen en esta evocación y el lugar que juegan en el momento de formación profesional que están viviendo, la Práctica Autónoma, y cómo proyectan este recuerdo con su futuro como docentes.

3.2.4. Entrevista programación de clases

Previa a la clase observada, se realizó una entrevista no estructurada que se inició pidiendo a los estudiantes que, libremente, describieran la clase que planificaban realizar (anexo 5). Paralelamente, y de acuerdo a las dudas o precisiones que surgen de la conversación, se procedió a realizar preguntas específicas sobre la clase, que se orientaron en base a dos cuestiones: la perspectiva epistemológica de la Historia y las Ciencias Sociales de los estudiantes; y su concepción de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, incluido el estilo docente.

En el primer caso interesaba indagar en el dominio específico de las disciplinas, es decir, en cómo se construye y adquiere el conocimiento de la Historia y las Ciencias Sociales. El objetivo era saber cómo planificaban abordar en su clase el carácter interpretativo y provisional de las disciplinas, vinculado con cuestiones

como los propósitos, métodos y objetos de estudio que intervienen en la construcción del conocimiento.

En el segundo caso las preguntas inquirieron en las concepciones de la didáctica, esto es en: a) el papel que jugaban en la clase programada los propósitos que atribuyen a la enseñanza de las Ciencias Sociales, b) la definición e importancia que asignan a las habilidades para el desarrollo del pensamiento social, c) las características de los contenidos seleccionados, y d) el rol de estudiantes y profesores en el aprendizaje y en la enseñanza.

La entrevista finalizó preguntando a los estudiantes si durante su formación o el proceso de práctica en el último año, habían tenido posibilidad de preguntarse por los propósitos de la enseñanza o de fundamentar por qué tomaban determinadas decisiones didácticas. Esta última parte quería indagar sobre experiencias y hábitos en los estudiantes, que dieran cuenta de un camino de construcción de estilos reflexivos de la práctica profesional.

Los resultados de las entrevistas se analizaron individualmente, caso por caso, para concluir realizando un análisis cruzado entre casos a partir de las siguientes categorías:

- Propósitos de la disciplina y de su enseñanza
- Habilidades para el desarrollo del pensamiento social
- Selección de contenidos
- Concepción del aprendizaje y de la enseñanza
- Reflexión sobre la práctica

Los resultados permitieron confrontar los perfiles docentes de cada uno con sus decisiones de programación, la coherencia entre ambas cuestiones y cómo el proceso de investigación permitía refutar o confirmar esos perfiles y dar luces respecto de las experiencias en que se sustentaban sus decisiones didácticas.

En esta etapa de la investigación surgió la categoría *propósitos de la enseñanza*, como un eje central no sólo del análisis, sino fundamentalmente del contenido de la formación docente.

3.2.5. Observación de clases y análisis de materiales didácticos

La observación de clases se efectuó a partir de una pauta (anexo 7) que dio lugar a notas de campo. El análisis se realizó conjuntamente con el de los materiales didácticos (anexo 7.1) utilizados para su ejecución. Estos materiales fueron incorporados en el texto como fuentes que ilustran y respaldan el análisis.

El objetivo de estas observaciones era describir, analizar e interpretar cómo se relacionan la planificación de la clase y las respuestas dadas por los estudiantes antes de su ejecución, con las prácticas que realizan en el aula. La comparación se efectuó a partir de los mismos ámbitos considerados en el apartado anterior: a) los propósitos de la disciplina y de la enseñanza, b) las habilidades para el desarrollo del pensamiento social, c) la selección de contenidos y d) la concepción del aprendizaje y de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, pero esta vez en su dimensión práctica, en lo que Barton y Levstik (2004) definen como *posicionamiento*, y que corresponde a la combinación de los propósitos y de las prácticas.

Al igual que en los apartados anteriores, el análisis se realiza para cada uno de los casos por separado, para después efectuar un análisis cruzado de datos. El resultado es la identificación del *posicionamiento* de cada uno de los profesores en su clase, que es confrontado con sus propósitos y con las tensiones que estos debían enfrentar durante el ejercicio de la práctica. El posicionamiento se constituye en una nueva categoría para orientar la última fase de la investigación.

3.2.6. Entrevista grupal

El objetivo de esta entrevista fue indagar en la reflexión que hacían estos profesores recién titulados del proceso de práctica que acababan de concluir. Para ello se formularon preguntas dirigidas específicamente a la clase implementada y observada en esta investigación. Además se plantearon preguntas que, por sus características, abarcan el proceso de práctica en general y a todo su desarrollo formativo en la universidad. En todos los casos las respuestas de los futuros profesores, en mayor o menor grado, aludieron no sólo a su formación formal sino

también a experiencias de vida que resultaron significativas en la etapa de formación profesional que recién terminaban.

En la primera parte de la conversación se pidió a cada uno de los estudiantes que contaran libremente a sus compañeros las características de la clase que había sido observada. El objetivo era rescatar de sus respuestas los aspectos en que cada uno de ellos ponía el énfasis en su relato como expresión de sus opciones y posicionamiento ante la enseñanza.

En la segunda parte de la entrevista se hicieron preguntas más específicas. En la primera de ellas se recordó a los estudiantes que antes que realizaran su clase, se le preguntó a cada uno cuál era la finalidad o propósito que querían darle. Se les pidió que recordaran cuál fue su respuesta entonces y después y se contrastaron sus evocaciones con los registros de sus respuestas iniciales. En la segunda pregunta se les pidió que señalaran y fundamentasen si creían haber logrado dicho propósito, o no.

La tercera pregunta les dio la posibilidad de identificarse con algún paradigma de la enseñanza, de definirse desde una identidad docente y de reflexionar sobre si dicha definición experimentó algún cambio durante el proceso de práctica realizado en el último semestre.

El análisis en base a la transcripción de la entrevista (anexo 8) indagó en las representaciones de cada uno de los participantes a partir de una estructura que respondió a las siguientes preguntas:

- ¿En qué aspectos de la clase ponen énfasis sus recuerdos?
- ¿Qué características tienen los propósitos de la enseñanza que recuerdan, qué coincidencias con los que declaran inicialmente, cuál es la conciencia sobre dichas finalidades y sus alcances?
- ¿Con qué paradigma de la enseñanza se identifican, qué transformaciones experimenta esa identidad durante el proceso de práctica?

Siguiendo la línea de los capítulos anteriores se concluyó con un análisis integrado de esas respuestas, que cruza la información de todos los casos. Los resultados se relacionan ahora directamente con las características formativas de la carrera, con sus carencias y sus fortalezas, aspectos éstos de un interés primordial en esta investigación y que permitieron elaborar las categorías de análisis que estructuran el capítulo final: la *experiencia personal* y la *experiencia formativa* y el *espacio USACH*.

3.2.7. La triangulación

La tesis finaliza con un análisis longitudinal de las conclusiones recabadas en cada una de sus etapas.

El foco está puesto en las representaciones sociales que cada uno de los estudiantes tiene de su proceso de convertirse en profesor de Historia. Interesó analizar cómo piensan e interpretan esa trayectoria, cómo fijan posición en relación con acontecimientos, situaciones o personas que se relacionan con ese proceso y en los contextos en que esas representaciones emergen y se desarrollan.

Para lograr ese objetivo, se optó por analizar las experiencias que se relacionan con las identidades docentes de estos futuros profesores: con los propósitos que declaran, con las decisiones didácticas que toman y con sus capacidades de reflexionar sobre estas cuestiones. Estas experiencias son de dos tipos y las he denominado, inspirada en Cornett (1990), experiencia personal y experiencia formativa, las últimas categorías emergentes a partir de las cuales se organizan las conclusiones finales de la investigación.

La experiencia personal incluye los contextos que no se relacionan directamente con su formación formal como profesores de historia y ciencias sociales, pero que han influido, de acuerdo al análisis de esta investigación, en sus decisiones y en su identidad docente. Considera sus experiencias antes de ingresar a la universidad: las características familiares que se relacionan con su opción profesional, el ascendiente de sus profesores durante su escolaridad, su

participación en movimientos sociales o políticos y otras experiencias vitales que pudieron haberlos marcado en su decisión de ser profesores de historia. Incluye además un contexto que he denominado *espacio USACH*, que surgió reiteradamente en las entrevistas y corresponde al escenario extra académico de la carrera.

La experiencia formativa, por su parte, es un elemento común para todos los estudiantes que participaron de esta investigación. Incluye las asignaturas cursadas durante los años de estudio tanto en el área de la disciplina, como de la didáctica y de la educación, y la experiencia de la práctica profesional correspondiente al período en que se realizó la indagación.

3.3. Ética de la investigación

Cómo cualquier investigación en ciencias humanas, esta debió enfrentar el reto de las experiencias de las personas que se vieron involucradas en su realización. En la presentación expliqué el desafío que significó convertirme de profesora en investigadora y cambiar la relación con el grupo de estudiantes que participó de este trabajo. Esa conversión no llegó a ocurrir nunca, nuestra relación es fruto de la experiencia que nos dio la posibilidad de vincularnos en la universidad. El contexto de investigación era la formación recibida en la universidad y sus proyecciones apuntaban a ese ámbito. En esa condición, mi rol no tuvo más que aceptar que mi condición era doble, docente e investigadora y que mi relación con los estudiantes era en ese doble plano, con el conocimiento que tenía de ellos, con la historia que habíamos empezado a construir en las aulas de la universidad.

Mi preocupación principal fue evitar las interpretaciones sesgadas que pudiera ocasionar mi conocimiento previo de ellos. Fue una preocupación que resguardé en el diseño de la investigación, en la recogida de información y en su análisis.

Los resultados de esta investigación se sustentan en la utilización de diferentes estrategias de recogida de información y de diferentes fuentes de datos. La triangulación es de métodos y de tiempo. La primera incluyó métodos cuantitativos de interpretación en una primera etapa y cualitativos en gran parte de su desarrollo. En esta última, las estrategias de recogida de información fueron variadas y el análisis recurrió siempre a contrastar los resultados de una experiencia con la que le había precedido, confirmando, refutando, precisando o modificando la interpretación según correspondiera.

La triangulación de tiempo estuvo en el diseño mismo de la investigación. En el interés de analizar la experiencia formativa de los estudiantes durante toda la duración del semestre que comprendía la realización de la Práctica Autónoma. El análisis permitió informar de los elementos nuevos que aparecían en el pensamiento docente de los estudiantes y de aquellos que se presentaron como una constante durante su desarrollo, otorgando solidez a las interpretaciones que surgían en cada caso.

La interpretación de los significados que otorgué a las palabras de los estudiantes y de las conclusiones que saqué en cada apartado, se confirman con el registro preciso de sus testimonios, con las transcripciones textuales que acompañan cada análisis, con las citas directas de sus planificaciones de clase, con la reproducción de los materiales didácticos que utilizan.

La investigación y su interpretación se realizan desde supuestos epistemológicos claramente explicitados, expresando con claridad las opciones y las finalidades que persigue la investigación.

La investigación se realizó en los espacios naturales donde los estudiantes vivían su experiencia formativa, en sus centros de práctica y en la universidad. Y en el contexto social y político en que se desarrollaba el proceso. Con colegios y universidades ocupadas por los estudiantes, ellos mismos, sus alumnos y que obligó a cambiar, no sin desazón, de establecimientos educacionales y a buscar lugares adecuados para poder realizar las entrevistas.

La investigación quiso captar la realidad desde la perspectiva de estos estudiantes tal como la vivían, desde los significados, explicaciones y razones que formulaban, desde sus opiniones, juicios y sentimientos.

El proceso de desarrollo de la investigación, la etapa de recogida de datos en interacción directa con ellos, el ejercicio solitario del análisis y la escritura y la retroalimentación recibida desde ellos en esa experiencia, a través de sus palabras, de sus reflexiones, de sus evocaciones me permiten afirmar que logré salvar el reto de mi doble militancia, de profesora e investigadora.

SEGUNDA PARTE

LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

4. ¿QUÉ REPRESENTACIONES TIENEN DEL OFICIO DE PROFESOR Y DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES?

Los resultados que se presentan, corresponden a la primera etapa de recopilación de información, las respuestas a un cuestionario (Anexo 1), de 16 de los 25 estudiantes que iniciaban su Práctica Profesional Autónoma, correspondiente al décimo y último semestre de su formación. Fue aplicado el 02 de agosto de 2011 en una reunión formal que daba inicio al proceso de práctica y donde se les explicó a los estudiantes las finalidades investigativas que tenía. Todos los asistentes en esa oportunidad, excepto uno que se tuvo que retirar, accedieron a participar.

El cuestionario está compuesto de 6 secciones, que mezclan preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas de respuesta breve. Los ítems apuntan a obtener información de las representaciones sociales de los estudiantes en tres ámbitos: el oficio de profesor de historia; las concepciones epistemológicas de las disciplinas que estudiaron durante su carrera; y la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales como materia escolar.

En coherencia con lo planteado en el marco teórico, se persigue indagar en las representaciones que han desarrollado los estudiantes de pedagogía en historia al finalizar su carrera, respecto de la actividad profesional que desarrollarán prontamente. En otras palabras, con qué perspectivas simbolizan el oficio que ejercerán y las materias que enseñarán en el ámbito escolar.

El resultado será la definición de los perfiles docentes que caracterizan a los estudiantes. Estos perfiles han sido construidos a partir de sus respuestas a cada sección del cuestionario. Sus finalidades y sus criterios teóricos y metodológicos son explicados en cada apartado. Estas definiciones individuales permiten delimitar tendencias a partir de las cuales se construyen los cuatro perfiles docentes que caracterizan al grupo y que, en mi opinión, podemos proyectar al profesorado de Historia que se titula en la USACH.

4.1. Información biográfica

La primera sección del cuestionario corresponde a información biográfica como se muestra a continuación:

Nombre			
Año de nacimiento	de		Año de ingreso a la USACH
Procedencia	Región		
	Comuna		

Señala la dependencia, modalidad y localización del establecimiento educacional donde realizaste la enseñanza media.

Dependencia		Modalidad		Comuna
Municipal		Científico Humanista	-	
Particular subvencionado		Técnico Profesional	-	
Particular pagado				

Indica el último nivel de estudios aprobado por tus progenitores

Nivel Educativo	Madre	Padre
Sin enseñanza formal		
Educación básica		
Educación media		
Técnico profesional		
Universitaria		
Post grado		

Señala el lugar de prioridad en que postulaste a esta carrera

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
----	----	----	----	----	----	----	----

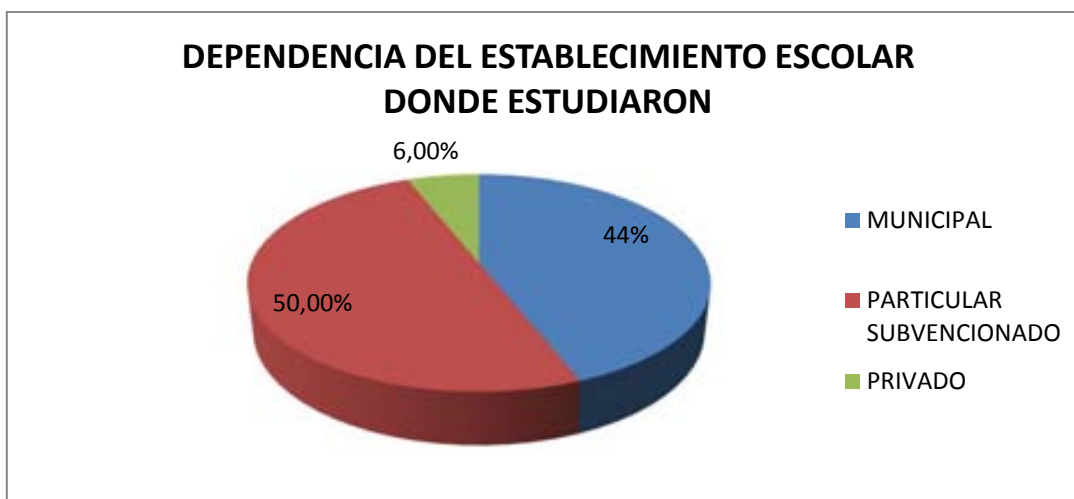
Señala la o las menciones que estás cursando

Licenciatura en Historia		Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales		Licenciatura en gestión socio cultural	
--------------------------	--	---	--	--	--

Todos los estudiantes que contestaron el cuestionario ingresaron a la carrera en el año 2007. Diez son mujeres y seis son hombres y en esa fecha tenían entre veintidós y veinticinco años. El 100% procede de la Región Metropolitana.

Siete de los encuestados realizaron sus estudios en establecimientos municipales (dependientes de alguna de las comunas en que se dividen las provincias en Chile), ocho en particulares subvencionados (reciben financiamiento del Estado de

acuerdo a su matrícula) y uno en particular pagado (privado). Quince lo hicieron en la modalidad científico – humanista y uno en la técnico profesional. Los seis que estudiaron en liceos municipales se distribuyen en las siguientes comunas: dos en Santiago, dos en Ñuñoa, uno en Cerro Navia, una en Estación Central y uno en Puente Alto.



El 94% de los estudiantes corresponden a la primera generación que accede a la educación universitaria respecto de sus madres y el 87% respecto de sus padres.

La carrera dictada por el Departamento de Historia de la USACH fue la primera opción de postulación a la universidad de 13 de los 16 estudiantes consultados.

Seis estudiantes están cursando exclusivamente la Pedagogía. Seis cursan además Licenciatura en Historia y cuatro de ellos, Gestión Socio Cultural.



4.2. Motivación para estudiar la carrera

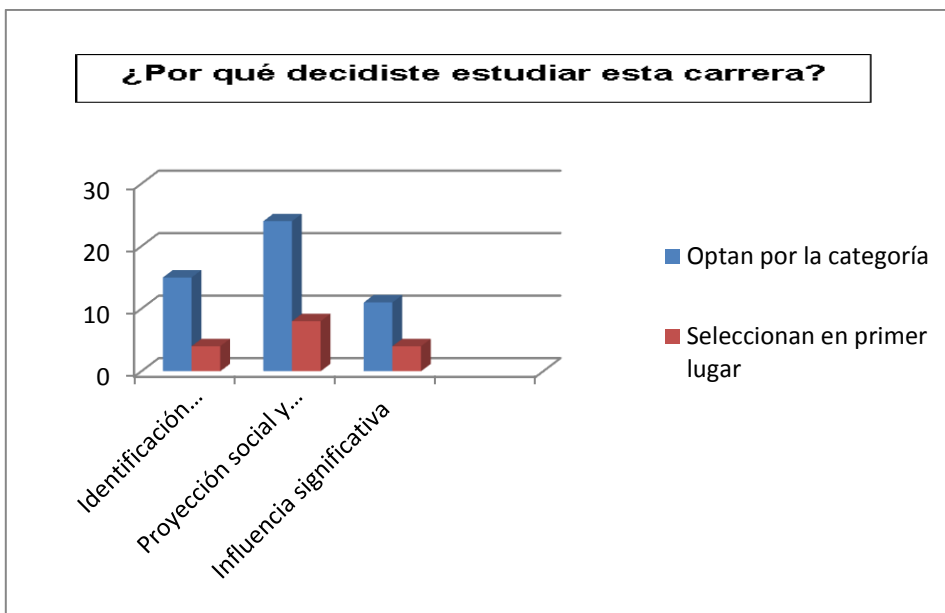
El ítem 2 del cuestionario pregunta *¿Por qué decidiste estudiar esta carrera?*

	Enumeración prioridades	Justificación
Quiero ser profesor(a)		
Quiero ser historiador(a)		
Quiero ser profesor(a) de historia		
Quiero ser gestor(a) cultural		
Fue la carrera en que me seleccionaron		
Me asegura estabilidad económica		
Para mejorar la calidad de la educación en Chile		
Por la orientación formativa del Departamento de Historia USACH		
Por la influencia de un profesor significativo		
Por el rol social que cumplen los profesores de historia		
Por influencia familiar		
Para contribuir a la comprensión de la realidad social		
Por el prestigio social de la profesión docente		
Por razones políticas		
No tengo respuesta		
Otra razón (señálala)		

Los estudiantes debían seleccionar tres opciones entre catorce, numerarlas de acuerdo a su prioridad y fundamentar su decisión. El objetivo de la pregunta es indagar sobre las motivaciones para estudiar la carrera y la dimensión y el origen en que éstas se fundamentan. Para ello se establecen tres categorías: la identificación profesional con el oficio de profesor (en rojo en la encuesta de recogida de datos, Anexo 2); la proyección social y política que atribuyen a la carrera (en verde) en directa relación con los propósitos; y la relevancia de una influencia significativa (en azul). Esta última categoría obedece al interés de indagar el peso que tuvieron sus profesores de educación escolar en su elección profesional y cómo esto se relaciona con los modelos de enseñanza con los que se identifican o promueven.

Siete estudiantes optaron por las categorías de identificación profesional y proyección social y política. Tres destacan opciones exclusivamente social - políticas y tres se identifican con las tres categorías. Tres eligen la relevancia de una influencia significativa, acompañada de la identificación profesional con el oficio de profesor (2) o la proyección social y política (1) que atribuyen a la carrera. En síntesis sólo dos de los encuestados no reconoce como influencia la dimensión social y política del oficio de profesor de historia.

La categoría más veces marcada corresponde a la de proyección social y política, con 24 opciones, ocho de ellas en primer lugar, concentrada en la opción *Para contribuir a la comprensión de la realidad social*, con tres preferencias.



En el caso de la categoría de identificación profesional, el análisis de los contenidos de las justificaciones permite establecer dos tipos de respuestas, las que ponen énfasis en el amor (M3) y en el gusto por enseñar, en comprender el pasado y proyectar el conocimiento adquirido (M15; H9; M13); y las que destacan el interés en desarrollar un pensamiento reflexivo (M11; H10):

Es parte esencial de mi proyecto de vida y amo enseñar (M3)

Principalmente por mi gusto por la Historia y mi gusto por la enseñanza (H9)

... ahora que pasé por el proceso de práctica me di cuenta que es la forma más "apropiada" de proyectar el conocimiento adquirido (M13)

...entregar el conocimiento directamente y ayudar a los jóvenes tal como me ayudaron a mí, tanto en la formación social como personal, otorgando un pensamiento crítico al estudiantado (M11)

...para lograr que los jóvenes abran sus mentes (H10)

A pesar que las respuestas varían entre aquellas que recalcan aspectos afectivos, disciplinarios y académicos de la pedagogía y las que esperan el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado, en ambos casos aparece destacado el rol de un profesor que entrega conocimientos a sus estudiantes, mientras los últimos se sitúan en una posición menos protagónica.

Cuando las opciones son la relevancia de una influencia significativa, los argumentos transitan entre los que subrayan el carácter de modelo que tiene el profesor para sus alumnos (M6); la suerte de haber tenido un excelente maestro durante la educación secundaria (H9 – M15) y la figura de alguien que se distinguía por su cercanía (H10).

Fui afortunado en tener un excelente profesor durante la educación media, que inculcó el gusto por la signatura (H9)

Porque me agradaba la cercanía que lograba con los estudiantes (H10)

Cuando la influencia significativa es la orientación formativa del Departamento de Historia de la USACH, se recalca su visión progresista de las ciencias sociales (M12) y su orientación por la historia social (M14).

Porque tenía conocimiento de la calidad de los docentes y por la visión general de las ciencias sociales que no poseían otras mallas curriculares (M12)

Puesto que es distinta a la de otras universidades, alejándose de visiones tradicionales, con una fuerte formación en el ámbito de la historia social que a mí en lo personal es algo que me atrae e interesa (M14)

Para el caso de la proyección social y política que atribuyen a la carrera de profesor de Historia, las opciones más elegidas son las que asignan un rol social a los profesores de esta disciplina, encaminado a la comprensión de la realidad. Los estudiantes señalan en sus justificaciones la posibilidad de crear espacios para la reflexión y el cuestionamiento crítico sobre la realidad, sobre todo en el ámbito de lo social (M14); el aporte a un análisis más político de la realidad (M12); el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para comprender pasado y presente (M16 – M4); la contribución a que los estudiantes y la sociedad conozcan distintas perspectivas y puedan cuestionar su realidad (M11); y el rol transformador del profesor de Historia para la comprensión de la realidad social (M6).

Distinto [el rol social de los profesores de historia] al de otros profesores, pues los contenidos que abordamos permiten la reflexión y cuestionamiento sobre la realidad, sobre todo en el ámbito de lo social (M14)

Porque considero que la formación en el área aporta un análisis más político de la realidad (M12)

Siendo historiadora o profesora puedo contribuir a que los estudiantes y la sociedad conozcan distintas perspectivas y vean más allá, cuestionando su realidad (M11)

Me parece que la “realidad social” es una cuestión desconocida para los jóvenes y el rol del profesor de la signatura en la comprensión de ésta es vital... dado el rol transformador del profesor de historia (M6)

¿Por qué decidieron estudiar pedagogía en historia y ciencias sociales las personas que contestaron esta pregunta?

Catorce de los dieciséis estudiantes seleccionaron la proyección social y política como motivación para elegir esta carrera profesional, lo que la convierte en la principal tendencia en esta respuesta.

Doce se identifican con el oficio de profesor en alguna de las opciones que marcaron. Sus fundamentos incluyen desde el amor por enseñar hasta el interés de desarrollar el pensamiento crítico entre los jóvenes.

Diez eligen como causa una influencia significativa. En cinco casos corresponde a un profesor de la época escolar, en cuatro a la tendencia historiográfica y formativa de la USACH con énfasis en lo social, uno de los estudiantes marca ambas opciones. No aparece, en cambio, ninguna influencia familiar. Los profesores destacados en estas respuestas lo son por su cercanía, por su carácter de modelos, de ejemplo de buenos profesores, por haber aprendido de ellos el gusto por la disciplina. No hay alusión en estas respuestas al profesor como influencia para la comprensión de la realidad o el desarrollo del pensamiento social.

4.3. Concepciones disciplinarias de la Historia y las Ciencias Sociales

El ítem 3 del cuestionario pregunta *¿Qué debieras saber y desarrollar para ejercer tu labor profesional?* Los estudiantes pronunciaron su grado de acuerdo o desacuerdo en cinco niveles, respecto de 21 afirmaciones construidas conforme a tres categorías del conocimiento disciplinar: el objeto de estudio, los métodos y las habilidades asociadas a dicho conocimiento.

Marca solo la opción que más te represente en cada uno de los enunciados.

	TAC	ACD	CDS	EDS	TDS
Los propósitos, fundamentos teóricos y métodos de la historia, la geografía y las ciencias sociales					
La aproximación crítica a los acontecimientos sociales					
La interpretación derivada de los hechos debidamente establecidos.					
La redacción de textos históricos y de las ciencias sociales.					
El conocimiento detallado de los acontecimientos históricos					
La comprensión de los procesos sociales, culturales, políticos y económicos del mundo actual.					
La lectura y análisis de la organización del espacio.					
Los avances y debates académicos en la investigación de la historia, la geografía y las ciencias sociales					
Los gobiernos de Chile y sus obras.					
Las diversas corrientes de interpretación histórica, geográfica y social					
El análisis de diversas fuentes de información social					
La historia de las fiestas, la familia y la vida cotidiana					
La interpretación y valoración del patrimonio					
Los cambios en las relaciones económicas, sociales y espaciales que ha experimentado la humanidad					
Los contextos y procesos de conformación y desarrollo de la ciudadanía democrática					
La ubicación cronológica de los acontecimientos y los períodos de la historia					
La valoración y empatía con diversos sujetos históricos					
La constitución política de Chile					
Los distintos ritmos y temporalidades de la historia.					
El diseño e implementación de investigaciones históricas					
Los instrumentos y métodos de la investigación científica					

Las respuestas pueden analizarse por el nivel de concentración de las opciones. En un primer grupo se congregan patrones de respuestas muy concentrados, que optan exclusivamente por las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo (TAC y ACD) y que corresponden al 19% de los cuestionarios (3), o por las opciones anteriores (TAC y ACD) y entre 1 y 2 respuestas en las que manifiestan dudas (CDS) y que corresponden al 25% de los casos (4). A este grupo se agregan dos estudiantes que seleccionan 6 y 11 opciones con dudas respectivamente. Las respuestas de este conjunto permiten concluir que los estudiantes no logran discriminar opciones distintas o contradictorias en las afirmaciones que hacen alusión a la epistemología de la historia y de las ciencias sociales en el cuestionario. Manifiestan estar de acuerdo con todas las afirmaciones, en una gama que incluye desde la necesidad de aprender *la aproximación crítica a los acontecimientos sociales, hasta los acontecimientos y personajes más importantes de la historia de Chile y universal*. En el segundo caso agregan una cuota de dudas que no les permiten definir una opción, por ejemplo, cuando deben plantearse ante la necesidad de aprender y desarrollar la *valoración y empatía con diversos sujetos históricos*, como parte de su formación profesional.



Una diferencia es marcada por las respuestas distribuidas en una gama más amplia de alternativas, que permitiría dar cuenta de una mayor discriminación entre opciones epistemológicas. En este caso las respuestas incluyen además de acuerdos (TAC y ACD) y dudas (CDS) algún número de desacuerdos (EDS y

TDS), que varía entre una (5) y cuatro oportunidades (1). El porcentaje de estudiantes en esta categoría es de 44% (7).

La tendencia generalizada de respuestas manifiesta un patrón de agrupación concentrado en este ítem y no permite sacar conclusiones definitivas respecto a las nociones epistemológicas de la historia y las ciencias sociales que poseen los estudiantes. Esto podría superarse si tuvieran que fundamentar sus elecciones, sin embargo esta es una cuestión que sí hacen en las secciones siguientes del cuestionario y la comparación entre ellas ofrece variadas posibilidades de contrastación y análisis.

A pesar de la limitación anteriormente señalada, las respuestas a este ítem permiten observar algunas tendencias producto del grado de acuerdo, duda o desacuerdo que manifiestan en cada una de las proposiciones.

¿Qué deberías saber y desarrollar para ejercer tu labor profesional?	
Respuestas con mayor porcentaje de acuerdo. 100%	Los propósitos y fundamentos teóricos de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.
	La aproximación crítica a los acontecimientos sociales.
	La comprensión de los procesos sociales, culturales, políticos y económicos del mundo actual.
	El análisis de diversas fuentes de información social.
	Los cambios en las relaciones económicas, sociales y espaciales que ha experimentado la humanidad.
	Los distintos ritmos y temporalidades de la historia.
Respuestas con mayor porcentaje de duda. Entre 25 y 38%	La interpretación derivada de los hechos debidamente establecidos.
	Los gobiernos de Chile y sus obras.
	La historia de las fiestas, la familia y la vida cotidiana.
Respuesta con mayor porcentaje de desacuerdo, 31%	La Constitución Política de Chile.
	Los gobiernos de Chile y sus obras.

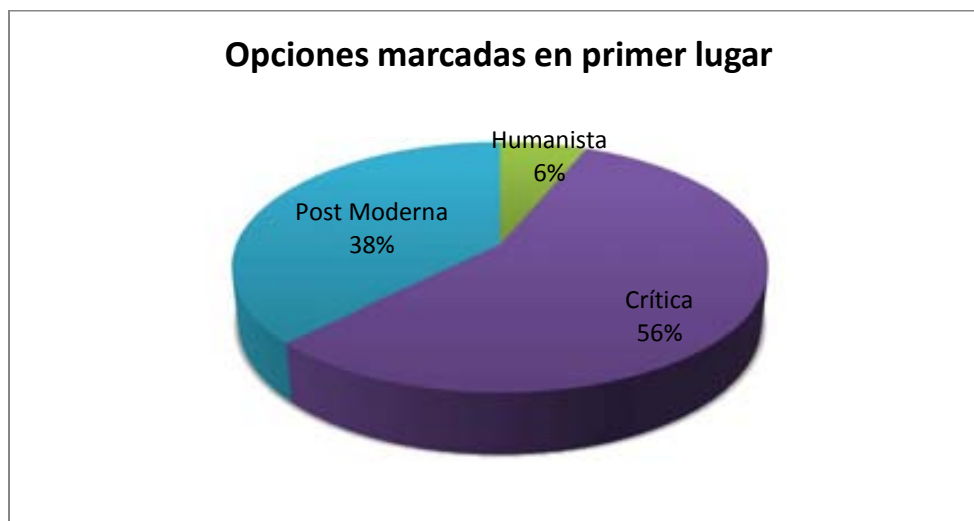
Las afirmaciones en las que los estudiantes manifiestan estar unánimemente de acuerdo corresponden todas ellas a perspectivas históricas y de las ciencias sociales que aspiran a una comprensión de la realidad de manera compleja, tratando de abarcar y entender las múltiples dimensiones a través de las cuales esa realidad se conforma y utilizando para ello diversas fuentes de información. Las que ofrecen dudas, y tienen mayores porcentajes de desacuerdo, se acercan más decididamente a orientaciones positivistas y tradicionales, a excepción de la proposición que plantea *la historia de las fiestas, la familia y la vida cotidiana*.

4.4. Propósitos del aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales

El ítem 4 del cuestionario pregunta *¿Para qué aprendemos Historia y Ciencias Sociales?* Para contestar los estudiantes contaban con cinco proposiciones, que representan distintas tradiciones epistemológicas en el campo de las ciencias sociales y de la enseñanza: positivista, nacional-patriótica, humanista, post moderna y crítica. Los ejemplos de esta categorización fueron obtenidos de Benejam (1997) agregando la opción nacional-patriótica. Los estudiantes debían elegir las dos que más los representaban, señalando su prioridad, y justificando su selección.

	Selección
Para conocer las fuentes del pasado y los hechos del presente, reconocer los modelos históricos y sociales y sus características y saber aplicarlos para resolver los problemas sociales con rigor y eficacia.	
Para conocer los hechos más significativos de la historia, así como la vida y la obra de los personajes que han contribuido a la construcción de la nacionalidad, y a dar sentido a lo que somos hoy como país.	
Para comprender quiénes somos y cómo somos, de manera de ser conscientes de nuestra identidad. No se puede afirmar la identidad sin tener relación con el pasado que lleva a comprender por qué cada pueblo es único e irrepetible.	
Para comprender el presente, cómo hemos llegado hasta aquí, las opciones que se han hecho y las consecuencias que han tenido. Y para plantear acciones alternativas para construir un futuro socialmente más libre y justo.	
Para tener los conocimientos necesarios para no dejarnos dominar, para poder cuestionar lo que se dice sobre la historia y la sociedad y construir nuestra propia interpretación, considerando los contextos espaciales y temporales.	

Las opciones que marcaron en primer lugar se distribuyen como muestra el gráfico y permiten comprobar que las preferencias de los estudiantes se inclinan exclusivamente (100%) por las perspectivas identificadas con los paradigmas humanista y crítico (incluyendo en este último el post moderno).



Si analizamos las dos preferencias que debían marcar, el 63% (10) lo hace por alternativas exclusivamente críticas; el 31% (5) combina opciones críticas y humanista; y un 6% (1) selecciona una opción crítica y la positivista.

Las justificaciones de los estudiantes que optan por la alternativa humanista ponen énfasis en la necesidad de crear conciencia (H9 – H10) y en la comprensión de quienes somos, tomando el pasado como perspectiva (M15).

Si logramos hacer conscientes a los sujetos de para qué sirve la historia, evidentemente contribuiremos a construir una sociedad más libre y justa... la historia no es sólo de hechos y datos, sino de personas y de cómo éstas construyen su identidad. Este proceso tiene un componente histórico que no solo brinda respuestas, si no que valiosas preguntas para entender lo que somos como individuos y sociedad (H9)

Los que seleccionan las opciones críticas pueden dividirse en dos grupos. Los que ponen énfasis en el conocimiento disciplinar como elemento de liberación (M12); como elemento clave para establecer alternativas de cambio en la construcción de futuro (M6) y que permita comprender, cuestionar y cambiar la realidad (M14) y

aquellos que ponen acento en el individuo, en el desarrollo de un sujeto pensante, reflexivo, crítico frente a la realidad (M13- H7)

Desde mi punto de vista la perspectiva crítica de la historia y el mundo social es importantísima pero no puede desarrollarse a cabalidad sin conocer antecedentes para ello. Quiero señalar que la información y el conocimiento son clave para establecer alternativas de cambio a la construcción del futuro (M6)

Para mí, saber Historia y Ciencias Sociales se relaciona con el manejo de un conocimiento que nos permite cuestionar no solo lo que se nos dice sobre la Historia, sino que también la realidad que nos rodea, existiendo de esta forma la oportunidad de generar nuestra propia interpretación, tanto de la Historia como de otros ámbitos del conocimiento sobre lo social (M14)

Creo que es importante aprender historia y ciencias sociales para a través de ello lograr una mejor comprensión de nuestro presente, pero sobre todo y en conjunto con lo anterior, poder convertirnos en sujetos pensantes, críticos frente a la realidad y el contexto en que nos encontramos, de manera tal que la historia pueda ser una herramienta, un medio para no ser engañados, para ser sujetos finalmente (M13)

Creo que el conocimiento y habilidades de las Ciencias Sociales deben impulsar el desarrollo de sujetos críticos y reflexivos, conscientes de su pasado y su presente y activos en la construcción de un mejor futuro (H7)

Los estudiantes que contestaron este cuestionario no atribuyen propósitos nacionales patrióticos a la enseñanza de la Historia. Solamente uno marca la opción positivista en combinación con la respuesta crítica.

Cinco estudiantes manifiestan que el propósito de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales es que las personas puedan comprenderse en su identidad, sólo una de ellas lo hace en primer lugar.

Los dieciséis estudiantes declaran que el propósito de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, es comprender el presente en la perspectiva de construir un futuro socialmente más libre y justo y/o tener los conocimientos para no dejarse dominar y cuestionar lo que se dice sobre la Historia.

Esta última opción marca la tendencia hegemónica en esta respuesta.

4.5. Modelos de un buen profesor de Historia y Ciencias Sociales

El ítem 5 del cuestionario pregunta *¿Qué características debería tener un buen profesor de Historia y Ciencias Sociales?* Se presentan ocho frases breves que dan cuenta de estilos de enseñanza (anexo 2). Las categorías fueron construidas a partir de las propuestas de Evans (1989), Pagès (1994) y Benejam (1997). Los estudiantes debían elegir las tres opciones que más los representaran y fundamentar su elección.

Narrador de Historias	Buen gestor del aula y controlador del orden
Intelectual técnicamente competente	Intelectual comprometido socialmente
Experto en selección de contenidos y estrategias de aula	Ciudadano informado y crítico
Promotor del desarrollo integral de sus estudiantes	Acompañante y guía de procesos de aprendizaje de sus estudiantes

Las ocho frases dan cuenta de cuatro estilos de enseñanza que han sido definidos como: *tradicional; técnico; crítico y humanista*. El tradicional se sustenta en la exposición oral como estrategia de enseñanza y en el control, del aula y del alumnado. El técnico pone énfasis en la eficacia y la eficiencia para organizar situaciones de enseñanza, en tanto que el humanista se centra en el estudiante, sus intereses y capacidades de manera integral. El crítico, finalmente, pone énfasis en el compromiso social del docente y en la ciudadanía informada.

El análisis de las respuestas (opciones explicitadas y fundamentación de las mismas) permitió establecer la identificación de los estudiantes con los siguientes estilos de enseñanza.

Cinco de ellos (31%) marcan opciones para tres categorías distintas, que varían entre técnica, humanista y crítica para cuatro de los casos y técnica, crítica y tradicional para uno de ellos. Las fundamentaciones consideran ámbitos de todos estos estilos, donde se destaca el triple rol del profesor como gestor de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos; acompañante y guía de esos procesos e incitador de sus estudiantes para debatir y cuestionar el medio social y su realidad inmediata (H5).

Una adecuada selección de contenidos y estrategias permite alcanzar un desarrollo óptimo de las clases y buen logro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Siendo ciudadano informado y crítico, incita al estudiante a debatir y cuestionar responsablemente el medio social y su realidad inmediata. Más que instaurar estrategias que permitan el desarrollo integral, es pertinente acompañar y guiar procesos de aprendizaje de los estudiantes. Así se guían procesos de elaboración y construcción autónoma... (H5)



Dos estudiantes (H10 y M15) eligen las opciones humanistas acompañada de la alternativa, *buen gestor del aula y controlador del orden*. Sus fundamentos se centran en la vinculación entre el profesor y sus estudiantes, en la empatía y el objetivo de formar personas.

El docente si solo se cierra en su área no logra captar a los alumnos, si no es capaz de ver lo que quieren los estudiantes solo genera verticalidad en su desarrollo, gestando un alejamiento, y que los jóvenes los vean como agentes disruptores [sic] de su desarrollo (H10)

Nueve estudiantes (56%) combinan opciones críticas y humanistas, teniendo las primeras un mayor peso sobre las segundas en una relación de 6 a 3. Las fundamentaciones destacan el deber de formar personas del profesor de historia,

ineludible del compromiso que debe tener con lo que hace, con la comunidad y con la realidad en que viven sus estudiantes (M8 – H7) a lo que se agrega la necesidad de hacerlo desde una vereda crítica y comprometida políticamente (M16).

Primero creo que se debe estar comprometido con lo que uno hace y con la comunidad de sujetos en la que incidimos, pues la escuela es parte del todo que llamamos sociedad y de no estar comprometidos con el bienestar de la mayoría siendo informados y críticos, se terminaría por repetir la cultura oficial que mantiene el estatus quo (H7)

... desde mi percepción un buen profesor de historia y ciencias sociales debe tener los conocimientos y herramientas profesionales para poder desenvolverse en su práctica cotidiana. Sin embargo, para que estas tengan un sentido significativo en su accionar debe ser un ciudadano interesado por conocer y construir conocimiento desde la vereda crítica, un sujeto comprometido social y políticamente con su quehacer profesional y a partir de ello, un docente guía y orientador de los aprendizajes (M16)

Las respuestas a la pregunta sobre las características que debería tener un buen profesor de Historia y Ciencias Sociales, tienen coincidencias con las respuestas sobre los propósitos de la enseñanza del ítem anterior. Catorce de los dieciséis estudiantes eligen una o las dos opciones correspondientes a la categoría de un profesor crítico: *intelectual comprometido socialmente y/o ciudadano informado y crítico.*

Sin embargo, como las alternativas a marcar aquí eran tres, las elecciones dieron posibilidades de mayor diversidad.

Nueve de los catorce estudiantes que se identificaron con la opción de un profesor crítico, eligieron además una (6) o dos opciones (3) correspondientes al profesor humanista: *promotor del desarrollo integral de sus estudiantes y/o acompañante y guía de procesos de aprendizaje de sus estudiantes.*

Los cinco restantes agregaron dos opciones de categorías distintas. Cuatro de ellos sumaron a la categoría humanista, la correspondiente al profesor definido como técnico: *intelectual técnicamente competente y/o experto en selección de*

contenidos y estrategias de aula, en lo que puede leerse como un claro eclecticismo.

La novedad respecto del ítem de los propósitos de la enseñanza, es que tres de los estudiantes se identificaron con categorías de profesores definidos como tradicionales: *narradores de historias y/o buenos gestores del aula y controladores del orden*.

4.6. Concepciones de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

El ítem 6 (adaptación de Ellis, A. K, 1991: *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon. Boston. En: Pagès, 1995) pide a los estudiantes que marquen su grado de acuerdo o desacuerdo, respecto de 21 proposiciones referidas a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Las proposiciones se organizan en 6 categorías: las finalidades y valores de la enseñanza de las ciencias sociales (celeste); los métodos de enseñanza (verde); los contenidos enseñados (gris); el rol del profesor (rosa); el rol del estudiante (anaranjado); y los recursos utilizados en la enseñanza (morado)

A diferencia del ítem 3, en este no encontramos patrones de respuestas concentrados en las opciones totalmente de acuerdo (TAC) y de acuerdo (ACD). Todos los estudiantes responden en una distribución que permite visualizar una discriminación entre las opciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales que se les proponen.

Las proposiciones que logran mayor grado de acuerdo (TAC-ACD) corresponden a las categorías de finalidades y de métodos de la enseñanza de las ciencias sociales y todas ellas se inscriben en una perspectiva crítica o humanista de la enseñanza. Las dudas más reiteradas, en cambio, se ubican en el ámbito de los recursos; del rol que deben jugar profesores y alumnos en las decisiones de la enseñanza; y contradictoriamente con la clasificación anterior, también de los métodos. En otras palabras, mientras el 100% de los estudiantes (16) señala estar de acuerdo en que *la indagación ayuda a los estudiantes a pensar más eficazmente*, cuando deben plantearse ante la proposición que afirma que *un*

problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuáles son las respuestas, siete de ellos dudan.

Las clases de ciencias sociales han de estar más centradas en los intereses del alumnado que en las disciplinas
El alumnado de historia puede comprometerse en el estudio de problemas de la comunidad local
En las clases de historia hay que dedicar más tiempo a enseñar nombres, fechas y lugares que a estudiar la sociedad
El libro de texto debe ser el elemento orientador de lo que se enseña en clases de ciencias sociales
El objetivo final y la principal función de la historia y la geografía es el aprendizaje de hechos y conceptos
La historia ya está escrita, por tanto lo que se aprenda en la universidad es suficiente para enseñar en la escuela
Los denominados métodos de descubrimiento en la enseñanza, son menos eficaces que los métodos tradicionales
La indagación ayuda al alumnado a pensar más eficazmente
Como el alumnado tiene diferentes estilos de aprendizaje, intereses y tipos de inteligencia, no siempre se deben estudiar las mismas temáticas.
El lenguaje y las matemáticas son más importantes que la historia
La enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe orientarse a los buenos resultados en el SIMCE y en la PSU
Un problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuáles son las respuestas
Los métodos de indagación y descubrimiento conducen frecuentemente al desorden, la confusión y la indisciplina
La investigación actualizada y los debates de los historiadores y científicos sociales deben ser la base de la enseñanza escolar
El análisis de valores y de las relaciones humanas son los aspectos fundamentales del programa de ciencias sociales
La enseñanza de la historia y las ciencias sociales genera ciudadanos críticos y comprometidos con el mejoramiento social
La lectura y las preguntas de los libros de texto son la base de un programa eficaz de historia
El trabajo en pequeño grupo habitualmente provoca una pérdida de tiempo
El profesorado y el alumnado deben decidir qué quieren enseñar y aprender de historia y geografía
El profesorado que no da respuesta a los problemas de las ciencias sociales pierde el respeto de sus estudiantes
Los profesores y profesoras deben enseñar de acuerdo a las indicaciones dadas por el MINEDUC

Las respuestas permiten concluir que los estudiantes de último año de la carrera no logran tomar una posición respecto de afirmaciones que dan un protagonismo relevante a los intereses del alumnado en el proceso de enseñanza, cuestión que se repite con aquellas que visualizan al profesor como un profesional con autonomía para tomar decisiones pedagógicas. Lo mismo ocurre cuando deben

decidir entre concepciones y métodos de aprendizaje tradicionales, basados en la memoria y la repetición, y otros que apuntan al descubrimiento y la reelaboración.

Respuestas con mayor porcentaje de acuerdo. Entre 94 y 100%	El alumnado de Historia puede comprometerse en el estudio de problemas de la comunidad local.
	La indagación ayuda al alumnado a pensar más eficazmente.
	La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales genera ciudadanos críticos y comprometidos con el mejoramiento social.
Respuestas con mayor porcentaje de duda. Entre 38 y 50%	Las clases de Ciencias Sociales han de estar más centradas en los intereses del alumnado que en las disciplinas.
	El libro de texto debe ser el elemento orientador de lo que se enseña en clases de Ciencias Sociales
	Un problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuáles son las respuestas.
	La lectura y las preguntas de los libros de texto son la base de un programa eficaz de Historia.
	El profesorado y el alumnado deben decidir qué quieren enseñar y aprender de Historia y Geografía
	Los profesores y profesoras deben enseñar de acuerdo a las indicaciones dadas por el Ministerio de Educación
Respuestas con mayor porcentaje de desacuerdo. Entre 94 y 100%	En las clases de Historia hay que dedicar más tiempo a enseñar nombres, fechas y lugares que a estudiar la sociedad.
	La Historia ya está escrita, por tanto lo que se aprenda en la universidad es suficiente para enseñar en la escuela.
	El lenguaje y las matemáticas son más importantes que la Historia.
	La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales debe orientarse a los buenos resultados en el SIMCE y en la PSU.

Las opciones que suscitan mayores grados de desacuerdo (EDS-TDS) se ubican en las categorías de las finalidades y valores de la enseñanza y de los contenidos a enseñar. Estos desacuerdos son perfectamente coherentes con los acuerdos (TAC-ACD) señalados en los párrafos anteriores. Los estudiantes se identifican con las perspectivas críticas y humanistas cuando niegan que en las clases de historia haya que dedicar más tiempo a enseñar nombres, fechas y lugares que a estudiar la sociedad; o que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales deba orientarse a los buenos resultados en el SIMCE y en la PSU (pruebas estandarizadas en Chile). Sin embargo, tres estudiantes dudan respecto a que el

objetivo final y la principal función de la Historia y la Geografía sea el aprendizaje de hechos y conceptos.

Estas respuestas permiten concluir que los estudiantes se ubican en perspectivas críticas y humanistas cuando se trata de identificarse con los fines, valores y contenidos de la enseñanza, pero que dudan, o son decididamente más tradicionales, cuando los aspectos sobre los cuales deben pronunciarse tienen relación con los métodos de enseñanza, con los recursos o el papel que deben jugar en el aula estudiantes y profesores. En otras palabras, son más progresistas cuando se trata del deber ser, de cuestiones más abstractas, como los valores o las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, pero bastante más tradicionales cuando se trata de la práctica cotidiana en la sala de clases, de los métodos con los que enseñan, de las características de las relaciones que propician entre ellos y sus estudiantes.

4.7. Perfiles de los futuros profesores de Historia y Ciencias Sociales

El análisis individualizado de los cuestionarios integró las respuestas de todos los ítems para aproximarse al perfil de profesor de Historia y Ciencias Sociales de cada uno de los estudiantes.

El análisis de la pregunta respecto de las motivaciones para estudiar pedagogía en historia y ciencias sociales consideró, además de la distinción y jerarquía entre las tres categorías _la vinculación con el oficio de profesor, alguna influencia significativa o las razones políticas_ el número de respuestas para cada una de estas opciones, el contenido de dicha opción y las características de los fundamentos que esgrimían. Por ejemplo, si las razones para fundamentar la influencia de un profesor eran por su cercanía como ser humano, como referente intelectual o por sus posturas políticas.

El ítem que tenía por objetivo indagar en las perspectivas epistemológicas de la disciplina de los estudiantes, no logró cumplir con su objetivo a cabalidad. Como ya se señalara, las respuestas mayoritariamente estaban de acuerdo con todas las

proposiciones, aunque fueran contradictorias y, en ese caso, la única conclusión que podía sacarse era la falta de claridad en este aspecto, o definitivamente fallas en la construcción de la pregunta y en su planteamiento. Con todo, el ítem entregó información de aquellos estudiantes que dudaban o estaban en desacuerdo con alguna afirmación, por ejemplo, con la necesidad de enseñar, *los contextos y procesos de conformación y desarrollo de una ciudadanía democrática o el conocimiento detallado de los acontecimientos históricos*.

La pregunta referida a las finalidades de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales permitió distinguir con claridad opciones tradicionales, críticas y humanistas y entregó valiosa información a partir de la fundamentación de la opción elegida, entre otras, la posibilidad de diferenciar ente aquellos estudiantes que solo parafraseaban los enunciados o elaboraban razones propias.

Lo mismo ocurre con el ítem que pregunta por las características que debería tener un buen profesor de historia y ciencias sociales. Sus resultados permitieron diferenciar entre opciones homogéneas y eclécticas, entre aquellas que se identificaban con un perfil con más claridad, de otras que seleccionaban una diversidad de estilos docentes, que incluían el tradicional, técnico, crítico y humanista. Los fundamentos escritos, según su solidez reflexiva, proporcionaron nuevamente valiosa información para acercarse a las identidades docentes de cada estudiante.

Finalmente, la pregunta referida a las características de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, entregó información de las representaciones sociales de los estudiante en varios planos, su postura en relación a la autonomía y las facultades de decidir en el aula del profesor, el papel de los alumnos en el aprendizaje y sus posibilidades de participación y de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

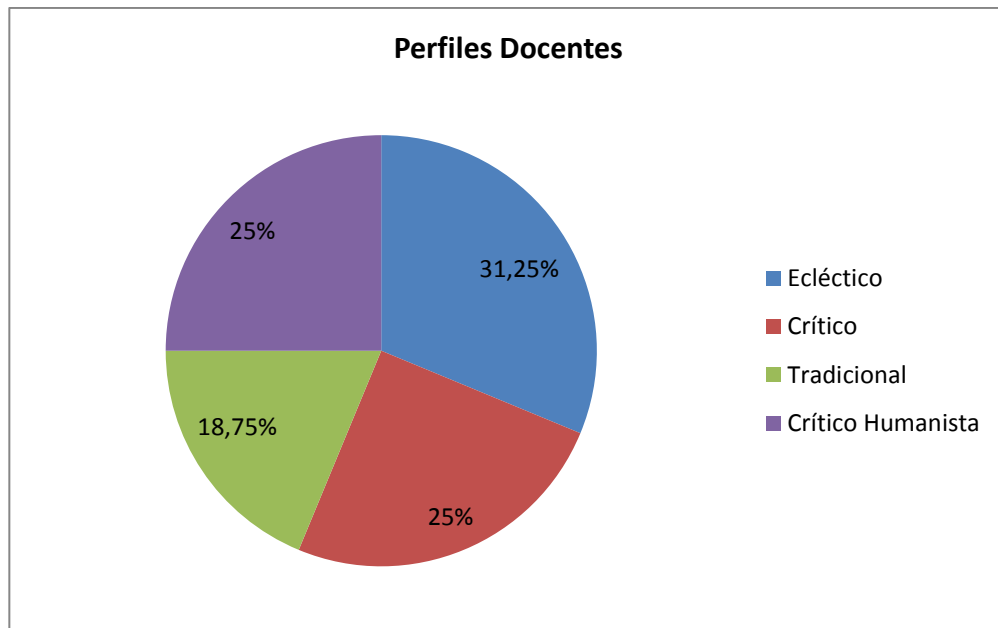
El análisis integrando de las respuestas de todos los ítems, permite establecer cuatro perfiles de estudiantes de acuerdo a sus concepciones epistemológicas de

las ciencias sociales, de las mismas como materias de enseñanza escolar y de sus representaciones sobre el oficio de profesor de historia.

Cuatro de los dieciséis estudiantes (25%) pueden considerarse como de un **perfil crítico-humanista**. A estos paradigmas responden sus concepciones sobre los fines de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, orientados a la comprensión del presente y al desarrollo de sujetos pensantes frente a la realidad (M13). Sobre la consideración de cómo debería ser un buen profesor de estas disciplinas, indican que debería caracterizarse por establecer una relación con sus estudiantes encaminada al desarrollo de personas integrales en lo político, social, cultural e identitario (M11). Y sobre las razones que señalan para estudiar la carrera, siempre les atribuyen un importante sentido político y social acompañado del rol formador de personas de la carrera docente.

Siendo historiadora o profesora puedo contribuir a que los estudiantes y la sociedad conozcan distintas perspectivas y vean más allá cuestionando su realidad.

Los docentes tienen un rol fundamental al interior del aula, el que va formando a sus estudiantes en distintos aspectos, tanto políticos, sociales, culturales, familiares, etcétera, lo cual siento que me permite aportar y me complementa en mi quehacer (M11)



Cuatro estudiantes (25%) pueden ser considerados como **críticos**, por cuanto todas sus repuestas se inscriben en esta perspectiva. Sus razones para estudiar la carrera tienen un alto componente social y político, en algunos casos exclusivamente (M16); piensan que el sentido de aprender ciencias sociales es convertirse en sujetos críticos y reflexivos (H7) para comprender el mundo social, pero también para promover formas de transformarlo (M3). Señalan que un buen profesor de ciencias sociales debe estar comprometido con lo que hace, con la comunidad y con el bienestar de la mayoría (H7).

Un buen profesor de historia y ciencias sociales debe estar comprometido con lo que hace y con la comunidad de sujetos en la que incidimos, pues la escuela es parte del todo que llamamos sociedad y de no estar comprometidos con el bienestar de la mayoría siendo informados y críticos, se terminaría por repetir la cultura oficial que mantiene el statu quo (H7)

Tres de los estudiantes de la muestra (19%) pueden ser catalogados como en un **perfil tradicional**, aunque entre ellos presentan diferencias. El primero de ellos, con un fuerte componente humanista (M15), se identifica claramente con el rol de profesor como un enseñante comprometido con sus alumnos.

El segundo estudiante (M8), aunque se identifica con modelos de profesor crítico y humanista, manifiesta dudas en todas las opciones referidas a la enseñanza con

características participativas, que ponen énfasis en el rol activo del estudiantado y en la construcción del conocimiento y en un papel más autónomo del profesor en la toma de decisiones. Las mismas dudas se generan cuando debe responder sobre la necesidad de conocer y enseñar los contextos y procesos de conformación y desarrollo de la ciudadanía democrática. Finalmente cuándo debe contestar sobre el para qué se aprende historia, una de sus opciones es la alternativa positivista: *para reconocer los modelos históricos y sus características y saber aplicarlos para resolver los problemas sociales con rigor y eficacia.*

El último estudiante (H10) elige la opción buen gestor de aula y controlador del orden como característica de un buen profesor de ciencias sociales. Sus argumentos son, sin embargo, contradictorios, porque enseguida pone énfasis en la necesidad de evitar el verticalismo (sic) en la enseñanza. Sus respuestas muestran una cuota importante de inseguridad, cercana a la indefinición, con dudas en ámbitos como los fines de las ciencias sociales y de su enseñanza, de sus contenidos, métodos y rol del estudiantado y del profesor. Es uno de los dos estudiantes de la muestra que no selecciona opciones sociales políticas al momento de señalar sus motivaciones para estudiar la carrera, poniendo énfasis más bien en la identificación profesional centrada en la disciplina.

Creo que la Historia se debe presentar como una alternativa para generar conciencia, pero esto no se puede lograr si es que no se comprende el pasado y el presente, porque si no se logra se está condenado a cometer los mismos errores (H 10)

Los cinco estudiantes restantes (31%), finalmente, no pueden ser clasificados en un perfil específico, teniendo más bien un **carácter ecléctico** en sus respuestas. Cuando seleccionan las características de un buen profesor de Historia, marcan tres opciones distintas distribuidas en la perspectiva crítica, humanista, técnica y tradicional. Si bien sus sentidos de la enseñanza se centran en perspectivas humanistas y críticas, sus respuestas al detalle revelan progresismo en cuanto a la elección de contenidos y fines de la enseñanza de las ciencias sociales, pero bastante más dudas y tradicionalismo en cuanto a los métodos y el rol que deben

jugar estudiantes y profesorado en el proceso. En este grupo se encuentra el otro estudiante que no señala razones sociales o políticas en la selección de la carrera (H9)

Decidí estudiar esta carrera principalmente por mi gusto por la Historia y por mi gusto por la enseñanza.

Fui afortunado en tener un excelente profesor durante mi educación media, que inculcó el gusto por la asignatura.

El buen docente debe seleccionar adecuadamente sus estrategias en el aula, debe considerarse un intelectual transformativo y tiene que acompañar a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje (H9)

Los resultados de este análisis coinciden y se distancian con las investigaciones que fueron consultadas como marcos de referencia para su realización. El gran porcentaje de estudiantes identificados con un perfil crítico (50%) mantiene la línea de los hallazgos del estudio de Evans (1989), que describe al profesor *relativista/reformador* (45%) como el número mayoritario de la muestra que investigó. Lo mismo ocurre con los profesores definidos como *eclécticos*, que en ambos estudios corresponden al segundo lugar de los casos investigados, 31% y 22,5% respectivamente.

Los estudiantes que respondieron este cuestionario están lejos de representar la diversidad de perspectivas de las ciencias sociales que Godman y Adler (1985) identificaron entre los estudiantes de profesorado que investigaron. De las seis categorías definidas en esa investigación, solamente dos se acercan a los resultados que significan los perfiles docentes de esta. La de quienes en la investigación de Godman y Adler consideraban las ciencias sociales como educación para la acción social (perfil crítico) y en alguna medida, la de quienes la consideraban como estrategias para las relaciones humanas, que podría corresponder con algunas de las representaciones de quienes destacan componentes humanistas en su perfil.

En los resultados de la investigación de Crowe, Hawley y Brooks (2012) en la que definen cinco “maneras de ser de los profesores de estudios sociales”, los autores se muestran extrañados de que ninguno de los estudiantes consultados en la

muestra, tuviera recuerdos de profesores radicales, o de estos como líderes, actores políticos o pensadores globales. La investigación entrega los resultados de una entrevista estandarizada aplicada a diecinueve estudiantes de profesorado de estudios sociales, antes de iniciar su primer curso de metodología de ciencias sociales y responde cómo estos futuros profesores recuerdan la enseñanza de los estudios sociales.

En la recogida y análisis de información de este cuestionario, los estudiantes que seleccionaron la influencia de un profesor significativo como motivación para estudiar pedagogía en Historia, lo recuerdan como una persona cercana, buen profesor o que estimuló en ellos su gusto por la disciplina. Tampoco hay representaciones de estos profesores, en esta etapa de la investigación, que den cuenta de ellos como actores sociales o intelectuales críticos.

4.8. Los estudiantes seleccionados

Para continuar con el proceso de investigación, fueron convocados a participar once estudiantes correspondientes a los cuatro perfiles identificados a partir del análisis del cuestionario. Los criterios de selección fueron dos. Un número equilibrado que representara los porcentajes que arrojó el análisis de la muestra y, en segundo lugar, aquellos que por sus respuestas escritas cuando fundamentaron, dieron cuenta de un pensamiento original y elaborado, más allá de parafrasear los enunciados de las opciones. La selección no pudo resguardar el equilibrio de género, que de antemano beneficiaba a las mujeres 10 a 6, porque de los 5 estudiantes identificados con un perfil ecléctico 4 eran hombres.

Los once estudiantes fueron invitados a participar a través de un correo electrónico, en el que se explicaban los pasos siguientes del estudio, que incluían entrevistas individuales y grupales y la observación de clases. Cinco de ellos respondieron positivamente, y con ellos se prosiguió investigando.

Perfiles Docentes		Crítico Humanista	Crítico	Tradicional	Ecléctico
Contestaron el cuestionario		M12	H7	H10	H1 H9
	Invitados a seguir con la investigación y los que aceptaron	M4 M11 M13	M3 M14 M16	M8 M15	H2 H5 M6

La estudiante identificada como M15 en esta primera parte, en adelante **Elisa**, corresponde a un perfil tradicional con un fuerte componente humanista. Sus respuestas aluden a la influencia de ejemplos de profesores significativos en su vida, a la vez que señala que una de las características de un buen profesor es controlar el orden y mantener un marco de disciplina en el aula. Piensa que el fin del aprendizaje de las ciencias sociales es comprender quiénes somos:

Me interesó la docencia por los ejemplos de mis buenos profesores.

Me gusta enseñar e interesarme por comprender más el pasado.

Considero que es fundamental contribuir a la comprensión de quienes somos, tomando la perspectiva del pasado, pero además es importante tener la visión actual de por qué ocurren las cosas.

Es necesario tener un marco de disciplina en el aula que permita un buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual está muy ligado al desarrollo de docentes que estén presentes y acompañen el proceso de aprendizaje, que posea un rol participativo, siendo en consecuencia un promotor del desarrollo de sus estudiantes... pasando a ser de verdad un formador de personas (M15)

Elisa duda que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales genere ciudadanos críticos y comprometidos con el mejoramiento social y está de acuerdo en que el libro de texto debe ser el elemento orientador de lo que se enseñe en las clases de ciencias sociales.

H2, desde ahora **Diego**, corresponde a un perfil ecléctico de acuerdo a sus respuestas al cuestionario. Cuando manifiesta por qué decidió estudiar pedagogía

en historia, señala opciones de identificación con la profesión docente, el interés de mejorar la educación en Chile y la influencia de la orientación formativa de la USACH:

Siento que puedo agregar un grano de arena a la mejora de la educación desde la docencia, a nivel del desarrollo de las habilidades.

El rol social es alto en el profesor de historia y más aún con la formación de la USACH.

Las finalidades de la enseñanza de la historia responden a propósitos que se debaten entre perspectivas críticas y humanistas, en tanto que su definición de lo que es un buen profesor de historia, responde a concepciones tradicionales, del currículum técnico y también del crítico:

Uno vive de sueños y utopías. Uno puede optar a generar desde el conocimiento del pasado una reformulación del futuro. Pero sé que desde las opciones que da la hegemonía social es un todo complejo.

Desde el presente es la interrogación al pasado y por qué estamos acá. Narrar historias creo que es un componente, pero no desde la visión de "la historia" sino de historias como cuentos. Para mí es realizar un espectáculo, un show desde la entrada a la salida de clases, más no perder mi identidad como actor de este show, siendo una persona informada y crítica.

Diego cree que la indagación ayuda al alumnado a pensar más eficazmente, pero también piensa que estos métodos conducen frecuentemente al desorden, la confusión y la indisciplina. Cree que para enseñar historia es necesario comprender los procesos sociales, culturales, políticos y económicos del mundo actual, pero duda que sea necesario conocer los contextos y procesos de conformación y desarrollo de la ciudadanía democrática.

Ignacia, M4, desarrolló respuestas que permiten clasificarla como crítica – humanista. Todas sus motivaciones para estudiar pedagogía en historia se inscriben en la dimensión social y política de sus intereses, lo mismo ocurre cuando debe definir las finalidades de la enseñanza de la Historia:

Al realizar mi diagnóstico político de la realidad identifiqué como clave la educación. La educación tanto formal como informal son instancias que requieren de un fortalecimiento.

La asignatura de Historia permite de forma más directa tratar temas que posibilitan la reflexión crítica sobre la realidad actual.

Trabajar por una sociedad libre y justa es el sentido que poseen todas las acciones en mi vida, incluida mi formación profesional y posterior desempeño laboral. Una de las formas para construir dicho futuro es ir develando ciertas estructuras de dominación de las cuales la historia, muchas veces es herramienta.

Cuando debe caracterizar a un buen profesor de historia, junto a la opción crítica, *ciudadano comprometido socialmente*, selecciona las opciones *promotor del desarrollo integral de sus estudiantes y acompañante y guía de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes*, y fundamenta:

En primer lugar el docente en su calidad de actor social debe comprometerse socialmente pero no solo a nivel de acción sino también teóricamente, debe ser un sujeto crítico y reflexivo de su labor y de su realidad. Por otra parte una gran convicción que poseo es que el profesor no trasmite conocimientos solamente, sino que forma personas en el sentido más amplio.

En tanto que M16 y M3, **Macarena** y **Camila** respectivamente, pueden identificarse con un perfil decididamente crítico.

Macarena mezcla motivaciones políticas y de identificación profesional en su opción por ser profesora:

Ser profesora es parte esencial de mi vida y amo enseñar. Contribuir a la comprensión de la realidad social es el objetivo directo de mi labor como docente.

Es una necesidad de aportar de forma concreta a mejorar la calidad de la educación, como motivación ideológica.

Las finalidades que atribuye a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y su perspectiva de lo que debe ser un buen profesor del área la inscriben en una perspectiva crítica de la pedagogía:

El conocimiento de la historia y las ciencias sociales, aprendidos a partir de la enseñanza contemporánea, debe promover herramientas para comprender el mundo social pero también para promover formas de

transformarlo, posibilitando la capacidad propositiva de los sujetos y su rol activo en la sociedad.

Un docente de historia y ciencias sociales debe ser un intelectual en tanto debe ser capaz de leer y comprender la realidad, vinculado directamente con las problemáticas sociales, es un rol inherente a él ya que es lo que debería promover en sus estudiantes. En esa misma línea debe ser un ciudadano crítico e informado, que tome posición en su medio social (M3).

Camila declara que estudió pedagogía por razones políticas, es la opción que marca en primer lugar y todas sus repuestas corresponden a esa dimensión:

Tenemos [los profesores de historia] un rol fundamental en la formación de espacios para la reflexión y acción crítica en la sociedad.

Las habilidades de pensamiento histórico crítico son base para comprender pasado y presente.

Creo en lo inseparable que es la toma de decisiones como sujeto de lo político.

Cuando debe pronunciarse por las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, elije las opciones críticas:

Porque creo que sin lugar a dudas el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales implica no sólo un conocimiento pasivo del pasado, sino del pasado en tanto nos es significativo para la comprensión, cuestionamiento y acción en el tiempo presente y las memorias hegemónicas que este contiene.

Lo mismo ocurre cuando define lo que es un buen profesor de historia:

Creo que sin lugar a dudas –desde mi percepción- un buen profesor de historia y ciencias sociales debe evidentemente tener los conocimientos y herramientas profesionales para poder desenvolverse en su práctica cotidiana. Sin embargo, para que estas tengan un sentido significativo en su accionar debe ser un ciudadano interesado por conocer y construir conocimiento desde la vereda crítica, un sujeto comprometido social y políticamente con su quehacer profesional y a partir de ello, un docente guía y orientador de los aprendizajes.

La segunda parte del trabajo sigue con una entrevista en profundidad, con las mismas líneas de indagación de las representaciones sociales que el cuestionario,

y con una biografía escrita, que indaga en las memorias de los futuros profesores, como estudiantes de Historia en su vida escolar.

Los resultados de ese capítulo permitirán consolidar o refutar las definiciones de perfiles establecidas a partir de las repuestas al cuestionario y avanzar en las representaciones sociales que poseen los estudiantes del último semestre de la carrera, sobre la enseñanza y el oficio de profesor de Historia y Ciencias Sociales. Y, con posterioridad, en su práctica se podrá analizar su racionalidad y comprobar e interpretar su coherencia con las ideas expuestas tanto en el cuestionario como en la entrevista.

5. ¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, POR QUÉ ELIGIERON ESTA CARRERA, QUÉ PROPÓSITO ATRIBUYEN A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?

Este apartado corresponde al análisis de los resultados de los dos instrumentos de recopilación de información de la segunda etapa: la entrevista en profundidad a los estudiantes (anexo 3 pauta y transcripciones) y el relato escrito de sus recuerdos como alumnos de Historia y Ciencias Sociales, durante su vida escolar (anexo 4).

La entrevista semiestructurada se organiza en los mismos ámbitos del cuestionario de representaciones sociales, analizado en el capítulo anterior: información biográfica, motivaciones para estudiar Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, concepciones del saber disciplinario, propósitos de la enseñanza y características de un buen profesor de Historia y Ciencias Sociales. La entrevista agrega una pregunta que indaga sobre las proyecciones profesionales de los estudiantes.

En el relato escrito se les pidió que recordaran sus clases de Historia y Ciencias Sociales durante su vida escolar. Los aspectos más significativos, sus recuerdos más nítidos.

Estas dos técnicas fueron empleadas con los cinco estudiantes con que prosigue la investigación, después de la aplicación del cuestionario, y que responden a cuatro perfiles según los resultados de dicho instrumento: tradicional-humanista (Elisa); ecléctico (Diego); crítico-humanista (Ignacia) y crítico (Camila y Macarena).

Las entrevistas y los relatos escritos de cada uno de los estudiantes fueron realizados en la misma instancia de reunión. Primero se procedió a la entrevista que duró entre 40 y 50 minutos y una vez concluida esta se les dio instrucciones para que desarrollaran el relato escrito, que tomó alrededor de 30 minutos.

Esta actividad se realizó a mediados de octubre de 2011, una vez concluido el análisis del cuestionario y concretada la participación de la muestra definitiva de la investigación.

Todo el período estuvo caracterizado por una gran efervescencia del movimiento estudiantil chileno y en esas circunstancias no se podía acceder a las dependencias universitarias por encontrarse ocupadas por los estudiantes. Como consecuencia de aquello, las entrevistas se realizaron en una sala destinada a consulta psicológica y que contaba con todas las condiciones para que estas se llevaran a cabo en un ambiente de tranquilidad.

En esa fecha, cuatro de los cinco estudiantes entrevistados (Ignacia, Camila, Diego y Macarena) habían sido cambiados de los centros de práctica en que originalmente se desempeñaron durante el primer semestre de 2011, por encontrarse estos “tomados” por los alumnos secundarios en el contexto del movimiento estudiantil. Para entonces, llevaban aproximadamente un mes en sus nuevos establecimientos educacionales.

Los resultados de las entrevistas se presentan en el orden cronológico que se realizaron.

5.1. Ignacia: el compromiso con el desarrollo de sus estudiantes y con el cambio social

La entrevista se realizó el 17 de octubre de 2011 y tuvo una duración de 40 minutos.

Ignacia, identificada con un perfil crítico – humanista de acuerdo a los resultados del cuestionario, tiene 22 años y vive en la comuna de La Florida, una de las más populosas de la ciudad de Santiago y que congrega preferentemente a sectores de clase media. Sus padres trabajan en el sector de servicios en los oficios de vendedor y secretaria. Estudió en un liceo municipal fuera de su comuna, con prestigio de buen nivel académico y con gran participación en el movimiento estudiantil llamado “revolución pingüina”, desarrollado el año 2006, cuando Ignacia egresaba de 4º año de enseñanza media. Ahora durante su Práctica Guiada, regresó a su liceo para realizar clases, el director del establecimiento la recordó como parte de la “generación traidora”. Ignacia es la primera de su familia en estudiar en una universidad pública y además de la pedagogía está siguiendo la mención de Licenciatura en Historia.

5.1.1. Motivos de su opción profesional

Cuando responde cuáles fueron sus motivaciones para estudiar la carrera, Ignacia da cuenta de una fuerte vinculación con el oficio de profesora que nace en el colegio, entendido como una actividad de ayuda a los demás. Esta idea es influenciada por una profesora cercana y que será muy significativa en términos afectivos y personales. Antes de esta influencia, según señala, sus preferencias de formación profesional incluían la medicina y la psicología.

... en el colegio yo quise estudiar varias cosas. Primero medicina, después psicología... y de psicología salté a la pedagogía por una profe, porque yo quería psicología por ayudar a las personas... no tenía una motivación muy política detrás. Y después en el transcurso de tercero y cuarto medio una profesora de historia se preocupó mucho de una amiga que tenía problemas, esta chica se cortaba, una vez tuvimos que llevarla a la posta después del colegio... y ahí yo me di cuenta que el rol del profesor, no era solamente enseñar en clases, sino que también llevaba toda esta parte de contener a los alumnos fuera del salón. Entonces yo dije “ya, esto me sirve. Esto es como psicología –dije- pero más barato y a más gente”. Entonces ese fue el giro... y elegí historia porque... me iba bien...

Esta opción, identificación con el oficio de profesora, no aparece en las respuestas de Ignacia al cuestionario, que se inscriben exclusivamente en el ámbito de lo social – político. La elección disciplinaria, Historia y Ciencias Sociales, tiene más que ver con su buen rendimiento que con sus preferencias durante la enseñanza media.

Respuestas al cuestionario ¿Por qué decidiste estudiar esta carrera? Opciones y fundamentaciones:

- 1.- Por razones políticas: Al realizar mi diagnóstico político de la realidad, identifico como clave la educación.*
- 2.- Para mejorar la calidad de la educación en Chile: Como mencioné en el cuadro 1, la educación tanto formal como informal son instancias que requieren de un fortalecimiento.*
- 3.- Por el rol social que cumplen lo(a)s profesore(a)s de Historia: La asignatura de Historia permite de forma más directa tratar temas que posibilitan la reflexión crítica sobre la realidad actual.*

En el cuestionario tampoco marcó la existencia de un profesor como influencia significativa en su decisión de ser profesora de historia, cuestión que aparece con claridad en sus respuestas a la entrevista, ahora como desafío intelectual:

I: ...no solamente por el tema de cómo se relacionaba con los chiquillos, sino que a mí me gustaba también como ella hacía clases, mucho. Era... nos daba a ver películas que eran inentendibles, yo creo que hasta el día de hoy no las he entendido ... El huevo de la serpiente, Blade Runner, Apocalipsys Now, eh... Por Quién Doblan las Campanas, bueno hay algunas que obviamente son más literales, pero por ejemplo Blade Runner yo nunca entendí la relación con la materia...no sé por qué la vimos, todavía no sé por qué la vimos...

L: vas a tener que ir a preguntarle.

I: si le hemos preguntado y dice que no nos va a decir, dice que cuando seamos grandes la vamos a entender y... ella, también el desafío intelectual con ella era terrible, porque también era una profesora muy pesadilla, pero de forma personal era muy simpática... y nosotros teníamos que tratar de darle respuesta y revertir esa situación... era la única que nos hacía lecturas por ejemplo; ella nos dio a leer la introducción de Hobsbawm del siglo XX, también nos hizo leer “el fin de la historia” de Fukuyama, solamente la introducción... ella hacía cosas muy interesantes, a diferencia de los demás profes que eran fáciles.

Las motivaciones de Ignacia para responder por qué resolvió ser profesora de Historia, cambian a lo largo de la carrera universitaria, en el entendido que esta decisión se toma en el quinto semestre de formación.

Su paso por la universidad es definido como el tiempo más rico de su vida en crecimiento intelectual y personal, en el que destaca su interés por participar e interiorizarse en la política, a pesar que las experiencias de organización social las había iniciado en el contexto del movimiento estudiantil durante la enseñanza media. Esta experiencia sería el resultado de todo el contexto de la carrera, que incluye las clases, la orientación teórica de los profesores, sus compañeros, la organización de las asambleas y su participación en un colectivo de educación popular que se organiza en Pedagogía en Historia.

Los años de la carrera han sido los más ricos de mi vida en términos de crecimiento, intelectual y personal (...) En la universidad por primera vez me interioricé en política porque mi familia es súper católica (...) y de política no se habla (...) En la universidad, debido a todo yo creo: a las clases; los profes, que por más que quieran o no, te muestran una tendencia; los chiquillos; ver la organización en las asambleas, exponiendo a diferentes partidos y diferentes grupos (...) Hasta que en tercer año me uní a un colectivo y allí yo creo que he crecido mucho (...) ahí se da todo este nexo, de tomar esta motivación por ayudar simplemente, a que se una con la motivación política de cambiar la sociedad y el camino que uno ve a través de esto (...)

Señala que su motivación inicial por ayudar, adquiere en la universidad un contenido político para cambiar la sociedad. En el proceso ha tenido un conflicto entre la educación formal y la no formal en la que ha trabajado, pero la práctica en los colegios la ha convencido que la escuela es un espacio de cambio al que no hay que renunciar.

No me acuerdo que texto leí, que hablaba de que finalmente la escuela también era un espacio de lucha de poder, que no había que perder, que no había que regalar, (...) eso me reafirmó que en la escuela, también se pueden cambiar cosas, (...) esa es mi motivación ahora (...)

La explicación de su opción por la pedagogía en Historia tiene un fuerte contenido político. Se sustenta en una reflexión que le permite hacerse consciente de los cambios que ha experimentado en el proceso y donde es capaz de hacer síntesis de su origen y proyecciones de futuro con convicción y claridad. Valora fuertemente la formación de la carrera, y todo el espacio que ha significado para ella la vida universitaria.

5.1.2. Su concepto de ser buena profesora

Las características de ser una buena profesora para Ignacia se centran fundamentalmente en capacidades personales donde la empatía juega un rol fundamental. Empatía que consiste en la vinculación que se pueda llegar a establecer con los alumnos y que debe dar lugar a una relación de cercanía basada en la confianza, en la comprensión del sentido de la enseñanza y no en el castigo ni en la evaluación.

Todo lo demás se puede aprender, señala, y una buena profesora debe tener el talento para ser capaz de integrar y aplicar todo lo aprendido.

I: ... ellos no escuchan en nada al profe [su profesor guía en la práctica], en nada y el profe no es mal profe, no es pesado, los trata con mucho cariño, nunca los regaña, les dice: "por favor silencio" y nunca puede hacer clases. En cambio a mí sí me escuchan un poco más, porque yo siento que me los gané fuera de la sala, conversando con ellos, a mí me gusta mucho el hecho de que me vean cercana, con respeto claramente... por ejemplo en cosas súper básicas, que me dijeran tía. "No, yo no soy tu tía, soy tu profe"... marcar esas diferencias,... yo creo que la empatía es lo principal, lo demás uno lo puede aprender, lo académico, pero finalmente la cuestión personal creo que no...

L: ¿Y una empatía que se basa en qué, dirías tú?

I: En lograr que los chiquillos se sientan... no humillados, ni presionados, ni evaluados, si no que uno les está enseñando con toda la humildad del mundo... tratando... de que ellos vayan entendiendo de a poco el sentido que tiene que estén en el colegio, que uno les esté enseñando estas cosas, que no es que uno les esté haciendo casi un castigo.

Su respuesta en la entrevista coincide con dos de las opciones que marcó en el cuestionario: *Promotor del desarrollo integral de sus estudiantes y acompañante y guía de procesos de aprendizaje de sus estudiantes*. Cuando fundamentó sus opciones sin embargo, se centró principalmente en su tercera opción: *Intelectual comprometido socialmente*.

En primer lugar el docente en su calidad de actor social debe comprometerse socialmente pero no sólo a nivel de la acción sino también teóricamente, debe ser un sujeto crítico y reflexivo de su labor y de su realidad. Por otra parte, una gran convicción es que el profesor no transmite contenidos solamente, sino que forma personas en el sentido más amplio.

En las respuestas a la entrevista pone más énfasis en las cualidades personales del profesor y en su vinculación con el estudiantado, omitiendo las motivaciones políticas de cambio social que resaltara en la pregunta anterior y en la respuesta al cuestionario, confirmado el perfil crítico – humanista, con que se la identificara a partir del análisis de sus respuestas al cuestionario.

5.1.3 Concepción del saber disciplinario

Ignacia no está segura de si está bien preparada, o no, para ejercer la profesión. Señala que esa es una respuesta que le darán los años de práctica, pero sabe que tiene una muy buena base cuando se compara con practicantes de otras universidades, sobre todo en didáctica, planificación y evaluación.

Se siente muy cómoda y sólida con las temáticas de Historia, tiene más temor con Geografía, porque es una materia que estudió cuando recién entró a la carrera.

Su respuesta pone énfasis en el desarrollo de habilidades, y en el cómo, más que en los contenidos que debería enseñar, y da cuenta de una conciencia de que su formación está en proceso y que la práctica en la sala de clases es un espacio de formación permanente:

... siento que tengo lo básico, no sé si bien preparada, creo que eso solamente lo voy a tener con más años en la sala (...) Siento que la base que tengo es muy buena y de eso uno se da cuenta conversando con practicantes de otras universidades (...) éramos como cuarenta o cincuenta practicantes, entonces uno conversaba con mucha gente, y ahí uno se da cuenta...

... hasta la forma en que yo trato a los chiquillos, viene dada también en parte de lo que aprendí en la Universidad, o por una cosa personal no sé, pero por ejemplo los (...) practicantes de otra universidad, tenían aún esta idea del profesor autoritario en la sala de clases. Amenazaban con anotaciones y llegaban a la sala de profesores y contaban,... eché a un niño de la sala...

... no sé si esto responde la pregunta, pero puede ser que los chiquillos de otras universidades se preocupaban más... no sé qué manejo tendrán del contenido porque nunca los he visto hacer clases, pero cuando uno conversaba con ellos era muy centrado en los contenidos y nosotros teníamos muy presente el tema de las habilidades (...) sobre todo las habilidades en Historia, cuáles son las fundamentales y que hay que estar siempre viéndolas en la sala, eso yo creo que también es un punto de diferencia.

5.1.4. Propósitos de la enseñanza

Ignacia señala que se pregunta constantemente cuál es el sentido de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. La responde a partir de su interés en que sus estudiantes entiendan el pasado, para que desnaturalicen la realidad social y vean posibilidades de salida a lo que pasa hoy. Su objetivo es el desarrollo del pensamiento, fundamental para que la gente empiece a despertar.

Que los chiquillos (...) puedan entender las dinámicas de hoy día, las relaciones de poder, (...) que no es por suerte, que tienen una explicación de por qué se ha llegado hasta aquí (...) También quiero que entiendan esa explicación, uno puede buscar donde están las salidas (...) de qué forma se puede cambiar (...)

Una preocupación de su práctica es cómo hacer pensar a sus alumnos y lo aborda planificando las preguntas que hará en la clase. Esta es una cuestión que le ha costado mucho y que ha hecho evidente a partir de las observaciones de su profesora tutora: la contradicción entre su objetivo de desarrollar el pensamiento crítico y la realización de preguntas de memorización o de respuestas cerradas y unilaterales.

Cree, sin embargo, que el desarrollo del pensamiento crítico autónomo no es posible en la escuela, porque siempre está supeditado a la guía del profesor:

*Hacer clases, no sé si va a sonar feo, pero es bien egoísta (...) Finalmente uno quiera o no, es **mi** intención haciendo clases, es **mi** proyecto de vida, es **mi** proyecto de sociedad traspasándoselo a ellos [los alumnos] (...) tratando que no sea una imposición (...) pero es inevitable que sea yo la que voy guiando la reflexión con mis preguntas, más allá que yo quiera que sean sujetos activos en la sala de clases (...) su pensamiento no va a ser autónomo del todo (...) el pensamiento crítico autónomo no se puede dar, a menos que uno pueda aprenderlo solo.*

Ignacia se identifica con la corriente pedagógica crítica y distingue las instancias de esta orientación en su formación:

...no sé si todos lo enmarcan, pero está clara la tendencia que es ... todos de izquierda, eso está claro y... eso puede ser como básico, pero a diferencia de otras universidades claramente marca una primera distinción... con respecto a la historia, yo no sé si es por cercanía con los profes, por ejemplo me cae muy bien la profe Irene, también la profe Carolina. Entonces no sé si será porque conozco más de sus trabajos, pero también el enfoque hacia esta historia siempre comprometida. Ya... no narración por construir un pasado y nada más.

Independiente quizás la posición política que puedan tener los profes eh... siempre está enfocada a eso.

Tampoco yo siento que acá en la USACH nos enseñen a ser buenos profes para que los niños nos quieran, siento que está muy claro el tema de la relación con la sociedad (...) y por lo mismo creo yo, en todas las cátedras, se ve por lo menos una pincelada de pedagogía crítica, como que hacia allá nos fueran empujando...

...el año pasado, a través de unos trabajos que nos tocó hacer con la profe Paulina, nos obligó a tomar posición dentro de las corrientes que nos estaba enseñando. Teníamos que hacer un proyecto de investigación educativa, nos hizo unas preguntas y a partir de nuestra respuesta vimos más o menos dónde encasillarnos o no, fue muy bueno. Ahí uno veía las incoherencias que tenía y en ese momento y en otros durante la carrera me he dado cuenta que estaría más cercana a lo que es el pensamiento crítico, a la escuela crítica...

En su proyección formativa, su interés es realizar un magister en psicología o necesidades pedagógicas especiales para entender a sus alumnos.

Ignacia finaliza señalando la importancia que ha tenido para ella la participación en el colectivo de educación popular. La posibilidad de trabajar con personas de otras áreas le ha abierto muchas puertas y ampliado su horizonte hacia las ciencias, la gestión y la filosofía.

5.1.5. Relato escrito de su experiencia escolar

El relato de Ignacia es cronológico y comienza con su primer recuerdo significativo de las clases de Historia, en 7º de primaria:

...al pensar en mis clases de historia, lo primero que viene a mi mente es el profesor Luis Miguel. Antes de él, que fue mi profesor en séptimo, no recuerdo que la Historia existiese.

Todo su relato tiene como eje central la evocación de sus profesores y cómo estos la marcaron, en ocasiones en contextos de tensión, miedo o nerviosismo. Los profesores que recuerda son aquellos cuyos métodos propiciaban en ella un desafío intelectual o la posibilidad de resolver situaciones complejas.

El recuerdo más claro que tengo son los momentos de tensión ligados a las disertaciones e interrogaciones que acostumbraba a hacernos. Recuerdo que siempre nos decía que teníamos que aprender a hablar en público y enfrentarnos a situaciones complejas, ya que en la enseñanza media y sobre todo en la universidad, dichas situaciones serían “pan de cada día”.

A mí siempre me ha costado hablar delante de muchas personas y siento que desde ese momento tomé conciencia de esa dificultad y hasta el día de hoy trabajo en ir superándolo.

Su memoria como estudiante de historia en la escuela, acude con frecuencia a procesos personales de toma de conciencia, por ejemplo, de sus dificultades comunicativas, o de cómo los métodos utilizados por sus profesores propiciaban el desarrollo de ciertas habilidades.

Centra sus recuerdos y experiencias en las características y calidad del profesorado. No hay mención a la disciplina como tal, más bien a los métodos, y a los desafíos intelectuales que estos provocaban. Esta opción es coherente con las respuestas al cuestionario. Cuando elige las características de lo que considera un buen profesor opta por la de promotor del desarrollo integral de sus estudiantes y la de acompañante y guía de sus procesos de aprendizaje.

Ignacia se identifica con la corriente pedagógica crítica, pero su conocimiento de sí misma más profundamente, a través de su trabajo de título, la ha hecho sentir que no es suficiente para las expectativas que ella le da a su trabajo profesional una respuesta política de modificación de la realidad.

Sus respuestas sobre los sentidos de la enseñanza y del aprendizaje de la historia coinciden con las del cuestionario y se fundamentan en el sentido que ella da a su propia vida - trabajar por una sociedad libre y justa- y, por supuesto, el de su formación profesional y de su desempeño laboral.

Las respuestas de Ignacia privilegian el recuerdo de aquellos profesores que en el liceo eran para ella un desafío intelectual. Y en la universidad, aquellos que han demostrado una clara opción de izquierda, que enseñan una historia comprometida, aquellos que le enseñaron a ser una profesora implicada con la sociedad, que la empujaron a la pedagogía crítica.

En el desarrollo de todas sus respuestas aparece el componente social y político como un eje estructurador de su formación y de su proyecto profesional. Este incluye las experiencias formales de aprendizaje que le ha dado la universidad,

pero además, de manera importante, sus experiencias extra- académicas, claves al momento de realizar sus definiciones pedagógicas y profesionales.

Junto a este relato aparece, además, un fuerte contenido humanista, vinculado fundamentalmente a lo que debe ser un buen profesor.

5.2. Camila: las potencialidades transformadoras de la Historia y su enseñanza

La entrevista se realizó el 18 de octubre de 2011 y tuvo una duración de 49 minutos.

Camila, identificada con un perfil consistentemente crítico de acuerdo a los resultados del cuestionario, tiene 23 años y vive en Quilicura, una antigua comuna rural de los suburbios de Santiago, que en las últimas dos décadas ha tenido un importante crecimiento producto de la expansión de la ciudad y que ha cobijado a sectores medios y medios altos, a través de un explosivo desarrollo inmobiliario.

Camila realizó sus estudios secundarios en colegios privados, uno de ellos en el mismo condominio donde vive, siendo la única con esta característica en su formación escolar en la muestra generacional que contestó el cuestionario. Su madre es dueña de casa, su padre jefe de operaciones en un súper mercado. Tiene dos hermanos menores y es la primera de su familia en acceder a estudios universitarios. Además de pedagogía está estudiando Licenciatura en Historia.

5.2.1. Motivos de su opción profesional

Cuando Camila contesta a la pregunta ¿Por qué decidiste estudiar pedagogía en historia? se centra fundamentalmente en lo disciplinario, en su interés por la Historia y en la perspectiva de seguir formándose en ese plano. Señala que un atractivo de la carrera en la USACH fue la posibilidad de sacar dos menciones, la de licenciatura y la pedagogía. Su interés en la pedagogía era exclusivamente en relación con la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, pero fue enamorándose de ella durante el desarrollo de la carrera. Esto gracias a los ramos que tuvo y al sentido que ella misma fue dándole a la pedagogía de la Historia respecto de su función y alcances, que define en términos sociales y políticos.

Describe este proceso como una toma de conciencia profunda, donde vincula su interés por investigar y construir conocimiento histórico, con el objetivo de llevar todo ese saber, que considera tan importante y potente, a la escuela.

... mis compañeros, muchos de ellos el primer día decían “yo quería ser profe, no me importaba de qué, pero yo quería ser profe”. En mi caso, yo me sentía mucho más interesada o más llamada por la Historia y las Ciencias Sociales... pero igual la idea de pedagogía siempre fue un norte para mí, que se fue potenciando a lo largo de la carrera... como una especie de enamoramiento.

Yo creo que tiene que ver con el sentido que yo le di a la Historia, del ¿para qué sirve la Historia? La función de la Historia en términos sociales y políticos es algo que aún me interesa, la formación en Historia es algo que aún me llena profundamente y que me gustaría seguir haciendo.

Respecto de las influencias que habría recibido en esta decisión, Camila identifica tres ámbitos: el de su familia, su profesora del liceo y la formación que ha recibido en la USACH. En el caso de la familia valora el interés por conocer y saber que le inculcaron. En el caso de su profesora rescata la apertura al contexto social que propició en ella. La define como una puerta a la realidad, una ventana a la discusión, la crítica, y la reflexión, visión que señala, compartían sus compañeros. Recuerda los espacios de las clases de Historia en el colegio como un lugar donde se podía hablar sobre noticias cotidianas y otras cosas que no eran disciplinares y destaca que esa experiencia estimulada por su profesora fue clave en su abandono de las ciencias naturales que era el área de conocimiento que más le gustaba.

El colegio, que si bien para mí fue mi centro, no me gustaba mucho, porque estaba en una burbuja, en ese lugar que es un condominio grande, pero es una burbuja al fin y al cabo, (...) y teniendo a esta profesora de Historia, con la que yo sigo hablando, ella era esta puerta, por decirlo en algún sentido, una ventana a la realidad, para mí y para mis compañeros. Porque muchos vivían en el valle y no salían de ahí y ella era una ventana para la crítica, para la reflexión, yo veía en el ramo de Historia este espacio para discutir, para conocer, para plantear, para hablar sobre noticias, para ver documentales y también para dar espacio para otras cosas, que no eran disciplinares o de la Historia, ella abría esos espacios...

En su relato Camila destina un espacio importante y entusiasta a su formación en la USACH. Señala que conocía las perspectivas políticas y sociales de sus profesores y de sus líneas de investigación, y que por esa razón postuló en primer lugar a esta universidad. Indica que le fascina la escuela de historia de la USACH,

en su perspectiva crítica y diversa con la que se identifica. Recuerda el ramo de epistemología en primer año como un descubrimiento casi emocional, que le permitió identificar líneas y corrientes clave para el desarrollo del resto de la carrera. Dice que la influencia de sus profesores universitarios se ha hecho patente durante el proceso de práctica, en la medida que puede poner en juego elementos que le permiten cuestionar el proceso. En ese sentido, valora que la práctica sea en la última etapa de la carrera, en la medida que cuenta con las herramientas conceptuales para descifrar la compleja realidad de la escuela, para poder cuestionar, criticar y construir desde la didáctica y la evaluación.

A mí me gustaría que todo esto que estamos generando acá, construyendo acá, conociendo acá en la USACH, desde una perspectiva que claramente a mí me acomoda mucho, que es una perspectiva más bien crítica (...) enseñarla y llevar todo esto que para mí es tan importante, tan potente, a la escuela, a la educación...

En el primer año de la carrera el ramo de epistemología es todo un descubrimiento, por lo menos yo lo veía en mi curso... un descubrimiento para todos, después leíamos un texto y era como, "¡Oh el autor es de esta perspectiva!" y es casi una experiencia emocional, respecto a que estás descubriendo cosas...

En el proceso de práctica al principio muchos criticábamos no tener práctica antes, porque nos enterábamos que en otras universidades "ellos van desde tercero o de primero a los colegios a observar". Ahora la verdad es que yo he valorado que sea desde cuarto cuando empezamos a ir... porque creo que antes uno no va en una posición muy activa o de que se generen situaciones para cuestionar o para pensar, porque no tienes las herramientas conceptuales para descifrar esa realidad que es tan compleja y que ahora yo me siento con más elementos para poder cuestionar, criticar o para poder construir desde ahí, teniendo conocimientos sobre evaluación, sobre didáctica, sino no podría pararme con buenas herramientas para saber leer esa realidad, que creo es lo más importante.

Cuando Camila señala estos argumentos para responder por qué decidió estudiar pedagogía en historia, da cuenta de la influencia que tuvo en esta opción su proceso de formación universitaria, en la medida que fue encaminando su inclinación disciplinaria original por las Ciencias Sociales, hacia la enseñanza escolar de las mismas.

Las respuestas al cuestionario cuando contesta por qué decidió estudiar la carrera, no incluyen la influencia familiar ni de un profesor significativo, tampoco

menciona la orientación formativa de la USACH. Todas sus opciones en cambio, se ubican en el plano del sentido político y social que atribuye a la pedagogía en Historia y Ciencias Sociales:

1.- Por razones políticas: Creo en lo inseparable que es la toma de decisiones como sujeto de lo político.

2.- Por el rol social que cumplen lo(a)s profesore(a)s de Historia: Tenemos un rol fundamental en la formación de espacios para la reflexión y acción crítica en la sociedad.

3.- Para contribuir a la comprensión de la realidad social: Las habilidades de pensamiento histórico crítico son base para comprender pasado y presente.

En estas respuestas Camila demuestra una actitud reflexiva que la hace vincular su formación disciplinaria y teórica con el proceso de práctica profesional que está viviendo. Sus respuestas son seguras y claras y parecen resultado de un tiempo largo y sistemático destinado a pensar en ello.

5.2.2. Concepción del saber disciplinario

Camila debía contestar esta pregunta -¿Qué deberías saber para ejercer tu profesión?- en relación con la formación profesional que ha tenido hasta ahora. Al hacerlo se pudieron identificar las siguientes tendencias.

En primer lugar, sus opciones se centran en la disciplina histórica. Es a esta a la que se refiere inicialmente y sobre la que se explaya.

En segundo lugar, dentro de la disciplina histórica, la relevancia que asigna a la formación en ramos teóricos y metodológicos: epistemología; teoría de la historia; historia de la historiografía; metodología de la investigación cualitativa; métodos de historia social y política.

Para el caso de la epistemología destaca que, a pesar de la complejidad, el ramo es clave para entender Historia, para leer los otros ramos de la carrera y para que cada estudiante pueda ubicarse e identificarse teóricamente, además de posibilitar una mirada más crítica ante las perspectivas de la Historia. Recomienda que por su complejidad debiera contemplar dos instancias progresivas, la inicial, siempre en primer año pero menos compleja que la actual, y una segunda de

profundización. Señala que los ramos de metodología, que forman parte de la malla de licenciatura que ella realizó porque cursa ambas menciones, deberían ser obligatorios para pedagogía, porque un profesor que tiene claro cómo se genera el conocimiento de la disciplina que enseña, tiene más herramientas para hacerlo mejor, lo mismo si conoce en profundidad las corrientes de interpretación disciplinar.

Yo creo que un ramo fundamental, a pesar de lo complejo que pudo haber sido en un inicio, es el ramo de epistemología, y creo que incluso debería haber un segundo para profundizar ese ramo, (...) a mí me parece que sin en ese ramo, no puedes aprender Historia (...) no se podría continuar en los otros años de buena manera, porque te permite leer los textos que te dan en los otros ramos, de una manera distinta. Te permite también irte diciendo “para dónde voy yo, con quiénes me siento identificada o con qué no...”

La tercera tendencia que es posible identificar en las respuestas de Camila, es la valoración de tener una sólida formación en todas las áreas de las Ciencias Sociales y en Geografía, que dice distingue a la carrera de la formación recibida en otras universidades, a pesar de lo cual desearía que esta fuera aún más amplia.

En cuarto lugar destaca que la clave para enseñar es la didáctica. Se refiere a la experiencia del ramo como un alumbramiento, que le permitió preguntarse cómo relacionar el para qué de la Historia con el cómo; centrarse en potenciar las habilidades que propician la enseñanza; tener herramientas para leer el currículum; para implementar propuestas y estrategias para enseñar una temática determinada y para evaluar en coherencia con los contenidos y con los objetivos enseñados.

Yo creo que es fundamental la didáctica, esos ramos fueron como una luz en esos aspectos, porque todos teníamos el cuestionamiento de cómo hacerlo y también toda esta idea que usted nos hacía ver, el para qué de la enseñanza de la Historia ¿y cómo... cómo lo hacemos en la sala de clases? Generamos una propuesta, todos hablamos del pensamiento histórico, pero ¿cómo lo hacemos?, ¿cómo potenciar habilidades? ... y también este tema de saber leer el currículum, saber advertir lo que está detrás del currículum nos permite hacer esa lectura, acercarnos al material con el que después tenemos que trabajar.

5.2.3. Propósitos de la enseñanza

Ante la pregunta ¿Cuál es el sentido que tiene que la Historia y Ciencias Sociales sean materias de enseñanza escolar?, Camila señala que es una interrogante que se hace permanente y prolongadamente, desde que se planteó en una discusión de la clase de didáctica. Relaciona esta preocupación con el sentido político que ella le da a la respuesta y que se expresa en el posicionamiento que el profesor debe tener en la sala de clases. Asumir la perspectiva crítica de la enseñanza de la Historia requiere, en sus palabras, una actitud de coherencia que demanda mucho trabajo y dedicación, porque cada preparación de clases implica preguntarse por las finalidades de las actividades y estrategias que se diseñan.

Para mí es súper importante el tema, la enseñanza de la Historia tiene que ver mucho con lo político en el sentido de que implica un posicionamiento del profe en la sala... Y desde esa perspectiva para mí la enseñanza de la Historia tiene un sentido crítico, profundo y que también implica para mí todo un trabajo de pensar cómo ser coherente con eso que uno cree, y que es una búsqueda, no digo que yo lo haga así, que me salga, sino que, por ejemplo, de pronto para preparar una clase me demoro mucho porque estoy pensando “pero ¿cómo, pero qué saco con esto?” o “en realidad no, no me sirve”

El sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales para Camila consiste en que sus alumnos construyan y cuestionen su conocimiento, que discutan, que generen conciencia crítica. Valora que esta opción es lo más potente que le ha dado la formación que recibió en la universidad. Reconoce esta claridad desde los inicios de su opción profesional. En el liceo quería conocer, pero conocer con sentido, saber por qué. Esta convicción le ha permitido validar su opción profesional ante su familia, en la medida que ha enriquecido la vida cotidiana de su casa, con sus convicciones y posición ante la realidad.

Una vez más la estudiante da gran relevancia a su formación universitaria en este proceso, no sólo por los espacios de discusión y confrontación de ideas, muy comunes en la sala de clases, sino, además, por el tipo de relación social cotidiana que se da con los docentes, caracterizada por la cercanía y la comunicación. A esto se suma la actividad política permanente que hay en la universidad, que permitiría estar en el escenario “donde pasan las cosas”.

Sus respuestas en la entrevista, y su perspectiva crítica, que explicita en varias oportunidades, son coherentes con las respuestas al cuestionario, todas íntegramente correspondientes a un perfil crítico.

Porque creo sin lugar a dudas que el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales implica no solo un conocimiento pasivo del pasado, sino del pasado en tanto nos es significativo para la comprensión, cuestionamiento y acción en el tiempo presente y las memorias hegemónicas que este contiene.

5.2.4. Su concepto de ser buena profesora

En su respuesta Camila hace alusión a habilidades que denomina humanas y sociales y que van más allá de la formación formal. Entre las primeras, destaca el compromiso y la convicción de dedicarse a un trabajo que significa disposición de tiempo completo. También valora las habilidades comunicativas de saber escuchar y expresar y de leer los códigos de los jóvenes. Y, en lo social, la capacidad de sentirse parte de un espacio conformado por alumnos, apoderados y colegas. Pero, sobre todo, tener una posición, saber dónde está y hacerse cargo de esa posición.

En esta convicción siente debilidades con el tema de la autoridad y las relaciones en el aula, desde la perspectiva crítica con la que se identifica. Se pregunta ¿Con qué herramientas abordar estas situaciones en contextos diversos y con coherencia?

Valora positivamente la experiencia de cambio de centro de práctica como consecuencia de la movilización estudiantil, pues permitió enfrentarse a realidades sociales muy distintas y poner en práctica todas sus habilidades sociales y comunicativas. Es consciente que esta es una cuestión que debe ir desarrollándose durante su ejercicio profesional.

En lo que respecta a su proyección formativa, Camila tiene claro que quiere seguir formándose, para ella es una necesidad ineludible. Hoy se encuentra en conflicto porque cada vez más sus predilecciones disciplinarias han ido cediendo ante la pedagogía, pero siempre vinculadas a la Historia.

5.2.5. Relato escrito de su experiencia escolar

Su relato es muy introspectivo. No hace alusión a procesos de larga o mediana duración, tampoco explicita el momento preciso al que se refiere, aunque se infiere que corresponde a sus últimos años de enseñanza media. Se centra en los significados, muy profundos, que para ella tenían estas clases, cargadas de alto sentido e impacto en su vida, como persona, estudiante y hoy futura profesional.

Vincula sus recuerdos como estudiante con su actual rol de profesora en formación. Con la práctica profesional que está realizando. Señala que esa experiencia está presente en sus recuerdos cuando planifica y programa sus clases y cuando piensa qué opinarán de ella sus alumnos.

Su gusto por la clase de Historia se fundamenta en la apertura a conocer y entender temas y problemas de interés político y social en el presente. Lo rememora como un espacio para el cuestionamiento, el debate, la reflexión, la disidencia y la tolerancia. Recuerda a una profesora cercana siempre dispuesta a responder, que la orienta y forma en sus intereses académicos, pero además en valores como la tolerancia, el diálogo y la participación.

Las clases de historia eran para mí una invitación a pensar, a conocer, a cuestionar, a discutir también, el espacio para poder acercarme a mi profe Soledad (que es la profe de historia de la que tengo más recuerdos) y poder conversar de la noticia que no había entendido, de un reportaje o de una duda que no me abandonaba. Era un espacio para crear también, para criticar, para saber leer dos visiones de la apertura económica de Chile, por ejemplo, y comprender que no era malo que fuesen dos o más visiones, pero que sí era importante saber de dónde venían.

Camila recuerda las clases de historia como un espacio de trabajo distendido, novedoso metodológicamente y estimulante intelectualmente. Participativo, abierto a cualquier tema.

Termina con una reflexión sobre su quehacer profesional rememorando su pasado como estudiante, a partir del cual se proyecta, desde sus convicciones, sobre el tipo de profesora que aspira llegar a ser.

Sin duda, mis clases de Historia son un referente y también una búsqueda inacabada que va de la rememoración a la proyección y cómo yo quiero ser, cómo

yo estoy siendo y cómo puedo ir construyendo y reconstruyéndome a mí también desde ese espacio y en ese espacio, ojalá cada día mejor y cada día más coherente con mis convicciones sobre el sentido de la Historia, su enseñanza y su aprendizaje, lo cual es el mayor desafío, sino, desde mi formación hasta mis ganas de cambio, de sentido crítico, de enseñar a pensar, se vaciarían, sí la búsqueda no fuese una constante en redefinición

5.3. Diego: empatía con los estudiantes y comprensión del presente

La entrevista se realizó el 21 de octubre de 2011 y tuvo una duración de 44 minutos.

Diego tiene 23 años y vive en la comuna de Puente Alto, la más poblada de la ciudad de Santiago y que alberga núcleos importantes de los sectores populares y de la clase media de menores ingresos. Estudió en un colegio particular subvencionado, que define como un buen colegio de la comuna, en relación al bajo arancel que pagaba. Sus padres tienen estudios secundarios sin terminar y antes que él su hermano mayor accedió a estudios universitarios de ingeniería, en la Universidad de Santiago de Chile. Diego cursa exclusivamente la mención de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

5.3.1. Motivos de su opción profesional

Cuando Diego contesta a la pregunta ¿Por qué decidiste estudiar pedagogía en historia?, se centra espontáneamente en su ambiente familiar, especialmente en la influencia de su madre, aunque no es una opción que haya marcado en las respuestas del cuestionario inicial. Describe a su madre como una persona que sabe mucho, a pesar de no haber terminado los estudios secundarios, que siempre lo apoyó en su tarea escolar, que siempre opinaba de política, de historia y que comparaba el pasado con el presente que, para él, es lo que da sentido a la historia. Cuando ejemplifica este último aspecto hace referencia a personajes históricos emblemáticos, íconos del heroísmo como, por ejemplo, Arturo Prat. A pesar de lo anterior, señala que su madre no es una persona con opciones políticas definidas.

L: Tu mamá, ¿ella es una persona con ideas políticas, con posición política?

D: No mucho, obviamente el rechazo, yo creo general de la sociedad a las ideas de derecha, pero más allá de eso no... no tiene sus ideas claras...

En una segunda instancia Diego cuenta la influencia ejercida por sus profesores de enseñanza media, aunque tampoco los menciona en las respuestas del cuestionario. Se refiere a ellos como excelentes profesores en el plano personal, sin embargo tiene una visión negativa de su desempeño en el plano de la enseñanza, que señala como carente de sentido, sin perspectiva del para qué, de la utilidad de la historia, de su vinculación con el presente. Enfatiza que la enseñanza de estos profesores se centraba en el aprendizaje de fechas y datos, a pesar de ser críticos, y que con frecuencia se aburría. Era consciente de esas carencias y en muchas oportunidades se quedó sin respuestas cuando preguntaba a sus profesores:

D: Todos los profes de historia que tuve durante la enseñanza media eran muy buenas personas, pero tenían muchas debilidades a nivel de... no de enseñanza, si al final uno aprendía igual, si no que... yo veía una debilidad en el sentido de la utilidad que ellos le daban a la historia.

L: ¿Qué quieres decir con eso? ¿Qué piensas tú que les faltaba?

*D: Enseñarnos el 'para qué' de la historia, él nunca hacía el enlace con la utilidad, con el presente o con otra etapa, sino que él era, a pesar de su visión crítica, era de fechas, datos. Por ejemplo me acuerdo, de las Cruzadas nos pasaron **todas** las Cruzadas y **todas** sus características...*

Otro aspecto que destaca en su opción profesional, es su buen desempeño en el área durante su vida escolar, lo fácil que era para él aprender Historia y los estímulos y refuerzos que recibió en ese sentido.

...porque las elecciones no sabemos cómo se van generando en la personalidad, pero siempre me era muy fácil Historia, entonces cuando algo es muy fácil a nivel social van apoyándolo " oh! Qué bueno que te fue bien" "tú qué sabes esto". Entonces es un refuerzo positivo... y uno va diciendo "ah! Soy bueno en esto" y a lo mejor no tanto, pero uno se va creyendo el cuento.

...pero hay otro punto, que muchas veces en clases de Historia yo me aburría mucho. Y esto es muy contradictorio con que yo haya elegido esto. Yo me aburría mucho, yo recuerdo muchas veces haberme quedado dormido en clases,... eso me pasaba, pero al momento de las pruebas yo estudiaba, tomaba un libro, siempre desde chico leía libros, enciclopedias, así como a la rápida, con hartos dibujos yo los iba leyendo, entonces yo me iba acordando...

Las respuestas al cuestionario fueron distintas a la de la entrevista. En el primero no incluye la influencia familiar ni la de sus profesores, se inclina en cambio por el sentido político y social de la profesión y por la identificación con el oficio de profesor:

1.- Para mejorar la calidad de la educación en Chile: Siento que puedo agregar un grano de arena a la mejora de la educación desde la docencia, a nivel del desarrollo de las habilidades

2.- Quiero ser profesor de Historia: mejorar la educación histórica es la opción de mejora educativa, más aún en un diagnóstico de la realidad social en donde yo veía que la historia tenía más falencias.

3.- Por el rol social que cumplen los profesores de historia y conjuntamente, por la orientación formativa del Departamento de Historia de la USACH: Elegí ambas opciones porque apuntan a lo mismo: el rol social es alto en el profesor de Historia y más aún con la formación de la USACH.

5.3.2. Concepción del saber disciplinario

Diego responde señalando que lo principal para enseñar y aprender Historia es tener un esquema o estructura de pensamiento que permita dar sentido a un período o a un proceso. Esto podría interpretarse como comprender los procesos a la luz de una teoría de la Historia. En sus palabras, no importa cuál sea la visión historiográfica que se emplee, aunque se caiga en sesgo, lo relevante es que proporcione una estructura lógica para comprender los procesos. Señala que esto es una fortaleza de la carrera por cuanto sus profesores imparten sus clases con perspectivas claramente definidas, lo que fundamenta a partir de varios ejemplos, que claramente han sido significativos en su formación.

Yo creo que a nivel disciplinar hay que saber mucho lo que son los aspectos generales y estructurales de la Historia... los aspectos que le van a dar el sentido dentro del periodo, de los cambios que van sucediendo, de por qué sucedió tal suceso

...y algo que lo hemos hablado mucho con varios compañeros... que obviamente va a quedar un sesgo cuando a uno le dan un esquema de alguna corriente historiográfica, porque uno va a estar rechazando otros esquemas, pero de todas maneras el tener claro por lo menos una visión historiográfica le va a dar a uno la posibilidad de que sea más fácil entender el proceso y poder explicarlo y para el alumno también va a ser mucho más fácil entenderlo.

Hay profesores que al momento de enseñar, enseñan esquemas de pensamiento del proceso histórico, por ejemplo Pérez, a nosotros nos hizo el siglo XIX y al final del curso nos dimos cuenta que era tan lógico todo lo que nos enseñó, yo aún me

acuerdo,... modernización-conflicto, modernización- conflicto, toda la historia de América Latina durante el siglo XIX se articula de esa manera.

Lo que enseñó el profesor Arteaga de estos temas, proceso de formación del capitalismo, el Estado-nación es el que va a llevar a cambios sociales, entonces todo esto es bien lógico...

La Elizabeth Morris igual le da este sentido, le da mucho el sentido de vinculación presente -pasado, pero a través de una estructura de pensamiento, de una buena visión de la historia con sus características principales y sus procesos transversales.

5.3.3 Propósitos de la enseñanza

Diego comienza diciendo que su respuesta a la pregunta ¿Cuál es el sentido de que la Historia y las Ciencias Sociales sean materias de enseñanza escolar? puede parecer cliché, pero que el sentido de la enseñanza de la Historia es que los alumnos entiendan su presente; comprendan la identidad que tienen o que pueden construir y que la Historia da opciones múltiples de construir ese presente y cambiarlo. Señala que esta visión es compartida en la carrera, que han sido formados en ella, pero que antes de entrar a estudiar ya tienen claridad de lo que esperan, de lo que quieren y de lo que son. Que evidentemente hay matices entre ellos, pero que se hacen las mismas preguntas y cuestionamientos.

Cuando se le pregunta explícitamente dónde se ubica respecto de la enseñanza de la Historia, sí tiene claridad o convicción de dónde está, señala que no sabe si puede o si quiera hacerlo. Argumenta que sería como cerrarse ante otras posibilidades y que cree que el aula puede dar otras visiones que influyan y cambien sus opciones. Agrega que lo tiene más o menos claro, pero no tendría problema en cambiarla, sin explicitar cuál sería esa otra opción.

Vuelve a referir que esta pregunta es un tema recurrente en la carrera, y que se *¿Para qué? Porque* ha profundizado durante la práctica. Que siempre se cuestionan el para qué están enseñando y cómo relacionar esa respuesta con las actividades y motivaciones que realizan en clases, y que él siempre trata de hacerlo desde el presente.

...siempre nos estamos cuestionando el para qué estamos enseñando esto tenemos una buena formación en el cómo, en aspectos disciplinarios. A uno se le

puede olvidar un dato, pero en general no nos vamos a caer en un aspecto disciplinario, en un aspecto didáctico, porque vamos probando y puede que una estrategia resulte y otra no, pero decimos “bueno sabemos que eso no va a resultar en ese curso”, pero siempre “para qué” “para qué estamos usando esto”, siempre estamos cuestionándonos eso...

5.3.4. Su concepto de un buen profesor

Para Diego ser un buen profesor está muy determinado por el contexto, tanto del colegio como de las políticas públicas. En seguida su respuesta se centra en cuestiones de vínculo y relación con los otros: lazos de empatía, buen trato, conocimiento profundo de los alumnos.

...yo creo que tiene que tener buenos elementos de relaciones, poder establecer buenos lazos sociales con sus alumnos, no de amigos,... pero tener una buena llegada, poder tratarlos de buena manera, ser empáticos. No les vamos a ir a solucionar los problemas, no... pero yo creo que tener un buen lazo con los alumnos y que un profesor los conozca bien y que sepa sus gustos, sus intereses, cómo se comportan, de esa manera yo creo que va a llegar a ser un buen profesor.

Agrega que debe tener claro para qué enseña y un buen dominio disciplinar, curricular y de las habilidades de la Historia. Sus ejemplos en este último aspecto se refieren al aprendizaje de cuestiones bien concretas y procedimentales, como el análisis de imágenes y la utilización de vocabulario histórico.

En el cuestionario Diego eligió opciones que se identifican con el currículum tradicional (narrador de historias), con el currículum técnico (experto en selección de contenidos y estrategias de aula) y con el currículum crítico (ciudadano informado y crítico). No elige sin embargo, las opciones identificadas con el currículum humanista, que ponen énfasis en el acompañamiento de los estudiantes en su aprendizaje y en su desarrollo integral como personas, que son los aspectos que más desarrolla en su respuesta en la entrevista, confirmando su perfil ecléctico. Así fundamenta Diego sus opciones en el cuestionario:

Narrar historias, creo que es un componente, pero no desde la visión de “la historia” si no de “historias” como cuentos. Para mí es realizar un espectáculo, un show, desde la entrada a la salida de clases, más no perder mi identidad como actor de ese show, siendo una persona informada y crítica.

Respecto a su proyecto profesional Diego señala que tiene varias ideas, pero que antes le gustaría trabajar algunos años para ver sus debilidades y entonces decidir. De todos modos sus proyecciones son desde el ámbito de la pedagogía y no de la especialización en historia o ciencias sociales, evaluación por ejemplo o gestión educativa.

Cuando se le plantea en la segunda parte de la entrevista que construya un relato escrito en que evoque sus recuerdos como estudiante de Historia en la época escolar; cómo se recuerda como escolar, cómo recuerda a sus profesores, a sus clases de Historia, inmediatamente señala que siempre está comparando y que se siente reflejado en algunos de sus estudiantes, cuando está enseñando.

En este contexto señala también lo interesante que ha resultado el traslado de colegio como consecuencia del movimiento estudiantil. Señala que el cambio de colegios, de diferentes contextos sociales y académicos debería ser parte formal del desarrollo de la práctica, y que es una cuestión compartida por todos quienes han vivido la experiencia.

5.3.5. Relato escrito de su experiencia escolar

Su relato escrito es muy localizado e introspectivo y se centra fundamentalmente en la última etapa de su vida escolar. Pone énfasis en sus emociones, positivas y negativas, de satisfacción o frustración, las que se dan conjuntamente.

Relaciona sus recuerdos de estudiante con la práctica profesional que se encuentra realizando. Hace alusión a la visión de sí mismo y a la que tendrán de él sus alumnos.

Sus recuerdos negativos evocan aburrimiento, clases centradas en los contenidos y en excesiva información y se pregunta preocupado si estará repitiendo lo mismo.

Mis recuerdos personales de ser alumno de Historia son pizarras escritas llenas de información y un profesor hablando: Bien aburrido a decir verdad. Los aspectos negativos salen constantemente y no como algo traumático sino como algo deficitario que yo quería cambiar. Y eso es lo que constantemente me cuestiono ¿habré cambiado el modelo de docente o estaré repitiendo los mismos errores?

Contrariamente, valora sus experiencias cuando significaban crear, elaborar, construir, cuando tenían carácter lúdico. Su recuerdo más arraigado positivamente hace alusión a una actividad innovadora, participativa, fuera de la sala de clases y que le dio la posibilidad de crear, organizar y tomar decisiones.

También poseo el recuerdo fuerte que nosotros, un curso humanista, realizamos en cuarto medio: el denominado “ciclo de artes, letras y humanidades” o ciclo humanista: una verdadera fiesta de la cultura la cual fue creada por los dos cursos humanistas de cuarto medio en 2006.

Realizamos por una semana una gran exposición con anticuarios, representaciones, realizamos una pequeña película, obras de teatro, túneles de arte, bandas en vivo, seminarios de temáticas políticas, etc., todo en el ámbito de la alegría y la vida.

Esta experiencia aún la recuerdo con mucho cariño porque yo era el organizador principal: ser un simple alumno teniendo a otros 80 alumnos trabajando es una experiencia fuerte, enriquecedora.

5.4. Macarena: disposición por la pedagogía y el sentido político de la profesión

La entrevista se realizó el 21 de octubre de 2011 y tuvo una duración de 49 minutos.

Macarena tiene 23 años y vive en La Florida, una de las comunas más populosas de la ciudad de Santiago y que congrega principalmente a sectores de clase media. Realizó sus estudios secundarios en un liceo municipal de una comuna de mayores ingresos, en un establecimiento de enseñanza técnica. Su padre tiene estudios de enseñanza media, su madre técnicos profesionales y se desempeña como profesora. Además de pedagogía, durante la carrera realizó los cursos de Licenciatura en Historia, pero al momento de realizar esta entrevista había decidido no terminar la tesis de titulación, renunciando por tanto a esta última opción.

5.4.1. Motivos de su opción profesional

La respuesta que entrega Macarena a la pregunta ¿Por qué decidiste ser profesora de Historia y Ciencias Sociales? distingue tres ámbitos. El primero corresponde a una vocación que identifica desde su niñez y que define como la

claridad de querer ser profesora desde muy pequeña, por influencia de su madre y otras parientes. Esta vocación se manifestaba en enseñar a sus primos pequeños.

La segunda da cuenta de su experiencia en la enseñanza media, en un establecimiento educacional que la vinculó con una veta de servicio social, en trabajo con niños y jóvenes.

Trabaje con asistentes sociales, estuve con el departamento de la juventud, hice viajes de colonias para niños, hice varias cosas, por lo cual yo estoy muy agradecida del colegio.

En tercer lugar refiere la experiencia vivida en el último año del colegio, que coincide con lo que en Chile se llamó la revolución pingüina y que generó en ella preguntas e inquietudes. Si bien señala que no participó activamente en este movimiento, indica que las clases de Historia se convirtieron en espacios para resolver esas inquietudes, y que en ese aspecto la función motivadora de sus profesoras resultó clave. Surgió en ella la necesidad de explicarse los porqués de la realidad, de indagar sobre su origen, y que en ese contexto su vocación pedagógica se encaminó hacia la Historia, donde veía la posibilidad de dar respuesta a esas preguntas. Esas profesoras eran de la USACH y las define como un gran referente en el inicio de sus inquietudes por explicarse la realidad social.

Me sentía ignorante en ese momento en particular porque... yo no tenía herramientas y empecé a descubrir qué es lo que había pasado en los años ochenta, qué había pasado un poco antes. Lo había escuchado más a nivel familiar pero en el colegio ninguna posibilidad de enterarme más, y esas cosas hicieron que me diera cuenta lo importante que era comprender, para empezar a plantearme como una persona con opinión. (...) No partió de leer por mí misma, fue porque los profes empezaron a indagar en ese sentido... y una profe en particular que fue la que estudió en la USACH, empezó a explicar por qué estaban pasando las cosas que estaban pasando, y otras vinculaciones con Historia un poco más lejana... pero, que haya nacido de mí, sería mentirosa que le dirigiera "que yo me di cuenta que efectivamente pasó esto", fue porque alguien me lo empezó a mostrar de alguna forma...

La influencia de sus profesoras fue una de sus motivaciones para postular a la USACH, pero también su abuelo, que había estudiado en la Escuela de Artes y Oficios de la misma universidad y que recordaba con mucho agradecimiento; y finalmente por el sentido social de la Universidad, que es algo, señala ella, muy conocido. Manifiesta que esta decisión es lo mejor que le ha pasado en la vida.

Dice que la respuesta que puede dar hoy sobre sus motivos para ser profesora de Historia han cambiado y que eso se lo debe a la carrera. Que es muy consciente del cambio que ha posibilitado en ella la formación de la USACH. Que la carrera le mostró cosas que no conocía, que le permitió ser consciente de lo que pasaba, a pesar de venir de una familia de izquierda. Cuando habla de la carrera dice que se refiere a los profesores, a sus clases, a sus compañeros y a todo el ambiente que la conforma. Señala que en estos años creció más en términos personales que en toda su vida.

... para mí la carrera fue eso, fue empezar a sacar como una venda de los ojos de a poquito y yo ir descubriendo una cuestión que no había visto antes, eso fue. Y yo fui súper consciente de eso, desde que entré, ir aprendiendo todos los días algo distinto, fui muy conscientes de eso, hasta el día de hoy lo sé.

Las respuestas de Macarena son muy coherentes con las formuladas en el cuestionario, como puede comprobarse a continuación, y revelan convicción por su disposición pedagógica y el sentido político y social que atribuye a la profesión.

- 1.- Quiero ser profesora: Es parte esencial de mi proyecto de vida y amo enseñar.*
- 2.- Para contribuir a la comprensión de la realidad social: Es el objetivo directo de mi labor como docente.*
- 3.- Para mejorar la calidad de la educación en Chile: Necesidad de aportar en forma concreta a mejorar la calidad [de la educación], como una motivación ideológica.*

En sus respuestas Macarena manifiesta con claridad el camino que desea seguir en su desarrollo profesional y la conciencia que tiene del cambio que han tenido sus perspectivas respecto a querer ser profesora de Historia. Conciencia y proyección que dan cuenta de una actitud reflexiva del ejercicio profesional.

5.4.2. Concepción del saber disciplinario

Lo fundamental que necesita un profesor para hacer clases, en palabras de Macarena, es comprender procesos y vincularlos con lo que pasa en la actualidad. Si no es capaz de hacer eso la Historia está muerta. Señala que la carrera los preparó indirectamente para eso, tiene dudas de que los profesores fueran conscientes de aquello, pero que a través de la investigación, de la búsqueda y selección de información desarrollaron habilidades que permiten indagar e

incorporar categorías y procesos. Su duda es que al no hacerse de manera explícita, todos sus compañeros lograran esas habilidades, pero ve de positivo la estimulación de mayores posibilidades de autonomía. Hoy día esta preparación, señala, le permite hacer conexiones y vinculaciones que comprueban que se apropió de esos aprendizajes y habilidades.

En el área de Historia por lo menos me es fundamental, cómo me permitió comprender esos procesos de los que yo hablaba ... hasta los profes que yo creía que no me estaban entregando nada, luego me daba cuenta, que sí habían sido fundamentales, en términos de generar nexos, de las lecturas, de ese hábito de leer que es fundamental y que los profes a lo mejor son un poco odiosos en estos términos, pero el enseñarnos a leer, yo sobre todo, que venía de un colegio técnico, entonces enfrentarme de pronto con las lecturas de epistemología, que no entendía absolutamente nada, pero que fui aprendiendo después a hacerlo. Fui de alguna forma autorregulando mi aprendizaje para lograr tener buenos resultados incluso, para aprender qué era lo más importante en realidad. Y efectivamente sentía y creo que cada cosita que iba aprendiendo era como el piso para la próxima.

La falta de conocimientos conceptuales, señala, se puede resolver comprendiendo los procesos.

5.4.3. Propósitos de la enseñanza

Macarena da cuenta de un proceso de toma de conciencia que visualiza desde el primer año de la carrera y que va desde una imitación de los fundamentos que daban sus compañeros, hasta la reflexión que comienza en los cursos de didáctica en cuarto año, cuando debió preguntarse y explicitar para qué enseñar Historia. En su opinión enseñar Historia y, en particular, Ciencias Sociales permite y contribuye a la transformación social. Piensa que cuando un niño logra explicarse procesos o plantear pequeñas hipótesis inicia el camino para tomar decisiones en el ámbito social. Dice que esto es determinante para la vida de un ser humano y que lo ha sido para ella en la posibilidad de vincular su discurso y su práctica, que hoy le permite militar en un colectivo de educación popular.

Uno dice en primer año “voy a trabajar la Historia para generar estudiantes críticos” y muchas cosas que va copiando del discurso de nuestros compañeros. Pero ahora me doy cuenta, ya en cuarto año empecé a reflexionar más en profundidad, a partir también de usted misma, de las clases... del ¿para qué?, efectivamente “¿para qué?”. Y ahora tengo más que claro que enseñar Historia y Ciencias Sociales ayuda a la transformación social. Para mí es determinante.

Cuando un niño genera una vinculación importante y logra explicarse ciertos fenómenos, plantear hipótesis, a lo mejor banales a la edad escolar, ahí me dice “este niño en un par de años más, va a tener el material para ir pensando, en cómo posicionarse frente a su comunidad”, por ejemplo, en tomar decisiones respecto a si se inscribe o no en un partido político, en si participa tomando decisiones de corte económico. Estas cuestiones para mí son determinantes en la vida de un ser humano y permiten de alguna forma posicionarse y a mí me lo permitió directamente... todas las decisiones que yo fui tomando a partir de ir aprendiendo historia y ciencias sociales, me permitió generar una correlación directa entre mi discurso y mi práctica, y hoy en día lo encuentro militando en un colectivo en el cual logro saciar esta necesidad intelectual, pero generar también propuestas de trabajo concreto...

Señala que esto que el colegio no le entregó a ella, quiere hacerlo con sus alumnos, para generar sujetos reflexivos y contribuir al cambio social. Sólo así entiende el trabajo del profesorado, como parte de un colectivo encaminado a objetivos de transformación.

Macarena dice que cuando programa sus clases siempre tiene presente como estas contribuyen a que sus alumnos puedan tomar decisiones, que adquieran elementos para hacer vínculos, para propiciar determinados razonamientos. Para entender la realidad actual, de no ser así, ser profesora no tendría sentido para ella.

Yo preparo cada clase pensando para qué le sirve a este niño en función de tomar algún tipo de decisión y no es que yo les esté diciendo que es esta la opción que tienen, pero sí de ir generando luces para que se puedan crear esos cuestionamientos.

Me costó mucho trabajar la Edad Antigua y con la República, busqué alguna forma de vincular con el tema de Hidro Aysén por ejemplo, el respeto por las leyes. Que cuestionaran si las leyes se estaban aplicando o no a partir de estos conceptos que tienen profundidad histórica y que cambiaron en algún momento de la Historia. Todo ese tipo de cosas que es más desgastante en términos de planificación y de diseño de las actividades, si no lo hiciera no tendría sentido. Sería “¿y qué estoy haciendo yo acá? Esta cuestión no sirve para nada”,

Al igual que en otros testimonios dados en estas entrevistas, Macarena declara que esta es una perspectiva común entre sus compañeros de carrera. Que son cuestiones que discuten constantemente y que superan su generación y la de los que están haciendo prácticas. Dice que esto proporciona un sentido de comunidad que es clave en la formación y en la identidad de la carrera. Que sienten la

necesidad de saber que están todos en la misma lógica, trabajando en distintas partes, pero bajo la misma perspectiva.

5.4.4. Su concepto de ser buena profesora

La respuesta de Macarena a las características de una buena profesora distingue varios planos que se mezclan. Uno que resalta a todas luces es la vocación docente, que expresa como el amor por lo que se hace y ser capaz de transmitirlo a los estudiantes. En esa condición asigna un papel relevante al profesor, como guía, orientador y movilizador de habilidades para que los estudiantes logren un aprendizaje autónomo. En otro plano resalta competencias pedagógicas como la rigurosidad, disponer de herramientas para la enseñanza y ser rápido en la toma de decisiones. Finalmente destaca condiciones específicas para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, como promover la vinculación con el presente y propiciar la reflexión y el cuestionamiento.

... promover vinculaciones con el presente... generar cuestionamientos en los niños... sentir amor por lo que está haciendo, ser apasionado con lo que está haciendo. Que son cuestiones que trato de convencerme que se van desarrollando, pero siento que hay mucho de la personalidad, de los intereses, un profesor de historia tiene que ser apasionado por el proyecto que tiene... Tiene que tener un proyecto ... o no un proyecto, pero tiene que tener ideas más o menos articuladas para lo que está trabajando, tiene que ser muy riguroso en lo que está haciendo ser capaz de involucrar todas las herramientas para generar ... el objetivo que tiene detrás... Yo creo que como base amar lo que hace, amar lo que hace por sobre todo y eso transmitirlo también a los niños.

... yo sé que uno tiene que darle un rol activo al estudiante, pero yo sé que uno tiene que promover ese aprendizaje activo, uno tiene que enganchar al niño para que efectivamente quiera aprender. No entregarle todo, para nada, pero uno tiene que ser lo suficientemente inteligente y ahí el tema de la rapidez, de cómo actuar, para que ese niño efectivamente se enganche y quiera desarrollar un aprendizaje activo... no interceder en la toma de posición de los chiquillos porque esos niños aún están en formación y de alguna forma necesitan que yo les de las distintas versiones para que ellos tomen las decisiones.

Sus respuestas son coherentes con el cuestionario. En él caracterizó a un buen profesor como *acompañante y guía de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes* y como un *intelectual comprometido socialmente y ciudadano informado y crítico*.

... debe ser capaz de leer y comprender la realidad. Vinculado directamente con las problemáticas sociales, es un rol inherente a él ya que es lo que debería promover en sus estudiantes... debe ser un ciudadano que tome posición en su medio social... debe promover aprendizajes significativos y socialmente importantes para sus estudiantes.

Macarena decidió este año no terminar la mención de Licenciatura en Historia que seguía junto con pedagogía y para la cual debía finalizar la tesis. Su proyecto inmediato es seguir estudiando alguna especialización vinculada a la pedagogía, un diplomado o un magister, en currículum o en evaluación.

5.4.5. Relato escrito de su experiencia escolar

Macarena hace un relato cronológico de sus recuerdos como alumna en las clases de Historia y explicita que puede identificar algunos ejes articuladores. Sus recuerdos iniciales de la Historia en la enseñanza básica ponen énfasis en la narración, en el relato, en el recuerdo de un cuento entretenido que la mantenía atenta y divertida.

En segundo lugar hace alusión a lo trascendente que fue para ella la vinculación afectiva con su profesor de Historia, como una persona que apoya y que es valorada por sobre las carencias disciplinares que hoy puede distinguir.

Entre 8° básico y 2° medio, podría advertir que lo aprendido en el área tuvo muy poco que ver con la Historia, pero el profesor me marcó para siempre por la vinculación afectiva que generó con nosotros y el apoyo inmenso que hasta hoy en día me entrega. La verdad es que sentí un enorme vacío en términos de contenidos en estos años, que no cambiaría lo que me enseñó este profesor por haberlos manejado.

Finalmente, recuerda sus últimos años escolares como una apertura a la comprensión de cuestiones que antes no veía, a partir de preguntas planteadas en las clases de Historia, que se vinculaban con la contingencia social del país, y que le generaron cuestionamientos que aunque pequeños, hoy recuerda como determinantes.

Su relato culmina con la valoración de los aprendizajes que a nivel personal le dieron sus profesores, por sobre lo disciplinar y con la conciencia que tiene hoy de

no haber comenzado a comprender el sentido de la historia hasta sus últimos años de la enseñanza secundaria.

No creo haber aprendido mucha Historia en el colegio, mucho menos a desarrollar habilidades de este tipo, vinculadas con la temporalidad, el análisis, la categorización, etc. No obstante aprendí mucho de cada uno de los profesores de historia que pasaron por mi vida, a nivel personal. Además ninguno de ellos generó disgusto por el área sino al contrario. Sin embargo, el sentido de la historia, de forma concreta y clara estuvo ausente de mi vida escolar hasta sus últimos años.

5.5. Elisa: trabajar con las personas y comprender la realidad

La entrevista se realizó el 24 de octubre de 2011 y tuvo una duración de 44 minutos.

Elisa tiene 23 años y vive en Quinta Normal, una comuna muy antigua de la ciudad de Santiago, de ubicación muy céntrica y vecina a la Universidad de Santiago, que cobija población de clase media. Estudió en un colegio municipal en la comuna de Santiago, próximo a su domicilio y que forma parte de los llamados liceos “emblemáticos”. Sus padres tienen educación técnico profesional, y ella es la primera de su familia en acceder a estudios universitarios. Además de Pedagogía, Elisa está estudiando la mención de Licenciatura en Historia.

5.5.1. Motivos de su opción profesional

Cuando responde a la pregunta ¿Por qué decidiste estudiar pedagogía en Historia?, Elisa contesta sin titubear que fue por influencia de su profesora de la enseñanza primaria, lo que es coherente con la respuesta que dio en el cuestionario:

1.- Para contribuir a la comprensión de la realidad social: Considero que es la labor más importante del profesor de historia.

2.- Por la influencia de un profesor significativo: Me interesó la docencia por los ejemplos de mis buenos profesores.

3.- Quiero ser profesora de Historia: Me gusta enseñar e interesarme por comprender más el pasado.

Elisa tiene muy vivas las significativas experiencias de aprendizaje que tuvo con esta maestra, en su calidad de alumna entonces y en el ascendiente que ha tenido sobre ella a lo largo de sus decisiones profesionales. En esta influencia distingue dos ámbitos, que se reiteran a lo largo de la entrevista cuando fundamenta sus posturas en diversos planos del quehacer profesional. El primero de ellos es de carácter personal y responde a los vínculos que esta profesora establecía con sus estudiantes, caracterizados por el compromiso y la preocupación. El segundo es de carácter académico y da cuenta de las capacidades de enseñar y lograr despertar el interés por el conocimiento de esta profesora. Destaca sus cualidades narrativas, que reconoce hoy como muy tradicionales desde el punto de vista pedagógico, pero que lograron incitar en ella el interés por el pasado y por la Historia.

Soy la primera generación de mi familia que entra a la Universidad [y estudié] pedagogía por la influencia de mi profesora de primaria, (...) ella era profesora de lenguaje, pero especializada en Historia. Todo lo que hacía como alternativa era en Historia. Claro, marca un precedente porque fue mi profesora toda la enseñanza primaria, de primero a octavo (...) esa cosa que tenía con la Historia... me llamaba la atención... (...) mi primer impulso fue ser profesora primaria... estar con los niños, pero después (...) ella tenía esa habilidad de narrar que tienen los profesores de lenguaje, tenía esta idea de que el pasado importaba demasiado, que no era algo pasajero, sino que tenía también una relación con nosotros, con cómo nos constituíamos como personas.

Destaca además la capacidad para presentarles el conocimiento científico, y la necesidad de buscar respuestas sólidas en ese plano. Después de esto Elisa da su definición de lo que para ella es la pedagogía, que sintetizan sus representaciones anteriores, a saber, el interés en trabajar con las personas y el traspasar el conocimiento a otras generaciones.

... para mí el tema de la pedagogía es trabajar con las personas, en un ámbito tan importante como el de traspasar conocimiento a otras generaciones. Ella siempre trataba de entregar lo máximo y se preocupaba por el otro, porque estuviera bien, podía ser a veces entrometida, pero era necesario. Por ejemplo yo tenía una compañera que sufría violencia intrafamiliar y ella se dio cuenta e indagó y pidió ayuda en la municipalidad, hizo toda una red para ver qué pasaba ahí y ayudar a la familia. Entonces esa preocupación por el otro para mí es lo fundamental en la pedagogía.

La preocupación porque sus alumnos aprendieran y no perdieran la posibilidad de tener clases se manifestó en una posición que hizo que esta profesora fuera cuestionada por sus colegas, cuando no se adhería a las huelgas gremiales y era la única que permanecía haciendo clases, otra manifestación de su compromiso con sus alumnos, de acuerdo con sus palabras.

...había paro de profesores. El colegio parado entero y nosotros en clases porque, decía que no estaba de acuerdo con el paro simplemente porque no nos podía privar a nosotros de educación. Con un discurso sólido, consistente su posición personal con respecto a la educación. Difíciles esos momentos era totalmente cuestionada, porque no adhería a las movilizaciones...

Cuando fundamenta su opción por la USACH sus argumentos apelan a la cercanía con la institución y a lo potente de su pasado, que forma parte del paisaje de su espacio y también de su historia familiar. Refiere a relatos de su padre sobre la universidad del pueblo y a la convicción de que de no haberse producido el golpe de Estado de 1973, muchos miembros de la familia habrían tenido acceso a la educación superior, antes que ella. Dice que cuando entró a la USACH no sabía nada de su malla curricular, ni siquiera que habían dos menciones, que su interés era la pedagogía, y que sigue siéndolo, pero que no se arrepiente de haber tomado ramos de Licenciatura, que le han permitido replantearse muchos temas muy arraigados en el currículum escolar, desde otras perspectivas.

... los ramos de licenciatura te entregan la otra mirada. Yo lo comprobé este año haciendo el seminario de "Chile en el siglo XIX", que está enfocado en la categoría de análisis de la violencia. Eso me hizo dar la vuelta a la historia institucional del siglo XIX. Entonces cuando yo ahora hago clases, a pesar de que leo el libro que las chicas tienen que usar y que dice "la temprana estabilidad", yo pongo en duda eso cuando hago clases.

5.5.2. Concepción del saber disciplinario

Su respuesta inmediata a la pregunta ¿Cuáles son las cuestiones fundamentales que deberías saber para ejercer tu labor profesional?, señala que lo fundamental es saber cómo nace el conocimiento, que esto permite ver desde otra perspectiva todo lo que se estudia después, que para ella fue un quiebre esencial en su formación. Entender que el conocimiento no existe porque sí, que detrás de él hay

determinados intereses. En segundo lugar sostiene que una preparación disciplinar fuerte, a través de la investigación permite “hacerse de la historia” a través del ejercicio de ir construyendo desde los intereses y dudas personales. Agrega sin embargo que esta opción atenta contra visiones más panorámicas de determinados procesos, que es una carencia que le atribuye a la carrera.

... cómo nace el conocimiento. El primer punto es cuestionarlo, a uno le da vuelta toda la estructura que conocía. Y hacer ese ejercicio de ir al origen de cómo nace el conocimiento permite ver toda la amplia gama de lo que viene después desde otra perspectiva, porque uno ya sabe que hay determinados intereses, hay influencias. No surge porque sí, porque uno hasta el momento creía “pero si siempre ha estado”, no va al origen... “si existe, es así”. Entonces ese es un primer momento de quiebre que uno tiene que hacer para poder construir conocimiento después. Porque uno no va solamente a recitar lo que sabe en pedagogía.

Señala que otra cuestión fundamental es la preparación en una gama amplia de las ciencias sociales, que ha comprobado resultan de gran utilidad al momento de hacer clases, y poder analizar las relaciones y dinámicas que se dan al interior del curso (sociología) o comprender más empáticamente las prácticas culturales de sus estudiantes y de la institución donde trabaja (antropología)

5.5.3. Propósitos de la enseñanza

Dice que tiene la firme convicción que el sentido de la enseñanza escolar de las Ciencias Sociales es la comprensión de uno mismo, de sus raíces, pero sobre todo del medio donde existes y desde donde te planteas el futuro, para tomar decisiones respecto a lo que quiero y no quiero que ocurra.

Logra visualizar que esta respuesta evoluciona desde su fascinación por la Historia como una narración, un cuento, en la enseñanza primaria, hasta la influencia de buenos profesores de enseñanza secundaria, con los que no sólo fracasó por su tradicional estilo de aprender la Historia, sino que además porque descubrió que le permitía explicarse el mundo y que además podía construir sus propias respuestas. Tuvo practicantes de la USACH que trabajaban con nuevas metodologías y que siempre hacían vínculos con la actualidad. Incluso cuando debió responder a muy malos profesores, que sólo dictaban, le sirvió para

reafirmar su convencimiento de que las Ciencias Sociales debían contribuir a la comprensión. Esta idea se consolida luego de su paso por la USACH.

Yo soy de la firme convicción que es para la comprensión... No solamente la comprensión de uno mismo, de sus raíces o quizás de explicarse por qué he llegado a este momento, sino que la comprensión del medio en que yo existo y donde también me planteo hacia el futuro. Porque yo pienso que la Historia no solamente pasó en el pasado, sino que también al tratar de comprender y asimilar desde la comprensión también puedo decir que “yo no quiero que ocurra de nuevo”, o “quiero que ocurra”. Puedo tomar decisiones. Ese es el principal valor que le doy a la Historia como forma de enseñanza.

Sí, yo logro verme en la trayectoria. Por ejemplo al principio la Historia era algo fascinante por este tema de la narración, de estos mundos tan lejanos, que eran atractivos. Después en la enseñanza media el quiebre fue que tuve una diversidad de profesores que esperaban otras cosas, no querían las respuestas mecánicas que yo había aprendido en el colegio y ahí vino el primer cuestionamiento de que la Historia no es solamente la fecha y memorización, ahí yo dije “es más entretenida, porque si no es memoria es más interesante”

Ante la pregunta de si puede definirse en una perspectiva de la enseñanza dice que más o menos. Que no es crítica porque su fin no es ni destruir ni transformar el sistema por completo. Siente que no estamos preparados para eso y que los estudiantes, sus alumnos, necesitan un paso previo, que es comprender la Historia. En su opinión a partir de la esencia del tema, que consiste en superar la visión de la Historia como un objeto, una fecha, como fuera de ellos, incluso cuando es muy cercana tienen la incapacidad de sentirla, de entablar relaciones con el pasado por más cercano o familiar que sea.

En sus respuestas a la entrevista, Elisa confirma el componente humanista del perfil con el que fue definida a partir del análisis del cuestionario y entrega luces del origen de los componentes tradicionales del mismo, y del ascendente que han tenido en sus representaciones de la enseñanza de la Historia.

5.5.4. Su concepto de ser buena profesora

Señala que es una pregunta difícil saber en qué consiste ser una buena profesora porque la respuesta debería dar cuenta de aquello que ella debería cumplir. Menciona dos ámbitos, uno más bien de carácter académico y disciplinario y que

define como la pasión por la Historia, la curiosidad por el conocimiento y la búsqueda de nuevas alternativas para ver los mismos acontecimientos.

En segundo lugar hace alusión a cuestiones del quehacer pedagógico y que tienen relación con el compromiso, con la tarea realizada y todas sus vicisitudes. Termina señalando que la característica principal es querer lograr cambios en los alumnos, confiar en ellos como personas, no darse por vencidos.

... la primera característica es que le tiene que gustar la Historia más que cualquier cosa, le tiene que apasionar y tener esa curiosidad por el conocimiento que lo motive a buscar otra visión, que esté siempre renovándose, porque si no la Historia se convierte siempre en lo mismo. También tiene que tener amor por lo que hace pedagógicamente y amor en el sentido de aguantar todo lo que significa. Los pequeños esfuerzos, el quedarse, escuchar a los alumnos, estar interesado en lo que les pasa. Hay que tener interés y pedagógicamente hay que ser jugado, porque a veces uno está cansado y no quiere probar nada nuevo, haciendo la clase expositiva y tradicional, pero hay que jugársela porque los alumnos valoran mucho eso. Es increíble cómo responden a que uno les haga algo diferente. No darse por vencido, esa sería la consigna. Tener confianza. Creer en las personas, no rendirse porque alguien es mal alumno y pensar que va a ser mal alumno por siempre, ... espero tener a los 30 años de profesión la misma convicción y confianza, pero sí... creer en los alumnos.

Su respuesta en el cuestionario coincide en su interés centrado en los alumnos: *Promotor del desarrollo integral de sus estudiantes y Acompañante y guía de procesos de aprendizaje de sus estudiantes*. En la respuesta de la entrevista, en cambio, no menciona su tercera opción en el cuestionario: *Buen gestor del aula y controlador del orden*, cuestión que potencia el carácter humanista de su perfil en desmedro del tradicional.

Es necesario tener un marco de disciplina en el aula que permita un buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual está muy ligado al desarrollo de docentes que estén presentes... que posean un rol participativo... estas son características importantes que vinculan al docente con los estudiantes pasando a ser de verdad un formador de personas.

Su proyección profesional es eminentemente laboral, la expectativa de hacer clases en marzo, luego de titularse y cuando comienza el año escolar en Chile. Dice que tiene pocas posibilidades de seguir estudiando por cuestiones económicas, a pesar que es consciente de esa necesidad, sobre todo después

que realizó clases en segundo ciclo básico (7° y 8°) y sintió que no estaba preparada para trabajar con niños de esa edad.

5.5.5. Relato escrito de su experiencia escolar

Su relato se centra en los recuerdos de un profesor que cambia sus concepciones sobre el sentido de la Historia y el aprendizaje que traía desde la enseñanza primaria. La nueva perspectiva, en sus palabras, se centra en los actores (desde mi punto de vista, más bien en los personajes) y en la pasión del profesor por las temáticas que enseña. Aclara que estas más que políticas eran humanas.

Recuerdo estar sentada conversando antes de la clase de Historia en Primer año de enseñanza Media, cuando conocimos a nuestro profesor quien se presentó con una cita de un personaje histórico: M. Luther King, en ese momento me quedé en silencio, fue extraño empezar la clase así, pero quedó grabado como un gran momento porque dio el vamos a la clase de una manera opuesta a lo que traía de la enseñanza Básica. Sus clases eran interesantes porque presentó la historia con sus actores y no ocultaba sus pasiones, más que políticas, humanas.

Valora al profesor que toma decisiones sobre los contenidos que enseña y que es capaz de salirse del currículum prescrito. Incorpora temas desconocidos para ella, por ejemplo, las dictaduras en Latinoamérica. Aprecia la preparación y la solidez conceptual del profesor y las instancias para debatir y discutir que generaba a través de métodos participativos donde ellos tenían gran protagonismo.

Evoca con cariño una instancia de aprendizaje caracterizada por la innovación, el rol del profesor y de los estudiantes, centrada en la participación y el debate, la posibilidad de desarrollar argumentos, discutir y llegar a acuerdos.

Todos participamos y nos apasionamos por la zona geográfica elegida, discutimos sobre las riquezas y su distribución en el espacio. El profesor como moderador sólo veló por el tiempo y nos hizo sintetizar las demandas de cada grupo para ver la posibilidad de acuerdo. No recuerdo como terminó, pero fue un gran despliegue porque cambió la estructura de la sala, existía un espacio para cada zona apoyada por los alumnos, donde expresamos nuestras ideas sobre temas contingentes comprendiendo que Santiago no es Chile y que existen otras zonas geográficas y económicas que no conocíamos pero que son importantes, teniendo sus propias demandas.

Identifica esa instancia de aprendizaje como un quiebre en su relación con la Historia, un cambio de perspectiva que valora como positivo.

5.6. Resultados de la entrevista y del relato biográfico

Los perfiles definidos a partir de los resultados del cuestionario fueron ratificados en las respuestas de la entrevista y del relato escrito, lo que puede confirmar la validez del instrumento aplicado inicialmente.

Se puede afirmar que en todos los estudiantes la figura de un profesor juega un rol fundamental en sus elecciones profesionales, a pesar de que solo Elisa había consignado esta opción en sus respuestas al cuestionario. El contenido de esa figura varía desde la valoración personal de un maestro cercano, preocupado y comprometido, pasando por la admiración de una persona intelectualmente admirable y desafiante, hasta la de una influencia que abre nuevas perspectivas en relación con los contextos y la comprensión de la realidad social.

Los estudiantes tienen conciencia que su valoración o perspectiva respecto de sus profesores en la etapa escolar, puede haber cambiado a partir de su formación universitaria, pero que no por eso deja de ser significativa o relevante. Estas personas son un referente importante en el proceso de práctica que realizan y que se presentan en sus recuerdos como modelos a imitar o como referencias para ser modificadas y superadas, pero que siempre son evocadas. La figura de estos profesores forma parte de las *teorías prácticas personales* de estos futuros maestros (Cornett, 1990) y constituyen parte de la experiencia personal que entrará en juego al momento de tomar decisiones didácticas y actuar en la práctica, cuestión que será abordada en los próximos capítulos.

La otra vía de origen de sus representaciones tiene relación con la experiencia formativa vivida en la USACH. Cabe destacar que esta experiencia incluye el ámbito formal de formación y toda la vida extra-académica que se le relaciona. En este plano se destaca la formación académica centrada en el debate, la discusión y el acceso a perspectivas por ellos desconocidas. Incluye lo que podríamos denominar el clima de la carrera, caracterizado por la cercanía, la comunicación y la posibilidad de participación. Y culmina con las posibilidades de integrarse a la actividad social y política que permite la universidad, y que es mencionada por tres

de los estudiantes, todos ellos vinculados al perfil crítico, como un elemento clave de sus definiciones pedagógicas.

Aquí surgen algunas preguntas a las que debería dar respuesta esta investigación. ¿Qué condiciones de entrada posibilitan una mayor o menor influencia en los estudiantes del ambiente universitario anteriormente descrito? ¿Cuánto peso tiene la formación universitaria en modificar o consolidar esas representaciones de inicio? ¿Cuánto peso tiene la formación y el ambiente extra-académico en el desarrollo que siguen dichas representaciones?

En este plano el análisis debe profundizar en las características familiares, escolares, políticas y contextuales de los estudiantes al ingresar a la carrera y el camino que recorre el desarrollo de su perfil pedagógico y profesional.

Todos los estudiantes, en mayor o menor grado, respondieron las preguntas con una actitud de reflexión que les permitía integrar sus historias con la experiencia profesional que hoy viven y proyectarla al futuro. En este aspecto cabe destacar la capacidad de los estudiantes para distinguir estilos de enseñanza y de identificarse y proyectarse en ellos. Lo mismo ocurre con la conciencia de cómo sus perspectivas de ser profesores y de la enseñanza de las ciencias sociales han cambiado a lo largo de su formación, escolar y universitaria, identificando hitos, influencias y contextos.

Este es un ámbito que debe ser desarrollado en el análisis de esta investigación, para tener elementos que permitan conocer el origen de dicha actitud; establecer en qué espacios la carrera ha posibilitado o no su desarrollo y cuáles son las decisiones que hay que tomar para que se convierta en un eje formativo.

Más allá de las definiciones políticas y pedagógicas, todos coinciden en reconocer una identidad de la carrera y un sentido de comunidad marcado por el debate y la reflexión, donde uno de los más importantes es el sentido y alcances que dan a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los capítulos siguientes profundizan sobre estas cuestiones, a partir de las prácticas docentes de estos estudiantes. Se analiza la programación de una clase y su posterior implementación.

6. ¿QUÉ PLANIFICAN, QUÉ ASPIRAN A HACER EN SUS CLASES LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICA?

Este apartado corresponde al análisis de las dos instancias de recopilación de información de la tercera etapa de la investigación: una entrevista individual no estructurada, previa a la clase que será observada (anexo 5: pauta y transcripciones) y la planificación escrita (anexo 6), elaborada por cada uno de los estudiantes para esa misma clase, cuyos componentes son transcritos para ilustrar el análisis del texto.

Las entrevistas se realizaron entre el 3 de noviembre y el 1 de diciembre de 2011 y duraron entre 38 y 58 minutos. Tres de ellas tuvieron lugar en espacios de los liceos donde los estudiantes realizaban su práctica profesional (sala de profesores) y dos en mi oficina en la USACH.

Conjuntamente con la entrevista, los estudiantes entregaron la planificación escrita de su clase, que también se incluye en este análisis y que en todos los casos corresponde al modelo que los estudiantes aprendieron durante su formación en la universidad y que se les exige realicen durante la práctica. La planificación da cuenta de la alineación con el marco curricular obligatorio vigente en Chile y de los principales ejes en que se articula: Objetivos Fundamentales Verticales (OFV); Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Los Aprendizajes Esperados (AE) de la clase son elaboración de los futuros profesores y deberían sintetizar el aprendizaje de los alumnos considerando su dimensión conceptual, el procedimiento mediante el cual se logra y la finalidad que persigue. Así mismo, la planificación indica la secuencia didáctica en la que se organiza la clase.

La entrevista se inicia pidiendo a los estudiantes que, libremente, describan la clase que planifican realizar. En una segunda parte se procede a realizar preguntas específicas sobre la clase, que se estructuraron en base a dos cuestiones clave: la perspectiva epistemológica de la Historia y las Ciencias Sociales que poseen los estudiantes; y su concepción de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, incluido el estilo docente.

En el primer caso las preguntas pretendían indagar las representaciones de los estudiantes sobre el dominio específico de las disciplinas, es decir, sobre cómo se construye y adquiere el conocimiento de la Historia y las Ciencias Sociales. El interés era saber cómo planificaban abordar en su clase el carácter interpretativo y provisional de las disciplinas, vinculado con cuestiones como los propósitos, métodos y objetos de estudio que intervienen en la construcción del conocimiento. En el segundo caso las preguntas inquirieron en las representaciones de los estudiantes respecto de su concepción de la didáctica, esto es en: a) el papel que jugaban en la clase programada los propósitos que atribuyen a la enseñanza de las Ciencias Sociales, b) la definición e importancia que asignan a las habilidades para el desarrollo del pensamiento social, c) las características de los contenidos seleccionados, y d) el rol de estudiantes y profesores en el aprendizaje y en la enseñanza.

La entrevista finaliza preguntando a los estudiantes si la experiencia surgida de la entrevista recién concluida les resulta novedosa. Sí durante su formación en las aulas universitarias o durante su proceso de práctica en el último año, habían tenido posibilidad de preguntarse por los propósitos de la enseñanza o de fundamentar por qué tomaban determinadas decisiones didácticas. Esta última parte quiere indagar sobre experiencias y hábitos en los estudiantes que den cuenta de un camino de construcción de estilos reflexivos de la práctica profesional. Interesa saber las oportunidades que ha ofrecido la formación y la vida universitaria en el desarrollo de un profesional que revisa sus objetivos, sus propuestas y conocimientos, que se plantea preguntas e intenta comprender el proceso de construcción de sus decisiones didácticas.

Los resultados de las entrevistas se presentan individualmente, caso por caso, ordenados de acuerdo a la fecha en que se realizaron y se organizan en una estructura que considera conjuntamente las respuestas de los estudiantes a la dimensión epistemológica y didáctica de la clase, definida a partir de los siguientes apartados:

Propósitos de la disciplina y de su enseñanza: recogiendo la categoría de *propósitos* de Barton y Levstik (2004) se indaga en las características de las

finalidades que los estudiantes atribuyen a la clase que planifican. Interesa diferenciar entre aquellos propósitos que, por ejemplo, persiguen exclusivamente cubrir el currículum prescrito, hasta los que en un sentido claramente político y social aspiran desde la comprensión de la realidad hasta su modificación.

Habilidades para el desarrollo del pensamiento social: incluye las respuestas de los futuros profesores en las que se expone el rol que juegan en la planificación de la clase, el desarrollo de las habilidades para el pensamiento social. Se consideran desde la comprensión de cómo se construye el conocimiento social, pasando por el tratamiento e interpretación de fuentes de información, la aproximación a distintas posturas teóricas, la construcción de explicaciones multicausales, la identificación del conflicto social y nociones de temporalidad y espacialidad, hasta la posibilidad de interpretar críticamente el mundo para cambiarlo.

Selección de contenidos: se refiere a las características de los contenidos conceptuales que seleccionan los estudiantes al momento de planificar, considerando si estos se refieren a hechos o situaciones factuales específicas o si se privilegia por categorías analíticas más generales dirigidas a la comprensión de la realidad social, por ejemplo causalidad, conflicto o continuidad y cambio. Considera además si esta selección incluye el tratamiento de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas.

Concepción del aprendizaje y de la enseñanza: a partir del análisis de la secuencia didáctica que planifican los futuros profesores, se establece el rol que asignan al estudiante y al docente en la enseñanza y el aprendizaje. Interesa indagar en papel que tiene cada uno en el acto educativo, el tipo de relación que se establece entre ambos y la función que cumplen en esa relación las estrategias y materiales didácticos seleccionados.

Reflexión sobre la práctica: recopila e interpreta las respuestas sobre las experiencias y la conciencia de los estudiantes, en el desarrollo de la reflexión como práctica del ejercicio docente.

6.1. Macarena: tomar posición en una realidad construida históricamente

La entrevista se realizó el 3 de noviembre de 2011 en la sala de profesores del liceo donde Macarena realiza su práctica profesional y tuvo una duración de 51 minutos.

La clase programada corresponde a segundo Año de Enseñanza Media y su tema es “*Las consecuencias de la Guerra del Pacífico y de la Ocupación de la Araucanía*”.

Unidad <i>Orden conservador y transformaciones liberales del siglo XIX</i>	Curso <i>Segundo Medio</i>
Objetivo Fundamental Vertical <i>Comprender que el territorio del Estado-Nación chileno y las dinámicas de su espacio geográfico se conforman históricamente</i>	Contenido Mínimo Obligatorio <i>Guerra del Pacífico: la inserción de Chile en la economía mundial; localización, explotación y comercialización de los principales recursos naturales; nacimiento de instituciones financieras; expansión productiva y modernización tecnológica</i>
Objetivos Fundamentales Transversales <i>Valoran el respeto por los pueblos indígenas chilenos</i> <i>Respetan opiniones divergentes a la suya</i>	
Aprendizaje Esperado <i>Analizan las transformaciones territoriales de la segunda mitad del siglo XIX, a partir del análisis de mapas y de su respectiva explicación respecto a los conflictos territoriales de la segunda mitad del siglo XIX, con el fin de tomar posición frente a dichos conflictos y de comprender la génesis de la constitución territorial del país.</i>	

6.1.1. Propósitos de la disciplina y de su enseñanza

El Aprendizaje Esperado de la clase señala que los estudiantes:

“Analizan las transformaciones territoriales de la segunda mitad del siglo XIX, a partir del análisis de mapas y de su respectiva explicación respecto a los conflictos territoriales de la segunda mitad del siglo XIX, con el fin de tomar posición frente a dichos conflictos y de comprender la génesis de la constitución territorial del país”.

Este objetivo de aprendizaje coincide con sus respuestas en la entrevista, cuando se le pregunta por los sentidos y propósitos que persigue su enseñanza sobre este tema:

Hay una mirada bien crítica geográficamente. Quiero que tomen posición respecto a conflictos que están latentes hoy día y que los expliquen cómo fenómenos que vienen del pasado. Veremos distintas interpretaciones historiográficas respecto a las consecuencias de la Guerra del Pacífico, por ejemplo.

Su interés es que los estudiantes tomen una posición ante el conflicto que estudian y que cuestionen las posturas que tenían inicialmente. Relata que se dio cuenta que había miradas muy discriminatorias respecto de los peruanos y bolivianos y que en el transcurso de clases anteriores al menos ha logrado que identifiquen de donde proceden esas visiones (de la influencia de algún pariente, por ejemplo). Aspira a que si cambian de posición, desarrollen recursos para fundamentar ese cambio y que en ese objetivo su inclinación es por una visión historiográfica crítica a las corrientes tradicionales (nacionalistas), que permita comprender los costos que significó el crecimiento del país como consecuencia de la guerra.

Quiero que logren tomar una postura personal de las interpretaciones que yo les muestro de manera explícita. Que tengan la posibilidad de criticar la realidad y sus propios supuestos, que tienen muy instalados.

Los sentidos que Macarena señala en la planificación y en sus respuestas son coherentes, lo que se preocupa de hacer con convicción:

Esto es para mí una finalidad didáctica permanente.

6.1.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social

En este apartado de la entrevista hace referencia a cómo propicia el desarrollo de habilidades para el pensamiento social:

En esta clase no me refiero al método historiográfico ni a la construcción de conocimiento, pero en otras ha sido mi fuerte, especialmente el trabajo con fuentes primarias en Historia de Chile. El análisis de ellas, su interpretación. Que es algo que en general (los alumnos) no tenían idea y que para ellos ha sido novedoso.

El otro día trabajamos con una lámina del “Amigo del pueblo”, que sacamos del Archivo Nacional, y les llamaba la atención el lenguaje (creían que estaba mal escrita) y que ahí habían elementos de lo que estábamos viendo en clases.

En el otro colegio trabajé con ellos el planteamiento de problemáticas y de hipótesis y salió espectacular.

En todas las clases hago alusión a que la Historia es una construcción, porque la escuela de Historia de la universidad así nos enseña. Lo que aprendemos en la universidad son autores y la identificación de sus tesis interpretativas, por tanto en la exposición se puede jugar con esos elementos.

Digo con frecuencia, “algunos historiadores creen que...”, fundamentalmente durante la exposición. Eso les extraña al comienzo, pero les hace mucho sentido después y van descubriendo que hay distintas formas de mirar la Historia... creo que todos hacemos lo mismo [sus compañeros de carrera] explicitar interpretaciones históricas.

Cuando se le plantea la posibilidad de trabajar los mapas históricos de este tema como fuentes de información susceptibles de ser interpretadas, incluido el arduo trabajo que significó su búsqueda y selección, según relata, señala que lo desechó ante la imposibilidad de darle continuidad en lo que resta del semestre, además de pensar que es algo muy complejo para sus alumnos. Señala que es importante trabajar mapas en esta clase, pero no en esa perspectiva, porque cree que no tienen idea de lo que es la interpretación.

La última postura es contradictoria con sus declaraciones anteriores, en que relata exitosas y satisfactorias experiencias de trabajo de indagación e interpretación de

fuentes con sus alumnos, capaces de superar las mismas limitantes que ve en esta clase en particular.

En cuanto al desarrollo de las habilidades de temporalidad histórica señala que no es algo que haga en esta clase, pero que en otras sí lo ha hecho más visible, especialmente en el otro curso, cuando ha trabajado la Edad Media y la Revolución Francesa. Que en este caso no es porque no lo considere pertinente, si no, porque no lo había pensado más.

_L: ¿Cómo te haces cargo de la temporalidad en las clases?

_M: En todas las clases nos ubicamos temporal y espacialmente. Por ejemplo, digo, estamos en tal periodo y en este espacio...

En Historia de Chile cuando comenzamos esta unidad de Expansión Territorial, vimos paralelos en procesos políticos, sociales y económicos y su duración, en este caso especialmente referidos a los ciclos económicos. Esa clase en particular la focalicé en el tiempo histórico.

Y en las otras clases, voy armando líneas de tiempo para que localicen, hago énfasis en las etapas anteriores y posteriores. Pregunto qué viene antes, en qué siglo estamos, lo hago regularmente, porque les cuesta mucho.

Macarena se refiere con solidez a las habilidades para el desarrollo del pensamiento social, conoce cuáles son los procedimientos y métodos para implementarlas y tiene una alta valoración de ellas como objetivo de aprendizaje. Relata variados episodios donde ha trabajado con ellas y muestra satisfacción por los resultados alcanzados. Para la clase que presenta, sin embargo, el énfasis no se centra en estas cuestiones, y varios pasajes del relato dejan ver que el desarrollo de esas habilidades queda en manos de su exposición y las cuestiones que ella declara en sus clases al respecto y no en actividades desarrolladas por los alumnos.

6.1.3. Selección de contenidos conceptuales

El tema de la clase es “Consecuencias de la Guerra del Pacífico y Ocupación de la Araucanía”. Si analizamos en Aprendizaje Esperado, anteriormente señalado, veremos que pone énfasis en tres categorías conceptuales:

Transformación territorial (Cambio); Conflictos territoriales (Conflicto) y Génesis de la constitución territorial del país (Causalidad).

Todos ellos pueden ser considerados como conceptos transdisciplinarios clave o conceptos organizadores básicos para la comprensión del medio social. En su relato Macarena deja ver su opción por esta perspectiva, en lugar de centrarse en acontecimientos y casos concretos:

Ya vimos causas y desarrollo de la guerra, focalizado en el tema económico y el desarrollo de las campañas a grandes rasgos, no deteniéndome mucho en las batallas, a pesar que a los niños les encantaba.

Veremos consecuencias de la guerra y ocupación de la Araucanía. Esta clase está centrada en las consecuencias en el espacio geográfico. Los territorios anexados en el norte, Argentina y el sur de Chile.

Tienen que explicar por qué cambia la configuración del territorio. Focalizar los puntos de cambio y explicar a qué proceso corresponde cada cambio.

Su opción es por categorías conceptuales y principios tendentes a una comprensión explicativa de los procesos, los cambios históricos y su fundamentación, en lugar de centrarse en lo factual, por ejemplo las campañas militares de la guerra.

6.1.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza

La concepción que tiene Macarena del proceso de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales, puede analizarse a partir de la estructura didáctica de su planificación:

Actividades Genéricas

Inicio: La docente presenta noticias en formato audiovisual rápido, donde se exponen los conflictos entre el pueblo mapuche y Estado chileno, y entre el Estado chileno y el Estado peruano y boliviano. Luego la docente les pregunta a los jóvenes cuáles son los principales puntos de conflicto en cada caso.

Desarrollo: En una exposición dialogada, la docente expone las consecuencias de la Guerra del Pacífico y las principales causas y consecuencias de la ocupación de la Araucanía.

Actividad: Los jóvenes se reúnen en parejas y comparan dos mapas, para explicar las transformaciones territoriales derivadas de la Guerra del Pacífico y de la Ocupación de la Araucanía.

Cierre: La docente pide a dos jóvenes que realicen una síntesis de la clase, destacando lo que lograron aprender en ella.

En esta organización puede visualizarse una secuencia didáctica que da cuenta de las siguientes fases:

- Exploración o explicitación, donde los estudiantes identificarán los conflictos que serán tratados en la clase, a partir de noticias de actualidad.
- Introducción de conceptos, a cargo de la exposición, dialogada, de la docente.
- Aplicación, donde los estudiantes explican las transformaciones territoriales a partir de la comparación de dos mapas.
- Estructuración del conocimiento, cuando los estudiantes realizan una síntesis verbal de la clase a partir de lo aprendido en ella.

Tres de estas fases están centradas en la acción del estudiantado, dos de ellas a partir de resolver problemas que se plantean como preguntas verbales realizadas por la docente y una tercera en una guía escrita que deben resolver a partir de comparar mapas históricos con el actual. La fase de introducción de conceptos está centrada casi exclusivamente en la exposición de la profesora.

De la entrevista realizada se desprenden las concepciones de Macarena del papel que juegan alumnos y profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de cómo esto se traduce en la organización social del aula.

Del rol que deben jugar los alumnos en el proceso de enseñanza, declara:

Trato de engancharlos para que den su opinión. No quedarme con el “no sé”. Lo hago a través de preguntas. Y a partir de ahí organizo la clase, para vincularlos.

Me encantan los alumnos muy interesados y trabajar con los que no están ni ahí, porque para mí es un desafío. Pero se me diluyen los que están como al medio, que prestan atención pero que no sé si están

comprendiendo o no. Es inevitable hacer esa división [lo dice con pesar]. Cuando los individualizo es para tomar las mejores decisiones. Pero cuesta mucho.

Pretendo que todos enganchen, que se generen cuestionamiento y creo que se puede lograr con todos. Focalizo diferencias, el objetivo es que todos lo logren.

Cierro las clases pidiéndoles que hagan síntesis, que expliquen qué es lo que aprendieron. De manera verbal.

Mis evaluaciones son formativas, las guías de trabajo, pero las tengo que calificar, a pesar que no es decisión mía, porque el profesor a cargo del ramo los califica clase a clase. Están muy acostumbrados a ser calificados permanentemente. Siempre retroalimento sus deficiencias y fortalezas, lo hago uno por uno. Mientras hacen anclaje de la clase, retroalimento la actividad de la anterior.

Respecto de su propio rol en el proceso:

Mi intención es crear la posibilidad de generar atención conjunta. Centrada en todos, que no se centre en mí. Que no se diluyan en grupos pequeños. Que aporten hacia ellos mismos. Incitarlos a trabajar. Me desplazo y hago cambios, para movilizarlos hacia el trabajo.

La sala está organizada tradicionalmente en términos físicos. Lo que hago es mover a los alumnos para que presten atención. En cada grupo identifico roles y dirijo la relación al trabajo.

Mi rol es generar vinculaciones que favorezcan a los alumnos más desfavorecidos. He logrado que un alumno se integre, que se vincule con sus compañeros [da el ejemplo de Sebastián, un alumno que, señala, no entiende nada de lo que lee, ni una instrucción]. Mi objetivo es que aprenda, para eso está ahí...

Las respuestas dan cuenta de una imagen de los estudiantes en un rol activo y en interacción con la docente, encargada de crear las condiciones para que se produzca el intercambio, el cuestionamiento, la participación y el protagonismo de los estudiantes.

6.1.5. Reflexión sobre la práctica

En esta parte de la entrevista Macarena responde si esta entrevista y las reflexiones que resultan de ella, le han resultado novedosas, si han sido un aporte para ella:

Las cosas que he dicho son una cuestión muy discutida.

Mi grupo de práctica me permite hacer este tipo de discusiones, lo conversado entonces no me resulta tan novedoso. Esclarecemos lo que haremos, nuestros objetivos. Siempre mi tutora pregunta para qué. El primer semestre se centró en esclarecer objetivos.

Para mí ha sido parte de mi práctica profesional cotidiana, no sé si para todos mis compañeros, pero yo creo que para la mayoría sí. En esto juega un rol fundamental la profesora tutora y ser parte de un grupo de práctica [tutora común] con los que discutimos permanentemente. Permite validar lo que planeas hacer.

Estoy sistematizando la información de las evaluaciones, es para investigar a los chiquillos, para levantar información y para conocer a los chicos. Es además parte de mi proceso de investigación sobre mi práctica y sobre el aprendizaje de ellos.

En este apartado Macarena hace alusión a experiencias de reflexión sobre el trabajo realizado, que se centran en la dinámica de trabajo con su profesora tutora de práctica y con el grupo del que forma parte. Señala, además, que esta es una experiencia común en la mayoría de los grupos de práctica de la carrera. Y da cuenta de iniciativas personales (análisis de las evaluaciones), encaminadas a analizar los aprendizajes de sus estudiantes con el ánimo de mejorar su propio trabajo.

6.1.6. El propósito de Macarena

El propósito de la clase planificada por Macarena responde al sentido político y social que atribuye a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Su finalidad es que los estudiantes tomen posición ante la temática que estudian, la cual es presentada como un conflicto con repercusiones hasta la actualidad y respecto de la cual puede haber distintas miradas e interpretaciones. En este sentido la planificación privilegia el desarrollo del pensamiento social a través de la

problematización de la realidad, aspirando con ello a que los estudiantes se expliquen el mundo que les toca vivir a partir de sus orígenes históricos y cuestionen con ello sus propias ideas y preceptos.

Sus respuestas revelan una visión del alumnado en un rol protagónico, donde participa, se expresa y cuestiona y ella en un papel mediador, donde organiza, motiva y dirige. Al mismo tiempo sus respuestas revelan las dificultades para que esta relación se cumpla y donde ella suele tener una actuación primordial.

La programación de Macarena coincide con el perfil crítico definido con anterioridad y me permite afirmar que el propósito de su enseñanza es que sus estudiantes aprendan a ubicarse ante los hechos históricos y a interpretarlos, en otras palabras, que tomen posición en una realidad construida históricamente.

6.2. Ignacia: llevar la enseñanza a la realidad actual

La entrevista se realizó el 7 de noviembre de 2011, en la sala de profesores donde Ignacia realiza su práctica profesional y tuvo una duración de 38 minutos.

La clase planificada corresponde a tercer año de Enseñanza Media y su tema es “*Revolución científica y expansión geográfica*”.

Unidad <i>Expansión Científica y Geográfica</i>	Curso <i>Tercero Medio</i>
Objetivo Fundamental Vertical <i>Comprende la multicausalidad, así como la multiplicidad de consecuencias de los grandes procesos de cambio histórico.</i>	Contenido Mínimo Obligatorio <i>Los descubrimientos científicos de los siglos XVI al XVIII y sus efectos en la vida material y cultural de Europa, considerando los cambios en la vida cotidiana y en las visiones de mundo; el concepto de “razón” y discusión sobre sus efectos en el mundo moderno. La expansión colonial europea. La inserción de América en el mundo occidental: Beneficios y problemas</i>
Objetivos Fundamentales Transversales <i>Habilidades de análisis, interpretación y síntesis de información</i>	
Aprendizaje Esperado <i>Los estudiantes comprenden las consecuencias de la revolución científica y la expansión geográfica, a través del análisis de un texto, advirtiendo los elementos de continuidad que se mantienen hasta el presente.</i>	

6.2.1. Propósitos de la disciplina y de su enseñanza

El Aprendizaje Esperado que elabora Ignacia para su clase, señala:

Los estudiantes comprenden las consecuencias de la revolución científica y la expansión geográfica, a través del análisis de un texto, advirtiendo los elementos de continuidad que se mantienen hasta el presente.

Su respuesta, en la entrevista, es coherente con el Aprendizaje Esperado. Cuando se le pregunta si al planificar piensa en los propósitos o fines de la enseñanza disciplinaria señala:

Siempre lo pienso, aunque me cuesta mucho transmitirlo, cuando se lo pregunté a los alumnos, me dijeron cultura general. Ese es el sentido que le dan. Sólo una niña dijo aprender del pasado para no cometer los mismos errores.

Yo creo que es para aprender del pasado y vincularlo con la actualidad, para encontrar salida a los problemas de la realidad. Llevar la enseñanza a los tiempos actuales, por ejemplo al conflicto mapuche. Y que logren aplicar lo aprendido en sus vidas, cuando ven una noticia, por ejemplo.

El propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales para Ignacia es la vinculación con la actualidad y la comprensión del presente y su planificación es coherente con este propósito.

6.2.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social

En este punto, Ignacia da cuenta de cómo propicia el desarrollo del pensamiento social entre sus alumnos:

He trabajado súper poco esto [cómo se construye el conocimiento]. Les cuesta porque nunca han trabajado con imágenes, y aunque usan fuentes escritas, en las pruebas, no he visto que las trabajen en clases, y les cuesta. Yo creo que no lo han hecho en clases. No manejan categoría ni elementos de análisis.

He trabajado pintura, pero no he puesto énfasis en el procedimiento, ni en la conciencia que están trabajando con fuentes. Es como secundario en relación al contenido.

Cuando preguntan, incorporo la idea de que la respuesta dependerá de la interpretación del historiador.

Quiero centrarme en habilidades históricas, en que aprendan a investigar.

Queríamos hacer una actividad con temporalidad, simultaneidad, pero hemos tenido poco tiempo, entonces no tenemos mucha libertad para decidir.

En esta clase no he pensado incorporar la temporalidad [demora en contestar] no claramente. Sólo si lo vinculo con la continuidad con el conflicto mapuche, o porque está en el proceso de desarrollo del capitalismo que vimos inicialmente, y del cual esta clase forma parte.

Aunque Ignacia demuestra conocer las categorías y los procedimientos para el desarrollo del pensamiento social y valorar su enseñanza, evidencia que este no ha sido un objetivo implementado en el desarrollo de sus clases. Se refiere específicamente a la construcción del conocimiento y al trabajo con fuentes históricas y a las habilidades de pensamiento temporal. Lo atribuye a que son habilidades que los alumnos no poseen y que, por tanto, su implementación se dificulta, agrega a este inconveniente la falta de autonomía y de tiempo que ofrecen para ello las condiciones en que se desarrolla el proceso de práctica.

6.2.3. Selección de contenidos conceptuales

El tema de la clase es “Revolución científica y expansión geográfica”. Si analizamos en Aprendizaje Esperado veremos que pone énfasis en dos categorías conceptuales de las ciencias sociales:

Consecuencias de la revolución científica y la expansión geográfica (Cambio)

Elementos de continuidad hasta el presente (Continuidad)

Ambas categorías conceptuales, clave para la comprensión del medio social, son reiteradas cuando argumenta en la entrevista y pone énfasis en las consecuencias (cambios) de estos procesos históricos para Europa y América Latina, en lo económico y en lo cultural y en directa relación con la actualidad de nuestro país, el conflicto mapuche.

Ha sido raro, cuando ordeno los contenidos, en los últimos meses, me doy cuenta que he cuestionado las explicaciones que ya conocía para no repetirlas. En la expansión geográfica, por ejemplo, quiero superar la visión que aprendí en el colegio, ligada al espíritu explorador vinculado al humanismo.

Mi énfasis está puesto en los procesos económicos. Y en otros casos trato de integrar ámbitos y procesos, sin renunciar a los detalles, que es algo que exigen acá.

Nuevamente señala que la necesidad de optar por cuestiones más factuales es una consecuencia de las obligaciones disciplinarias que debe cumplir en este centro de práctica en particular.

Especialmente interesante resulta su conciencia de los conceptos que aprendió en la escuela y de su disposición a cambiarlos por aquellos que, después de su formación universitaria, le dan más sentido y solidez.

6.2.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza

Nos aproximaremos a la concepción del aprendizaje y de la enseñanza de Ignacia, a partir de la secuencia didáctica que propone en su planificación:

Actividades

De Iniciación (10')

Motivación: Se pedirá a uno de los estudiantes que explique brevemente el experimento que realizó para la feria de ciencias. Luego el docente le preguntará si está seguro del resultado. También se preguntará al curso si creen que lo que se ha dicho es cierto. Finalmente, se les preguntará cómo saben que los resultados del experimento son ciertos. A partir de esto se mostrará que hoy en día la ciencia forma parte de nuestro “sentido común”, y que es aceptada como conocimiento válido. Así se realiza el enlace con el primer tema de la clase que es la revolución científica en el siglo XVI y XVII.

De desarrollo (30')

Información: A través de una exposición dialogada de los contenidos, la docente explicará el cambio en el pensamiento a raíz de la revolución científica. Luego se revisarán las causas de la expansión geográfica, el desarrollo de dicho proceso y las consecuencias. En este último punto se enfatizará en las consecuencias económicas, entendiendo por esto el fortalecimiento del capitalismo mercantilista.

Fijación o anclaje: (25') La actividad de anclaje tiene como finalidad reflexionar en torno a las consecuencias culturales. Se entregará una carta escrita por un mapuche en el 2009. En esta carta se intenta desmitificar la idea de que el conflicto actual con la comunidad mapuche proviene de los tiempos coloniales. En base a la carta, los estudiantes en parejas contestarán unas preguntas.

De finalización

Evaluación: (10') Plenario con las respuestas de la guía.

Conclusión: (5') partir de la última respuesta de los estudiantes, se realizarán diversas preguntas en torno al conflicto actual con el pueblo mapuche. Las preguntas podrán ser respondidas con un “sí” o un “no”. Cada vez que se haga una pregunta los estudiantes deberán levantar la mano e indicar la opción que ellos consideran correcta. Luego el docente le pedirá a un par que argumente su posición.

En esta programación se pueden identificar las siguientes fases:

- Exploración, planteada como motivación en la que los estudiantes vinculan una experiencia cercana y significativa (feria científica) con el cambio respecto a nuestros días, a propósito de la temática que tratarán (revolución científica y expansión geográfica)
- Introducción de conceptos, a cargo de la exposición dialogada de la docente
- Aplicación, los estudiantes en parejas reflexionan para desmitificar ideas muy arraigadas de la historia nacional.
- Estructuración, a partir de preguntas los estudiantes argumentan y sintetizan aprendizajes de la clase.

Las fases de exploración, estructuración y aplicación están centradas en los estudiantes. La de introducción de conceptos, en cambio, se focaliza en la exposición docente.

En la entrevista Ignacia señala que su interés, es que los estudiantes sean los pensadores, los que hagan relaciones. Le gusta engancharlos con desafíos intelectuales, o con lo emocional, para que se motiven. Considera importante sus intereses. En este caso, ser un curso científico y las ideas que poseen sobre lo que estudiarán:

Se me ocurría pedirles que dibujen el mundo que conocen hoy en día, para después contrastarlo con lo que podrían dibujar en los tiempos que estudiaremos. Para ver lo loco que fue, o lo revolucionario que puede ser.

Dice que su rol es plantear dudas, ser guía en la integración de respuestas. Utiliza para ello la técnica de la pregunta, que para ella ha sido un desafío, hacer una contra-pregunta a partir de sus repuestas.

En su relato señala las limitaciones que tiene el espacio de la práctica para implementar sus concepciones de organización y ejecución de la enseñanza:

Es casi imposible hacer cambios en este aspecto [la organización del espacio social del aula]

Tampoco puedo llevarlo a la práctica mucho [el modelo de evaluación que quisiera] porque no podemos intervenir más allá de las evaluaciones formativas. He hecho especies de diagnóstico de sus habilidades. Los resultados, por ejemplo, ligan la fundamentación a sus propias opiniones personales. No logran diferenciar. Comento sus respuestas, las retroalimentación.

6.2.5. El propósito de Ignacia

El propósito de la clase planificada por Ignacia responde al sentido social que atribuye a la enseñanza de la Historia: que sus estudiantes vinculen los contenidos con la actualidad y comprendan el presente a partir de sus propios intereses, que se preocupen por conocerlo. En este sentido el enfoque se supedita a la categoría de continuidad, que actúa como eje en la planificación de la clase.

Señala dificultades para propiciar el desarrollo del pensamiento social entre sus estudiantes. Las atribuye a las limitaciones que tienen los mismos para lograrlo y a las restricciones del contexto de la práctica. A pesar de ello valora su importancia. Los inconvenientes anteriores se hacen extensivos a sus intenciones de dar un rol más protagónico a los estudiantes y limitar el suyo a plantear dudas e integrar respuestas.

Llevar la enseñanza a la realidad actual, es el principal interés en la planificación de Ignacia. A la realidad de sus estudiantes, cuando vincula el tema de la clase con sus intereses particulares de conocimiento, las ciencias. Y a la realidad social de país, cuando programa una actividad que proyecta los procesos históricos que estudiarán hacia uno de los conflictos políticos y culturales más relevantes de Chile en la actualidad: la soberanía del pueblo mapuche. Bajo estas perspectivas se puede afirmar que el perfil crítico humanista de Ignacia, definido en las etapas anteriores de la investigación, coinciden con su programación de clases.

6.3. Elisa: que sus alumnas aprendan para saber y comprender

La entrevista se realizó el 14 de noviembre de 2011 en mi oficina y tuvo una duración de 52 minutos.

La clase programada corresponde a séptimo año de Enseñanza Básica y su tema es “*Europa en la Edad Media*”.

Unidad <i>Europa en la Edad Media</i>	Curso <i>Séptimo Básico</i>
Objetivo Fundamental Vertical <i>Indagar sobre contenidos del nivel identificando fuentes pertinentes para ello. Dimensionar el tiempo histórico y establecer secuencias entre períodos.</i>	Contenido Mínimo Obligatorio <i>Comprender que durante la Edad Media se configura el mundo europeo, considerando la síntesis de tradiciones</i>
Objetivos Fundamentales Transversales [no lo incluye en la planificación]	
Aprendizaje Esperado <i>Caracterizar de manera general el periodo reconociendo la importancia del cristianismo en el desarrollo de la Edad Media</i>	

6.3.1. Propósitos de la disciplina y de su enseñanza

En este apartado se le pidió a Elisa que más allá de su planificación y de los objetivos que allí declara, indicara qué se proponía en esta clase, cuál era su propósito, si pensaba en un objetivo de más largo alcance o más profundo.

Al contestar sobre este aspecto Elisa se centra en los contenidos conceptuales, en las ideas previas que tienen sus alumnas sobre los contenidos que estudiarán y en lo que ella espera que aprendan:

Indagar qué saben de la Edad Media, qué ideas tienen, con qué la asemejan, con qué se confunden, es como un diagnóstico.

En segundo plano comenzar a trabajar con fuentes, a través de imágenes. Porque no lo han hecho. Creo que tienen elementos para hacerlo, es más cercano que un documento escrito. Pueden relacionar con sus propias

“cosas”, como es un colegio Carismático [movimiento de renovación católica]. Hacer que observen, que aprendan a observar y relacionar.

Las respuestas coinciden con el Aprendizaje Esperado de la clase, que también se centra en el conocimiento de los contenidos: *caracterizar de manera general el período de la Edad Media.*

La respuesta en la entrevista da cuenta de algunos aspectos que el Aprendizaje Esperado de la planificación no considera, el trabajo con fuentes y el interés de Elisa de vincular la temática con las motivaciones religiosas de sus alumnas.

El propósito de la enseñanza de Elisa se centra de manera acotada en la clase específica que realizará, en los contenidos y procedimientos que espera implementar.

6.3.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social

En sus respuestas Elisa señala que no ha considerado en esta clase incorporar la idea de cómo se construye el conocimiento histórico y del trabajo con fuentes, a pesar que trabajará con ellas y que las contempla en la planificación de la siguiente manera:

Habilidades de pensamiento histórico:

- *Análisis de fuentes visuales.*
- *Secuencialidad de los procesos históricos.*

Primera vez que trabajaré con imágenes... No he explicitado en este curso que estamos trabajando con fuentes históricas, lo hago indirectamente. Si lo hago en cambio en 2º medio. Usamos el cuadro “La Zamacueca” para contrastar realidades sociales y una guía referida específicamente al tema de fuentes. En 7º no lo he hecho, pero debería, porque ven la historia tan lejana.

En cambio sí es una preocupación permanente, el desarrollo de habilidades temporales y espaciales:

Todas mis presentaciones [diapositivas] comienzan con un mapa. Siempre sitúo espacialmente y luego continúo con la localización temporal. Tengo muy incorporado el tema de la espacialidad, porque les cuesta mucho.

Para Roma construyeron dibujos de la expansión geográfica de Roma, que fueron superponiendo. Ahora quiero presentar un planisferio primero y de ahí focalizar en Europa, porque se les olvida el contexto. En las pruebas vienen mapas.

Para tiempo histórico trabajo diferentes categorías según su edad. En 7º año duración, siglos, comienzo, fin, hitos.

Trabajamos a partir de una línea de tiempo para Roma (de cartulina) debían completarla. Cuando inicio unidades temáticas veo periodos generales, inicio con línea de tiempo, donde aparecen hitos, siglos.

Ahora trabajaré secuencias cronológicas, tienen muchas dificultades con eso. Concepto de siglo, duración. Me freno a veces, porque lo encuentro complejo para ellas. Son muy inmediatistas, les cuesta ver continuidades.

En 2º medio trabajo continuidad y cambio y larga duración. Allí es más fácil, hay un salto bien grande respecto a 7º. Trabajamos distintas duraciones, simultaneidades, ciclos.

Del relato de Elisa se desprende que algunas habilidades para el desarrollo del pensamiento social tienen un papel protagónico en la organización de sus clases. Especialmente las referidas a la comprensión de la cronología histórica y de la localización geográfica, ambas puestas como objetivos a cumplir en esta clase en particular. La indagación y la construcción del conocimiento histórico, en cambio, aparecen de manera más secundaria, a pesar que en esta clase el recurso central será el trabajo con fuentes y las propias producciones de las alumnas. El análisis de fuentes para la construcción del conocimiento histórico, no ha sido considerado en la planificación y apareció como una posibilidad novedosa cuando surgió en la conversación durante esta entrevista.

6.3.3. Selección de contenidos conceptuales

La selección de contenidos se focaliza en hechos y en las características de la época que estudiarán:

Explicaré qué veremos en este período, en este espacio temporal, algunos hitos. Que reconozcan características generales de la época a partir de imágenes, con temas de familia, vida cristiana cotidiana y pintura religiosa o que haga alusión al estudio, al saber.

Me fue difícil partir con Roma, porque no sabía qué era potente o necesario que las chiquillas supieran sobre Roma. Me preguntaba yo misma qué hicieron estos seres para que nosotros los estudiemos. Y para la Edad Media, me interesa que se queden con qué pasó realmente, que superen conceptos pre juiciosos (de oscuro, de transición). Verlo de manera más trascendente, qué nos quedó de esa época. Por qué generó tanto odio.

Su selección de contenidos es temática, privilegia la historia cotidiana, la familia, la cultura y la religión. Declara dificultades para vincular los temas que enseña con el presente y con los intereses de sus alumnas, a pesar que considera que es una cuestión de primera importancia. En su respuesta está ausente la alusión a categorías más integradoras y transversales para el análisis histórico y social: continuidad, cambio o conflicto, por ejemplo.

Cuando señala su interés en que sus alumnas *superen conceptos prejuiciosos (de oscuro, de transición)*, no considera que esta será la primera vez durante su vida escolar (séptimo año de enseñanza primaria) que tendrán la oportunidad de estudiar este contenido. La afirmación de “*que se queden con lo que pasó realmente*”, se aleja del carácter interpretativo y subjetivo de la Historia, clave en el desarrollo del pensamiento histórico. Puede que ambas cuestiones estén dando cuenta de las representaciones de cómo ella misma aprendió Historia durante su vida escolar y de prejuicios que tuvo o que le enseñaron debían ser superados.

6.3.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza

La concepción del proceso de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales de Elisa, puede analizarse a partir de la estructura de su clase, expuesta en la planificación:

Actividades Genéricas:

Motivación: (15min.) las estudiantes dibujan en nueve papelógrafos sus ideas sobre la Edad Media a través de dibujos o ideas que se les ocurran en el momento indagando en sus conocimientos previos.

Explicación: (15 min.) se explica el concepto de Edad Media utilizando las ideas planteadas en los papelógrafos y retomando el significado de la caída del Imperio para la zona europea y sus consecuencias en este espacio.

Actividad de anclaje: (35 min.) se presentan imágenes del periodo (pinturas y grabados) para que las estudiantes en parejas, realicen una breve descripción, generando una opinión sobre la más llamativa.

Cierre: (10 min.) a partir del concepto de Edad Media y las imágenes vistas, las estudiantes explican con sus propias palabras el surgimiento de este nuevo periodo de la Historia, estableciendo diferencias con el periodo anterior.

En esta secuencia didáctica se distinguen las siguientes fases:

- Exploración: a partir de una instrucción, las estudiantes organizadas en grupos, dibujan las ideas que tienen sobre la Edad Media.
- Introducción de conceptos: a partir de las ideas dibujadas por las estudiantes se elabora en conjunto con la profesora un concepto de Edad Media.
- Aplicación: las estudiantes analizan diversas imágenes de la Edad Media y comentan sus temáticas y contenidos en pareja.
- Estructuración del conocimiento: las estudiantes explican el surgimiento de la Edad Media y distinguen cambios respecto al período anterior.

En esta secuencia didáctica las alumnas tienen un rol activo. En todas las fases construyen conocimiento de manera conjunta, con sus iguales, y con la interacción de su profesora. A pesar de esta característica, desprendida de la planificación, Elisa considera que faltan avances en dicho aspecto:

Pesa la tradición, se me sale en cuanto a darles yo todas las características, pero lo estoy trabajando. Trato de detenerme y hacer preguntas, siempre lo hago. Trato de rescatar opiniones e ideas, sobre la materia, su realidad y las relaciones que puedan hacer. Y doy espacio para que las hagan, y hacen hartas preguntas y eso me genera felicidad. Me gusta que defiendan sus ideas. Siempre espero que respondan, espero respuestas. Reconozco sí que en la exposición me alargo.

La descripción realizada de lo que será su clase, da cuenta de su percepción sobre el rol del estudiantado y del profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje:

Preguntaré: ¿Cuál es su idea de la Edad Media? ¿Sabes algo del período llamado Edad Media?

Responderán en papelógrafos realizados grupalmente, por filas, todas deben contestar, ir construyendo el papelógrafo con sus respuesta. Es como cuando hacen dedicatorias en el diario de vida y lo van circulando para completar.

Quedarán expuestos en la pizarra y a partir de ellos haré la clase, para ir generando el concepto de qué es Edad Media. Haré preguntas, respecto a los conceptos que aparecen, si les parecen pertinentes o no, que den su opinión.

En principio la selección la haría yo, pero la experiencia me dice que deberían hacerlo ellas.

Tengo que centrar en ellas las respuestas, aunque me cuesta, darles protagonismo a ellas, porque veo sus caras y me doy cuenta. Se comienzan a distraer y comentar entre ellas.

Muestra mucha conciencia del rol que espera que ella y sus alumnas tengan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se muestra muy atenta a sus deficiencias en este aspecto y muy dispuesta a superarlas.

6.3.5. Reflexión sobre la práctica

En este apartado Elisa da cuenta de su hábito en ejercicios de reflexión sobre su quehacer profesional.

E: Es un ejercicio frecuente, antes de la práctica en las clases (en didáctica de la historia, de la geografía, metodología didáctica), con mis compañeros; ahora con mi tutor, tenemos amplias discusiones sobre la pertinencia de las actividades. Siempre me pregunta qué quiero lograr, cuál es el sentido para los estudiantes y para mí.

L: Este tipo de ejercicio ¿Te hace cambiar las percepciones sobre tus clases y la enseñanza?

E: Me llevó a cambiar planificaciones y ver más allá, preguntarse el para qué de las actividades y de la evaluación, del sentido para mis alumnas, me hizo girar hacia una perspectiva menos expositiva y más constructivista. Ahora ya lo tengo incorporado. Pensar en la voz de mis estudiantes.

Tengo dudas sobre saber hasta dónde puedo llegar con mis alumnas, pero sólo porque las conozco menos. Y porque la materia es tan lejana para ellas, amplia, profunda. Y es nueva, antes sólo han visto historia de Chile.

L: Y esta conversación de hoy: ¿Cambió tu idea para la clase del miércoles?

E: Buscaré mejor material, mejores recursos. Pensar si el tiempo me alcanza. Disminuir el desarrollo, quizá la exposición no sea necesaria. Centrar en la localización temporal y espacial.

6.3.6. El propósito de Elisa

El propósito de la clase planificada por Elisa se centra en los contenidos del currículum, en que sus alumnas sepan qué es la Edad Media y que aprendan a observar imágenes y relacionar. Los contenidos que selecciona corresponden al conocimiento de algunos hitos y a la descripción de las características generales del período. El trabajo con fuentes, imágenes, se centra en la descripción, en tanto que las habilidades temporales y espaciales corresponden a la ubicación cronológica y a la localización espacial.

La preocupación sobre la que principalmente reflexiona Elisa es la participación de sus estudiantes en la clase, sobre la que se cuestiona permanentemente y que se esfuerza en modificar. Esta participación es entendida como el rol jugado por las chicas en las actividades y en el papel de ella misma en la conducción.

Su interés es que las estudiantes aprendan un contenido curricular establecido, sin lograr resolver cómo se vincula éste con la realidad social.

La programación de la clase y sus respuestas a esta entrevista, ratifican el perfil tradicional humanista que arrojó el análisis del cuestionario, en la primera parte de la investigación. Su perspectiva de los contenidos y de las habilidades es clásica, tradicional, a la vez que presenta una gran preocupación por el aprendizaje de sus alumnas.

6.4.- Diego: enseñar para que sus alumnos comprendan

La entrevista se realizó el 18 de noviembre de 2011 en mi oficina de la USACH y tuvo una duración de 58 minutos.

La clase programada corresponde a tercer año de Enseñanza Media y su tema es *Reforma y Contra Reforma*.

<p>Unidad <i>El Humanismo y el desarrollo del pensamiento científico</i></p>	<p>Curso <i>Tercero Medio</i></p>
<p>Objetivo Fundamental Vertical <i>Conocer los rasgos fundamentales y los procesos principales de cada uno de los periodos de la historia de Occidente, identificando elementos de continuidad y cambio.</i> <i>Comprender que en la historia ha existido una diversidad de formas organizativas, de modos de vida y de sistemas de pensamiento, analizando algunas de sus interrelaciones.</i></p>	<p>Contenido Mínimo Obligatorio <i>Ruptura de la unidad religiosa: Reforma y Contrarreforma; secularización de la vida social y cultural</i></p>
<p>Objetivos Fundamentales Transversales <i>Habilidades de análisis, interpretación y síntesis de la información.</i> <i>Los alumnos reflexionaran sobre la trascendencia de la religiosidad.</i> <i>Los alumnos valoran la diversidad cultural, el mundo diferente y al valor de la tolerancia.</i></p>	
<p>Aprendizaje Esperado <i>El docente analiza el proceso de reforma y contra reforma religiosa y sus legados en el presente, mediante el análisis de recursos visuales, para así poder valorar la diversidad religiosa y la tolerancia en el presente.</i> <i>Los alumnos conocen las características del absolutismo, mediante el análisis de imágenes, para poder entender esta forma de vida en el pasado y sus diferencias con el presente.</i></p>	

6.4.1. Propósitos de la disciplina y de su enseñanza

Para esta clase Diego redactó dos Aprendizajes Esperados:

El docente analiza el proceso de Reforma y Contra Reforma religiosa y sus legados en el presente, mediante el análisis de recursos visuales, para así poder valorar la diversidad religiosa y la tolerancia en el presente.

Los alumnos conocen las características del Absolutismo, mediante el análisis de imágenes, para poder entender esta forma de vida en el pasado y sus diferencias con el presente.

El propósito señalado explícitamente es doble: por una parte, la valoración de la diversidad y de la tolerancia y por otro, la vinculación con el presente.

Cuando se le pregunta por este aspecto en la entrevista responde con coherencia, aunque su preocupación mayor es por aquellas cuestiones que no logra hacer, y que parecieran estar en el deber ser de la profesión y de la carrera:

Es lo que más he hecho, vincular pasado –presente. Aunque me falta hacer la proyección de futuro. Es algo que me fui pensando después de la entrevista pasada.

El desarrollo del pensamiento crítico, lo he dejado como secundario, porque no lo sé trabajar muy bien, creo que no puedo ni explicarlo en este momento, puede que lo haga, pero no conscientemente.

Creo que lo he hecho cuando he visto temas como la religión; empiezan a cuestionar ciertos elementos... [duda, se desvía de la respuesta] hablaron, opinaron mucho, yo fui poniendo otros posicionamientos.

En el otro curso, 4º medio, realicé una especie de debate de los proyectos políticos (reformistas, revolucionarios, reaccionarios) de los años '60. Presenté temas y el objetivo era que atacaran los otros proyectos. Siento que logré algo interesante, porque conocía sus visiones. A un revolucionario lo dejé con los reformistas, él no quería, pero lo hizo bien. Se posicionó bien. Argumentaban, y respondían bien.

También creo que mis compañeros, lo predicán mucho, pero no lo saben trabajar [el pensamiento crítico]. Ellos mismos se plantean [los que están trabajando el tema en sus Seminario de Título] en cómo hacerlo en la práctica.

Cuando se le pide que focalice su respuesta en las finalidades de su enseñanza duda, se demora, dice que es complejo:

Mi objetivo es hacerlo lo mejor posible, desenvolverse en todos los ámbitos, no sé si desde la Historia, pero quiero que comprendan quienes son en relación a su pasado, dentro de lo limitado del tiempo y el espacio. Que uno enseñe y entiendan, que puedan aplicar. Cuando veo que hacen algo que antes no podían. Cuando eso pasa quedo contento.

Señala que este es un tema que conversa con frecuencia con sus compañeros, y su relato deriva a una profunda reflexión sobre su relación con sus alumnos y su compromiso con ellos:

_D: Pero no lo he logrado como en el primer colegio, sentía que tenía más que entregar y me entregaba más. Me sentía mucho más lleno.

_L: ¿Tu disposición era distinta? ¿Cambian los sentidos dependiendo del colegio y de los alumnos?

_D: Era un trato más cordial. Eran de recursos más bajos y los de ahora son más desordenados, que es algo que nos cuesta manejar. Hay más apellidos extranjeros, más rubios.

Siento que es otro mundo, otra relación, otra lógica. Mis compañeras dicen que me costaba lo mismo, que igual me quejaba. Me sentía más identificado con el contexto del ZZZ [el liceo en que estaba antes de las movilizaciones estudiantiles]

Diego muestra una disposición a reflexionar sobre los sentidos de su labor profesional y en ese proceso se cuestiona sobre sus opciones, sus capacidades y su compromiso. Pareciera dar cuenta de contradicciones, de inseguridades que no logra resolver.

6.4.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social

Cuando responde a este aspecto, Diego señala que ha trabajado muchas guías con fuentes primarias y secundarias y que en ellas ha explicado la construcción del conocimiento histórico, pero que no ha comparado fuentes. Que pide que busquen información en internet y que indiquen la fuente de donde la sacaron.

Como en esta clase trabajará en base a una película, le pregunto si la utilizará cómo fuente, responde:

¿Del período que abarca, o cuando fue construida?

No la he trabajado así, porque no creo que hayan trabajado en esto, tampoco en un ensayo.

Ante un texto tienen buena comprensión lectora, pero no lo identifican cómo fuente. En la guía de Feudalismo trabajamos dos fuentes, una primaria y otra secundaria, y tuvieron que ubicarlas temporalmente y contextualizar. Ver las diferencias de acuerdo al período.

El tiempo nos ha jugado en contra, porque hay que priorizar el contenido. Estamos muy atrasados en el currículum.

Centra las limitaciones para trabajar el desarrollo de la habilidad de análisis de fuentes en las restricciones de tiempo que provoca la implementación del currículum y en las pocas competencias que tendrían los estudiantes para desarrollar este tipo de trabajo.

Respecto al desarrollo de las habilidades de temporalidad histórica señala:

_D: Partí la unidad con una línea de tiempo, situando hechos y procesos históricos relevantes. Lo escribí en la pizarra. Obviamente no sabían nada de los procesos.

Yo partí con el Humanismo, nacimiento del capitalismo, monarquía nacional, cuando voy a las causas vuelvo sobre ellos y los integro, cuando los explico. Yo siempre voy haciendo las relaciones y vinculaciones entre procesos, les voy explicando.

_L: ¿Esa relación de los procesos la haces tú en tu relato?

_D: Siempre lo voy preguntando. Pregunto mucho. Una vez me dijeron si iba a hacer clases yo o la iban a realizar ellos, no están acostumbrados a que les pregunten.

6.4.3. Selección de contenidos conceptuales

El análisis de los aprendizajes esperados, desde la óptica de las categorías conceptuales que utiliza, permite concluir que la opción es por aquellas nociones que dan significado a los procesos históricos específicos que enseñará: Reforma y Contra Reforma religiosa y el Absolutismo.

En la entrevista pone énfasis, sin embargo, en su opción por trabajar con categorías analíticas más generales, que permiten la explicación histórica:

Lo que he trabajado más es vocabulario histórico (continuidad y cambio, coyuntura y estructura) explicar en la clase qué son las causas, qué son las consecuencias, o que clasifiquen ante un listado de hechos dados, los que son estructurales o coyunturales. Igual siento que es poco lo que he hecho en ese sentido, porque los anclajes son de contenidos. Soy consciente de eso. Pero me cuesta cambiar, en este contexto y con este profesor.

Hay en este aspecto alguna contradicción entre lo que planifica de manera escrita y lo que declara en la entrevista y la atribución de un fuerte peso en sus decisiones a las condiciones contextuales de la práctica, donde la premura del tiempo, la falta de autonomía y la influencia del profesor guía jugarían un rol relevante.

6.4.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza

La concepción del proceso de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales de Diego, puede analizarse a partir de la estructura de su clase, señalada en la planificación:

Actividades:

De Iniciación (5')

Motivación: El docente muestra un video de “Los Simpson”, en donde se muestra la diferencia entre católicos y protestantes.

De desarrollo

Información: (30')

El docente continuará con la explicación del proceso de Reforma Religiosa, explicando la tesis de Max Weber, y el proceso de Contra reforma. Se conocerá el legado de la reforma a corto y largo plazo, visualizando sus elementos en el presente.

Fijación o anclaje:(40')

El docente mostrará escenas del film “Lutero”, en donde se visualizan las consecuencias del proceso de Reforma religiosa. Deberán completar la actividad c y II de la Guía.

Evaluación: (5') El docente hará una puesta en común donde voluntariamente contestarán las preguntas antes hechas.

De finalización

Conclusión:(5') El docente concluirá preguntando que aprendieron en la clase. Se centrará en el legado del proceso de Reforma Religiosa en el presente.

En esta organización puede visualizarse una secuencia didáctica que da cuenta de las siguientes fases:

- Exploración o explicitación, donde los estudiantes identificarán las diferencias entre católicos y protestantes, a partir de un video de animación y de las preguntas del profesor.
- Introducción de conceptos, a partir de la explicación del docente.
- Aplicación, donde los estudiantes visualizan las consecuencias del proceso a partir del desarrollo de una guía de trabajo.
- Estructuración del conocimiento, cuando los estudiantes realizan una síntesis verbal de la clase contestando qué aprendieron en ella.

Tres de estas fases están centradas en la acción del estudiantado, dos de ellas a partir de contestar preguntas verbales realizadas por el docente y una tercera en una guía escrita que deben resolver a partir de la visión de extractos de una película. La fase de introducción de conceptos está centrada exclusivamente en la exposición del profesor.

De la entrevista realizada y de la formulación de la planificación se desprenden las representaciones del estudiante del papel que juegan alumnos y profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de cómo esto se traduce en la organización social del aula.

El primer aprendizaje esperado está centrado exclusivamente en la acción del docente:

El docente analiza el proceso de reforma y contra reforma religiosa y sus legados en el presente, mediante el análisis de recursos visuales, para así poder valorar la diversidad religiosa y la tolerancia en el presente.

En la entrevista señala:

Yo juego un rol más principal del que me gustaría tener. Tengo clara la idea del constructivismo, pero la formación de ellos es muy desde el docente. El profe habla mucho, tienen muy integrada la idea de que el profe hace la clase.

Exigen que uno dicte, y que escribamos en la pizarra, el profe llena la pizarra y con eso logra controlar, porque cuando copian están todos callados, mientras copian, él explica, borra la primera parte y así. En el otro colegio tomaban apuntes.

Lamentablemente todos hemos caído en eso, porque es muy poco el tiempo para tratar de hacer cambios. Estoy tratando de que tomen apunte. Pero hemos caído en eso porque las circunstancias nos llevan a eso. Con más tiempo podría hacer cambios, recién me estoy sintiendo con autoridad, libertad y control con los cursos.

El aprendizaje esperado está centrado en el profesor, que es el que analiza el proceso de Reforma y Contra Reforma y sus legados. El protagonismo de él en las clases lo atribuye a los estudiantes y a las prácticas a que los tiene acostumbrado su profesor. Diego manifiesta no tener posibilidad de revertir esta situación, fundamentalmente porque el tiempo de la práctica no lo permite.

Hay una disposición que otorga un gran peso a las limitaciones que supone la práctica, en este caso agravada por el cambio de centro de educacional, como consecuencias del movimiento estudiantil. Diego se siente sin tiempo ni libertad para poder implementar prácticas educativas distintas a las de su profesor guía, un modelo muy tradicional, conceptualista, centrado en la cobertura del currículum y en el orden. A lo que se sumaría la disposición del alumnado, acostumbrado a trabajar en ese patrón.

Este contexto se presenta muy adverso en un estudiante como Diego, definido de acuerdo al análisis realizado hasta aquí, como de un perfil docente ecléctico. Cabe preguntarse si el peso de esta adversidad se relaciona con las características de su perfil, si una definición más clara y ceñida con un paradigma más específico de la enseñanza de las ciencias sociales, le daría más herramientas para

responder a este escenario hostil. Esta es una cuestión que debe resolverse en el análisis de los capítulos siguientes.

6.4.5. Reflexión sobre la práctica.

Las respuestas en que Diego hace alusión a sus experiencias de reflexión sobre la práctica, se organizan en dos dimensiones, las referidas a los espacios donde esta tiene lugar y a los problemas que concluye como más relevantes en su desempeño profesional:

Hablamos harto de las clases. Es algo que hacemos con los compañeros, con la profesora tutora. En ambos casos tiene riqueza. Juntarnos todos va bien. Le pido consejos, ayuda, ideas, y ella lo hace. Yo siento que tengo muchas debilidades y ella mucha experiencia. Con eso pienso y cambio decisiones. Siempre nos contamos lo que nos salió mal, y desde allí trabajamos.

Lo de ordenar los tiempos, es algo que nos cuesta a todos sin excepción, explicaciones muy largas, anclajes muy cortos.

El tema de la conducta sale, no queremos usar la fuerza, nos provoca conflictos. Tomamos decisiones distintas y vamos viendo, experimentamos.

Valora el espacio de discusión y reflexión con su tutora y su grupo de práctica. Identifica el control del tiempo en la implementación de la clase y el control de la conducta de los alumnos, como los dos problemas fundamentales con que él y sus compañeros deben lidiar.

6.4.6. El propósito de Diego

Las respuestas de Diego confirman el perfil ecléctico definido con anterioridad. El propósito de la clase declarado en la planificación, se centra en la tolerancia religiosa y la vinculación con el presente, en tanto que en la entrevista resalta su interés de hacerlo bien, en que sus estudiantes entiendan lo que él enseña. Este propósito tiene un importante componente emocional, que varía entre la felicidad por el logro de resultados y la culpa cuando no lo consigue.

Diego da un fuerte peso a las dificultades que tiene para implementar categorías de análisis como causalidad, continuidad o estructura, y en la implementación de actividades a partir del trabajo con fuentes. En ambos casos atribuye las causas a la falta de hábito y de habilidades de los estudiantes y a las limitaciones que presenta el contexto de la práctica en términos de tiempo y de autonomía respecto al profesor guía.

El principal interés de la programación de Diego es que sus alumnos entiendan, que comprendan lo que él enseña.

6.5. Camila: tener conciencia histórica y perspectiva crítica

La entrevista se realizó el 30 de noviembre de 2011 en la sala de profesores donde Camila realiza su práctica profesional y tuvo una duración de 46 minutos.

La clase programada corresponde a primer año de Enseñanza Media y su tema es “La vida en la ciudad y sus matices”.

Unidad <i>La población urbana y la expansión de las ciudades</i>	Curso <i>Primero Medio</i>
Objetivo Fundamental Vertical <i>Caracterizar geográficamente el proceso de urbanización, las transformaciones demográficas y la diversidad cultural del mundo actual. Comprender que las transformaciones demográficas contemporáneas plantean desafíos económicos-sociales, culturales, políticos y éticos.</i>	Contenido Mínimo Obligatorio <i>Los procesos de urbanización en el siglo XX: La vida en las ciudades.</i>
Objetivos Fundamentales Transversales <i>Habilidades de análisis, interpretación y síntesis de la información. Los alumnos reflexionaran sobre la trascendencia de la religiosidad. Los alumnos valoran la diversidad cultural, el mundo diferente y al valor de la tolerancia.</i>	
Aprendizaje Esperado <i>Evaluar ventajas y desventajas, de la vida en las ciudades contemporáneas, relacionándolas con su experiencia cotidiana. Investigar sobre los desafíos éticos, sociales y económicos que plantean las transformaciones demográficas.</i>	

6.5.1. Propósitos de la disciplina y de su enseñanza

En su planificación escrita Camila define el Aprendizaje Esperado para su clase:

Los estudiantes comprenden las características de la vida en la ciudad, así como los beneficios, costos y desafíos que esta implica mediante un análisis y problematización de fuentes escritas y la realización de un organizador gráfico donde deben exponer beneficios, costos y propuestas que ellos generarían respecto a los problemas de la vida en la ciudad, valorando el trabajo en equipo y las experiencias cotidianas de cada uno.

En este texto los fines de la enseñanza declarados por la Camila se sitúan en dos ámbitos: el de la vinculación disciplinaria con los contextos y experiencias cercanas al estudiantado, y el de la comprensión del medio social desde su carácter múltiple y complejo y el incentivo de actitudes propositivas para vivir en él.

Sus respuestas en la entrevista coinciden con este objetivo. Pone énfasis en el sentido de presente que quiere dar a su enseñanza y en que sea aplicable y útil en las experiencias de aprendizaje del medio social del estudiantado, que ella entiende como el desarrollo de una conciencia histórica crítica:

Tiene que ver transversalmente con que tenga sentido de actualidad y para la conciencia histórica y la perspectiva crítica, eso pretendo, lo que no significa que lo logre.

Me pregunto cómo trabajar los temas y busco material, o re elaboro a partir de materiales de los textos. Mi búsqueda es la coherencia, pero no sé si lo logro.

Otro aspecto que resalta en sus fines, tiene que ver con el desarrollo y las fortalezas personales de sus alumnos:

Me interesa la autoestima del curso. No creían mucho en ellos mismos y yo he estimulado eso, tratando de mostrar confianza en ellos. Haciendo hincapié en que pueden cumplir, más que en la sanción.

6.5.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social

En relación con este apartado Camila demuestra conocer la temática y mucho interés en que este sea un eje conductor de las clases que implementa, especialmente en lo referido al desarrollo del pensamiento crítico, a pesar de las dificultades que visualiza en su logro:

Cuesta mucho la perspectiva crítica, cuando analizamos fuentes y si pregunto por intencionalidades de los autores les cuesta mucho. Preguntan ¿Cómo puedo saber eso?

Desarrollar habilidades históricas cuesta, no es algo a lo que estén habituados, puse un problema al respecto en la prueba y me dijeron que era “pilla”

Hemos trabajado con fuentes: documentales, mapas. No era un trabajo conocido para ellos. Les cuesta relacionar o vincular fuentes, he tenido que reducir textos porque no lo lograban.

Pueden comprender, pero les cuesta dilucidar intencionalidades. Hemos trabajado con imágenes y he preguntado que quería transmitir el autor, y eso cuesta.

Camila tiene claras las complejidades de la implementación del desarrollo de habilidades para la comprensión del medio social como objetivo de aprendizaje, pero muestra disposición e iniciativas a perseverar en ello.

En lo que se refiere específicamente al trabajo con la temporalidad sus iniciativas han sido claramente menores:

En 1º trabajé la simultaneidad, con una línea de tiempo. Para la Guerra fría, la Descolonización.

No lo trabajo permanentemente, como una permanencia, pero lo hago. En el inicio de la Guerra fría. Analizaron información de una línea de simultaneidad. Con más profundidad en la descolonización.

6.5.3. Selección de contenidos conceptuales

A este respecto Camila comienza señalando que los contenidos que verá en clase son los considerados en la prueba solemne de Historia, próxima a realizarse. En los sub contenidos y el apartado correspondiente al desarrollo de su planificación, los especifica:

Tipos de ciudades; características de la vida urbana; uso del suelo urbano; procesos de urbanización actuales; ventajas y problemas asociados a la vida urbana.

En esta selección hay ausencia de principios o categorías que apunten a una comprensión más integrada y significativa de la realidad social. Todos ellos se refieren a casos o problemas concretos de la realidad, sin alusión a qué ámbitos alude (social, político, demográfico) y sin contextualización espacial ni temporal.

En su aprendizaje esperado, sin embargo, hay una concepción más globalizada y compleja de los temas que abordará, cuando a las *características de la vida*

urbana, agrega el interés que los estudiantes la comprendan desde sus *beneficios*, *costos* y *desafíos*, incentivando, además, la posibilidad de señalar propuestas respecto de problemas.

6.5.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza

La concepción del proceso de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales de Camila puede analizarse a partir de la estructura de su clase, señalada en la planificación:

Actividades Genéricas:

Inicio o motivación:

La profesora pide a los estudiantes que escuchen una canción llamada “quiero vivir en la ciudad”, junto a ello les entrega una hoja con la letra de modo que puedan seguir la canción. Luego de ello, a partir de algunas preguntas como las siguientes, los estudiantes van opinando: En relación a la canción ¿Por qué querían vivir en la ciudad? ¿Cómo es hoy la vida en las ciudades? ¿Cómo nos afecta cotidianamente? ¿Qué espacios les gustan de las ciudades? ¿Por qué? ¿Qué no les gusta de la ciudad o qué cosas les cambiarían a las ciudades? ¿Por qué?

Desarrollo:

La profesora expone de modo dialogado, los tipos de ciudades, uso de suelo urbano, procesos de urbanización actuales y la vida urbana en la actualidad, advirtiendo algunas de sus ventajas y desventajas

Anclaje:

En grupos de cuatro personas los estudiantes realizan una guía de trabajo, con el apoyo y tutoría de la profesora.

Cierre:

Se revisan algunas de las actividades en plenario. Luego, algunos de los estudiantes señalan qué propuestas generarían ellos para evitar la segregación social en su ciudad.

En esta organización puede visualizarse una secuencia didáctica que da cuenta de las siguientes fases:

- Exploración o explicitación: los estudiantes luego de escuchar una canción responden preguntas relacionadas con la temática que tratarán en clase.
- Introducción de conceptos, a cargo de la exposición, dialogada, de la docente.
- Aplicación: los estudiantes responden algunas de las cuestiones clave de la temática tratada a partir del desarrollo de una guía que contiene documentos.
- Estructuración del conocimiento, a partir de la revisión en plenario de la actividad realizada anteriormente.

Tres de estas fases están centradas en la acción del estudiantado, dos de ellas a partir de resolver problemas que se plantean como preguntas verbales realizadas por la docente y una tercera en una guía escrita en la que deben analizar un par de documentos. La fase de introducción de conceptos está centrada casi exclusivamente en la exposición de la profesora.

A lo largo de la entrevista Camila entrega más elementos para indagar sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, en las que atribuye un rol protagónico a sus estudiantes, por ejemplo considerando sus ideas previas o incentivando iniciativas para que elaboren conocimiento o hagan conscientes los conocimientos que poseen o no:

En la clase anterior conocieron el concepto de ciudad, escribieron en una tarjeta qué entendían por ciudad. Algo así como una actividad diagnóstica.

Luego hicieron un relato breve que partía diciendo mi vida en la ciudad es...

No están acostumbrados a las pautas de evaluación, que yo les entrego, por ejemplo. Les hago actividades de auto y co evaluación y eso ha sido bueno. Se han acostumbrado y me piden explicaciones de la evaluación. En las pruebas también lo he hecho, agregar la autoevaluación: qué les costó más y por qué, cómo lo harían en otra oportunidad.

Yo quiero que [el rol de los estudiantes] sea bien activo, pero a veces me cuesta, retomar y reelaborar a partir de lo que hacen. Condensar y seguir. Trato de escucharlos.

En cuanto a su propio rol señala:

Es un rol complejo, he explicitado mucho mi perspectiva de la educación, basada en el respeto hacia ellos, no expulsarlos de la sala por ejemplo. Me han pedido ellos que eche a gente de la sala.

A veces tampoco me resulta mucho el diálogo, pero siempre apelo a tratar de que entiendan mis intenciones.

El profesor del curso observa que hay muchos focos de conversación y me conmina a hacer algo, para mí ha sido un desafío porque no me gusta el castigo y la coerción, pero a veces puede que se interprete como falta de autoridad.

Me ha costado mantener mis formas dialogantes. Pero me da mucho gusto cuando escucho comentarios satisfactorios sobre mí actuar en ellos. Cuando dicen, por ejemplo, que conmigo se puede conversar. De todos modos ha sido muy poco el tiempo para conocerlos. Con más tiempo podría haber sido más enriquecedor.

Cuando se le pregunta si cree que el currículo se ha constituido en una limitante para implementar el tipo de clases que le gustaría, contesta:

Limita sobre todo en los tiempos, pero el profe puede elegir y decidir autónomamente (según su perspectiva historiográfica o política) y siento que puedo hacerlo, que puedo darle vuelta al cómo, a partir de los contenidos que propone el programa. El cómo es lo más relevante. Por ejemplo, Historia social del siglo XX, yo puedo elegir si veo perspectiva de género o no.

Aquí he tenido libertad para poder hacerlo, en términos de elaborar materiales y actividades.

Su respuesta da cuenta de una actitud de autonomía ante el currículum, sustentada en una capacidad de leerlo e interpretarlo de acuerdo a las finalidades y selección de contenidos que para ella son significativos y de una solidez didáctica que le permite hacer esas opciones.

6.5.5. Reflexión sobre la práctica

Ante la pregunta de si la entrevista que acabamos de realizar y las reflexiones por ella manifestadas son algo novedoso, o no, responde:

Esta es una experiencia frecuente, lo hacemos entre los estudiantes que compartimos centros de práctica (en este caso somos 5 y especialmente con mi compañera que compartimos tutora). Construimos materiales juntas y cada una los adecua a sus realidades. Hablamos sobre la conducta de los chicos. Y comentamos experiencias y decisiones.

Con mi profesora tutora es muy positiva, ella es muy inquisidora respecto a lo que proponemos y elaboramos. Y el ejercicio de defender o argumentar lo que hacemos ha sido muy positivo.

Con el profe guía también, en el otro colegio aprendí de sus clases, pero no me retroalimentaba, este sí comenta y eso es muy bueno. Siento que hay respeto profesional y que nos tiene confianza, he construido guías, pruebas. Le doy un valor súper positivo. Él es muy correcto y formal, siento que hay trato profesional. Respeta nuestras decisiones.

La reflexión sobre el trabajo realizado es una práctica común según esta respuesta, que tiene lugar entre compañeros de curso, de establecimiento educacional y de grupo de práctica, y con la tutora y los profesores guías. Valora muy positivamente estas experiencias lo que hace con convicción.

6.5.6. El propósito de Camila

El propósito de la enseñanza de Camila es explícitamente social y político, la formación de la conciencia histórica y de la perspectiva crítica entre sus estudiantes y en ese sentido ratifica el perfil docente con que ha sido definida en las etapas anteriores de la investigación. En este camino otorga un gran valor al desarrollo de las habilidades para el pensamiento social, que deberían permitir al estudiantado identificar intencionalidades en una fuente histórica, que reconoce es una cuestión que resulta muy difícil implementar en la práctica, pero que no por eso, deja de intentar. Fundamenta poner mucho empeño es establecer una relación con sus estudiantes basada en el respeto y el diálogo. Por otra parte, muestra convicción en las posibilidades de autonomía que poseen los profesores para interpretar e implementar el currículo y da cuenta de variadas y numerosas experiencias de reflexión sobre el trabajo realizado.

El interés de Camila en su programación de la clase es que sus estudiantes desarrollen la conciencia histórica y una perspectiva crítica de la sociedad.

6.6.- Resultados de la entrevista y de la planificación de la clase

A continuación se presentan algunas conclusiones a modo de síntesis del análisis de la entrevista y de la planificación previa a la clase. Se organizan siguiendo la misma estructura temática del apartado anterior, confrontada al resultado de cada uno de los perfiles de los estudiantes entrevistados.

6.6.1. Propósitos de la disciplina y de su enseñanza

La definición de propósitos y finalidades de la enseñanza es el aspecto más característico y sólido que define a las estudiantes identificadas con el perfil crítico (Macarena, Ignacia y Camila). En sus respuestas señalan que es una cuestión que se preguntan siempre al planificar sus clases y son unánimemente muy seguras al señalar cuáles son, demostrando además convicción en ello.

Esas finalidades varían entre la pretensión de que los estudiantes cuestionen sus supuestos iniciales y tomen posición respecto a los temas que estudian y a los conflictos latentes en la sociedad, hasta el desarrollo de lo que denominan una conciencia histórica crítica. Señalan que la definición de esas finalidades obedece a la formación recibida en la universidad y al mismo tiempo muestran claridad de las dificultades que significa implementarlas por lo complejo que resulta, debido a sus propias limitaciones o a las características contextuales de sus alumnos y de los espacios donde desarrollan su práctica profesional.

En esta etapa de la investigación, previa a la observación de clases, las estudiantes muestran gran coherencia entre lo planificado en el papel en este aspecto y las respuestas que dan en la entrevista.

La estudiante identificada con el perfil tradicional - humanista, Elisa, centra sus finalidades en los contenidos, en lo que espera lograr que sus alumnas aprendan en términos conceptuales o procedimentales en relación específica con la temática que tratará en clases. Las respuestas coinciden en la planificación y en la entrevista y en ninguna de ellas hay alusión a sentidos o propósitos de la

enseñanza del medio social de más largo alcance, que consideren cuestiones sociales o políticas.

Entre estas dos definiciones se ubica el estudiante identificado con el perfil ecléctico, Diego, que define sus finalidades entre los sentidos más amplios de la comprensión del medio social (la vinculación con el presente) y algunos propósitos específicamente referidos a la temática que abordará en clases, la tolerancia religiosa.

Sus respuestas a la entrevista y lo que declara en la planificación son coherentes, aunque su preocupación mayor es por aquellas cuestiones que no logra hacer, y que parecieran estar en el deber ser de la profesión y de la carrera, a saber, el desarrollo del pensamiento crítico.

Diego muestra una disposición a reflexionar sobre los sentidos de su labor profesional y en ese proceso se cuestiona sobre sus opciones, sus capacidades y su compromiso, revelando con ello la dimensión crítica de su perfil ecléctico.

6.6.2. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social

Las estudiantes identificadas con el perfil crítico muestran solidez conceptual al referirse al desarrollo del pensamiento social. Son capaces de identificar cuáles son las habilidades que propician su desarrollo y conocen los procedimientos y estrategias que permitirían su aprendizaje entre el estudiantado. Dos de ellas describen profusamente como lo han implementado en sus clases en otros cursos: en el colegio que estaban antes de ser trasladadas de establecimiento educacional, o en el curso en que actualmente se desempeñan, pero en oportunidades distintas a clase que será observada.

En todos los casos se refieren al desarrollo del pensamiento social poniendo énfasis en cómo se construye el conocimiento, destacando que los estudiantes sean capaces de comprender la causalidad, la intencionalidad y el relativismo que conlleva el análisis de la información social, y donde otorgan un papel de mi primer orden al tratamiento de las fuentes de información.

La relevancia otorgada al aprendizaje del tiempo histórico y del espacio geográfico, en cambio, es mucho menor. Ninguna lo ha considerado en la planificación de la clase que se observará y cuando se pregunta por otras situaciones las respuestas describen prácticas poco sistemáticas, un tanto anecdóticas en el acompañamiento de un tema y que indudablemente no han sido analizadas ni profundizadas con la dedicación que asignan a lo que entienden por construcción del conocimiento social, y con ello del pensamiento crítico.

Contrariamente, la estudiante identificada con el perfil tradicional humanista, Elisa, señala no haber considerado la construcción del conocimiento histórico y social como un eje articulador de sus clases, a pesar que en esta y en muchas otras ha trabajado con fuentes, que utiliza como recurso para obtener información más que como mecanismo de indagación que permita identificar intencionalidades o el relativismo del conocimiento.

Contrariamente, también, muestra una preocupación permanente por el desarrollo de habilidades temporales y espaciales, puestas como objetivo a cumplir en la clase que presenta y según relata, punto de inicio de cada una de las que planifica. Para la clase que programa estas habilidades se circunscriben a la localización cronológica y geográfica.

Si el énfasis en las finalidades sociales y políticas de la enseñanza es el eje que predomina en la definición de las estudiantes con perfil crítico, el que caracteriza a la estudiante de perfil tradicional humanista se relaciona con el desarrollo de habilidades temporales y espaciales clásicas (no interpretativas ni críticas).

El estudiante con perfil ecléctico señala que ha trabajado muchas guías con fuentes primarias y secundarias, y que en ellas ha explicado la construcción del conocimiento histórico. Sin embargo, pone énfasis en las limitaciones para trabajar el desarrollo de esta habilidad, centrándose en las carencias que tendrían los estudiantes a este respecto y en la falta de autonomía y de tiempo que ofrece para ello el proceso de práctica. Estos argumentos no son exclusivos de este estudiante, ya que varios de sus aspectos son compartidos por una de las

estudiantes de perfil crítico, Ignacia, con quien comparte centro educacional y el profesor guía de sus prácticas. Este es un aspecto en el que se profundizará en los capítulos siguientes.

6.6.3. Selección de contenidos

El análisis de este apartado también permite sistematizar diferencias de acuerdo al perfil de los estudiantes.

Los contenidos seleccionados y elaborados por las estudiantes de perfil crítico, se caracterizan por ser de carácter más general y propender al análisis y la comprensión del medio social en una dimensión más compleja, por ejemplo a través de categorías como conflicto o causalidad. Los de la estudiante de perfil tradicional humanista, en cambio, tienen un carácter más factual y son por ello más acotados y menos problematizadores y explicativos.

En el primer caso parece haber una conciencia del cambio en las categorías conceptuales, entre las experiencias de aprendizaje escolar y universitario. En el segundo, en cambio, prima una falta de elementos para llevar categorías conceptuales más complejas a determinados procesos históricos y a repetir las utilizadas en el aprendizaje escolar.

El estudiante de perfil ecléctico declara en la entrevista su opción por conceptos clave más generales, que permitan la explicación de los procesos. Sin embargo, en su planificación se visualizan categorías más específicas, que dan significado a los procesos históricos concretos.

6.6.4. Concepción del aprendizaje y de la enseñanza

La primera conclusión que puede hacerse en relación con la concepción del aprendizaje y de la enseñanza, es que todos los estudiantes organizan sus clases de acuerdo a una secuencia didáctica prácticamente idéntica, resultado de lo aprendido en su formación profesional. En todos los casos se incluyen fases de exploración, de introducción de conceptos, de aplicación y de estructuración del conocimiento.

En todas las planificaciones además, la fase de introducción de conceptos se centra en la exposición del profesor, mientras que las de exploración y estructuración del conocimiento, se articulan a partir de preguntas realizadas por el profesor en base a algún estímulo, para que los estudiantes respondan, generalmente de manera verbal. Solo en la fase de aplicación hay mayor protagonismo del alumnado, casi invariablemente a partir del desarrollo de una guía escrita, en la que deben resolver problemas diversos a partir de análisis de recursos como mapas, documentos escritos y audiovisuales, que no se trabajan como fuentes en cuanto a su origen, finalidad, perspectiva o posibilidades que ofrece para el tratamiento del tema.

Esta organización, rigurosa en cuanto a su secuencia didáctica, tiende a tornarse muy rígida, dejando pocas posibilidades a iniciativas de mayor creatividad. El modelo se resuelve en general con gran énfasis en los contenidos conceptuales y otorgando un lugar de primer orden a la exposición docente.

El resultado es contradictorio con lo que declaran todos los futuros profesores, interesados en dar el mayor protagonismo al alumnado, cuestión que se resuelve casi siempre respondiendo preguntas o contestando una guía temática.

El único matiz lo da la profesora de perfil tradicional humanista, que propone una secuencia que en todas sus fases considera la intervención del estudiantado, y donde su exposición es minoritaria.

La postura ante las posibilidades de tomar decisiones pedagógicas con autonomía y de interpretar el currículo, varía sin considerar los patrones evidenciados hasta aquí a partir de los perfiles.

Tanto una profesora de perfil crítico, Ignacia, como el de perfil ecléctico, Diego, dan gran peso a las limitaciones que tiene el espacio de la práctica para implementar sus concepciones de organización y ejecución de la enseñanza.

Sólo una de las entrevistadas, Camila, correspondiente al perfil crítico, muestra una actitud de autonomía ante el currículum con mucha seguridad y convicción.

Otro argumento reiterado, independiente del perfil del profesor, es atribuir a las carencias y a la costumbre del estudiantado de trabajar en modelos tradicionales, la dificultad de implementar concepciones didácticas que le den mayor protagonismo y donde se enfrente a situaciones de aprendizaje más innovadoras y desafiantes.

6.6.5. Reflexión sobre la práctica

Este apartado pretendió indagar por instancias y situaciones que propiciaran entre los estudiantes un hábito de reflexión sobre el trabajo realizado. Todos los estudiantes señalaron que para ellos “conversar sobre sus clases”, y preguntarse sobre lo qué hacían y cómo lo hacían era una práctica habitual y cotidiana.

Distinguen un ámbito informal que tiene lugar en los espacios que comparten con iguales, sus compañeros, y donde un tema frecuente es el desarrollo de su práctica profesional. Las discusiones se desenvuelven aquí en ámbitos que incluyen desde los propósitos que tiene para ellos la enseñanza, hasta decisiones prácticas de su quehacer diario, como medidas disciplinarias, implementación de estrategias pedagógicas, o la formación en valores.

Diferencian un ámbito formal, que se inicia en los cursos de didáctica, cuando se les condujo a preguntarse por los propósitos que daban a la enseñanza de las Ciencias Sociales y donde se desarrollaron actividades que propiciaban la auto y la co-evaluación.

Valoran en este sentido el espacio de la práctica pedagógica, donde destacan la conducción de los profesores tutores en el proceso, que siempre inquietan por las razones y sentidos de las decisiones pedagógicas que toman y en la que aprecian la posibilidad de tener estas discusiones con otros compañeros, con quienes comparten profesor tutor o establecimiento educacional.

Los niveles de profundidad en la reflexión son diversos, pero todos muestran preocupación por la tarea que realizan y ánimo de mejorarla, sea a partir de las

orientaciones que puedan recibir, y en algunos casos indagando ellos mismos sobre su quehacer mediante distintas iniciativas personales.

El siguiente capítulo analiza la clase implementada a partir de la programación aquí expuesta. El objetivo es interpretar cómo se relacionan la planificación de la clase y las respuestas dadas por los estudiantes antes de su ejecución, con las prácticas que realizan en el aula. La comparación para analizar el nivel de coherencia entre el discurso y la práctica, se efectúa por tanto a partir de los mismos ámbitos considerados en este capítulo.

7. ¿QUÉ HACEN EN SUS CLASES LOS PROFESORES EN FORMACIÓN?

Este apartado corresponde a la cuarta etapa de recopilación de información, la observación de clases a partir de una pauta (anexo 7) que da lugar a notas de campo y el análisis de los materiales didácticos (anexo 7.1) utilizados para su realización. Estos materiales son incorporados en el texto como fuentes que ilustran y respaldan el análisis.

Las observaciones de clases se realizaron entre el 7 de noviembre y el 1 de diciembre de 2011 y todas tuvieron una duración de 90 minutos.

El objetivo de estas observaciones es describir, analizar e interpretar cómo se relacionan la planificación de la clase y las respuestas dadas por los estudiantes antes de su ejecución, con las prácticas que realizan en el aula. La comparación se efectúa por tanto a partir de los mismos ámbitos considerados en el apartado anterior: a) los propósitos de la disciplina y de la enseñanza, b) las habilidades para el desarrollo del pensamiento social, c) la selección de contenidos y d) la concepción del aprendizaje y de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales , pero esta vez en su dimensión práctica, en lo que Barton y Levstik (2004) definen como *posicionamiento*, y que corresponde a la combinación de los propósitos y de las prácticas, tal como se define a continuación.

Propósitos de la enseñanza: analiza las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que propician los profesores, a partir de la práctica implementada en la clase de manera explícita e implícita. Interesa por tanto el discurso que elaboran y que guía su enseñanza, su coherencia y la capacidad de sostenerlo durante el desarrollo de la clase.

Habilidades para el desarrollo del pensamiento social e histórico: se consideran a partir de la implementación de situaciones de aprendizaje que permitan al alumnado concebir la realidad compleja y problemáticamente. Esto supone contextualizar la información enseñada en sus múltiples dimensiones, estimular el desarrollo del pensamiento temporal y espacial, las habilidades de indagación social, y la inserción del estudiantado en dicha realidad. Interesa

observar las condiciones que se promueven para que los estudiantes construyan su propia opinión a partir de problemáticas reales y sean capaces de emitir juicios razonados.

Selección de contenidos: considera las características de las categorías conceptuales que estructuran la clase, los énfasis, relevancia y omisiones que posibilitan los profesores y las respuestas del estudiantado. Interesa describir e interpretar cómo los docentes seleccionan y organizan los temas de la clase, el papel asignado a dimensiones como la multicausalidad, los cambios o las permanencias, la importancia atribuida a los acontecimientos y las personas y la presencia o no de problemas sociales relevantes.

Gestión del aprendizaje y de la enseñanza: pone énfasis fundamentalmente en el rol que ocupan en el desarrollo de la clase profesores y estudiantes, en las posibilidades de acción y participación de cada uno de ellos y en el papel que juegan las ideas y creencias de los estudiantes en las estrategias implementadas por el docente y en las decisiones que toma. Interesa especialmente analizar la respuesta de los profesores ante los eventos no planificados, ante las preguntas y respuestas que dan sus estudiantes. En este apartado se consideran además, las características del material didáctico utilizado, sus intencionalidades, potencialidades y uso efectivo en la clase para facilitar el aprendizaje.

El análisis de cada una de estas dimensiones se hace de manera integrada según se van presentando o no, en el desarrollo de la clase, su exposición por tanto se flexibiliza para cada uno de los estudiantes y las características particulares de su práctica.

Las experiencias se presentan ordenadas de acuerdo a las fechas en que se realizaron.

7.1. La práctica de Macarena: la problematización de la realidad y el rol de la docente

La clase se realiza el 7 de noviembre de 2011, en un 2º año de Enseñanza Media de un colegio particular subvencionado en la zona sur de Santiago. La edad promedio de los estudiantes es dieciséis años. El tema, *Consecuencias de la Guerra del Pacífico y la Ocupación o Pacificación de la Araucanía*.

La implementación de la clase corresponde a lo planificado por Macarena, en la secuencia didáctica, la definición de contenidos y la realización de actividades.

En coherencia con la entrevista y la planificación, el inicio de su puesta en práctica privilegia los propósitos de la disciplina y de su enseñanza. La clase comienza mostrando dos videos de noticias de total actualidad, que se vinculan con los dos acontecimientos del siglo XIX que serán estudiados, la Guerra del Pacífico y la Ocupación de la Araucanía. El primero de ellos corresponde a declaraciones de los presidentes de Chile y Bolivia, Sebastián Piñera y Evo Morales, sobre cuestiones de límites territoriales entre ambos países, específicamente sobre una salida marítima para Bolivia, y el segundo, a una nota periodística de protestas mapuches en el sur de Chile y de acciones represivas de las fuerzas policiales contra dichas manifestaciones.



El propósito de la enseñanza más claro que puede desprenderse de esta actividad, es la vinculación de los acontecimientos históricos con el presente y, más concretamente aún, con problemas socialmente relevantes, que siguen afectando las relaciones de Chile con uno de sus países vecinos, y que atraviesan profundamente la vida de un importante sector de la sociedad chilena, el pueblo mapuche. Macarena contextualiza el inicio de la clase desde el presente, aunque falta una pregunta explícita para los alumnos, que vincule dicho presente y el contexto histórico que se estudiará.

En correspondencia con la entrevista y la planificación, la finalidad de Macarena apunta a que los estudiantes reconozcan que hay posturas distintas en torno a un mismo problema, la del Estado chileno y la del Estado boliviano, frente a cuestiones territoriales; y la del Estado chileno y el pueblo mapuche frente a cuestiones como la nación y el derecho de propiedad de la tierra.

Las actividades se desarrollan coherentemente mediante dos preguntas (expuestas en las diapositivas) que presentan el problema y señalan:

¿Qué hay detrás del conflicto entre el Estado chileno y el Estado boliviano?

¿Qué hay detrás del conflicto entre el Estado chileno y el pueblo mapuche?



La profesora pregunta verbalmente:

¿Qué elementos logramos identificar como ejes del conflicto?

Las respuestas verbales de algunos alumnos apuntan, para el caso del conflicto chileno-boliviano, a la legitimidad del conflicto y a los tratados limítrofes:

Alumno 1: Ellos no cumplieron los tratados...

A partir de las preguntas señaladas en las diapositivas podemos pasar a otro criterio de análisis, el de las categorías conceptuales que Macarena utiliza para articular los contenidos de la clase. En ambas preguntas el énfasis está puesto en el concepto de *conflicto*, que se utiliza como criterio para vincular los dos procesos históricos tratados en la clase y darles proyección histórica hacia el presente en condición de problemas actuales de la sociedad chilena.

Sin embargo no hay alusión explícita relevante ni en la exposición de Macarena, ni en las respuestas de los estudiantes, a que el concepto de conflicto sea utilizado como categoría de análisis para comprender los procesos históricos que se estudian. Al igual que en el caso anterior, faltó una orientación para que los estudiantes comprendieran el carácter analítico de esta categoría y para que identificaran los intereses detrás de estas confrontaciones.

A lo largo de la exposición pueden identificarse reiteradamente otros contenidos, que también tienen el carácter de categorías conceptuales que contribuyen a dar profundidad histórica a la explicación de los procesos, como causas y consecuencias, y que son utilizados como ejes que articulan la enseñanza:

Causas de la Ocupación o Pacificación de la Araucanía:

- *Es necesario pacificar las tierras del sur*
- *Necesidad de ocupar las fértiles tierras del sur*

Consecuencias de la Ocupación o Pacificación de la Araucanía:

- *Estatización de tierras que fueron vendidas a chilenos y extranjeros*
- *Creación de reducciones mapuches*

Consecuencias de la Guerra del Pacífico:

- *Pactos y tratados*
- *Directas e Indirectas*

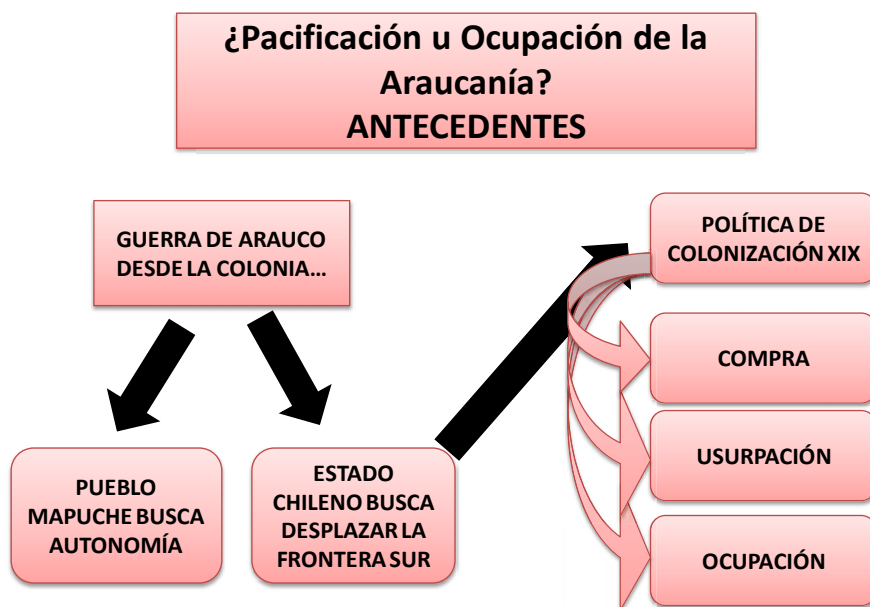
Al mismo tiempo se presentan algunos personajes militares que participaron de estos procesos históricos como Cornelio Saavedra, Gregorio Urrutia, Orelie Antoine de Tounens. Esta información es a la que los estudiantes prestan mayor atención, preocupándose de anotar minuciosamente sus nombres en sus cuadernos.



Los propósitos de la enseñanza y la selección de contenidos conceptuales son congruentes entre sí y corresponden a la perspectiva crítica de la enseñanza con que hasta aquí ha sido definido el perfil docente de Macarena. Esta congruencia pierde parte de su sustento cuando el análisis se centra en el rol jugado por la profesora y los estudiantes en el aprendizaje, y en el desarrollo de habilidades temporales y de indagación social.

En el caso del rol jugado por los estudiantes en el aprendizaje, la actividad central de la clase, definida como una exposición dialogada, consiste en el relato de Macarena, apoyado en una síntesis esquemática presentada en diapositivas, que se alterna con la realización de preguntas al alumnado. Esta actividad ocupa gran parte del tiempo y culmina sólo quince minutos antes de finalizar la clase.

En esta exposición tienen lugar iniciativas que apuntarían al desarrollo de habilidades de indagación social. Esto ocurre, por ejemplo, con la presentación de una diapositiva que comprende los siguientes contenidos:



El título de la diapositiva da cuenta de un problema y de algunos de los aspectos clave en el desarrollo del pensamiento social, la construcción de conocimiento y su carácter interpretativo y provisional, que en este caso podría corresponder a la presentación de distintas posturas historiográficas en torno a un mismo proceso histórico, a saber, ¿La Araucanía fue ocupada o pacificada? Vale la pena mencionar que esta diferencia de interpretación, es uno de los debates de mayor notoriedad que divide a la historiografía chilena en los últimos años.

Por otra parte, la identificación de la Guerra de Arauco como un proceso que se proyecta desde la Colonia, alude a las habilidades de comprensión del tiempo histórico, específicamente a la categoría de larga duración. Finalmente el desplazamiento de la frontera sur de Chile es presentado como un proceso complejo, que adquiere distintas manifestaciones desde el Estado: la compra, la ocupación y la usurpación de tierras.

Todos estos contenidos fueron enseñados a partir de la exposición de Macarena. La pregunta que da título a la diapositiva y que se presenta como una cuestión a resolver, no es recogida en el relato como un problema de construcción de conocimiento y de interpretación historiográfica, por tanto pasa inadvertida para los estudiantes.

La exposición pone énfasis de manera implícita en la larga duración del proceso que se estudia, mencionando hitos, acontecimientos y personajes correspondientes a otros períodos históricos. Cuando se alude directamente a la temporalidad es mediante las siguientes preguntas:

¿Qué pasa en la Colonia? ¿Qué es distinto?

Los estudiantes no logran dar respuesta a estas interrogantes (no responden) y las categorías temporales como los siglos o la larga duración no son explicitadas, tampoco el análisis desde el cambio o la continuidad.

Una situación similar ocurre con otras dos diapositivas, una de ellas, corresponde a una caricatura que recrea distintas opiniones situadas en la época, del actuar de los soldados con los mapuches en la avanzada militar en Arauco, y que pregunta:

¿Y tú de qué lado estás?

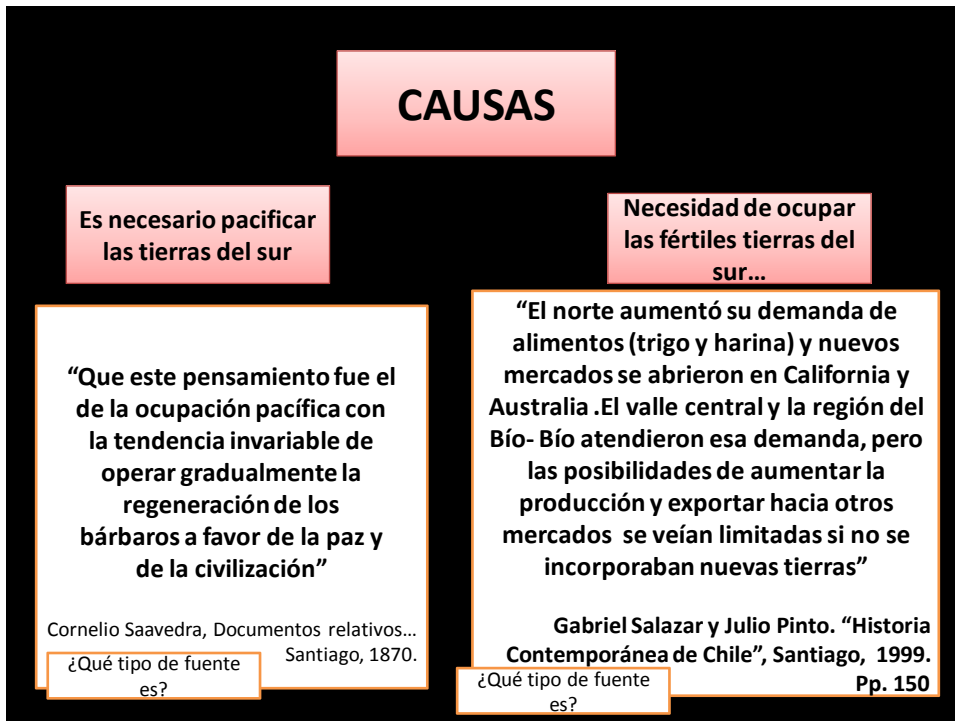
Este dilema, que debería apuntar a la toma de posiciones por parte del estudiantado, es resuelto mediante el análisis que Macarena realiza de la caricatura y de las respuestas dadas por ella y que se esperarían de los alumnos.



Otra diapositiva, titulada *Causas*, presenta dos breves fuentes históricas escritas para dar cuenta de las motivaciones de la Guerra de Arauco. Una de ellas es contemporánea a los hechos y corresponde a la visión de uno de los oficiales militares que lideró el proceso, y la segunda es una fuente historiográfica de fines del siglo XX. Sobre cada una de ellas se plantea una pregunta:

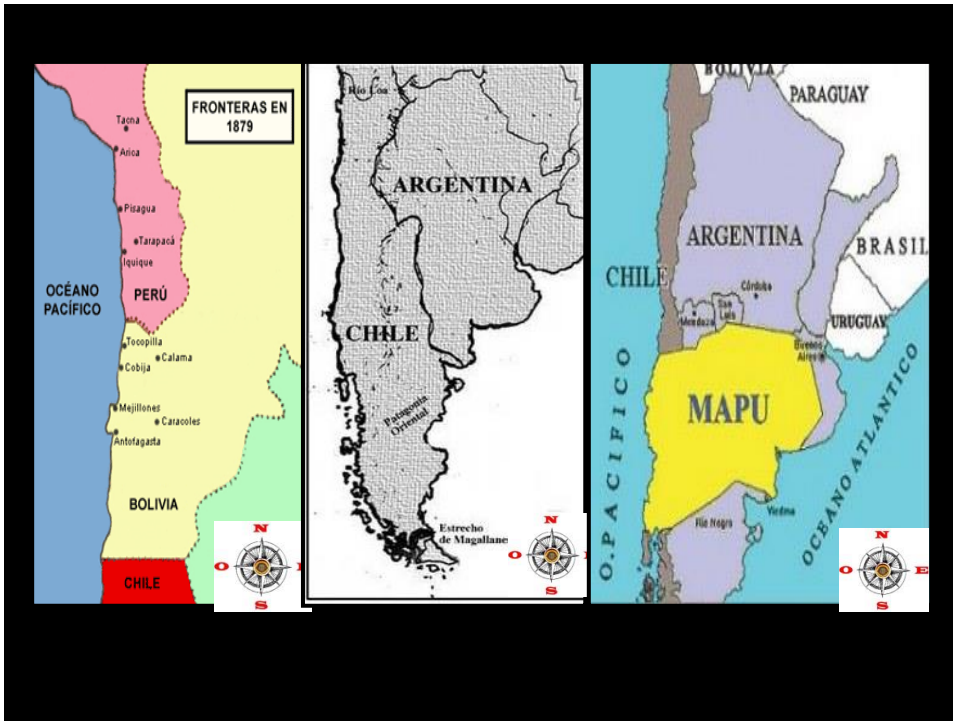
¿Qué tipo de fuente es?

Macarena lee la fuente primaria proyectada, responde quién es el autor y la interpreta. Respecto a la fuente secundaria pregunta por su referencia y si corresponde al período. Los alumnos no diferenciaron en sus respuestas entre fuente primaria y secundaria, desconociendo criterios de clasificación. La profesora continúa con la exposición de la clase y los documentos adquieren el rol de apoyo a dicha exposición y pierden su calidad de fuentes para la construcción del conocimiento y la comprensión histórica.



En otras dos diapositivas se mencionan personajes, por ejemplo: Orelie Antoine de Tounens (el rey de la Araucanía), Cornelio Saavedra y Gregorio Urrutia. Algunos de ellos son anteriores al período de estudio, por tanto aluden a temporalidades de mayor duración. Los alumnos no parece que comprendan esta cuestión, parecen perderse ante la falta de contexto, y se detienen preferentemente en los nombres (que se preocupan de anotar en sus cuadernos) dando relevancia a los personajes.

Los quince minutos finales de la clase son ocupados en las dos actividades focalizadas en la acción del alumnado. En la primera de ellas, los estudiantes deben comparar tres mapas históricos de contenidos diversos, con la configuración actual del territorio chileno. En una guía de trabajo (anexo 7.2) los estudiantes deben explicar el proceso histórico de transformación del territorio chileno, para cada uno de los tres casos. Los resultados de esta actividad no alcanzan a ser revisados en la clase.



La clase concluye con las siguientes preguntas:

¿Qué aprendimos? ; ¿Cuáles son los conflictos latentes hoy? ; ¿Qué más aprendimos?

Algunos estudiantes responden en voz alta a partir de los contenidos de la clase, con énfasis en las cuestiones temáticas, por ejemplo, los cambios en el territorio nacional. No hay alusión a los conflictos que provocaron dichos cambios, ni a la permanencia o continuidad de esos procesos históricos en el presente.

7.1.1. El posicionamiento de Macarena

Macarena, definida como de perfil crítico a partir de sus respuestas al cuestionario y a la entrevista personal, planifica su clase privilegiando los propósitos de la enseñanza. Su interés es la vinculación con el presente, las proyecciones de dichos acontecimientos históricos, la Guerra del Pacífico y la ocupación de la Araucanía, en la realidad actual. El objetivo anterior es resuelto en coherencia con la selección de contenidos conceptuales, donde las categorías de conflicto y consecuencias se tornan en los ejes articuladores, en organizadores clave para explicar y proyectar los procesos históricos que se estudian. La implementación de la clase da cuenta de estos intereses en la selección de recursos didácticos y en la

utilización que pretende hacerse de ellos, a partir de preguntas que tienden a problematizar el conocimiento y su construcción y que procuran que los estudiantes tomen posición ante los temas históricos que estudian y su proyección en la sociedad que viven.

La claridad y coherencia anterior se debilita cuando los puntos de análisis se centran en el cómo, en la implementación de los procedimientos que permitan el desarrollo de habilidades para un pensamiento más complejo y en el rol que les corresponde jugar en ello a la profesora y a los estudiantes. Las habilidades de indagación que deberían poner en juego los estudiantes, aunque son consideradas en la planificación y en la preparación del material didáctico, en la mayoría de los casos terminan siendo implementadas por Macarena, quien además destina parte importante del tiempo de la clase a su propia exposición.

La mayor parte de la lección se centra en los tratados firmados una vez finalizada la guerra y en mapas que dan cuenta de los cambios territoriales. Los contenidos y diapositivas que aluden a la construcción, y al carácter interpretativo y provisional del conocimiento histórico son presentados con menos detención y minuciosidad, en tanto que las habilidades temporales se mencionan marginalmente y no forman parte de los contenidos de la clase.

Las respuestas finales contestadas por el grupo sobre lo aprendido, ponen énfasis exclusivamente en contenidos como los cambios territoriales, y no precisamente en los esperados por Macarena. No recogen el hilo articulador centrado en los conflictos, ni la vinculación con el presente y la sociedad actual, o las miradas distintas frente a un mismo problema o proceso histórico, menos aún, la toma de posición ante dichas miradas.

El posicionamiento de Macarena durante la implementación de la clase, se tensiona entre su interés en que sus alumnos problematicen la realidad histórica que viven y tomen posición y el rol protagónico que ella adquiere en el desarrollo de la clase.

7.2. La práctica de Ignacia: vinculación con la realidad y presentación de información

La clase se realizó el 9 de noviembre de 2011, en un tercer año de Enseñanza Media de un liceo particular subvencionado de una comuna ubicada en el sur de la ciudad de Santiago. El promedio de edad de los estudiantes es de diecisiete años. El tema de la clase es la *Revolución científica y expansión geográfica*.

Se trata de un colegio con disciplina muy autoritaria. Los alumnos responden a la coerción de una inspectora que ingresa a la sala, cuando comenzaba la clase, sin considerar la presencia de Ignacia. Después de restablecer el orden, se retira.

El desarrollo de la clase siguió sistemáticamente la secuencia didáctica presentada en la planificación y lo manifestado en la entrevista previa.

Los propósitos declarados en el aprendizaje esperado, relacionados con la vinculación con el presente, se realizan en la actividad inicial, cuando se pide a algunos de los estudiantes que expliquen lo realizado en la feria científica del colegio, y en la actividad final, cuando se analiza un documento contemporáneo y de total actualidad.

La primera actividad resulta particularmente pertinente, por tratarse de un curso de especialidad en ciencias, que pudo hacer relaciones entre la temática que se trataría en la clase y su experiencia en proyectos científicos realizados en el liceo. Ignacia pide a un par de chicas sentadas junto a mí, que me cuenten el tema que expusieron en la feria. Lo hacen con orgullo, entusiasmo y con voz moderada, suficiente para que yo escuche, mientras el resto del curso se ocupa de otras cosas.

El documento que se analiza al final de la clase se denomina *Carta de un mapuche a España* (anexo 7.3) y explica el conflicto mapuche actual a partir de la política de expansión y ocupación territorial de los gobiernos liberales chilenos en la segunda mitad del siglo XIX, eximiendo así, la responsabilidad de la conquista española en este problema.

Tal como se vislumbrara en la entrevista y en la planificación, en la implementación de esta clase el desarrollo de habilidades de indagación social y del pensamiento temporal y espacial, no constituyen un eje central, ya que se presentan de manera muy marginal en el relato de Ignacia.

En la presentación gráfica de las diapositivas que estructuran la clase, las imágenes son utilizadas como apoyo del relato. Ninguna de ellas contempla el desarrollo de una actividad o interacción con el estudiantado, ni su manejo como fuente de información o de análisis, a pesar que varias de ellas tienen un gran potencial para ser usadas en el desarrollo de habilidades de indagación, temporales o espaciales, como las que se muestran a continuación.





Cuestión diferente ocurre con el documento de cierre de la clase (anexo 7B), que mediante las preguntas que plantea, propicia la reflexión, la formulación de opiniones fundamentadas y la vinculación con problemas del presente.

Preguntas:

1. *Según el autor de la carta, ¿Cuál es la raíz del conflicto mapuche que se mantiene hasta el día de hoy?*
2. *¿Cuál creen ustedes que es la intención del autor al escribir la carta?*
3. *¿Cuál creen ustedes que es el origen histórico del conflicto mapuche? ¿La llegada y dominación de los españoles o el proceso expansivo del Estado chileno en 1880? Fundamenten su respuesta.*
4. *Entendiendo el origen del conflicto ¿Cómo creen que se podría dar fin a este?*

Habría sido pertinente agregar a esta actividad una pregunta destinada a relacionar el contenido de la clase, *revolución científica y expansión geográfica del siglo XV*, con el tema del documento, el conflicto mapuche, y comprobar así si los estudiantes lograron hacer el vínculo entre procesos históricos tan distantes: la conquista española de los siglos XVI al XVIII, la ocupación de tierras mapuches por el Estado chileno a fines del siglo XIX y la situación del pueblo mapuche en la actualidad.

El tratamiento de los contenidos conceptuales durante la clase navega entre los objetivos declarados en la entrevista y en la planificación, que apuntan a categorías explicativas de los procesos históricos como, por ejemplo, la de cambio (en este caso el cambio hacia el pensamiento científico) y un tratamiento que se centra más bien en relevar hitos y personajes.

Al comienzo de la clase Ignacia pone énfasis en los cambios que significa el desarrollo del pensamiento científico, en las diferencias de explicarse el mundo religiosa o racionalmente.

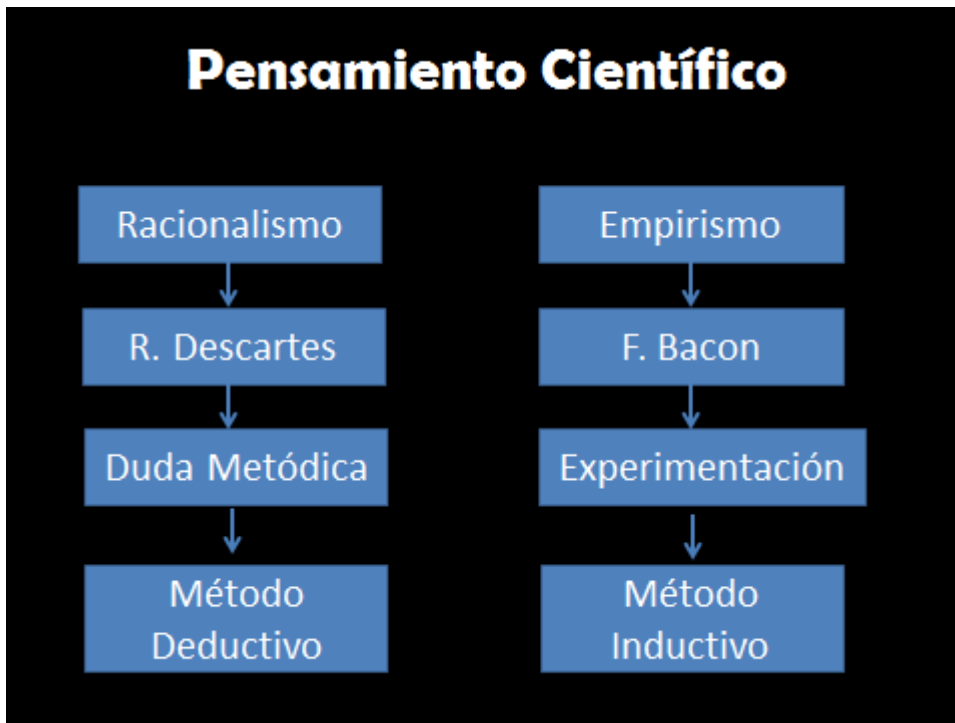
La exposición de Ignacia enumera además un listado de nombres y su contribución al desarrollo científico, enseguida explica, con el apoyo de una diapositiva, las diferencias entre racionalismo y empirismo, todo en un contexto de conversación y ruido que dificulta la exposición. Cuando explica el racionalismo y qué es una hipótesis, alude a los experimentos realizados por los estudiantes del

curso, en un claro objetivo por vincular los contenidos con sus intereses. Esta era una buena ocasión para que Ignacia les hubiese ofrecido la posibilidad de contarlos, en lugar de hacerlo ella.

Personas que cambiaron la visión del mundo...

- **Copérnico (1473-1543):** Heliocentrismo
- **Kepler (1571-1630):** Leyes del movimiento de planetas.
- **Galileo Galilei (1564-1642):** Padre de la Ciencia moderna. Defiende la libertad de investigación.
- **Isaac Newton (1642-1727):** Ley de Gravitación Universal.

Durante el relato no hay ninguna alusión a la relación temporal entre los “personajes” y los procesos históricos, a lo siglos en que vivieron, a su carácter de coetáneos o de herederos de alguna tradición científica.



La respuesta de los estudiantes es coherente con esta dicotomía, entre la utilización de un marco histórico de carácter más explicativo y el aprendizaje de cuestiones más bien factuales, y se expresa, por una parte, en conductas que privilegian copiar en el cuaderno el listado de personajes que aparece en la diapositiva presentada, sin mayor atención ni interacción con el relato de Ignacia, y por la otra, en la formulación de preguntas muy interesantes, que dan cuenta de la comprensión de la intencionalidad explicativa del proceso que quiere dar Ignacia a su narración. Algunos ejemplos de preguntas realizadas por los estudiantes:

¿Cómo se da el cambio de creerle a la Iglesia a creerle a la ciencia? (estudiante 1)

¿Todos cambiaron hacia el nuevo pensamiento? (estudiante 2)

¿Cómo no se daban cuenta cuando veían el cielo? (estudiante 3)

¿Por qué se civilizaron antes en Europa? (estudiante 4)

Cada una de estas preguntas encierra una duda que se aproxima a cuestiones clave en el desarrollo del pensamiento histórico, a saber, los procesos que posibilitan cambios en cuestiones tan complejas como la mentalidad, la relación

entre cambios y permanencias, la contextualización de los acontecimientos, y el cuestionamiento de categorías de análisis para explicarse los procesos históricos.

En todos los casos las respuestas de Ignacia ante estas preguntas no alcanzan los sentidos explicativos antes señalados. No logra profundizar en las dudas que manifiestan los estudiantes. No logra convertir esas dudas en material para que los estudiantes construyan su pensamiento y su comprensión histórica. En el último caso, por ejemplo, cuando una estudiante pregunta por qué se civilizaron antes en Europa, responde que no es así, que en América también había civilizaciones, sin dar ejemplos ni fundamentos, sin explicar qué se entiende por civilización (o indagar sobre ese aspecto con la estudiante que hizo la pregunta) y sin hacer uso otras categorías de análisis como la cultura y la diversidad y ampliar así la mirada de la estudiante.

7.2.1. El posicionamiento de Ignacia

La clase implementada por Ignacia, definida como perfil crítico – humanista de acuerdo a sus respuestas al cuestionario y a la entrevista inicial, es coherente en sus definiciones en momentos específicos de la secuencia didáctica y en la selección de algunos recursos para el aprendizaje. Las actividades de inicio y de cierre privilegian en el primer caso la vinculación con la realidad cercana de los estudiantes (su interés por las ciencias) y en el segundo un problema relevante en la sociedad chilena actual, el conflicto mapuche por la propiedad de tierras, correspondientes con su definición de propósitos. Los recursos seleccionados en dichas ocasiones y su tratamiento no pierden esta perspectiva, optando por la proyección contemporánea de procesos históricos iniciados hace quinientos años, mediante preguntas que apuntan a identificar la intencionalidad en la difusión de un documento y a estimular que los estudiantes emitan opiniones fundamentadas sobre un problema social.

La exposición de Ignacia, que ocupa parte importante de la clase, se distancia de esta perspectiva en la medida que, por una parte, carece de recursos destinados a la indagación social y a la problematización del conocimiento y de la realidad y,

por otra, a que el rol del alumnado se limita fundamentalmente a escuchar y cuando participa no es estimulado ni desafiado.

Las diapositivas que acaparan el interés de los estudiantes son aquellas que entregan información factual, de personajes o hitos, que se preocupan de reproducir en sus cuadernos, descuidando la narración de Ignacia que tiende a hacer vinculaciones y contextualizar. Cuando algún estudiante realiza una pregunta interesante estimulada por esta perspectiva, la respuesta no logra ilustrar ni profundizar. El resultado es que los temas que se estudian en muchas ocasiones se alejan de una explicación que apunte a la complejidad de los procesos, a pesar que el interés explícito de Ignacia en la entrevista previa a la clase, por ejemplo, era cuestionar las explicaciones que ella misma había aprendido en el colegio y que en este caso particular pretendían no repetir contenidos que interpretaban los descubrimientos geográficos como resultado del espíritu explorador de la época, cuestión que la diapositiva presentada como apoyo no logra superar:

Ha sido raro, cuando ordeno los contenidos, en los últimos meses, me doy cuenta que he cuestionado las explicaciones que ya conocía para no repetirlas. En la expansión geográfica, por ejemplo, quiero superar la visión que aprendí en el colegio, ligada al espíritu explorador vinculado al humanismo.

Mi énfasis está puesto en los procesos económicos. Y en otros casos trato de integrar ámbitos y procesos, sin renunciar a los detalles, que es algo que exigen acá. [Entrevista previa a la clase]

Causas de la Expansión

- Búsqueda de nuevas rutas comerciales
- Espíritu Explorador
- Difusión del cristianismo
- Avances técnicos

La actividad final de la clase, consistente en el análisis en pareja del documento sobre el conflicto mapuche antes referido, es realizada con interés y cumplimiento por parte de los estudiantes, aunque el tiempo no alcanza para que sus resultados sean compartidos. Al igual que al inicio, Ignacia le pide a un estudiante que trabaje conmigo en el análisis del documento. Se trata de un chico inquieto y la medida apunta a lograr su control durante el desarrollo de la actividad. El estudiante actúa con buena disposición y sus respuestas logran los resultados de aprendizaje que Ignacia esperaba.

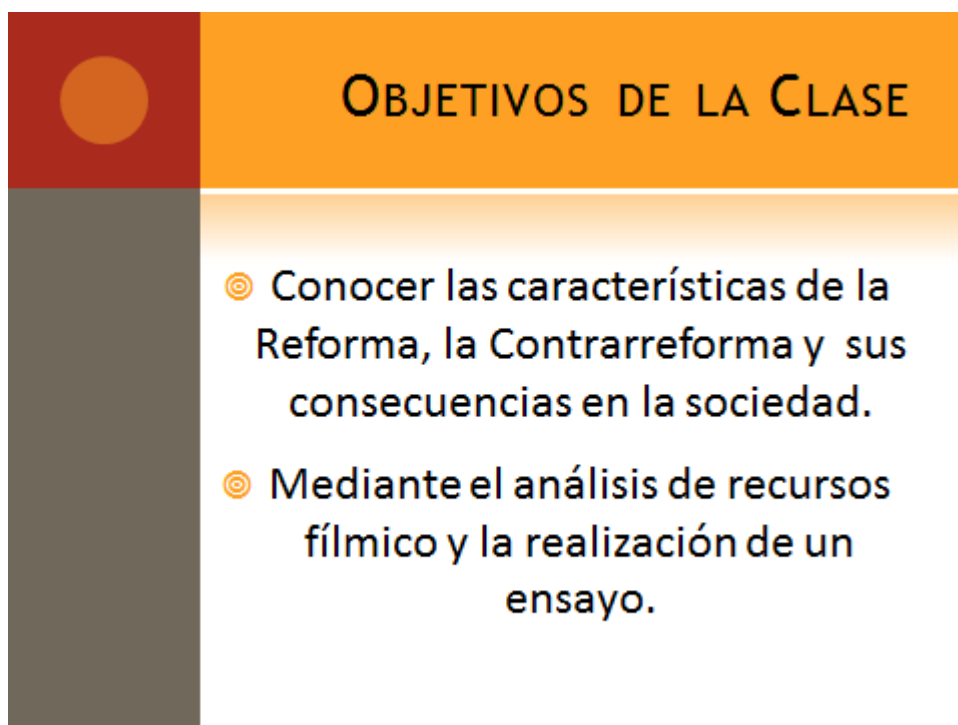
El posicionamiento de Ignacia durante la clase transita entre sus finalidades de responder a los intereses de los estudiantes y la vinculación con la realidad actual, versus, una exposición destinada a la presentación de información.

7.3. La práctica de Diego: estrategias de aula entretenidas y los intereses de los estudiantes

La clase se realiza el 21 de noviembre de 2011, en un tercer año de Enseñanza Media, de un liceo particular subvencionado ubicado en una comuna de la zona sur de la ciudad de Santiago. La edad promedio de los estudiantes es de diecisiete años.

El tema de la clase es la Reforma religiosa y su desarrollo se corresponde a la estructura, los contenidos y la secuencia programada.

De acuerdo a lo manifestado por Diego en la entrevista y lo explicitado en la planificación, el propósito de la clase es que los estudiantes valoren la diversidad y la tolerancia y que puedan vincular los contenidos con el presente. Esta intención, no obstante, no aparece entre los objetivos que son explicitados a los estudiantes al comienzo de la clase, que tienen exclusivamente un carácter conceptual y procedimental:



OBJETIVOS DE LA CLASE

- ⊙ Conocer las características de la Reforma, la Contrarreforma y sus consecuencias en la sociedad.
- ⊙ Mediante el análisis de recursos fílmico y la realización de un ensayo.

El propósito inicialmente declarado, sin embargo, si puede encontrarse en algunas instancias de la clase. En primer lugar, en la presentación de un video motivacional de 90 segundos de duración de la serie de dibujos animados *Los Simpson*, referido al cielo de los católicos y de los protestantes. En el video aparece representado el cielo de los protestantes habitado por personas de origen anglosajón, de aspecto serio y refinado que ordenadamente juegan tenis y cricket. En el cielo católico, donde pueden distinguirse personas de origen mexicano, italiano e irlandés, hay un ambiente de fiesta y desenfreno con música, juegos, bailes y consumo de alcohol.

Después de su proyección se plantea la siguiente actividad:

VIDEO DE LOS SIMPSON



1. Menciona las características de los católicos y los protestantes.
2. ¿Qué países se visualizan para ejemplificar a los católicos y los protestantes?
3. ¿Qué se refiere el personaje protestante cuando dice "Ellos no son de esta clase" en referencia a los católicos? ¿Y cuando se refiere a los católicos como "**nativos**"?

Durante la exhibición del video Diego interviene explicando algunos de los contenidos. Las respuestas de los alumnos a las preguntas son felicitadas por

Diego, en una actitud que se repite a lo largo de la clase, de estímulo y reconocimiento por lo que ellos logran.

Los protestantes desprecian a los católicos (Estudiante 1)

La segunda ocasión de la clase que releva el propósito de valorar la tolerancia y la diversidad, tiene lugar en la actividad de cierre (anexo 7.4), que corresponde a la elaboración de un ensayo y donde se dan las siguientes indicaciones:

Desarrolle un ensayo en donde establezca la realidad de nuestra sociedad en temáticas religiosas, respondiendo a las preguntas:

- *¿Cómo vemos las creencias del otro?*
- *¿Cuánto valor se le da a la tolerancia?*

Puede utilizar una serie de elementos como las creencias personales (religión, agnosticismo, ateísmo) y su relación con otras confesiones, el marco del desenvolvimiento religioso de Chile, la llegada de nuevas religiones como el Islam, el budismo, una sociedad más secularizada, etc. Debe generar una opinión personal y fundamentarla con los contenidos vistos y su experiencia personal.

Cuando se dan las instrucciones de la actividad Diego pregunta por las diferencias entre ser agnóstico y ateo. Como no logran contestar, él da la explicación.

Las respuestas verbales de esta actividad, no alcanzan a ser recogidas antes de finalizar la clase.

Tal como se anticipaba en la entrevista previa a la realización de esta clase, no hay instancias que consideren la implementación de situaciones de enseñanza que propicien el desarrollo del pensamiento temporal y espacial ni de habilidades de indagación social, tal como se explica a continuación.

Las alusiones espaciales y temporales que se hacen al proceso estudiado son marginales e indirectas. A partir de los contenidos de una dispositiva con un mapa, que es expuesto como apoyo al relato realizado por Diego durante la clase, y por dos esquemas que dan cuenta de las consecuencias de la Reforma y que aluden a categorías temporales de análisis histórico bajo las denominaciones de *Corto y Largo Plazo*.

En ninguno de los dos ejemplos hay alusión explícita al análisis temporal y espacial, ni alguna actividad que tenga por objetivo que los estudiantes apliquen estas categorías de análisis en su aprendizaje.



El mapa aparece como fondo en el relato de un proceso histórico que no identifica regiones ni países, tampoco la especificidad espacial de su origen y su relación con las condiciones que lo propician, menos aún, las proyecciones espaciales que tiene en el resto del mundo.

Respecto a las consecuencias definidas como de corto y largo plazo, no hubo ninguna referencia destinada a explicar estas categorías, su distinción temporal

para entender qué significa cada una de ellas en términos de años, décadas o siglos.



En las consecuencias de largo plazo, resultaba especialmente relevante mayor precisión cronológica, para dar solidez a la interpretación que señala la tolerancia religiosa y la secularización de la vida como resultado de la Reforma.

CONSECUENCIAS DE LA REFORMA

2.- Largo Plazo

- ☉ Para lograr la paz: **Tolerancia religiosa.**
- ☉ **Secularización de la vida:** implica que los asuntos espirituales tienen menos relevancia:



Queda en el ámbito privado y opcional de las personas

Una situación similar ocurre con las habilidades de indagación social referidas al análisis de fuentes históricas. Si bien la parte central de la clase se estructura a partir de la observación de escenas de la película *Lutero*, las actividades que se relacionan con ella se limitan a la extracción de información explícita contenida en ella (anexo 7.4):

Luego de visualizar un fragmento del film “Lutero” (año 2003, Alemania), describa los elementos negativos que el sacerdote visualiza en la Iglesia católica del siglo XVI y que lo llevan a realizar sus postulados de ruptura.

Según lo visto en las imágenes:

- *¿Cuáles son las acciones que realiza Lutero en su crítica a la Iglesia?*
- *¿Cómo reacciona esta?*

Luego de visualizar el video presentado por el profesor, responda:

- *¿Cuál es la consecuencia social de la Reforma?*
- *¿Fue fácil de aceptar las nuevas nociones religiosas? Fundamente su respuesta.*

La película, que tenía serios problemas de audio e imagen, es utilizada como un recurso de apoyo para entregar información de los contenidos. No hay actividades

tendientes a su análisis contextualizado, de su validez como fuente de información, de su intencionalidad, o de las posibles lecturas que podrían surgir de su interpretación.

Ante la pregunta de Diego:

¿Cuál es la consecuencia social de la Reforma?

Los estudiantes responden espontáneamente:

La rebelión, la violencia...

El profesor corrige:

Los conflictos sociales...

En este episodio se da una posibilidad interesante de contrastar y profundizar entre las categorías conceptuales visualizadas por los estudiantes (la rebelión, la violencia) y aquellas de carácter más abstracto y complejo a partir de las cuales Diego espera que los estudiantes se expliquen la realidad social (los conflictos sociales). Esta instancia se limita, sin embargo, a una acción rectificadora que no se dirige explicar las coincidencias y diferenciaciones que se dan entre ambos tipos de categorías, a explicar por qué la respuesta de los estudiantes puede ser correcta a o no, en las posibilidades de interpretación que ofrece la cuestión que el profesor plantea, y en las diferencias de profundidad histórica y explicativa que esto ofrece. Las ideas representadas por los estudiantes en su respuesta, no son recogidas como elementos para que desde allí, ellos vayan construyendo su pensamiento y su comprensión histórica.

Cuestión similar ocurre con lo que podríamos definir como la tesis interpretativa que orienta la clase, correspondiente a las ideas de Max Weber en relación con la Reforma y con la ética protestante:

TESIS DE MAX WEBER

- Max Weber: Sociólogo Alemán, siglo XIX: en libro «*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*», expresa que las religiones reformadas



Justifican acciones económicas
↓
Es muestra de la aprobación divina.
↓
Legitima la acción de la burguesía.

Aunque en la diapositiva se explicita que se trata de la tesis de un autor, no hay profundización ni desarrollo de esta idea en la exposición, de su carácter interpretativo y de la posibilidad de que existan otras visiones del proceso. Un alumno pregunta:

¿Qué importancia tiene este caballero?

Diego responde felicitándolo por la iniciativa de preguntar. Se refiere al intelectual, vuelve sobre la tesis, sin relevar su carácter interpretativo.

7.3.1. El posicionamiento de Diego

Durante el desarrollo de la clase Diego, definido como de perfil ecléctico de acuerdo a sus respuestas al cuestionario y la entrevista, muestra cercanía y empatía con sus alumnos. Conoce sus nombres, los interpela con preguntas para que participen y felicita sus intervenciones e iniciativas. Hay una preocupación por acercar el aprendizaje a sus intereses, cuando elige una caricatura popular entre el estudiantado como motivación de la clase, o al utilizar un medio audiovisual para entregar información, que es en definitiva el rol que cumple dicho recurso.

Este énfasis se fortalece al compararlo con los otros aspectos que interesó analizar en esta observación: el desarrollo de habilidades para el pensamiento social y las finalidades de la enseñanza. Las primeras quedan en un lugar casi invisible, no son de interés en la clase de Diego, a pesar que los recursos utilizados (mapa, fragmento de película, tesis de Weber, esquema con categorías temporales) pudieron conducir a ese camino. En cuanto a las finalidades, estas se presentan en una instancia muy formal y acotada, cuando los estudiantes desarrollan la actividad final, el ensayo, de manera escrita e individual, y que como ha ocurrido en las otras clases descritas hasta ahora, no alcanza a ser concluida ni puesta en común en el tiempo destinado a la clase.

El posicionamiento de Diego durante la implementación de la clase pone énfasis en dos aspectos, la utilización de recursos que develan su interés por implementar estrategias de aula activas y entretenidas, desde su perspectiva la modalidad que permite realizar mejores clases, y su preocupación por los intereses, participación y autoestima de sus estudiantes.

7.4. La práctica de Elisa: el rol activo de las estudiantes en la clase

La clase se realiza el 23 de noviembre de 2011, en un séptimo año de Enseñanza Básica, de un colegio de niñas privado católico en el centro de la ciudad de Santiago. La edad promedio de las estudiantes es de trece años.

El tema de la clase es *La Edad Media* y se desarrolla de acuerdo a la secuencia didáctica propuesta en la planificación.

Se trata de una clase introductoria, la primera de la unidad en que abordarán este tema y en coherencia con lo declarado en la planificación y en la entrevista, el interés principal de Elisa es indagar qué saben y cuáles son las ideas que tienen las estudiantes sobre la Edad Media.

El logro de este objetivo ocupa parte importante del desarrollo de la clase, doblando casi, los quince minutos programados en la planificación. Durante ese tiempo las estudiantes siguen la instrucción de la profesora, que les pide que grafiquen en un papelógrafo, *qué se imaginan que es la Edad Media*. El trabajo se realiza en cuatro grandes grupos, correspondientes a las filas en que se organiza la sala de clases. Las alumnas trabajan en general interesadamente, manifestando en algunos casos que tienen dificultades para lograr dar con una respuesta, algunas de ellas, recurren al libro de texto para inspirarse.

El resultado, sintetizado en los papelógrafos con dibujos y textos y expuesto por una representante de cada grupo, es el siguiente:

1) *“Edad de la fe”*

Y el dibujo de un castillo.

2) *“Una etapa histórica que se sitúa en medio de todos los acontecimientos históricos”.*

3) *“Época de desarrollo, de expansión, de unión de pueblos descendientes del Imperio Romano”*

Y el dibujo de un mapa de Europa con personas.

4) *Dibujo de un bufón, un pirata y una doncella.*

Y los siguientes números: 13:2

La actividad es un ejercicio que permite conocer las ideas previas de las estudiantes sobre el tema que se estudia. Los comentarios de Elisa cuando las niñas explican sus creaciones, reflejan hasta qué punto las ideas previas son utilizadas en un sentido didáctico, permitiendo el desarrollo del pensamiento social, sobre todo en sus dimensiones temporal y espacial.

En el caso del ejemplo nº 1 (*“edad de la fe” y dibujo de un castillo*) Elisa comenta: *“se había extendido el cristianismo”*. Su acotación solo ratifica una de las ideas expresadas por las estudiantes en el papelógrafo y omite la otra (el dibujo del castillo). No hay ninguna retroalimentación que amplíe la idea representada, ni dirigida a una visión más compleja de la Edad Media, en sus dimensiones sociales, económicas o políticas.

Los ejemplos nº2 y nº3 no provocan ningún comentario de parte Elisa. En el primero de ellos (*“una etapa histórica que se sitúa en medio de todos los acontecimientos históricos”*) resultaba pertinente referirse a esta idea de las estudiantes en relación con la periodización de la Edad Media, al origen de esa construcción, a la pertinencia y limitaciones que ofrece. Esta representación tampoco es considerada, cuando en la etapa siguiente de la clase se presenta una línea de tiempo que considera a la Edad Media.

El ejemplo nº 3, (*“época de desarrollo, de expansión, de unión de pueblos descendientes del Imperio Romano” y el dibujo de un mapa de Europa con personas*) permitía adelantar y reforzar ideas que Elisa expondrá en la sección siguiente de la clase: la contextualización espacial del proceso histórico que comenzaban a estudiar, en el continente europeo.

En el último ejemplo (*“dibujo de un bufón, un pirata y una doncella y los siguientes números: 13:2*) Elisa pregunta por el significado de esos números, la estudiante contesta que corresponden a su edad dividida por dos, es decir, *“mi edad media”*.

La profesora responde jocosamente y agrega que para este grupo la Edad Media es igual a “*piratas del Caribe*”.

La actividad finaliza cuando la profesora explicita que su finalidad era saber “*qué conocen de la Edad Media*”; “*¿Qué te llama la atención?*” Las ideas expresadas en los papelógrafos no son recogidas para reorientar la clase.

La lección prosigue con una exposición apoyada en diapositivas cuya finalidad, de acuerdo a la entrevista, es situar temporal y espacialmente a las estudiantes. Según manifiesta Elisa ésta es una de sus principales preocupaciones, porque reconoce que es algo que les cuesta mucho. Llama la atención que este aprendizaje no aparezca explicitado en la planificación escrita de la clase.



Elisa expone los contenidos de la diapositiva localizando la Edad Media y relacionándola con la Antigüedad y los procesos anteriores que han estudiado. Señala:

Se desmorona el Imperio, pero no es de la noche a la mañana...

La exposición se realiza interactuando con las estudiantes que realizan diversas e interesantes preguntas:

¿La caída del Muro de Berlín es en la Edad Media? (Estudiante 1)

¿En qué época, en qué siglo nace y muere Cristo? (Estudiante 2)

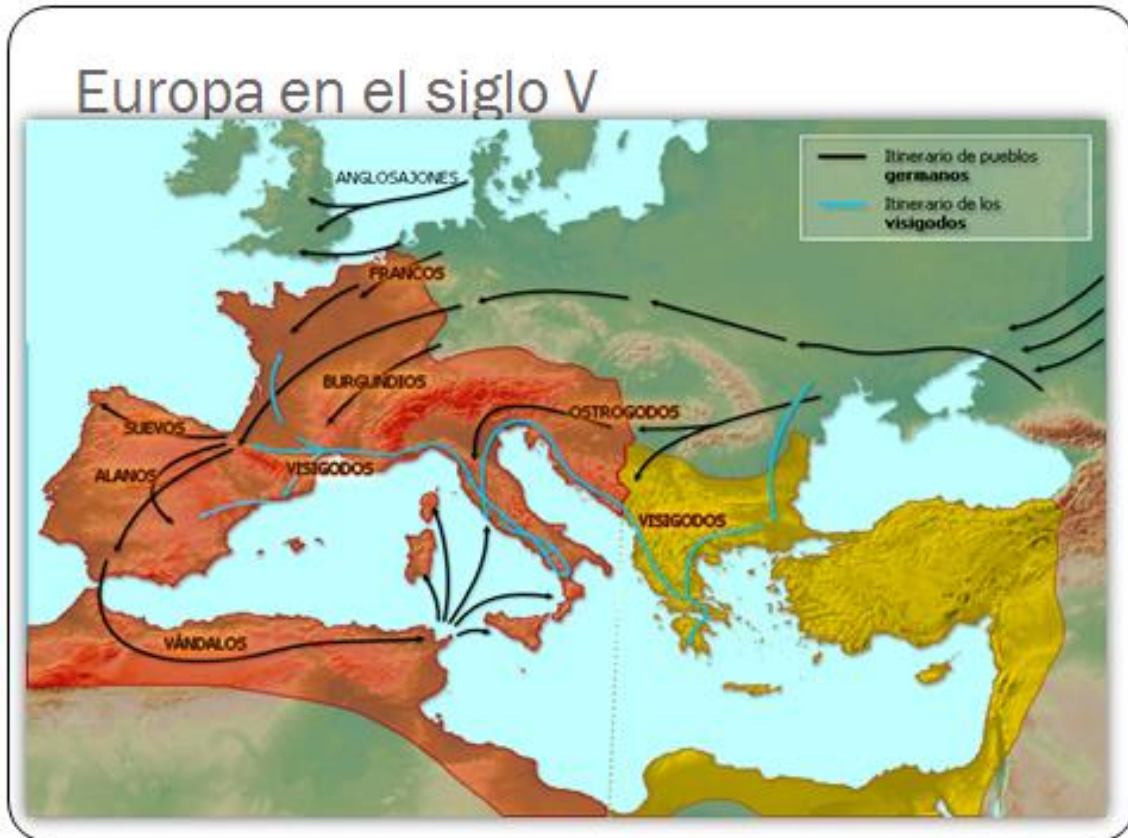
¿Cuándo es la Independencia de Chile? (Estudiante 3)

¿En qué época es la Colonia? (Estudiante 4)

¿Cuándo había indios en Chile? (Estudiante 5)

Las respuestas de Elisa corrigen errores y dan algunas nociones de convencionalismos cronológicos referidos, por ejemplo, al año cero y el nacimiento de Cristo y algunos elementos en relación con procesos históricos de América y Chile respecto a la Edad Media. Aquí resultaba interesante profundizar en categorías como la cronología europea y la simultaneidad.

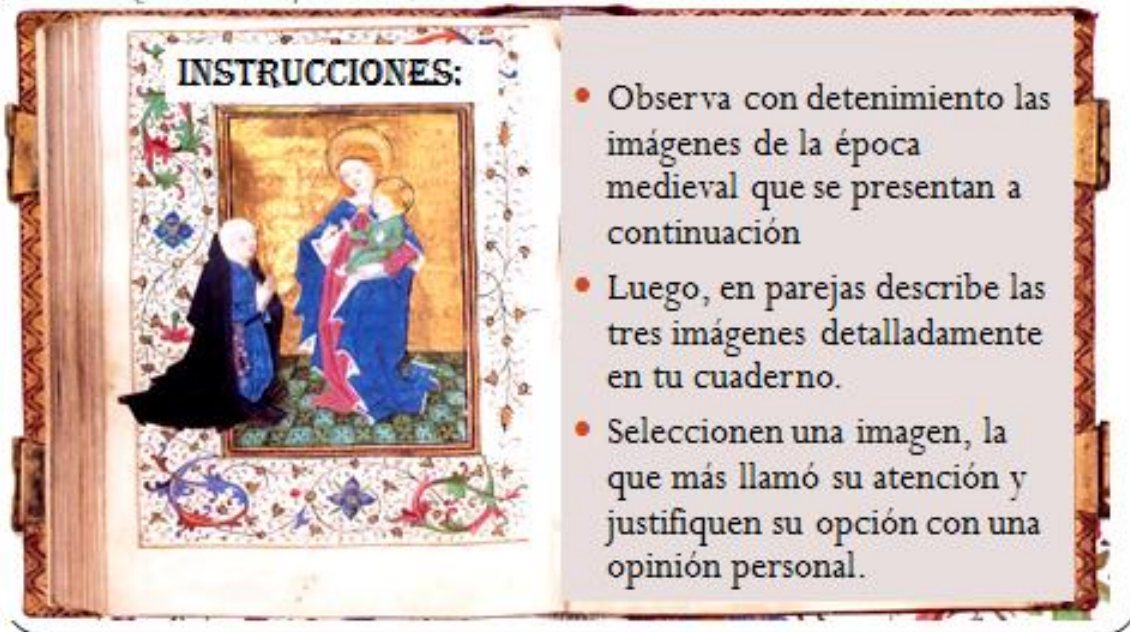
La diapositiva siguiente muestra un mapa de Europa con el objetivo de ubicar geográficamente el proceso histórico que comienzan a estudiar.



La exposición alude a los temas estudiados con anterioridad, el Imperio Romano, su extensión geográfica y las coincidencias con el espacio en que se inscribe el proceso que da inicio a la Edad Media.

La actividad central de la clase corresponde al análisis de imágenes (diapositivas de pinturas y grabados) para que las estudiantes las describan y, de acuerdo a la planificación, generen “*una opinión sobre la más llamativa*”.

Una imagen vale más que mil palabras...



INSTRUCCIONES:

- Observa con detenimiento las imágenes de la época medieval que se presentan a continuación
- Luego, en parejas describe las tres imágenes detalladamente en tu cuaderno.
- Seleccionen una imagen, la que más llamó su atención y justifiquen su opción con una opinión personal.

Las instrucciones para realizar la actividad apelan a los conocimientos de las alumnas:

Elisa: *¿Qué hacemos cuándo describimos?*

Estudiante: *Decimos cómo es...*

A continuación se exhiben por separado las tres imágenes de la Edad Media seleccionadas por Elisa y que las estudiantes deberán describir, para luego escoger una de ellas y justificar su elección:

Un periodo en imágenes...



Mientras las estudiantes trabajan concentradamente, Elisa reitera instrucciones de lo que es una descripción.

Las descripciones y justificaciones de las estudiantes que alcanzaron a ser presentadas durante la clase, señalaron:

Imagen Orator, bellator et labrador. (Clérigo, guerrero y labrador). Siglo X. Letra capitular de un manuscrito.

(Estudiante 1) Es una imagen misteriosa, donde aparecen gemelos, me gusta el color azul y que parece un diario de vida.

Evangelario anónimo, Bizancio siglo VI

(Estudiante 2) Es un palacio, un pesebre, representa la navidad; María y el niño tienen aureolas; María es autoridad y los reyes tienen miedo.

La clase culmina con una actividad de cierre que pretende que las estudiantes construyan una explicación de lo que entienden por Edad Media, y que la comparen con los procesos históricos anteriormente estudiados:

Para despedirnos de la clase de hoy...

“La Edad Media es..... y
se diferencia del mundo antiguo por
.....”



7.4.1 El posicionamiento de Elisa

El desarrollo de la clase permite establecer la coherencia entre lo declarado por Elisa en la entrevista y la planificación, respecto de lo que efectivamente implementa en su práctica. Su propósito radica fundamentalmente en lo conceptual, en saber qué ideas tenían de la Edad Media las estudiantes al comienzo de la clase, para contrastarlas al finalizar con una elaboración conceptual propia, que dé cuenta de los aprendizajes logrados durante el proceso. Además de la categoría de Edad Media se implementa en el aprendizaje el concepto de cambio histórico, no considerado en la planificación ni la entrevista, a

partir de las comparaciones que son estimuladas y explicitadas con el mundo de la Antigüedad.

El eje central que anima la organización de esta clase, son las estudiantes. Todas las actividades diseñadas dan relevancia a su participación, en tanto Elisa procura mantener un rol que orienta, aclara o refuerza ideas. Este interés se muestra desde el comienzo, cuando se acude a las ideas previas de las chicas sobre el tema que se estudiará y prosigue con el diseño de las actividades, que siempre contemplan un rol activo de las mismas en su ejecución.

La participación de las estudiantes durante la clase no está necesariamente vinculada al desarrollo del pensamiento social. En general, y puede que tenga que ver con que se trata de una clase introductoria, no hay actividades ni explicaciones que permitan a las estudiantes comprender la complejidad del período que estudian, pudiendo este quedar circunscrito a las ideas que expresaron antes de iniciar el estudio formal y sistemático del tema, o a las “imágenes” que previamente Elisa seleccionó para presentarlo.

Durante la entrevista previa a la clase Elisa manifestó la dificultad para vincular la temática estudiada con el presente, y más aún con los intereses de las alumnas. En ese dilema, su opción fue poner énfasis en los aspectos religiosos del proceso histórico, que por tratarse de un colegio católico, debería dar sentido de cercanía e identidad a las estudiantes. Esta perspectiva queda claramente expresada en el aprendizaje esperado de la clase y en decisiones que toma Elisa cuando pone énfasis verbales en determinados aspectos del período o en la selección de imágenes que realiza, marcadamente religiosas en detrimento de aspectos sociales, políticos, económicos o culturales.

Aprendizaje Esperado: Caracterizar de manera general el periodo reconociendo la importancia del cristianismo en el desarrollo de la Edad Media.

La opción anterior se refleja en la ausencia de aspectos clave en el desarrollo del pensamiento social, que apunten a la comprensión de la realidad de manera más compleja y que pudo orientarse en las actividades destinadas a la

contextualización temporal y en el trabajo realizado con las fuentes iconográficas. En el primer caso, respondiendo las dudas de las estudiantes cuando se presentó la línea de tiempo y enfatizando el carácter de construcción social de las cronologías y periodos históricos y de su pertinencia, o no, para la historia de Chile y de América. En el segundo caso, explicitando el carácter de fuentes de información de las imágenes, de los intereses o intencionalidad de los autores y de los ámbitos parciales de la realidad social de que dan cuenta.

Elisa fue definida en un perfil tradicional humanista de acuerdo a sus respuestas al cuestionario y las entrevistas previas a la clase. La observación de su práctica permite precisar esta visión. Sus componentes humanistas resaltan el interés en considerar la participación activa de sus estudiantes y de que estas tengan un papel desatacado en la construcción de su aprendizaje. El componente tradicional no corresponde a la opción que eligió en el cuestionario, la de un buen profesor como controlador del orden, sin embargo su concepción del saber histórico es tradicional, en lo que respecta a la selección de contenidos y la perspectiva que subyace en sus explicaciones, que renuncia a la problematización y a la complejidad para comprender los procesos.

Elisa pone en práctica claramente un solo propósito en la implementación de su clase, que sus alumnas participen y que tengan un rol activo en la construcción de su propio conocimiento y aprendizaje.

7.5. La práctica de Camila: conciliar la perspectiva crítica y las exigencias del currículum

La clase se realiza el 1 de diciembre de 2011, en un primer año de Enseñanza Media de un colegio particular subvencionado de una comuna ubicada en el sur de la ciudad de Santiago. Los estudiantes tienen en promedio quince años.

El tema de la clase es *La vida en la ciudad y sus matices*, y se realiza de acuerdo a lo planificado.

En coherencia con lo manifestado en la entrevista y lo programado, un eje central de esta práctica docente son los sentidos y finalidades que Camila atribuye a la enseñanza, de acuerdo a sus palabras en la entrevista:

Tiene que ver transversalmente con que tenga sentido de actualidad y para la conciencia histórica y la perspectiva crítica, eso pretendo...

Las finalidades declaradas por Camila se relacionan con la comprensión de la realidad, con la “conciencia histórica y la perspectiva crítica”, lo que en este análisis hemos definido como desarrollo del pensamiento social y que debería propender a que los estudiantes concibieran la complejidad de la sociedad para emitir juicios fundamentados sobre ella.

Lo anterior se manifiesta en varios momentos de la secuencia didáctica donde a través de preguntas Camila vincula los contenidos de la clase con la actualidad y con la realidad que viven los estudiantes:

¿Les gusta vivir en la ciudad?

¿Qué espacios de las ciudades les gustan?, ¿Por qué?

¿Qué beneficios tiene vivir en la ciudad?

¿Todos gozan de esos beneficios?

¿Qué cosas de la ciudad cambiarían?, ¿Por qué?

Las respuestas de los estudiantes dan cuenta de sus experiencias y gustos personales, pero además logran conclusiones que utilizan categorías de análisis

más complejas, por ejemplo la de *segregación* y la de *sociedad de masas*. En ambos casos, Camila vuelve sobre dichos conceptos, pide más precisión o profundidad a sus estudiantes y termina completando con ideas que dan cuenta de un dominio sólido de los conocimientos que enseña, pero sobre todo, de la capacidad de interactuar para profundizar los aprendizajes de sus estudiantes a partir de sus propias ideas:

Estudiante 1: Me gusta ir al mall

Estudiante 2: Hay muchos lugares donde divertirse

Estudiante 3: La vida en la ciudad es muy segregada y muchas personas no tienen donde vivir

Estudiante 4: Hay muchas casas desocupadas, hay muchas villas nuevas y venden muchas casas

Camila: ¿Por qué si hay tantas casas disponibles hay gente que no tiene vivienda? ¿Qué problema hay ahí?

Estudiante 5: En la ciudad vivimos en una sociedad de masas

Camila: ¿Por qué dices que es una sociedad de masas, qué quieres decir?

Estudiante 5: Hay mucha gente, en las calles, en el metro, se juntan muchos en el estadio, en los recitales.

Al comienzo de la clase, después de escuchar y leer la letra de una canción de Mecano llamada, *Quiero vivir en la ciudad*, Camila pregunta por qué los intérpretes quieren vivir en la ciudad y diferencia entre las respuestas dadas por los estudiantes que se limitaron a describir el contenido y aquellas que hacen una interpretación. En este episodio, Camila da lugar a una situación de aprendizaje que permite a los estudiantes diferenciar entre los niveles de elaboración y complejidad de sus respuestas, cuestión fundamental en el desarrollo del pensamiento social.

Camila: ¿Qué se desprende de la canción, cómo es la vida en la ciudad?

Estudiante 1: Hay muchas luces.

Camila: Sí, la letra habla de luces. Muy bien, esa es una descripción.

Estudiante 2: Es peligrosa.

Estudiante 3: Tiene ventajas y desventajas, pero no se puede vivir sin ella.

Camila: ¿Y por qué dicen que es peligrosa? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas?

Camila: Eso es una interpretación, porque no lo dice directamente la letra, pero podemos desprenderlo de ella. Muy bien, están haciendo una interpretación.

La actividad central de la clase, llamada de desarrollo, se organiza a partir de una exposición dialogada apoyada en una sistematización de ideas en el pizarrón y la toma de apuntes por parte de los estudiantes. El tratamiento de los contenidos, que incluye los tipos de ciudades y el uso del suelo urbano, es a partir de criterios positivistas, que aluden a funciones y especializaciones de las ciudades, sin dar cuenta de los procesos históricos a través de los cuáles se conformaron las ciudades, ni de los conflictos que dan origen a la utilización del suelo urbano.

Lo anterior había sido previsto por Camila en la entrevista, cuando señala que debía poner énfasis en los contenidos del programa que serían evaluados en la prueba solemne del ramo que se realizaría en los próximos días, y que es común para todos los cursos del nivel. En este segmento de la clase, el de mayor extensión temporal, predomina una visión tradicional, sustentada fundamentalmente en los contenidos, y que Camila no logra revertir a pesar de su conciencia sobre esta limitación. Con todo, la exposición sigue alternándose frecuentemente con preguntas a los alumnos y con nuevas inquisiciones nacidas precisamente de sus respuestas y que tienden a profundizar. La actitud del curso es interesada y participativa.

En la actividad final, de anclaje, se retoma la perspectiva inicialmente declarada por Camila. Corresponde a una guía (anexo 7.5) que en sus contenidos y actividades está pensada para el desarrollo del pensamiento social. Se compone de dos documentos breves:

Documento 1: *“El de hoy es un mundo urbano, como nunca antes lo había sido: un tapiz a nivel planetario. Son múltiples los orígenes, tamaños y las formas en que se presentan las ciudades del mundo, sus actores predominantes y sus funciones, pero es innegable el predominio de las concentraciones urbanas en la actualidad (...) La ciudad es un objeto público, asiento de un conjunto de actores colectivos, que se halla en un proceso de construcción cotidiana”*

Fuente: Raquel Gurevich. Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Buenos Aires, ACE, 2007.

Documento 2: *“Una ciudad quiero tener para todos construidas y que alimente a quien la quiera habitar”*

Fuente: Extracto de la canción, A mi ciudad. Santiago del Nuevo Extremo, 1980.

El primer texto, de la geógrafa argentina Raquel Gurevich identificada con la geografía crítica, plantea contestar tres preguntas:

¿Qué funciones cumplen la mayoría de las ciudades en la actualidad?

¿A qué se refiere la idea de que la ciudad es un objeto público e inacabado?

¿Cómo es la relación entre la ciudad y la cotidianidad de las personas que la habitan?

El segundo texto es parte de la letra de una canción de la década de 1980 de un grupo perteneciente al “Canto Nuevo”, movimiento musical de protesta y pregunta:

¿A qué problema de la vida en la ciudad se refiere la cita anteriormente expuesta? ¿Por qué?

Estas actividades tienden a sintetizar los temas vistos en la clase, con nuevos elementos incorporados en los documentos. Resulta especialmente interesante la inclusión de la idea de la *ciudad como un objeto público e inacabado*, que revierte la limitación anteriormente identificada en la exposición carente de sentido histórico, de cambio y de conflicto y que se centró en categorías como los tipos de ciudades y sus funciones. La pregunta relacionada con la letra de la canción destaca porque alude a categorías que fueron resaltadas durante el desarrollo de

la clase, la exclusión y la segregación y que los estudiantes deberían poder aplicar en la actividad de cierre.

El análisis de ambos documentos problematiza el conocimiento, incorpora categorías de análisis que permiten comprender la realidad estudiada desde una perspectiva más compleja y, por tanto, con más elementos para el desarrollo del pensamiento social.

Respecto al primer documento merece comentar la omisión por una categoría clave en la perspectiva de Gurevich, la de “actores predominantes” y de “actores colectivos”, especialmente pertinente para el sentido y finalidad que Camila quiere dar a su clase.

La guía de cierre concluye con la siguiente actividad:

Completen el siguiente cuadro comparativo en relación a las ventajas, desventajas y desafíos de vivir en la vida urbana.

Beneficios	Costos	Desafíos y propuestas
1	1	1
2	2	2
3	3	3

En esta actividad de cierre se incorpora un elemento clave en el desarrollo del pensamiento social y en lo que Camila define como la perspectiva crítica, finalidad de su enseñanza. Además de la síntesis de los contenidos de la clase, donde los estudiantes deberían identificar beneficios y costos de vivir en la ciudad, se les pide que expliciten los desafíos que esta realidad plantea y propuestas pensadas por ellos para modificar dichas situaciones. En esta parte de la clase los estudiantes tendrán la oportunidad de dar y fundamentar una opinión ante la problemática que han estudiado, pero haciendo uso además, de la realidad que conocen y de la que forman parte. El formato para realizar este ejercicio parece un tanto restringido para poder desarrollarlo, pero a la vez ofrece la ventaja de dirigir

con precisión los objetivos que pretende lograr Camila, cuestión que no se consigue constatar, porque como casi en todos los casos anteriores, no alcanza a ser concluido durante la clase.

7.5.1 El posicionamiento de Camila

La práctica de Camila está marcada por la perspectiva crítica que define su perfil. Eso queda en evidencia en el protagonismo que procura dar a sus estudiantes, haciendo preguntas desafiantes:

Camila: ¿Por qué si hay tantas casas disponibles hay gente que no tiene vivienda? ¿Qué problema hay ahí?

Motivándolos con nuevas interrogantes y exponiéndolos a situaciones de aprendizaje donde deben vincular lo aprendido con la realidad que viven, sus propios intereses y motivaciones:

Camila: ¿Y por qué dicen que es peligrosa? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de vivir en la ciudad?

Camila: Eso es una interpretación, porque no lo dice directamente la letra de la canción, pero podemos desprenderlo de ella. Muy bien, están haciendo una interpretación.

Camila: ¿Qué cosas de vivir en la ciudad cambiarían, por qué?

Lo anterior se refuerza en la actividad de cierre, a partir de la perspectiva y contenidos de los documentos que selecciona y en las actividades que propone, destinadas a que los estudiantes visualicen los desafíos de vivir en las ciudades y elaboren propuestas para superarlos.

Enfrentada a los requerimientos del liceo donde realiza la práctica y que no se ajustan a su idea de la enseñanza, Camila muestra conciencia de la situación, sin lograr del todo revertir la situación cuando expone los contenidos, pero implementando actividades de síntesis y cierre que le permiten acercarse a las perspectivas que le interesa promover en su estudiantado.

El posicionamiento de Camila en la clase que implementa, se debate entre dar sentido de actualidad y perspectiva crítica a los contenidos que enseña y cumplir las exigencias curriculares del centro escolar donde se desempeña.

7.6. Resultados de la observación de clases

La observación de estas prácticas pedagógicas confirma algunas conclusiones surgidas de la fase de entrevista previa a la clase y del análisis de las planificaciones.

Las futuras profesoras, identificadas con un perfil crítico (Macarena, Ignacia y Camila) articulan sus clases desde las finalidades atribuidas a la enseñanza de las ciencias sociales. Estas finalidades van desde que sus estudiantes aprendan a comprender la realidad social a partir de establecer vínculos entre la actualidad y las asignaturas, hasta el desarrollo de una conciencia histórica para posicionarse ante el mundo. Lo anterior, como un objetivo que supera y trasciende los contenidos que enseñan, independientemente del que se trate y de en qué ámbito de las ciencias sociales se inscriba. Ya se trate de la ocupación de la Araucanía en el siglo XIX, los viajes de descubrimiento geográfico de los Tiempos Modernos, o los procesos de urbanización del siglo XXI, la finalidad es la comprensión de la realidad social.

Los profesores identificados con el perfil ecléctico (Diego) y humanista – tradicional (Elisa) supeditan las finalidades de su enseñanza a las particularidades de las materias que enseñan. En el primer caso haciendo una vinculación valórica entre contenidos y finalidades (tolerancia y diversidad religiosa) y en el segundo de carácter exclusivamente conceptual (la Edad Media).

El lugar que ocupa el desarrollo del pensamiento social e histórico en las clases, sigue en alguna medida la tendencia anterior. Las tres estudiantes identificadas con un perfil crítico consideran este aspecto en la programación de la clase y en el diseño de los materiales que elaboran. En el caso de Ignacia y Camila se circunscribe fundamentalmente al momento del cierre de la clase, a partir del análisis de documentos escritos (Carta de un mapuche a España, anexo 7B y Guía de trabajo la Vida en la Ciudad, anexo 7D). Ambas dan amplitud a las dimensiones de los contenidos que enseñan, los vinculan con la actualidad y la realidad cercana del estudiantado y propician habilidades de indagación social destinadas a que descubran la intencionalidad de los documentos o elaboren

opiniones y juicios razonados. Macarena considera estos aspectos en el inicio y desarrollo de la clase, fundamentalmente a partir de la utilización de materiales, que muestran visiones contrapuestas de los procesos históricos que enseña, que son presentados como conflictos.

Los materiales didácticos utilizados por Diego y Elisa tienen fundamentalmente la misión de apoyo a la exposición y ser fuentes para la extracción de información de los temas que enseñan. No consideran actividades que permitan identificar los contextos e intencionalidad de dichos documentos, tampoco entregan una diversidad de dimensiones o miradas sobre los procesos estudiados.

Elisa es la única de los cinco estudiantes que considera explícitamente elementos de temporalidad histórica y espacialidad en los materiales e implementación de su clase y aunque las actividades se limitan a la exposición y la realización de preguntas esto genera interesantes interrogantes en las estudiantes.

La selección de contenidos también presenta un elemento común entre las tres futuras profesoras identificadas con el perfil crítico. En todos los casos utilizan categorías conceptuales correspondientes al marco del conocimiento histórico y social que posibilitan su comprensión de manera más analítica y compleja: multicausalidad, cambio y continuidad, conflicto y transformación.

Cuando se trata de establecer relaciones entre las capacidades para gestionar el desarrollo de la clase, las tendencias se desdibujan. Todos los profesores diseñan materiales didácticos e implementan actividades destinadas a que sus estudiantes construyan conocimiento. En la mayoría de los casos, sin embargo, excepto la profesora identificada con el perfil tradicional-humanista (Elisa) esos momentos se circunscriben al inicio de la clase, fase de exploración de conocimientos y al final de la misma, fase de estructuración del conocimiento, adquiriendo en el resto de la clase, que es la de mayor extensión, un gran protagonismo la exposición del profesor. Lo anterior se hace más o menos patente dependiendo de las capacidades personales de cada profesor y de sus posibilidades para revertir la situación dando más voz a sus estudiantes, haciendo preguntas, volviendo sobre

sus repuestas o profundizando cuando son estos los que inquietan, cuestión en la que el dominio y profundidad de los contenidos pasa a adquirir un rol relevante. Este aspecto se relaciona, además, con la capacidad de los profesores para atender a las ideas que los estudiantes tienen en relación con la historia y las ciencias sociales y de convertir esas concepciones en oportunidades para que elaboren su pensamiento social. Claramente este es uno de los aspectos en el que los futuros profesores presentan mayores dificultades, porque se presentan en la contingencia y generalmente los sacan no sólo de la planificación, sino que además de sus propias concepciones respecto de lo que esperan de sus estudiantes.

La estructura de cada una de estas clases, orientada por la pauta de planificación oficial que considera el proceso de práctica, parece convertirse en una camisa de fuerza, que impide a los profesores gestionar con mayor libertad para el logro de sus objetivos de mayor alcance, y en esto cabe una responsabilidad importante a la orientación y estructura que tiene el proceso de práctica en la actualidad.

A lo anterior se suman los propios requerimientos de los centros de práctica que, en ocasiones, confabulan contra la posibilidad de introducir prácticas innovadoras. Es interesante destacar que cuatro de los cinco estudiantes (Macarena, Ignacia, Diego y Camila) mencionaron este factor como un elemento que influía en sus programaciones y decisiones didácticas. Los cuatro se desempeñaban en el mismo centro educacional y dos de ellos, Ignacia y Diego, compartían el mismo profesor guía. Estos últimos señalaron esta influencia como una limitante que restaba libertad a sus posibilidades de decisión. Macarena y Camila, en cambio, que también compartían profesor guía, consideraron que tenían posibilidades de revertir o reconvertir esas influencias en el desarrollo de sus clases.

7.6.1 El posicionamiento: propósitos, programación e implementación

El objetivo de este capítulo fue establecer el posicionamiento de los profesores en la implementación de sus clases, y en esa tarea, responder el peso que tienen los propósitos de la enseñanza que declaran en las entrevistas y en la programación, en las decisiones pedagógicas que toman en su práctica.

Macarena atribuye propósitos políticos y sociales a la enseñanza de las ciencias sociales, que los estudiantes tomen posición y que reconozcan posturas distintas frente a un conflicto. Su posicionamiento se tensiona entre este interés que queda de manifiesto en los materiales que elabora y en las actividades que programa y sus dificultades para dar más protagonismo a sus estudiantes, en detrimento de su propia participación.

Ignacia arroga un propósito social a la enseñanza de la Historia, su interés es vincular el pasado con la actualidad, aprender de él. Por otra parte aspira a conocer, utilizar y responder a los intereses de sus estudiantes. Su posicionamiento durante la clase transita entre estas finalidades que se manifiestan en las actividades que diseña y los materiales que elabora y que son implementados en momentos específicos de la clase, y una extensa exposición destinada a la presentación de información.

Diego declara que su propósito de la enseñanza es la vinculación con el presente, en esta clase en particular la valoración de la diversidad y de la tolerancia religiosa. Así mismo señala que su interés es hacerlo lo mejor posible, que sus estudiantes entiendan lo que él enseña. El posicionamiento de Diego durante la implementación de la clase, pone énfasis en dos aspectos: la utilización de recursos que desvela su interés por implementar estrategias de aulas activas y entretenidas y su preocupación por los intereses, participación y autoestima de sus estudiantes.

El propósito de Elisa para esta clase era averiguar que sabían sus estudiantes de la Edad Media, caracterizar de manera general el período, comenzar a trabajar con fuentes iconográficas y vincular la temática con los intereses de sus alumnas.

El posicionamiento de Elisa en la implementación de la clase, pone énfasis en la participación de sus alumnas y en que ellas tengan un rol activo en la construcción de su propio conocimiento y aprendizaje.

Camila atribuye un propósito social y político a la enseñanza de las ciencias sociales, que enfatiza el sentido de presente, el desarrollo de la conciencia histórica y la perspectiva crítica. Su posicionamiento en la sala de clases se debate entre estos propósitos, que materializa en la selección de documentos, de contenidos y de desafíos intelectuales para sus alumnos, y la necesidad de cumplir las exigencias curriculares del centro escolar donde realiza la práctica.

El posicionamiento de cada uno de estos profesores y el peso que juegan en él los propósitos de la enseñanza, tienen relación directa con las características de esos propósitos. Cuando los propósitos tienen un sentido político y social, cuando se dirigen a la comprensión de la realidad y del presente estos son considerados en la programación, en la elaboración de materiales y en el diseño de actividades. En la mayoría de los casos estos propósitos se hacen presentes en momentos muy acotados de la clase, en general al comienzo y al cierre.

Si los propósitos se vinculan a los intereses y necesidades del estudiantado, son contemplados en la elaboración de materiales y en el diseño de actividades. En el caso de Elisa estos se hacen presentes a lo largo de toda la programación, considerando la participación activa de las estudiantes en todos los momentos de la clase. En el caso de Diego, la materialización de este propósito es menos sistemática y programada, haciéndose efectiva fundamentalmente en un trato cercano y afectivo con el estudiantado, que pone énfasis en el reconocimiento y felicitación por la participación y por conseguir buenas respuestas.

En todos los casos los propósitos se tensionan durante la práctica, y dan lugar a posicionamientos más o menos coherentes, dependiendo de las características de los propósitos y de los otros componentes de la práctica que los ponen en tensión.

Cuando los propósitos son sociales y políticos entran en tensión con la cobertura del currículum y con las exigencias que en ese plano tienen los centros de

práctica. La tensión se resuelve favorablemente hacia los propósitos a través de las características de los materiales didácticos y de las actividades que se diseñan y que en todos los casos, ponen el acento en las habilidades de indagación para el desarrollo del pensamiento social, cuestión que considera la confrontación de miradas diferentes ante un problema, el establecimiento de la intencionalidad que hay detrás de esas miradas, la necesidad de emitir opiniones y juicios fundamentados y, en algunos casos, de tomar posición.

En cambio, si los propósitos se centran en los estudiantes la tensión parece ser menor. En el caso de Elisa, todo el diseño de la programación, la elaboración de materiales y la implementación de la clase se dirigen a la participación de sus alumnas. El análisis crítico de las fuentes y de las propuestas con que se trabaja, no es considerado en el diseño de las actividades, pero tampoco es un propósito, lo mismo que el interés por presentar la realidad histórica en una dimensión más amplia y compleja, por tanto, no hay tensión. En lo que respecta a Diego, la tensión se da entre la diversidad de propósitos que él declara, uno directamente relacionado con la clase que realiza, la vinculación con el presente y la valoración de la diversidad religiosa y la tolerancia, y el otro más amplio y permanente y que es el que finalmente predomina en su posicionamiento: su preocupación por hacerlo bien, porque sus estudiantes consideren su clase atractiva, que aprendan lo que él enseña y de su parte reconocer y felicitar ese aprendizaje.

Los resultados de este trabajo de investigación deberían responder por el peso que tienen en la configuración de estas tensiones las condiciones de la práctica, la necesidad de cubrir el currículum, la formación recibida en la universidad y la biografía de cada uno de los estudiantes. El segundo lugar, vislumbrar la solución a la necesidad que los profesores en formación sean conscientes de estas tensiones. Que sepan que el posicionamiento siempre está en tensión, que los propósitos siempre se ven enfrentados al contexto (social, administrativo, personal) y que deben aprender a reconocerlas y tomar decisiones didácticas conscientes y coherentes.

8. ¿QUÉ REFLEXIÓN HACEN LOS FUTUROS PROFESORES DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL?

Los resultados que se presentan en este apartado corresponden a la última etapa de recogida de información de esta investigación, una entrevista grupal (anexo 8) con los cinco profesores que han participado de este trabajo: Camila, Ignacia, Diego, Elisa y Macarena. La reunión se realizó el 2 de febrero de 2012, dos meses después de la observación de clases, momento en que recién se pudo contar con la disponibilidad de los participantes, en espera de que cerraran su semestre de actividades académicas que incluía el fin del proceso de Práctica Profesional, y la entrega del Seminario de Título. Se llevó a cabo en una sala de reuniones en la Universidad de Santiago de Chile y tuvo una duración de tres horas y media.

El objetivo de esta entrevista fue indagar en la reflexión que hacían estos profesores recién titulados del proceso de práctica que acababan de concluir. Para ello se formularon preguntas dirigidas específicamente a la clase implementada y que fue observada en esta investigación. Además se plantearon preguntas que, por sus características, abarcan el proceso de práctica en general y a todo su desarrollo formativo en la universidad. En todos los casos las respuestas de los futuros profesores, en mayor o menor grado, aludieron no sólo a su formación formal sino también a experiencias de vida que resultaron significativas en la etapa profesional que recién terminaban.

En la primera parte de la conversación se pidió a cada uno de los estudiantes que contaran libremente a sus compañeros, las características de la clase que había sido observada. El objetivo era rescatar de sus respuestas los aspectos en que cada uno de ellos ponía el énfasis en su relato como expresión de sus opciones y posicionamiento ante la enseñanza.

En la segunda parte de la entrevista se hacen preguntas más específicas. En la primera de ellas se recuerda a los estudiantes que antes que realizaran su clase, se preguntó a cada uno cuál era la finalidad o propósito que querían darle. Se les pidió que recordaran cuál fue su respuesta entonces y después que lo hacen, se contrastan sus evocaciones con los registros de sus respuestas iniciales. En la

segunda pregunta les pido que señalen y fundamenten si creen que lograron dicho propósito, o no.

La tercera pregunta les da la posibilidad de identificarse con algún paradigma de la enseñanza, de definirse desde una identidad docente y de reflexionar sobre si dicha definición experimentó algún cambio durante el proceso de práctica realizado en el último semestre.

El análisis indaga en las representaciones de cada uno de los participantes de la entrevista grupal a partir de una estructura que responde a las siguientes preguntas:

- ¿En qué aspectos de la clase ponen énfasis sus recuerdos?
- ¿Qué características tienen los propósitos de la enseñanza que recuerdan, qué coincidencias con los que declaran inicialmente, cuál es la conciencia sobre dichas finalidades y sus alcances?
- ¿Con qué paradigma de la enseñanza se identifican, qué transformaciones experimenta esa identidad durante el proceso de práctica?

8.1. La clase relatada, recuerdos y reflexión

El análisis que se hace a continuación rescata aquellos aspectos de las respuestas en que cada profesor pone mayor relieve. Ya sea por la extensión o por la precisión de sus relatos, cada uno opta por recordar algún ámbito de su clase que incluye cuestiones como los propósitos de la enseñanza, la selección de contenidos y el rol de los estudiantes y de ellos mismos en la sala de clases. Añaden, además, elementos muy relevantes en el examen de la reflexión sobre el trabajo desarrollado, como la incorporación de experiencias de vida, y la racionalidad y emocionalidad que ponen en juego en sus relatos, que se materializa, por ejemplo, en análisis fundamentados desde la teoría y en sentimientos de satisfacción o frustración. En todos los casos dichas opciones involucran omisiones, dimensiones de la clase realizada que pasan por alto, que olvidan o que prefieren no recordar y que también son incorporadas en el análisis a partir de mis registros de la observación, queriendo significar el sentido de esos olvidos.

Los cinco participantes desarrollan un relato que tiene aspectos comunes y que de alguna manera responde a la indicación que les di al iniciar la actividad:

Lucia: La idea de este grupo focal es compartir la experiencia de las clases que yo observé. Entendiendo que ya pasó un tiempo de eso, les voy a pedir por tanto que hagan un ejercicio de memoria. Quisiera que cada uno partiera contándonos a los otros, cuál fue la clase que yo fui a observar. Que señalen lo que más recuerden: el tema, sus características, la propuesta didáctica que presentaron...

Todos coinciden en un relato cronológico organizado a partir de su propuesta didáctica, que diferencia con claridad los distintos momentos de la secuencia y utiliza las categorías incluidas en la planificación: inicio o motivación, desarrollo (parte expositiva), anclaje y cierre.

Todos ellos, además, en algún momento del relato contextualizan la situación en la que se desarrolla la clase. Esto incluye aspectos como:

- las características de los estudiantes (sexo, edad, comportamiento)

- las condiciones temporales en las que tiene lugar (duración, ubicación en el horario, momento del año escolar, dificultades para concluir lo programado)
- las condiciones materiales del colegio y la sala de clase (acceso a recursos tecnológicos, cambio de sala de clases)
- los factores externos que inciden en su realización, por ejemplo la presencia o intervención de profesores guías o de inspectores disciplinarios, y
- la situación de cambio de centro de práctica, bien transcurrido el año, vivida por cuatro de los cinco participantes.

Las diferencias radican en la importancia que cada uno de ellos otorga a estos factores en la implementación de su clase.

Camila

Cuando Camila recuerda la clase que desarrolló pone énfasis en dos cuestiones: en su interés por dar un enfoque distinto a la temática que trataría, *la vida en la ciudad*, y en su satisfacción por el grado de participación que tuvieron los estudiantes durante el desarrollo, fundamentalmente contestando preguntas e interviniendo activamente durante el inicio y la exposición.

Fundamenta su enfoque en la utilización de la utilización de dos recursos, en primer lugar la audición y lectura de la letra de una canción al inicio de la clase, que esperaba conectar a los estudiantes con su propia vivencia como habitantes de la ciudad, propiciando su reflexión respecto a ese tema a partir de la realización de preguntas:

... y presenté la canción, los chiquillos iban leyendo la letra que hablaba de la vida en la ciudad, de los elementos que tiene la vida en la ciudad... las luces, el movimiento. La idea era partir con eso...provocar la reflexión a partir de unas preguntas que tenían que ver, primero, con analizar la canción, es decir qué elementos señala la canción de la vida en la ciudad y luego, si a ellos les gustaba la vida en la ciudad, qué elementos rescataban y ligándolo con la clase anterior en la que ellos habían hecho un ejercicio de escribir o relatar cómo era su vida en la ciudad.

El segundo recurso es el desarrollo de una guía que aspira a incorporar una perspectiva conceptual novedosa en el tratamiento del tema, *la ciudad como espacio público*. Este recurso daba la oportunidad a los estudiantes, en palabras

de Camila, de plantearse las desventajas de la vida en la ciudad y sugerir una posibilidad de transformar esa realidad, superando así, la sola descripción o repetición de los contenidos vistos en clase:

En la guía que trabajamos en el anclaje habían unas citas que tenían que ver con la ciudad como espacio público, cómo analizar las ciudades desde otra perspectiva y no sólo "... qué características tiene la ciudad", porque eso lo habíamos visto ya en el desarrollo. Entonces tenían que analizar la ciudad como espacio público. Después venía una cita de la letra de una canción, en relación a la ciudad como este lugar en donde podemos caber todos, y al final venía un cuadro comparativo, de las ventajas y desventajas de vivir en la ciudad, que es el típico cuadro, pero yo le agregué además una columna de los desafíos o propuestas que tenemos en relación con esas desventajas. Esto para promover que no se quedaran solamente en qué es lo bueno y qué es lo malo, sino que lo vieran desde otra perspectiva.

Cuando Camila se refiere a la participación alcanzada por los estudiantes durante la clase muestra gran satisfacción, especialmente porque es una situación que ella posibilita, y lo destaca como uno de los elementos positivos que resaltó su profesora tutora de práctica, que ese día estuvo también presente observando la clase:

Camila: ... el desarrollo en la exposición se alargó, se alargó bastante porque los chiquillos participaron un montón, tanto en el inicio como en el desarrollo, donde yo les iba haciendo ciertas preguntas y estaban con muchas ganas de participar.

Diego: pero ¿fue normal la participación o fue ese día no más?

Camila: ... yo creo que ese día fue mucho más que otros días, yo no podría decir que siempre era la misma participación, pero tampoco distaba tanto. Por ejemplo, en el inicio yo creo que se dio más por el recurso que era la canción. Entonces yo creo que eso los motivó también a participar y el tipo de preguntas que estaban súper dirigida a ellos... súper focalizadas en ellos y fue algo que la profe Alicia después rescató, en el sentido de que yo los consideraba en la participación, que los reforzaba, que dejaba que participaran...

Su relato se enfoca en las cuestiones que se proponía, tanto desde la perspectiva y el tratamiento conceptual de los contenidos, como del rol que cabe a los alumnos en el desarrollo de la clase. Muestra satisfacción por el logro de ambos aspectos, focalizados en el inicio y en el cierre de la clase (anclaje), en tanto que la alusión a la parte expositiva de su desarrollo, caracterizada por contenidos

bastante más positivistas, la clasificación y funciones de las ciudades, es bastante menor:

Después de eso, bueno... fue la parte más bien expositiva, entre comillas, donde vimos ciertas características de la vida en la ciudad, ciertos elementos que ellos pudieran tomar después para el trabajo en la guía...

Su exposición pone énfasis en los aspectos de la clase coherentes con su óptica de la enseñanza y en los que tuvo autonomía al momento de decidir: la selección de contenidos que permiten problematizar la realidad y las instancias en las que los estudiantes pueden participar y opinar. Omite referirse en extenso a la sección expositiva y en la que la visión de los contenidos fue bastante más tradicional, de acuerdo a las exigencias de la evaluación común que debían rendir los estudiantes de su curso.

Elisa

Elisa recuerda y resalta en su relato su interés por indagar los conocimientos previos de sus alumnas sobre el tema que comenzarían a estudiar ese día, la Edad Media. En reiteradas ocasiones vuelve sobre esta cuestión, lo hace con entusiasmo, con satisfacción por la decisión que tomó al momento de organizar la clase y por los resultados obtenidos:

Elisa: Yo me había planteado ¿Cómo partir esa clase? Y en eso, buscando actividades de inicio, encontré una actividad de inicio que me pareció muy buena y era que ellas dibujaran la idea que tenían del Medioevo en un papelógrafo.

Diego: ¿en grupos?

Elisa: en grupos, justamente. Entonces yo me planteé la clase y dije “la primera clase va a tener que ver con qué conocimientos previos tienen”. Entonces toda la clase apuntó a eso. Toda, toda.

Todo lo que Elisa recuerda se refiere a la actividad destinada a la recuperación de las ideas previas, lo que hace desde distintas ópticas. Por ejemplo, a partir de las respuestas dadas por sus estudiantes, relacionadas con cuestiones como la temporalidad o la influencia de los medios de comunicación en sus representaciones:

... yo quería saber qué era lo que sabían realmente, qué imaginaban con la Edad Media. Se demoraron más, pero dibujaron cuestiones muy diversas y que al final mostraron que todas tenían ideas diferentes de la Edad Media...

Entonces ahí uno iba viendo cómo tenían muchas ideas mezcladas y que tenían una ensalada más o menos grande con la temporalidad... había piratas y cosas que eran muy graciosas de ver, o vestidos que no eran de la época... ahí vi cómo las películas habían entrado en sus ideas... la Cenicienta por ejemplo.

Además había muchas pillas –como digo yo-, que son las más rápidas del curso que miraron el libro, que copiaron ideas del libro de texto.

Otro aspecto que Elisa destaca en su relato es el énfasis en los procedimientos, en las instrucciones que da a sus alumnas, por ejemplo, cuando desarrollan la actividad de anclaje, consistente en la descripción de imágenes:

... analizaron las imágenes a través de preguntas, más que el método... en Segundo Medio [Enseñanza Secundaria] lo pasé como un método de análisis, pero para este Séptimo Básico [Enseñanza Primaria] lo adapté y solamente debían responder ¿Qué veían?... ¿Qué observaban?... Que hicieran una descripción básica. “¿Qué leen en las imágenes, qué elementos rescatan?”... “Vemos esto”, “ya, pero miren más allá, más allá...”

Su recuerdo da cuenta del proceso en el que las estudiantes van logrando los objetivos que ella se proponía:

Elisa ...hasta que sacaban elementos y en la tercera imagen ya empezaron a afinar mucho su observación. Entonces para mí fue bastante... vieron cosas que yo ni en pelea de perros (sic) había visto, de verdad... [Risas]

Diego: fue muy entretenido...

Elisa: ...sí, fue notable. Cómo iban descubriendo cosas, iban relacionando los colores incluso con el tema del cristianismo... “ese color lo vimos en una vela...” porque como es un colegio carismático tenían toda la relación “esto es del mes de María, se ven los mismos colores”... y yo estaba sorprendida porque nunca he ido el mes de María...

“¿Quién es ella?”

“Debe ser María... está en un trono y está distinta a los demás”

Entonces empezaron a profundizar en el tema de la influencia de la religión en la Edad Media. De hecho la primera imagen no la entendieron mucho... era sobre los caballeros, los bellatores y los oradores... pero no lo entendieron, eso no estaba dentro de su estructura de pensamiento. Pero la otra, que era religiosa, tiene que ver más con su contexto... la entendieron al tiro (sic), le dieron su significado.

Entonces fueron analizando... no tenían que escribir nada, tenían que decirlo... no era una guía, era solamente centrar la atención en observar.

Elisa valora el desarrollo de la actividad que implementa y especialmente las respuestas a las que llegan sus alumnas. Recuerda con precisión dichas

respuestas, lo que habla del significado que tuvo para ella la actividad. La satisfacción por los resultados que alcanzan sus estudiantes es muy clara:

Diego: ¿Qué sensación te dio la clase al final? Cuando uno la evalúa, cuando vas caminando por la calle y dices “ya...”

Elisa: ... bueno, yo venía haciendo clases con ese curso hace como un mes y medio y fue la clase donde logré que la mayoría de la clase participara,... como que si las motivó...

Diego: pero la sensación tuya...

Elisa: mí sensación... bien, muy bien. Yo encuentro que fue una de las mejores clases que hice...

Lucía: El aspecto que te dio satisfacción, ¿Cuál fue?

Elisa: que participaran y que lograron lo que yo había planteado con la observación de imágenes...

Lucía: ¿Tiene que ver concretamente con quienes adquirieron un rol?

Elisa: claro, un protagonismo... sí, sí totalmente. De hecho siempre les trataba de hacer preguntas, pero nunca... como que una me respondía, pero la mayoría estaba como así... [Gesto de indiferencia]

Elisa destaca en su recuerdo el rol adquirido por las estudiantes durante la clase. Muestra satisfacción por los resultados, valora que fue una oportunidad en que ellas tuvieron grados importantes de participación, en que adquirieron protagonismo y lograron respuestas. Concluye que las posibilidades de observación de las estudiantes se relacionan con las características del material (imágenes) y con la familiaridad y cercanía que les ofrecía la temática. En este caso sería más fácil analizar imágenes religiosas que las referidas a otros ámbitos de la sociedad, por ejemplo el trabajo o la estructura social medieval, por tratarse de un colegio de formación católica.

La satisfacción de Elisa por la participación y respuestas de sus estudiantes no le permite referirse a las ausencias de su clase, una mirada más integral y compleja de la Edad Media, por ejemplo, que no se circunscribiera a aspectos exclusivamente religiosos. O al rol formativo adquirido por ella en relación a las respuestas de sus alumnas, cuando daban cuenta de prejuicios, estereotipos o errores conceptuales.

Diego

El principal rasgo que caracteriza el relato de Diego es de insatisfacción. Durante toda su exposición resalta aspectos que jugaron en contra del buen desarrollo de su práctica profesional, lo que incluye cuestiones como el contexto social vivido en Chile mientras desarrolla su trabajo, pasando por la idoneidad del profesor guía con quien le corresponde relacionarse, hasta sus propias limitaciones al momento de implementar su tarea.

Parte aclarando que se encuentra en un momento personal difícil, en un estado de ánimo que define como gris, y que puede tergiversar sus recuerdos, aunque reitera que su sensación durante el proceso fue de incomodidad, que nunca se sintió tal y cómo él es, sino más bien, disociado:

...hay varios elementos. Si esta entrevista hubiera sido la semana pasada creo que habría sido diferente. Porque estoy... he tenido unos problemas... no personales, pero externos que me han afectado mucho. Entonces como que ahora veo todo gris...

Yo creo que veo todo gris también en la práctica, todo... el futuro gris... no, nunca tanto, [risas] igual tengo esperanzas. Pero voy a tratar de decir lo que sentía en el momento de hacer la práctica.

Yo creo que la clase... mi segunda práctica, fue complicada para mí. Principalmente para mí fue muy complicado... en un momento se lo comenté en la otra entrevista [dirigiéndose a mí] que yo no sentía que era yo como profe. O sea, el profesor que yo era, no era el que yo quería ser. Entonces en todo ámbito me sentí así constantemente, como disociado... eran como dos realidades. En el caso específico de la clase responde a lo mismo, o sea, por eso te lo pregunté, [dirigiéndose a Elisa] el sentimiento con el que uno sale no es el sentimiento de "¡Guau!"... No, no me salió.

Cuando habla de su segunda práctica se refiere a la necesidad de haberse cambiado de centro educacional, luego que el primero permaneciera indefinidamente ocupado por los estudiantes, en el contexto de la movilización social que tenía lugar en Chile por demandas para mejorar la calidad de la educación. El principal inconveniente es el poco tiempo para adaptarse en el nuevo establecimiento educacional, y la premura a que eran expuestos por los profesores guías, para completar el currículum escolar del año.

Diego ...yo creo que a todos nos costó harto ese colegio, harto... de partida tuvimos que llegar en septiembre... con el poco tiempo que nos quedó para adaptarnos. Uno cuando parte en un colegio tiene todo el tiempo, el que parte en agosto igual tiene medio año, pero partir a fines de septiembre... partiendo las clases en octubre... los alumnos ya no

querían nada, los profesores no querían nada, nadie quería nada. Entonces fue complicado...

...ahora, también pasó algo que yo le comentaba a la profesora cuando revisamos la planificación antes, que tenía encima el “apúrense”, “apúrense”, “apúrense”...

... y teníamos el peso encima... entonces [el profesor guía] nos decía “vamos, vamos, vamos”...

Ignacia: es que nosotros llegamos y él [se refiere al profesor guía] ya estaba atrasado en los contenidos, nosotros llegamos y él estaba partiendo con Edad Media, había terminado recién Grecia y Roma.

Diego : ¡en septiembre!, ¡septiembre!

Ignacia: pero quería que nosotros llegáramos hasta las revoluciones liberales.

Diego: en septiembre, es que ese colegio tenía todos los contenidos atrasados. ¡Todos los años era igual!

A la situación anterior suma las carencias de su profesor guía, el mismo con el que trabajaba Ignacia, que no tenía experiencia como supervisor de práctica, y de acuerdo a sus testimonios, tampoco conocía la estructura que debía seguir una clase.

Diego Y lo otro que creo yo, es que específicamente nosotros dos [refiriéndose a Ignacia] con el Profesor Guía... que él nunca soltó el curso, nosotros peleamos el curso, le dijimos que si no, no íbamos a poder hacer nuestra práctica...

Nunca en mala onda, pero él nos decía “ya, entonces la otra clase yo también tengo que hacerla” y nosotros le decíamos que no, porque por un tema de horas teníamos que hacerla nosotros...

Ignacia: en cada clase había que pedirle la próxima clase...

Diego: todas las clases...

Lucía: además de la disposición ¿más bien no entender de qué se trataba?

Diego: yo creo que no entendía de lo que se trataba.

Por ejemplo, el entraba y él hacía callar al curso, él ordenaba, él hacía todo eso... no como en la primera práctica, que el profesor llegaba y se sentaba al medio y, se ponía a conversar con los alumnos, pero así era mejor porque yo le podía decir “ya pues profe...”. Entonces el profe “ya, bueno...”, entonces es un tema de autoridad también.

Lucía: a lo mejor nunca había sido profesor guía antes...

Ignacia: creo que llevaba como cinco años nomás ejerciendo...

Diego: nunca había sido profe guía yo creo...

Diego: Y nosotros además llegamos con un ritmo diferente de las actividades, del inicio, del desarrollo, del cierre...

Ignacia: de la estructura de la clase...

Diego: de la estructura de la clase, que era la que uno espera...

Ah!, El tema de partir la clase, él la partía, lo que yo empecé a hacer fue llegar antes... entrar antes para quitársela... ésa era la estrategia porque si no, nunca iba a soltar, porque él entraba, y saludaba, él ordenada y decía bueno, ahora viene el profesor.

Entonces si yo entraba primero, yo saludaba... el entraba nomás, ya no le quedaba otra que entrar y sentarse atrás... era casi pelear por el curso...

Ignacia: pero él lo hacía también, sentía yo,... para ayudarnos, nunca...

Diego: No, no dije eso...

Ignacia: pero no se daba cuenta que nos dejaba como ayudantes...

Diego: Sí. Yo creo que él pensó en ayudarnos, pero yo veía todo lo contrario...

Sus críticas son también personales, se relacionan con su propia capacidad para dirigir las actividades, para explicar los contenidos de la clase, para dar instrucciones:

Diego Pero la motivación era como para que ellos comprendieran las diferencias que hay entre ambas religiones... Siento que ahí incluso no lo pude ligar bien, el tema de las preguntas, faltó... el curso estaba difuso. Era lunes en la tarde, siempre el lunes en la tarde no salía nada, no... nunca salía el lunes. El martes era siempre mejor... el martes... las clases que mejor me resultaron eran las del martes... o quizás yo me predisponía por el martes... ahí no sé.

Y el cierre, que jamás llegué... no lo logramos, porque cuando yo les dije empiecen a escribir, quedaron todos así... "¿qué dijo?" Entonces tuve que ir grupo por grupo diciéndoles, explicándoles cómo era...

Lucía: más guiado

Diego: muy guiado. Entonces ahí lo entendieron muy bien, cuando fui grupo por grupo y les hice ciertas preguntas "¿pero qué piensas tú acerca de esto? ¿Las religiones, hoy en día, se toleran, se aceptan?". Algunos decían que sí, otros que no y entre ellos mismos empezaron a debatir... y yo les dije que tenían que trabajarlo. Después revisé y había unos ensayos muy buenos, muy buenos. Que igual eso me dejó la sensación de que...ya si algo, algo pude sacar...

Cuando Diego recuerda su práctica, y la clase referida en particular, trasluce un sentimiento muy lejos de la plenitud, más cercano a la insatisfacción. El contexto _social, escolar y de ambiente de aula_ aparece como un factor muy destacado en su recuerdo, su análisis y su evaluación. Un contexto determinante, difícil de sobrellevar y con poca capacidad de acción sobre él. Muestra una gran conciencia sobre los factores adversos, que se traducen en agobio y frustración, por no poder cumplir con la expectativa que el mismo tiene sobre su desempeño y trabajo.

Sus críticas, que no tienen la misma intensidad en las otras integrantes del grupo, expuestas tres de ellas (Camila, Ignacia y Macarena) a las mismas situaciones de contexto (los cuatro compartían el mismo colegio y todos debieron cambiar su centro de práctica original en septiembre, porque estos se encontraban ocupados,

producto del movimiento de protesta estudiantil), apuntan a la rigidez de la práctica, a la imposibilidad de más libertad y autonomía, a la necesidad de tener que adaptarse a situaciones poco claras, faltas de procedimientos, a un contexto de emergencia adverso.

Con todo, su relato deja ver momentos en que implementa iniciativas para modificar las situaciones adversas y en que muestra satisfacción por los resultados alcanzados por sus alumnos.

Diego omite en su relato un aspecto que me pareció destacado en la clase que observé, la cercanía con sus alumnos, su actitud permanente de reforzar y felicitar la participación y las respuestas.

Ignacia

En su relato Ignacia pone énfasis en dos tipos de cuestiones. En primer lugar en las características de los contenidos que selecciona para su clase y en las perspectivas que subyacen en dicha selección. En segundo lugar, en los propósitos que le da a su enseñanza y en el éxito que alcanza, o no, en los aprendizajes de sus estudiantes de acuerdo a los mismos.

Según su recuerdo, el tema de la clase, los viajes de descubrimiento y la expansión geográfica, tuvo un énfasis en lo cultural:

...la parte final de la exposición eran las consecuencias del descubrimiento. Entonces estaban las consecuencias económicas, creo que dijimos las políticas, las culturales y en las culturales me quise centrar. Porque siempre se deja más de lado y se le da más importancia a lo que era lo económico y sobre todo el Profesor Guía, que quería que le diéramos mucha importancia a lo económico, había otra clase entera que habíamos hecho para capitalismo, entonces no era necesario retomarlo ahora y nos centramos en lo cultural. Porque claramente también desde una opción personal es lo que más me interesa relacionar ese contenido y profundizar para que los chiquillos piensen.

Recuerda que la intencionalidad de su clase se materializó en el trabajo final, en el análisis de un documento que aspiraba a poner en cuestión visiones más tradicionales de la historia y, sobre todo, propiciar en los alumnos la posibilidad de que se plantearan soluciones alternativas en la realidad social, en este caso de un problema histórico preciso, la propiedad de la tierra del pueblo mapuche:

Era una carta que escribía un mapuche a los españoles, de forma un poco irónica, pidiéndoles disculpas por tantos años que Chile les ha echado la culpa a ellos, siendo que España no fue culpable, sino que el Estado chileno a partir de la expansión capitalista de mediados del siglo XIX.

Eso trataba la carta y después venían unas preguntas que no me acuerdo, pero eran así como ¿Cuál es el mensaje de la carta? ¿Con cuál de los dos orígenes del conflicto se quedaban ellos?

La mayoría ponía ambos y... creo que el final era ¿Qué solución le veían ellos al conflicto hoy en día? Y esa era la parte más interesante. A mí me dio pena porque no se alcanzó hacer el cierre para variar, casi nunca se alcanzaba... que era un plenario para poder compartir las opiniones.... Cuando yo leí los trabajos después, las opiniones estaban muy divididas, había mucho niño a favor de... autonomía, otros que no... que se tenían que someter porque ya habían perdido... así con esas palabras... y otros que decían que no había que hacer nada porque no se podía hacer nada... si, y muchos niños que uno les preguntaba por las soluciones y ellos decían que no, con una visión muy estática de la realidad... “no, no se puede hacer nada”... pero habían otros que lo fundamentaban. Había un niño que puso que no se podía hacer nada por los intereses económicos que hay en el lugar, por tanto no había forma de ganarle a eso, pero igual eso es enriquecedor...

En su recuerdo hay una valoración positiva de la actividad. Aunque dice no recordar con precisión las preguntas que realizó, tiene seguridad en señalar los ámbitos o dimensiones por donde deben haber ido: la intencionalidad o el mensaje que quería transmitir el autor; la opinión fundamentada de los estudiantes respecto al dilema que se planteaba; y la propuesta de una alternativa para solucionar el conflicto.

Reflexiona sobre las respuestas de sus estudiantes, valorando positivamente la diversidad de opiniones y lamentando no haber podido concluir con el plenario. Muestra, sin embargo, desazón por la mentalidad de sus estudiantes, que en general, no creen que sea posible cambiar la realidad:

...la sensación que me quedó al momento de leer los trabajos más que propiamente de la clase, que no la recuerdo mucho... fue una que me quedaba constantemente que era así como “uf... ¿Por qué creen que no se pueden cambiar las cosas? ¿Cómo tanto? ¿Por qué están tan encerrados en eso?” Pero siempre con las ganas de saber que se podía cambiar... era simplemente porque no se habían dado las instancias de reflexión para que pensarán en esas cosas.

Los recuerdos de Ignacia se focalizan en la intencionalidad que quiso dar a su clase. Quería centrar en las consecuencias culturales de los viajes de descubrimiento y en su proyección a la realidad actual, en este caso a la situación

del pueblo mapuche. Pretendía que sus estudiantes comprendieran cómo se configura la realidad social y que vislumbraran posibilidades de construcción de nuevas realidades, en definitiva de cambio social. Su seguridad a este respecto es tal que, aun cuando no recuerda con precisión las preguntas que realizó, puede indicar con detalle los ámbitos que comprendían y las finalidades que se proponía. Lo anterior lo centra exclusivamente en la realización del anclaje de la secuencia didáctica, cuando los estudiantes analizan un documento. Ese es el eje central de sus recuerdos, allí radica su racionalidad y su emocionalidad, lo que recuerda, versus lo que olvida u omite como, por ejemplo, una precisión más rigurosa de los contenidos que trató, del tiempo destinado a la exposición, o del rol que jugaron ella y sus alumnos en las situaciones de aprendizaje que puso en práctica.

Macarena

Macarena recuerda fundamentalmente dos momentos de su clase, el inicio, correspondiente a la motivación, y el cierre, cuando desarrollan una guía de trabajo y realizan una síntesis. Para el primer caso elabora con nitidez el propósito de la actividad, una permanencia en todas sus clases, según señala, que era vincular los temas de enseñanza con elementos de la actualidad:

Me acuerdo que vimos videos de noticias, una noticia desde el punto de vista de Chile como vencedor en la Guerra del Pacífico y otra desde los contendores [en este caso Bolivia] Deben haber sido noticias de Telefe o de TeleSur, siempre me gustaba ocupar esas noticias. Y una noticia asociada al tema de ocupación de la Araucanía. Esa era la actividad de inicio.

Siempre traté de vincular las motivaciones con elementos de la actualidad. Con cuestiones que hoy día estuvieran haciendo “ruido” o fueran temas actuales. Con el fin de motivar. Esa era una orientación de mis clases siempre, desde la Alicia [su profesora tutora] Ese enganche inicial tenía que estar, era un hilo conductor siempre, desde el presente.

Era la oportunidad de que los distintos temas de la clase fueran significativos para los chicos, que comprendieran que no eran temas del pasado, eran temas latentes y que lo que hacíamos era buscar profundidad histórica en esos elementos, para comprender las causas, el funcionamiento de los procesos.

Todo eso requería mucho tiempo de trabajo, me demoraba mucho tiempo en buscar material.

Cuando se refiere a la actividad de cierre lo hace en términos parecidos, deteniéndose en su propósito y la continuidad de esta finalidad en la estructura de todas sus clases:

Y trabajamos con una guía, que veían conflictos limítrofes, era una guía con mapas que explicaba por qué se había modificado el territorio, y a partir de qué circunstancia histórica.

Y al final una síntesis, que debieron hacer ellos mismos de la clase, no recuerdo si escrita u oral, pero tenían que hacer siempre una síntesis, siempre.

Ante esta pregunta general en que debía recordar su clase, Macarena omitió hacer referencias al momento más extenso de su desarrollo, su exposición apoyada en una presentación de diapositivas. Cuando una mención mía alude a esta parte de la clase en otro momento de la entrevista, recuerda nuevamente el objetivo de la actividad al momento de programar, que no coincide con lo que efectivamente llegó a implementar en la clase.

Fuentes: les hice reconocer fuentes, una primaria y otra secundaria, que explicaban el mismo fenómeno desde distintos puntos de vista. Tenían que reconocer qué tipo de fuentes eran y luego analizar el contenido de cada una.

Macarena recuerda con precisión una dificultad de la clase, la necesidad de ver conjuntamente dos temas, las consecuencias de la Guerra de la Pacífico y de la Ocupación de la Araucanía. Se refiere a que esta no fue una decisión de ella, que obedecía a las limitaciones de tiempo de la práctica y a las necesidades manifestadas por el profesor guía, respecto de lo cual las posibilidades de acción eran reducidas.

Estábamos muy apretados de tiempo porque en la Práctica están muy acotados los temas. Tuvimos que ver los dos temas en forma paralela en la misma clase, pero yo habría preferido verlo en momentos distintos. Me acuerdo clarito que yo le planteé al profe verlo por separado para trabajarlo desde la actualidad, pero hubo que verlo en el mismo momento...

Los recuerdos de Macarena en relación a su clase se centran en la estructura y en las finalidades de cada una de sus partes, un inicio para motivar y un cierre destinado a la síntesis realizada por los estudiantes. El segundo elemento, pero no por eso menos importante, son los propósitos que atribuye a la enseñanza en

general, más allá de esta clase en particular. Macarena los tiene presentes como una cuestión permanente de su programación e implementación, pues le permiten vincular los temas que enseña con la actualidad, con el significado que tienen en el presente, en la vida de sus alumnos. Sus recuerdos dan cuenta de la sistematicidad con que acomete este propósito, en la búsqueda y selección de material, en el tiempo que destina a ello.

El recuerdo de los materiales y de las actividades también se centra en su intencionalidad, en los propósitos que persiguió con ellos, más que en la efectividad que llegaron a tener en el desarrollo de la práctica. Ocurre por ejemplo con su evocación del uso de fuentes escritas durante la clase, que fueron analizadas por ella y no por sus alumnos, que era lo que se proponía.

8.2. Finalidades de la enseñanza, conciencia y reflexión

El análisis de este apartado se detiene en las finalidades que los estudiantes dieron a la clase realizada. Interesa saber cuál es su carácter, si se circunscribe a los contenidos de esa clase en particular o si trasciende a ámbitos más amplios, como el sentido que tiene para ellos la enseñanza de las ciencias sociales en general. Quiero indagar en la conciencia y en la reflexión que han realizado sobre dichas finalidades durante su formación en la universidad o en otros espacios de su desarrollo personal.

La instrucción que recibieron los estudiantes en esta parte de la entrevista grupal fue la siguiente:

Lucía: En la entrevista que hice a cada uno, antes de la clase... una de las cosas que les pregunté fue ¿cuál era la finalidad que querían darle a la clase? ¿Cuál era su sentido? Quería preguntarles ahora si lo recuerdan y si piensan que se logró.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza las respuestas de los cinco profesores a esta pregunta. La primera columna señala su recuerdo respecto a la finalidad que atribuyeron a la clase observada, en la entrevista previa a su realización. La segunda columna corresponde a lo que contestaron durante dicha entrevista, y la última a su valoración, respecto a si lograron o no, dicha finalidad.

Posteriormente se profundiza en las respuestas dadas por cada uno de los profesores.

¿Cuál fue la finalidad de la clase?

	¿Qué recuerdan?	¿Qué dijeron?	¿Piensan que lo lograron?
C A M I L A	Abrir la perspectiva en relación a cómo se analiza la ciudad, como un espacio vivo y público. Una parte propositiva, cómo puede cambiarse o solucionarse la realidad cercana de los estudiantes.	Darle sentido de presente, útil para los alumnos. Abrir la perspectiva de cómo se analiza la ciudad. Desarrollar la conciencia crítica de la realidad.	Cree que se logró a través de la participación a lo largo de la clase y con la guía encaminada a la reflexión, aunque no alcanzó a terminarse en la clase. La perspectiva de la ciudad utilizada les dio una noción más crítica.
E L I S A	Indagar en los conocimientos previos para proyectarlos en toda la unidad. Diagnosticar. Trabajar con fuentes visuales.	Indagar en lo que saben, en las ideas previas y con ello hacer un diagnóstico. Empezar a trabajar con fuentes, que se inicien en la tarea de observar imágenes.	Señala sorpresa porque el trabajo con imágenes resultó. Cree que contribuyó a ello el trabajo inicial con las ideas previas, el tipo de preguntas enfocado a la observación y la posibilidad de contrastar respuestas entre alumnas.
D I E G O	Vinculación con el presente. Vincular la ruptura religiosa de hace cinco siglos con la realidad religiosa y la espiritualidad de los alumnos en el presente.	Hacerlo lo mejor posible, que comprendan quienes son en relación al pasado. Vincular el pasado con el presente. La tolerancia y la aceptación de ideas diferentes.	Dice que se cumple solo en parte. Que la clase estuvo centrada en procesos históricos, no en la tolerancia. La posterior revisión de los trabajos finales, le permite decir que sí se logra.
I G N A C I A	Tomar los elementos de la clase, el conflicto mapuche, en relación con la actualidad. Visualizar salidas a los problemas.	Que los alumnos aprendan del pasado y vincular los contenidos con la actualidad, con su realidad, que les resulte cercana la realidad del país.	Afirma que su finalidad es la misma en todas las clases. En esta clase se dio “una patita”, como se daba en todas, para una finalidad mayor. Se logró vincular con el presente, pero no todos lo hacen.
M A C A R E N A	Generar cierto posicionamiento en un conflicto. Mostrarles que había un conflicto importante y que ellos tenían que tener por lo menos una opinión ante el tema.	Que los alumnos tomen una postura personal frente a ambos procesos históricos, Guerra del Pacífico y Ocupación de la Araucanía.	Dice que no se da del todo en una clase, pero que pudieron tener una idea más clara del conflicto que les permitía por lo menos tener opinión. Comprender una doble situación: Chile no fue tan ganador ni tan víctima.

Camila

Cuando se refiere a las finalidades Camila utiliza los términos sentido y objetivo superior y los define como un camino de largo plazo, porque “*uno trabaja hacia allá*”. Relaciona fuertemente sus finalidades con las categorías conceptuales que utiliza en clase (la ciudad como espacio público, ciudad y actores sociales) para problematizar la comprensión de la realidad social desde su complejidad. Su objetivo, señala, es desarrollar una noción más crítica de la realidad.

Pero el objetivo, como superior... yo recuerdo al hacer la guía... y que se lo planteé a usted [dirigiéndose a mí] tiene que ver con abrir la perspectiva en relación a cómo se analiza la ciudad. No sólo verla como este espacio muerto, más bien este espacio vivo, este espacio público... y también esta parte más propositiva respecto a... ver no sólo ventajas y desventajas de la ciudad, sino que bueno, ¿cómo creemos nosotros que estas desventajas de la ciudad pueden cambiarse o solucionarse?

Si bien mi tema no era histórico ni tenía que relacionarlo con el presente, era un tema muy cercano porque era donde ellos viven. Por lo tanto también quería que tuviera un aspecto más propositivo, eso es lo que yo recuerdo...

Tiene claridad y conciencia del rol que le cabe a ella en el logro de estas finalidades: “*en lo que fue la participación a lo largo de la clase, yo sí fui guiando hacia esas reflexiones...*”; valora especialmente las respuestas a que puedan llegar sus alumnos y muestra capacidad de autocrítica en el sentido de que su conducción puede mejorar, para que los alumnos puedan reflexionar e intercambiar ideas: *Ahora, evidentemente podría haber sido mejor, si yo hubiese llevado de una mejor manera el tiempo.*

Las finalidades que Camila atribuye a su clase superan sus contenidos y su implementación. La clase sería parte del camino para que sus alumnos puedan desarrollar una noción más crítica de la realidad, cuestión que persigue en este caso problematizando las categorías de análisis, tratando de superar visiones estáticas y dando voz a sus estudiantes para que planteen puntos de vista y soluciones.

Diego

Cuando Diego responde identifica las características de su clase que se alejan de la posibilidad de lograr su objetivo (utiliza ese término), el desarrollo de la tolerancia:

Yo creo que en parte se cumplió y en parte no. Porque si mi objetivo fue trabajar la tolerancia... en el anclaje se acerca un poco, poco... Entonces no fue llevado a cabalidad durante toda la clase, la clase se centró en los procesos históricos que ocurrieron al momento de la ruptura religiosa. Entonces la tolerancia no fue el objetivo ahí. Después de ver todos los trabajos, porque les pedí que me los entregaran todos... sí, ahí se logró, pero no fue que en la clase en general se haya logrado ese objetivo.

Distingue y analiza después del relato de sus compañeras, las medidas o decisiones que pudo haber implementado durante la clase para lograr mejor lo que se proponía:

...yo igual siento que me faltó, ahora pensando bien... haber guiado un poco más allá, a parte de las preguntas que hice, haber guiado un poco más... es decir ¿Cómo puede lograrse más?... como propositivo, como lo que hicieron ustedes [dirigiéndose a Camila e Ignacia] ¿Cómo se puede lograr la tolerancia en esta sociedad, si es que no hay... o cómo se puede perfeccionar la que ya hay? Yo creo que por ahí me faltó ir un poco más allá... porque eso nos lleva a reflexiones y a decir: bueno, ya que tenemos que buscar la tolerancia, veamos cuál puede ser el camino.

Reflexiona sobre la inconsistencia entre sus finalidades declaradas y lo que implementa en clases, vislumbra posibilidades y caminos de solución a partir de la experiencia de sus compañeras y visualiza la dimensión más compleja y analítica que subyace en las alternativas que imagina.

Ignacia

Ignacia sitúa como eje central de su labor docente las finalidades de la enseñanza. Distingue claramente entre lo que es el objetivo de una clase y la finalidad. La finalidad es siempre la misma para todas sus clases: hacer presente en sus alumnos el sentido de historicidad, que relacionen el pasado con la actualidad, con el cambio social y que comprendan que aprenden historia para pensar. De esto dice haber tomado conciencia durante el desarrollo de esta reflexión grupal.

Y ahora escuchando me daba cuenta que la finalidad que planteé para esta clase es la misma que tengo en todas, o en general es esa. Es de alguna forma ir haciendo presente en los chiquillos su sentido de la historia, del que hablamos alguna vez, y que se relaciona con el tema de la actualidad, de la solución y del cambio y de que los chiquillos aprenden historia para pensar. Entonces en ese sentido yo creo que en la clase se cumplió con el objetivo de, claro del contenido y esas cosas, y se dio una patita (sic), como se daba en todas las clases para esta finalidad mayor. Creo que sí se logró vincular con el presente, pero se me escapan esas personas que todavía no plantean ninguna solución, que se quedan en una visión estática. Pero yo no tomo eso como algo malo, lo entiendo porque hicimos muy pocas clases, que es un proceso, que a uno le costó una vida, por eso digo que se cumple, que se pone una patita (sic) en cada clase en torno a eso.

Quizá lo del vínculo con el presente es mucho más simple y la otra parte va a ir nutriéndose con todas las clases. Entonces creo que si pensamos en esa finalidad, se cumple parcialmente, pero no está mal porque nunca se van a cumplir en una clase a cabalidad.

Ignacia ubica las finalidades en un proceso de largo plazo, imposible de cumplir en una o pocas clases. Ella misma se sitúa en la larga duración que le significó la conciencia histórica y se muestra optimista y segura de alcanzar los propósitos que la mueven en su labor docente, con sus estudiantes. Da cuenta de haber reflexionado sobre esas finalidades, de ser capaz de distinguir una continuidad en ellas y de identificar instancias, como esta reunión, donde esa reflexión se ha llevado a cabo.

Macarena

Al igual que Ignacia, Macarena localiza la finalidad de esta clase como una orientación permanente de su quehacer, como el sentido que la condujo a estudiar pedagogía en Historia. Se trata por tanto de un propósito de largo alcance que atraviesa sus decisiones profesionales y pedagógicas:

Es una orientación permanente en mis clases. Yo no le encuentro mucho sentido a la Historia sin ese tinte político, entendido ampliamente, sin ese tinte político no hubiese entrado a estudiar Historia. No entré a Historia con eso tan claro, pero fui comprendiendo durante el proceso que el sentido era tener una posición respecto de algo y poder fundamentarla comprendiendo los diferentes puntos de vista. Y decir: “por qué yo me posiciono en este punto de vista”.

Era la tensión que yo trataba de llevar a todas las clases: acá hay una doble mirada y una triple mirada respecto de algo y tratemos de ver desde donde pensamos que podemos mirarlo mejor.

Yo creo que no lo lograba del todo en una clase, pero sí había una sensación de que los chicos: ... “¡ah! entonces puede ser que tal posición también tenga un poco de razón en tales cosas”... Yo creo que lograba ampliarles la mirada y hacerles sentir que ellos tenían que tener una posición respecto de eso.

Que ellos logaran decir: “esta mi posición y la defiendo de tal forma”, no, eso no se logró en ningún caso. Porque es un proceso mucho más amplio, ir concadenado a ciertos hechos para llegar a tener posición específica después, lograr tener algo más armado en la cabeza, pero por lo menos comprendían que había más opciones y que ellos tenían algo que decir, estoy en este mundo, puedo opinar y tengo que conocer más.

Macarena es consciente que el propósito atribuido a su clase no se logra fácilmente, que es un proceso intelectual de largo alcance, que supera la realización de una clase, pero señala tener la convicción que es posible y que partiendo de la identificación de opiniones o puntos de vista distintos, los estudiantes pueden llegar a tomar posiciones y defenderlas. Señala tener clara esta finalidad aún antes de entrar a estudiar pedagogía y es consciente que fue fortaleciendo esta convicción durante su formación.

8.3. Identidad docente

Esta sección de la entrevista se realizó bajo la siguiente indicación:

Lucía: *En la primera entrevista que hicimos yo les pregunté ¿Por qué estaban estudiando pedagogía en historia? Algunos de manera más directa, otros menos, se identificaron con algún paradigma de la enseñanza, o con alguna identidad como profesores.*

¿Desde dónde me ubico? ¿Desde dónde enseño? ¿Desde qué perspectiva, desde qué paradigma? Sin que necesariamente tengan que ponerle nombre. En algunos casos ustedes lo hacen, pero lo que les pediría es que expliciten, que puedan identificarse y decir “estoy enseñando desde acá”. Y en segundo lugar sí pasó algo con esa identificación en este proceso de práctica profesional. Si ésta se modificó, si cambió, o si al revés se consolidó, si la reafirmaron... esa mi pregunta.

El análisis persigue establecer si los profesores se identifican o no con un paradigma docente. Sí es una cuestión que persiguen o ante la cual ofrecen resistencia. Interesa saber además que influencia ha tenido su formación universitaria en esta definición y cómo la proyectan en la carrera profesional prontos a iniciar.

Ignacia

Ignacia señala que ella quiere empezar a responder. Dice que es un tema en que ha pensado mucho, especialmente en esta etapa de su formación, cuando realiza la Práctica Profesional y su Seminario de Título, a lo que se agregan sus actividades informales en el ámbito de la educación.

Reflexiona sobre la evolución de su posicionamiento, de su convicción en los primeros años de formación de la carrera de ubicarse en la perspectiva crítica de la enseñanza, y del proceso que ha experimentado en el último tiempo, que le ha permitido ver una serie de limitaciones en esta perspectiva, fundamentalmente porque, señala, no tiene propuestas de acción, se queda más bien en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, pero no tiene una propuesta política de acción.

Ignacia ...es que es algo que he pensado harto. Porque yo sentía que cuando nosotros estábamos todavía teniendo clases, estábamos aprendiendo harto acá en la universidad, yo sentía que cuando a nosotros nos pasaban la teoría crítica, era como: “si, esto es” “Yo creo que soy crítica” [risas].

Camila: "Ahí estoy yo".

Ignacia: "Sí, ahí me posiciono".

Durante el año haciendo las clases y por lo que yo he conversado también con usted [dirigiéndose a mi] y varios otros procesos, no solamente la práctica, sino que también en otros espacios en los que fui aprendiendo [se refiere a un colectivo de educación popular en el que trabaja] me di cuenta que sin renegar de esa base desde donde uno parte, que sería la teoría crítica en la pedagogía... ya no estoy dentro de eso... sino que... no tiene nombre, no sé si existe... es como más allá, la teoría crítica me quedó chica para lo que efectivamente yo quiero lograr, para las finalidades que yo planteo para la clase. Entonces en ese sentido...

Diego: ¿Por qué?

Ignacia: ¿Por qué? Porque dentro de lo que yo entiendo, siento que aún le falta explicitar más a la pedagogía crítica las posturas políticas que hay detrás de las cosas. Falta dotar también, honestamente, de finalidad política a la educación, no dejarlo tan ambiguo.

Y también le falta como todo ese lado propositivo siento yo, como lo que hablamos alguna vez que se quedaba siempre en... el logro del desarrollo de este pensamiento crítico en los estudiantes y ahora que también estaba haciendo la tesis... o sea el Seminario de Título en pensamiento crítico, empezamos a buscar nuevas definiciones y encontramos algunas que delimitan el pensamiento crítico solamente dentro de lo que es teórico, pensar, pero hay algunos autores que plantean las acciones y esa parte de la acción es la que siento que es muy necesaria y que no está siempre...

Su reflexión da cuenta de tres ámbitos de influencia en el desarrollo de su posicionamiento como profesora de historia y ciencias sociales: la formación recibida en la Universidad, sus actividades en espacios de educación informal y su experiencia en esta última etapa formativa, a través de la Práctica y la realización del Seminario de Título. Todo ello la ha llevado a cuestionar las limitaciones teóricas y prácticas del paradigma que animaba su pensamiento y acción, la pedagogía crítica. En este aspecto radica, precisamente, su preocupación fundamental, poder llevar lo que piensa y cree a cuestiones concretas.

Su intervención da cuenta de la importancia que atribuye a la necesidad de posicionarse ante la enseñanza, y de que este es un aspecto sobre el que se ha dedicado a reflexionar, lo que hace con convicción y distinguiendo los hitos y espacios que le han permitido llegar a sus actuales opciones.

Ignacia integra en su reflexión sobre las finalidades de su quehacer profesional, distintos momentos de su formación. Los inicios y la fascinación ante el

descubrimiento de la teoría y la posibilidad de definirse. El proceso de profundización en dichos temas y la necesidad de cuestionar esos planteamientos y sus verdaderas potencialidades de transformación. Y la etapa actual de la práctica, que la llevan a preguntarse por la factibilidad de coherencia, no solo en lo profesional, sino como un sentido que orienta su vida y desde el cual se proyecta:

Lucía: Si te quedó chica la teoría, que no es menor ¿Has pensado si tú tienes la posibilidad de construir ese foco en la acción? ¿Y desde donde podrías hacerlo?

Ignacia: No sé, yo creo que el mismo Seminario ha dado para pensar eso, como estamos trabajando en torno al pensamiento crítico... hay un modelo que nosotros tomamos que es de un autor que lo plantea para las ciencias naturales, lo tuvimos que adaptar a las ciencias sociales... Y él llega hasta la toma de decisión y la acción del sujeto, no sé cómo se puede llegar a eso aún, nosotros lo intentamos armar en la tesis, pero yo creo que hay que probar... ahora me tocaría empezar a probar las cosas que nosotros pensamos cuando tenga que entrar a trabajar al colegio de nuevo.

Camila

Camila señala que ella quiere proseguir. Dice que comparte con Ignacia la experiencia de sentirse identificada con el pensamiento crítico, porque ha sido parte fundamental de la formación de la carrera, tanto desde el Departamento de Historia como desde Educación. Pero por lo que aboga, fundamentalmente, es por el posicionamiento político y personal del profesorado, por su autonomía, por su reflexión en torno a las decisiones que toma y por su coherencia.

Concuerdo con la Ignacia, en ese sentido de que uno siempre está con eso “ sí, yo soy crítica...” y que es lo que uno va conociendo por la misma escuela de Historia y también de Educación que en su mayoría tratan de entregarnos esas herramientas, pero claro si tuviera que posicionarme hoy, yo también abogo mucho... y lo planteé en la entrevista por esta idea del posicionamiento del profe y lo que definiendo mucho es la idea del posicionamiento político y personal del profe... con las cosas que va a transar, con las cosas que no va a transar. Porque yo soy una convencida de que es posible. Eso espero, porque es una búsqueda, y porque ni siquiera he enfrentado todavía la vida profesional como tal...

Yo creo mucho en la autonomía del profe, en que el profe si bien tiene los Programas, tiene los OFV, tiene los OFT,... el profe tiene que ser cuestionador, intentar cosas... y hay que considerar los contenidos, pero también el profe es capaz y es hábil para darle una vuelta a eso y de “apropiárselo” como le dé la gana en cuanto a su posicionamiento personal.

Yo creo que eso para mí es fundamental y es algo que traté de hacer y espero haberlo logrado en cierta medida en la práctica, y que por eso mismo me demoraba mucho en

hacer las clases, me daba muchas vueltas... “a ver, si estoy planteando esto... pero ¿lo estoy haciendo?... No, no lo estoy haciendo... a ver, pero cómo”... entonces me parece que eso ya es fundamental.

Camila otorga una gran relevancia a la formación recibida en la carrera en su posicionamiento como profesora de historia, cuestión que aparece como fundamental en la definición de su identidad.

Esa identidad subraya, en primer lugar, la autonomía, que desde su punto de vista debe ser una característica clave en el desempeño profesional del profesorado de historia. Y en segundo lugar, la coherencia entre sus convicciones y lo que realiza en el aula. Estos aspectos aparecen como una cuestión central de su definición como profesora y muestra mucha conciencia de que es un proceso de ardua construcción que se esmera en desarrollar.

Elisa

Elisa toma distancia de la perspectiva crítica en cuanto a que *“más que cambiar el mundo”* su objetivo ha sido que los estudiantes se comprendan a sí mismos.

Su identificación docente se centra en los estudiantes, argumenta a partir del momento de desarrollo en que sus alumnas se encuentran, *“están en la construcción de sí mismas”*, señala, y su interés en que lleguen a comprenderse, no sólo aquí, sino también en trascendencia. En ese proceso piensa que es fundamental el vínculo que ella como profesora sea capaz de establecer con sus estudiantes.

Este es un aspecto al que vuelve, reitera su preocupación para que las estudiantes se identifiquen cómo personas, que tienen una familia, que tienen antepasados, y que en esa identidad radica su trascendencia y su rol en la sociedad.

Porque mi fin más que transformar el mundo por una cuestión que también tiene que ver con mi historia de vida, yo buscaba la comprensión de los estudiantes... ese es mi foco. Porque comprendiéndose a sí mismos van a poder también transformar otras cosas. Ellas están en la construcción de sí mismas... Entonces era todo un rollo que ellas se comprendieran... en esa comprensión a mí me generó una búsqueda de cuáles son las posibles soluciones para que ellas se comprendan no sólo aquí, sino también en trascendencia.

Y ahí jugué con el tema de que ellas tenían antepasados. Empecé con los abuelos... siempre jugando con el tema de las personas, en ese sentido reafirmé... que las alumnas cuando recuerdan o están viviendo esos lazos familiares y comprenden que esos lazos familiares no sólo son aquí, sino que tienen que ver con una sociedad más grande, se generan nuevos vínculos con el pasado y que comprenden que ellas no están ahí sólo por estar, sino que tienen una trascendencia y tienen un rol...

Explicita que no se posiciona desde lo crítico, pero que todas las experiencias de aprendizaje que ha implementado terminan llevando a que es posible la transformación, la generación de debate.

Dice que no expresa su posicionamiento político, porque no importa ella como autoridad, que la sigan o no, lo que le interesa es qué piensan y saben sus alumnas:

Yo no soy así tan crítica..., pero es raro porque a pesar de que yo no me posiciono desde lo crítico, todas las experiencias que uno tiene detrás terminan llevando a que es posible la transformación, se genera la discusión... siempre se llega a eso... y el posicionamiento político, si bien yo no lo expreso así como... pum [hace un gesto con el puño]... se genera y yo siempre le dije a las chiquillas “yo tengo una posición sobre las marchas estudiantiles” porque siempre salía el tema... obvio, preguntan... “pero yo quiero saber qué posición tienen ustedes” y ahí es donde yo indagaba, porque no sólo importo yo como autoridad, que me sigan o no me sigan, o hagan lo que yo quiero que hagan, sino que quiero saber qué hacen ustedes y ahí venía la comprensión. Para mí es siempre fundamental, la comprensión.

Elisa resalta la importancia de su historia de vida en la definición de su identidad docente, sin especificar dichos elementos, a diferencia de las dos compañeras que la precedieron, que explicitan la influencia ejercida en ese plano por su formación universitaria, aunque señala, *“todas las experiencias que uno tiene detrás terminan llevando a que es posible la transformación”*.

Su identidad docente tiene un foco importante en el vínculo con sus estudiantes, en una relación que no quiere influenciar, sino orientar para que se entiendan a sí mismas desde su historia personal, donde la familia tiene un rol trascendente y el suyo es sólo de guía. En este sentido Elisa entiende el posicionamiento político del docente, como la explicitación de sus ideas y posturas en relación a la contingencia, cuestión que le parece inconveniente en la construcción de la libertad de las alumnas.

Aunque no lo explicita, el enfoque pedagógico que describe Elisa es paidocéntrico y en este sentido se relaciona con el humanismo. No menciona la influencia de su formación universitaria en su identidad docente, pero sí alude en varias ocasiones a la perspectiva crítica, para señalar que no se ubica ahí o para indicar, que a pesar de todo, siempre las actividades de aprendizaje que implementa terminan conduciendo al debate y a la posibilidad de transformación.

Diego

Diego señala su coincidencia con el pensamiento de su compañera anterior, Elisa. Centra sus intereses en los estudiantes, en que comprendan su sociedad y lo que viven, el origen de esa realidad. Y aunque dice que no se trata de que el pensamiento crítico esté ausente, ese no es el foco de su posicionamiento pedagógico.

Coincide con el interés de sus alumnos como personas, y agrega que no tener el pensamiento crítico como eje, no significa que las clases estén destinadas a la memorización y reproducción.

De todo lo que han hablado, yo concuerdo mucho con la Elisa, porque yo se lo dije en una entrevista y en el primer diagnóstico que hizo también [dirigiéndose a mí]. Por ejemplo, el tema del pensamiento crítico no era como primordial, no es que no esté, pero no es el objetivo principal... no es como la cabeza del posicionamiento pedagógico. Yo creo que va mucho también con el tema de la comprensión que dice la Elisa. Hacer que ellos comprendan, comprendan mucho lo que ellos viven, lo que ellos son y lo que esta sociedad fue, por qué estamos acá, qué elementos del pasado están presentes ahora, qué elementos cambiaron...

También como personas... a nivel personal... comprenderse bien ellas o ellos... muchas veces uno realiza prácticas de análisis, de críticas, de proyección de ciertos temas, salen igual, pero el objetivo central no va en eso... tampoco es que uno llega a la sala de clases como reproductor y para que memoricen... no es eso tampoco.

Otro interés es que los alumnos entiendan el sentido de la historia y las ciencias sociales, especialmente quienes no lo tienen y que eso pasa por hacer clases más cercanas a sus intereses, más entretenidas, más dinámicas.

Y otro punto que yo siento que también va mucho en mí, que me marcó mucho... el poder lograr generar el interés en la historia, en las ciencias sociales desde los alumnos,

más aún en los que no tienen ese interés, ... que sientan el sentido de la historia, el sentido de las ciencias sociales. Por qué uno lo estudia, por qué tiene que saber eso... Y por otro lado... el tema de... no sé por decirlo así... ¿de la entretención? ... ¿será? Es lo más cercano a ellos y que se liga totalmente con lo anterior, uno al final lo va sintiendo cercano mientras más dinámico sea...

Termina señalando que la práctica pone límites al quehacer pedagógico, pero que no es que anule la acción del profesor, porque el aula da posibilidades para decidir con flexibilidad.

Diego: Yo creo que la práctica profesional tampoco es algo, como dice la Camila, que uno se anule en la sala de clases porque alguien nos ponga unos límites, o que el Ministerio nos indica que no podemos usar la palabra dictadura... uno lo va a hacer igual, porque la amplitud que hay en el aula es bien amplia, valga la redundancia.

Camila: es que tiene que ver también con tu posición de practicante...

Ignacia: no puedes ir estableciendo tú las reglas, no puedes ir construyendo la autoridad como tú quisieras, como en otras partes, porque estás en una relación de poder...

Elisa: sí, exactamente.

Diego: yo siempre me imaginaba como lo habría hecho yo si yo hubiera tenido el curso

Ignacia: y más allá del profesor, también el hecho de que nuestros profesores quienes nos están evaluando esperan resultados desde su perspectiva, lo que creen que es correcto...

Diego: ... y de lo que ellos quieren evaluar...

Lucía: A ver, pero tú lo dijiste muy clarito... te pone límites la práctica, pero no te anula...

Elisa: exactamente, no, a mí nunca...

Diego: Yo creo que en la segunda práctica fue más. En la primera tenía mayor libertad. Además el profesor era de acá...

Diego no hace alusión a influencias en su posicionamiento pedagógico, ni a la formación de la universidad, ni a su familia, ni a sus profesores en la escuela, a diferencia de las tres respuestas anteriores. Sí se identifica, en cambio, con el relato de Elisa. En ese sentido su reflexión también puede ubicarse en el humanismo, en los principios del paidocentrismo, aunque el análisis de los primeros capítulos de esa investigación lo caracterizó como ecléctico. Al igual que Elisa, Diego se refiere a la perspectiva crítica para señalar que no se ubica allí y para aclarar que eso no significa que las clases carezcan de propósito explicativo y analítico.

En esta respuesta Diego abandona la desazón que caracterizó sus intervenciones anteriores. Se muestra más convencido de la posición que mantiene como profesor, de las finalidades centradas en los intereses de sus estudiantes y la posibilidad de tener una actitud como maestro, que revierta las exigencias del contexto, que permita mayor coherencia entre sus definiciones y su práctica.

Macarena

Macarena organiza su respuesta en dos ámbitos. En el primero destaca el interés político de su definición docente, que se relaciona con la finalidad de comprender la realidad y modificarla.

Hay un interés político en la base absolutamente, que se revierta cierto statu quo social respecto de ciertos temas: cuando quiero que vean la “ocupación” de la Araucanía estoy pensando que no la vean como “pacificación”, sin imponer mi posición, sino mostrando más miradas. Toda la clase estuvo en función de mostrar las dos interpretaciones, porque sus comentarios me decían que la veían desde un solo punto de vista.

Hay un paradigma social que se instala como verdad y la idea era plantear otra verdad distinta y esa toma de posición tenía que ver con formar ciudadanos consientes de la realidad, que puedan tomar posición y ocupar estos elementos a nivel de proyecto...

Esto se desarrolló durante la carrera, la claridad de lo que entregan las ciencias sociales para poder transformar el mundo lo entrega la formación de la carrera. Hay una cuestión al inicio de para qué quiero estudiar ciencias sociales: para cambiar el mundo. A mí me gustaba mucho cualquier pedagogía pero las ciencias sociales traía esto que permite transformar el mundo: ese es el impulso inicial.

La mirada analítica de la realidad viene de la formación. La práctica lo concretiza, convierte el discurso. Vincula contenidos y habilidades. Aquí estamos ¿Cómo hacemos? ¿Qué espero desarrollar? La bajada era relevante y la instancia de discusión de mi grupo de práctica fue fundamental. Para buscar, comprender, vincular.

Su segunda definición se centra en la promoción del aprendizaje activo de sus estudiantes, en el objetivo de que puedan participar en su propio desarrollo de aprendizaje.

Promover el aprendizaje más activo era un desafío constante. De qué forma hacer participar a los niños en el desarrollo de su propio aprendizaje, pero no creo que lo lograra tanto, ahí soy más autocrítica. Me costó mucho menos en el primer colegio, el contexto permitía aplicar estrategias de aprendizaje activo sin mayor problema y la falta de experiencia creo yo, de dominio de grupo.

Pero era una preocupación constante. Eso fue formación de la línea de Educación, nunca estábamos pensando en qué hacíamos nosotros, los profes, sino que nos hacían pensar

en qué hacen los niños. Qué hacen ellos en la actividad de inicio, qué hacen durante la exposición dialogada, cómo guío las preguntas y cómo ellos responden. Desde las clases de didáctica en adelante aprendimos a pensar así y en la Práctica se va intencionado. A pensar en lo que el niño está haciendo.

La pregunta constante durante la Práctica era: ¿Para qué este tipo de actividad? ¿Qué quieres que logre el niño? Ese tipo de guía, que era diálogo para generar reflexión: “piensa un poco mejor lo que estás poniendo en el papel”, esa instancia hacía que uno pensara mejor, siempre en la misma lógica.

Mi sensación era de satisfacción, de ir descubriendo cosas, de las vinculaciones que haces, de lo que estás aprendiendo y de lo que logras que los niños hagan.

No sé si lo lograba del todo, pero cuando constataba que los niños empezaban a buscar respuestas, por el tipo de preguntas que me hacían, por lo que me preguntaban después. Eso era muy rico compartirlo después en el grupo.

Macarena explica su interés en que sus alumnos construyan protagónicamente su conocimiento, a partir de la influencia ejercida por la formación recibida en la universidad. Recuerda con precisión los momentos de la carrera en que recibió esta orientación y las modalidades que la inducían a pensar en los aprendizajes logrados por los estudiantes y donde la orientación recibida durante el proceso de Práctica ha tenido un rol relevante. Señala que es una cuestión que no siempre logra, y atribuye esto a la falta de experiencia y a las características de los contextos donde ha realizado su práctica. Con todo, muestra satisfacción por los logros alcanzados, en su propio aprendizaje como profesora y en el aprendizaje de sus alumnos, lo que puede comprobar a partir de las interrogantes que plantean.

Macarena define además su identidad docente como política, en el sentido de querer cambiar miradas hegemónicas y permitir la comprensión de la realidad a sus estudiantes desde una perspectiva más compleja. En esto también atribuye una influencia fundamental a la formación de la carrera, si bien su impulso inicial es estudiar pedagogía en ciencias sociales para cambiar el mundo, la formación de la carrera le habría entregado los elementos para lograr la mirada analítica de la realidad, que ese objetivo requiere.

8.4. Resultados de la entrevista grupal

El objetivo de este capítulo fue indagar en la reflexión que hacían estos profesores recién titulados de su proceso de práctica profesional. Para lograrlo se trabajó a partir de tres grandes interrogantes, que fueron desarrolladas por ellos a lo largo de la conversación y que ya fueron presentadas de manera individual. A continuación se presenta un análisis integrado de esas respuestas.

8.4.1. Lo que recuerdan

En esta respuesta se da una tendencia casi unánime: lo que recuerdan los profesores son los aspectos exitosos de la clase, lo que resultó bien, de acuerdo a lo programado y que invariablemente se relaciona con las finalidades que ellos atribuyen a la enseñanza y por tanto, con el perfil docente en que esta investigación y ellos mismos han logrado definirse.

Es lo que hacen Camila, Ignacia y Macarena, las tres vinculadas a un perfil crítico, cuando evocan los momentos de su clase ligados con los propósitos de su enseñanza: problematizar la realidad, vincular con el presente, buscar profundidad histórica en la actualidad, comprender la intencionalidad detrás de las acciones, propiciar la toma de posiciones y la elaboración de alternativas de cambio. En todos los casos las actividades que recuerdan con más detalle y en las que se extienden, corresponden a momentos bien acotados de la clase, el inicio para motivar y vincular, y fundamentalmente el cierre, destinado a que los alumnos construyan conocimiento, elaboren respuestas, fundamenten opiniones y propongan alternativas de cambio.

Las tres omiten, o dan, mucha menos relevancia a los momentos de su clase que se alejan de sus propósitos, aquellos donde los contenidos seleccionados son más tradicionales, donde la participación del estudiantado es más pasiva y cuando son ellas las que adquieren protagonismo de una manera más directiva y vertical.

Elisa, identificada con un perfil humanista, centra sus recuerdos en las acciones de sus alumnas. En los grados de participación que lograron, en las respuestas que elaboraron, en los progresos alcanzados durante la lección y en el período en

que ella les hizo clase. Al mismo tiempo, Elisa omite la perspectiva unidireccional que da a los contenidos de su clase, y su capacidad de interacción cuando las repuestas de sus alumnas eran equivocadas o prejuiciosas.

A diferencia de sus cuatro compañeras, Diego, definido como de perfil ecléctico a lo largo de esta investigación, recuerda fundamentalmente lo que no fue exitoso en su clase. Su sensación es de frustración, como un sentimiento que lo acompaña durante toda la práctica, a tal punto que no rememora su capacidad de vinculación y de empatía con sus alumnos, un aspecto que a mí me resultó relevante durante la observación. En esta fase de la investigación Diego resalta las dimensiones humanistas y críticas de su perfil ecléctico. En el primer caso, vinculando con vehemencia sus finalidades a los intereses y necesidades de sus estudiantes, y en el segundo caso, cuando reflexiona sobre sus equívocos y fracasos y vislumbra posibilidades de salida y solución.

En todos los casos los cinco profesores recuerdan con precisión el diseño de la clase, los momentos y partes en que se estructura, la diferencia de objetivos que caracteriza a cada una de ellas. Es posible afirmar que rememoran con más nitidez o ponen más énfasis en lo que programaron, que en los resultados que consiguieron en la instancia real de la clase.

Recuerdan además momentos puntuales en que recibieron retroalimentación, fundamentalmente de sus profesores tutores, de sus compañeros de grupo de práctica o de establecimiento educacional, o en alguna de las etapas de este mismo proceso de investigación del que participaron. Todas ellas son valoradas como instancias de aprendizaje que enriquecieron su desempeño.

8.4.2. Los propósitos, definición y claridad

Más allá de sus componentes teóricos y de los valores que subyacen en cada uno de ellos, la principal diferencia en los propósitos de la enseñanza de estos cinco profesores, es la claridad y seguridad que los animan. Tal como se vislumbrara en capítulos anteriores, este es el rasgo distintivo de las profesoras identificadas con un perfil crítico. Es una definición a la que se refieren con convicción, sobre la que han reflexionado en distintas etapas de su formación, que son capaces de identificar y describir en la profundidad e influencia que tuvo en cada una de ellas y que todas coinciden en valorar.

La claridad de propósitos permite que fácilmente logren vincularlos con los contenidos que enseñan y que los consideren en las actividades que diseñan y los materiales didácticos que elaboran. Sin duda esta es también la razón por la que los propósitos son el principal aspecto de sus clases que recuerdan y de por qué olvidan u omiten las dimensiones de su enseñanza donde se alejan o traicionan esas perspectivas.

Camila, Ignacia y Macarena caracterizan los propósitos de su enseñanza como una finalidad de largo alcance, que no se consigue en una clase, pero que se desarrolla paso a paso en cada una de ellas, como una meta al que se aspira a llegar. Lo entienden así para el proceso que desean lograr con sus alumnos, pero con la conciencia, además, de cómo ellas mismas experimentaron ese proceso durante su formación.

La definición de propósitos carece de claridad y seguridad en las respuestas de Elisa y Diego. No los recuerdan con facilidad, no diferencian entre estos y los objetivos de la clase, que pueden centrarse exclusivamente en conocimientos conceptuales o procedimentales.

El posicionamiento de Elisa observado en la implementación de su clase, que ponía énfasis en la participación de sus alumnas y en que ellas tuvieran un rol activo en la construcción de su propio conocimiento y aprendizaje, tiene poca

relación con “*empezar a trabajar con fuentes*” o “*indagar en lo que saben de la Edad Media*”, que es como describe sus finalidades.

Durante el desarrollo de esta reunión y como resultados de las cuestiones que se discutieron, Diego da cuenta de acercarse a una nueva mirada de lo que son sus propósitos, cuando señala: *me faltó ir más allá, más allá...*

La claridad de propósitos puede ser uno de los factores que permiten a Camila, Ignacia y Macarena enfrentar con más seguridad y solidez las condiciones del contexto donde realizan su práctica. Al igual que Diego, las tres cambiaron de centro de práctica en mitad del proceso y debieron cumplir exigencias de cobertura y enfoque curricular con mucha presión. En tanto que Ignacia compartió el mismo profesor guía con Diego. En ninguno de estos tres casos, sin embargo, el contexto de la práctica se torna opresivo, a pesar que reconocen las limitaciones que puede tener, son capaces de tomar decisiones con autonomía y seguridad, y sentir satisfacción por el trabajo desarrollado.

8.4.3. Perspectivas de la enseñanza

En coherencia con la respuesta anterior solo las estudiantes identificadas con el perfil crítico se definen en una perspectiva de la enseñanza. Lo hacen relatando el proceso de vida que ha llevado a esa configuración, las influencias que han recibido y los cambios que han experimentado. Macarena se refiere a él como interés político, Camila rescata el posicionamiento, la coherencia y autonomía que cada profesor debe tener, mientras que Ignacia se sitúa cuestionando sus opciones por considerar que ya no cumplen con sus perspectivas de acción y cambio político.

La perspectiva crítica a la que aluden las tres profesoras, aparece también en las respuestas de Diego y de Elisa, pero esta vez para señalar que no se ubican allí y aunque no lo hacen en ninguna corriente explícitamente, señalan que la perspectiva crítica, a pesar de todo, aparece siempre en su enseñanza, cuando organizan actividades, cuando crean situaciones de aprendizaje.

Camila, Ignacia y Macarena señalan la influencia de su formación universitaria en la definición de su perspectiva de la enseñanza. Reconocen situaciones y etapas, las valoran, las incorporan en su fundamentación teórica, como parte de un proceso que reconocen se inicia antes de entrar en la universidad, pero donde ésta tuvo un papel relevante y que sigue en construcción y consolidación.

La perspectiva crítica en las respuestas de Elisa y Diego actúa como referente para señalar donde no están: porque no la comparten en tanto los propósitos a los que aspiran, porque privilegian a sus estudiantes como personas y en su autonomía, porque consideran que la perspectiva crítica influencia posturas políticas contingentes o porque reconocen no alcanzar a comprenderla.

Como adhesión, o negación, la perspectiva crítica aparece en el relato de todos estos futuros profesores, dando cuenta de una influencia permanente en la formación de la carrera.

Los resultados de este capítulo permiten realizar las siguientes conclusiones:

La convicción y claridad en los propósitos puede permitir a estos futuros profesores desarrollar con más solidez y coherencia los modelos de enseñanza a los que aspiran. Tener más herramientas para afrontar las exigencias administrativas y curriculares que los alejan de las perspectivas en que han decidido enseñar Historia y Ciencias sociales.

La coherencia entre los propósitos y la práctica no debería restringirse a momentos acotados de la clase, sino que abarcarla en su plenitud. Para que ello ocurra se requieren dos cuestiones claves durante la formación. Un modelo de programación de clases más flexible, que permita grados de libertad suficiente para implementar esos propósitos. Y la posibilidad de instancias más sistemáticas de observación, retroalimentación y reflexión, que permitan a los futuros profesores ser conscientes de las características de las prácticas de aula que implementan.

Las conclusiones finales de esta investigación y sus proyecciones deberían responder las siguientes cuestiones:

¿Cuáles son las instancias formativas actualmente existentes en la carrera y las que deberían implementarse, para propiciar la fundamentación y el desarrollo de propósitos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales de manera sólida y coherente?

¿Cuáles son las instancias formativas actualmente existentes en la carrera y las que deberían desarrollarse, para propiciar espacios de reflexión sobre la práctica de manera sistemática, permanente y eficaz?

Intentaré dar respuesta a estas preguntas en los dos capítulos siguientes.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES

9. EL ORIGEN DEL PENSAMIENTO DOCENTE DE LOS FUTUROS PROFESORES Y EL ROL DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La tesis finaliza con un análisis longitudinal de las conclusiones recabadas en cada una de sus etapas. Su objetivo es presentar a los estudiantes que participaron de esta investigación en la trayectoria que pudo seguirse durante su último semestre de formación, cuando realizaban la Práctica Autónoma (agosto de 2011 a febrero de 2012) y que da cuenta, además, de su vinculación con la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales desde la época escolar y durante los años de formación universitaria.

Recoge las respuestas al cuestionario efectuadas en el mes de agosto, la entrevista y el relato de la experiencia escolar realizadas en octubre, la programación y la realización de clases en los meses de noviembre y diciembre y la discusión grupal en el mes de febrero.

El foco está puesto en las representaciones sociales que cada uno de los estudiantes tiene de su proceso de convertirse en profesor de Historia. Interesa analizar cómo piensan e interpretan esa trayectoria, cómo fijan posición en relación con acontecimientos, situaciones o personas que se relacionan con ese proceso. Importa indagar en los contextos en que esas representaciones emergen y cómo se comunican, circulan y reproducen. En los valores e ideologías que se relacionan con las posiciones que toman y con las pertenencias sociales a las que adscriben.

Se analizan los sistemas de referencia que los estudiantes utilizan para interpretar sus trayectorias, las categorías a las que recurren para clasificar las circunstancias, los fenómenos e individuos que han participado en la configuración de sus representaciones.

Para lograr ese objetivo, he optado por analizar las experiencias que se relacionan con las identidades docentes de estos futuros profesores: con los propósitos que declaran, con las decisiones didácticas que toman y con sus capacidades de reflexionar sobre estas cuestiones. Estas experiencias son de dos tipos y las he

denominado, inspirada en Cornett (1990), experiencia personal y experiencia formativa.

La experiencia personal incluye los contextos que no se relacionan directamente con su formación formal como profesores de historia y ciencias sociales, pero que han influido, de acuerdo al análisis de esta investigación, en sus decisiones y en su identidad docente. Considera sus experiencias antes de ingresar a la universidad: las características familiares que se relacionan con su opción profesional, el ascendente de sus profesores durante su escolaridad, su participación en movimientos sociales o políticos y otras experiencias vitales que pudieron haberlos marcado en su decisión de ser profesores de historia.

La experiencia personal incluye, además, un contexto que he denominado *espacio USACH*, que surgió reiteradamente en las entrevistas y corresponde al escenario extra académico de la carrera: las características de la comunidad que conforman sus integrantes, las relaciones con el profesorado, los vínculos con los compañeros de estudio, la actividad política y social que se desarrolla y cómo cada uno de los estudiantes experimentó este espacio durante su vida universitaria.

La experiencia formativa, por su parte, es un elemento común para todos los estudiantes que participaron de esta investigación. Incluye las asignaturas cursadas durante los años de estudio tanto en el área de la disciplina, como de la didáctica y de la educación, y la experiencia de la práctica profesional correspondiente al período en que se realizó la indagación. A pesar de ser común, la experiencia formativa es significada de manera distinta por los estudiantes. Cada uno de ellos representa, o toma posición singular, tanto respecto de las asignaturas de su formación profesional, como de la experiencia de la práctica. Aquí postulo que esta diferencia se relaciona con sus experiencias personales y por consiguiente, de acuerdo a las categorías utilizadas por Angell (1998), con la disposición de cada uno a consolidar, ajustar o modificar sus representaciones sociales sobre la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales.

El retrato de cada uno de estos estudiantes concluye analizando cómo sus experiencias personales y formativas han influido en la configuración de sus representaciones sobre la enseñanza de la Historia. En cómo se manifiestan estas representaciones en sus propósitos, en su disposición a fundamentarlos y en la seguridad y convicción que los acompaña. En cómo se materializan en su posicionamiento durante el ejercicio de la práctica y en las tensiones que deben sortear en ese ejercicio, y finalmente, en su capacidad de reflexionar sobre estas cuestiones.

Interesa especialmente establecer cómo la formación universitaria ha influido en la configuración del pensamiento docente de cada uno de estos estudiantes. Si de acuerdo a la categoría analítica de Angell (1998) existe superposición de mensajes en la formación ¿Cómo interpretan los estudiantes la coherencia y sistematicidad de esos mensajes y cómo los seleccionan de acuerdo a la relevancia o compatibilidad que poseen respecto de sus propias representaciones?

El relato es holístico y, aunque considera los elementos señalados con anterioridad, los desarrolla y profundiza de acuerdo a las respuestas y a las características de cada uno de los estudiantes en su particularidad.

En el último apartado de esta investigación, en las conclusiones, se realiza un análisis cruzado, que interpreta las relaciones de las experiencias de cada uno de estos estudiantes, en el contexto de formación de la Universidad de Santiago de Chile.

9.1. Ignacia: universidad y construcción de propósitos políticos

9.1.1. *Experiencia personal*

La experiencia personal de Ignacia da cuenta de dos referencias para significar la relación de su contexto familiar con su opción de ser profesora y sus representaciones sobre la enseñanza de la Historia. La primera es el apoyo incondicional de sus padres a su decisión más allá de compartirla o no. La segunda es la imposibilidad de haber tenido una perspectiva política del oficio y de la enseñanza en el momento que toma la decisión de estudiar, como consecuencia de que su familia es muy católica y que en su casa nunca se hablaba de política. Esta última referencia se constituye en un hito a partir del cual Ignacia sitúa su trayectoria de convertirse en profesora de Historia y de las transformaciones que experimenta su identidad docente. El quiebre forma parte de la disposición de Ignacia en su camino de ser profesora, en un contexto de apoyo y tolerancia a los cambios y la disidencia.

El contexto de su vida escolar tiene variadas dimensiones que influyen en la construcción de sus representaciones sociales. Una de ellas corresponde a la influencia de sus profesores, donde destaca la función que atribuye a una maestra de Historia en particular, muy significativa en términos afectivos y personales, que la marcó no sólo en su decisión de ser profesora en el último año de la enseñanza secundaria, sino que además, en significar el oficio de profesor con el servicio y con la ayuda a los demás. Esta profesora personifica, además, en las representaciones de Ignacia, el desafío intelectual, la exposición a escritos y películas difíciles de desentrañar, pero que operan como estímulo y motivación que finalmente trascienden en sus decisiones. Recuerda y valora muy positivamente a profesores de historia significativos -incluso de su etapa universitaria- porque sus métodos propiciaron en ella un reto intelectual y la posibilidad de resolver situaciones complejas, inclusive cuando ponían en juego características de su personalidad, como la timidez para hablar en público.

La otra dimensión del contexto de su vida escolar se sitúa en el último año de su enseñanza secundaria, 2006, cuando tiene lugar el más importante movimiento

estudiantil desde la recuperación de la democracia en Chile, conocido como la *revolución pingüina*. Su liceo participó activamente en el movimiento, protagonizando una ocupación del establecimiento educacional, en lo que fue para Ignacia su primer contacto con la realidad política del país. Este suceso es re-significado por Ignacia durante la Práctica profesional, cuando debe hacer clases en su ex liceo y al reconocerla el director, la recuerda como parte de la “generación traidora”.

Ignacia sitúa la influencia de la profesora y su participación en este acontecimiento, como hitos en la configuración de su identidad docente. En el primer caso, para significar el cambio de su perspectiva de la docencia como servicio y ayuda a los demás, hacia la perspectiva política y de cambio social que asigna a la enseñanza en el proceso su formación universitaria. En el segundo caso, como la primera e incipiente experiencia, falta de solidez y claridad todavía, de la perspectiva de justicia y cambio social con la que define no solo su tarea docente sino que, además, el objetivo de su vida.

La experiencia personal de Ignacia al entrar a estudiar a la USACH se torna vital, se convierte en el referente que marca un antes y un después en su crecimiento personal e intelectual. Los años de estudios universitarios son para ella los más ricos de su vida en ese aspecto. Lo social interviene aquí de varias maneras. Primero, a través del contexto formal e informal de la carrera, en el que Ignacia da especial significación a las tendencias teóricas de los profesores y su compromiso político, y a las asambleas y la posibilidad de estar al día y de participar en las distintas corrientes políticas. En segundo lugar, a través del papel que ella misma jugó en ese contexto y de las relaciones que pudo establecer, materializadas en el nacimiento de su interés personal por participar en política y en un colectivo de educación popular vinculado a la carrera de pedagogía en historia del que forman parte también sus amigas más cercanas.

Ignacia identifica en este espacio, en el rol que ella juega y en las relaciones que establece, el surgimiento del propósito político que atribuye a la enseñanza de la Historia: cambiar la sociedad

9.1.2. Experiencia formativa

Cuando Ignacia toma posición en relación a las situaciones, acontecimientos o personas relevantes en su formación profesional, la opción es por aquellas instancias que le permitieron identificar perspectivas teóricas, definirse a ella misma en esas teorías, y por los profesores que le enseñaron una historia comprometida y una pedagogía implicada con la sociedad.

Sistematiza un proceso de formación a partir de tres etapas: los primeros años de la carrera, que le permiten descubrir la teoría y la posibilidad de definirse. En segundo lugar, el proceso posterior de profundización en dichos temas y la necesidad de confrontarlos con sus decisiones pedagógicas en los ramos de didáctica y de educación. Finalmente, la etapa de la práctica y de desarrollo del seminario de título, que la llevan a poner en cuestión sus fundamentos, porque no logra visualizar una propuesta política de acción en ellos, y aunque dice no tener respuesta alternativa, esta opción ya no la satisface.

Valora especialmente las instancias docentes que posibilitaron confrontar sus perspectivas, en este caso la pedagogía crítica, con su coherencia al momento de diseñar un proyecto o una actividad de enseñanza, o de hacer preguntas a sus alumnos que fueran afines con el desarrollo del pensamiento crítico que ella quería propiciar.

En su experiencia formativa en el espacio específico de la práctica profesional, Ignacia toma posición respecto de tres situaciones: su interpretación del contexto en el que se desarrolla, la comprensión que tiene de sus alumnos y su reflexión sobre los propósitos de su enseñanza y de los resultados que alcanza con sus estudiantes.

El contexto de la práctica es visualizado como un espacio con limitaciones para implementar sus concepciones de organización y ejecución de la enseñanza, fundamentalmente por la falta de autonomía al momento de decidir en relación a la presencia e idoneidad de su profesor guía. Esta falta de autonomía la traslada a la estructura en que por definición se inscribe la práctica y que en su perspectiva,

debe responder a las miradas y criterios de todos quienes intervienen en la evaluación, dejando poco espacio a la independencia.

La relación con sus alumnos la comprende a partir de dos dimensiones. La primera pone de relieve el vínculo que pudo establecer con ellos, un vínculo caracterizado por la cercanía y la empatía. La segunda resalta la falta de herramientas que poseen los estudiantes para la comprensión del medio social, especialmente cuando se trata de imaginar posibilidades de cambio, que es el propósito de su enseñanza, cuestión que lamenta con mucho pesar. En esta relación se fusionan las representaciones de Ignacia provenientes de su experiencia escolar y universitaria, de raigambre humanista la primera y crítica la segunda.

Finalmente, a pesar de los inconvenientes anteriores, Ignacia visualiza el logro de los propósitos de su enseñanza como un camino de largo alcance, imposible de conseguir en una clase, que se va desarrollando paso a paso y en ese proceso se reconoce ella misma en el progreso de su pensamiento social. La perspectiva de Ignacia es por tanto optimista, centrada en las posibilidades que le ofrecerá el ejercicio profesional para concretar los propósitos de su enseñanza.

La formación epistemológica y a partir de ella la toma de posición y de definición valórica, ideológica y política, forman parte central del pensamiento de Ignacia sobre la Historia como materia de enseñanza escolar y dan cuenta de la influencia que ha tenido en ello la formación de la universidad.

9.1.3. Experiencia universitaria y reconstrucción de propósitos

La definición de los propósitos de su enseñanza es la característica más relevante de las representaciones de Ignacia. Sus propósitos responden al sentido político y social que atribuye a la enseñanza de la Historia: que sus estudiantes vinculen los contenidos con la actualidad, que comprendan el presente a partir de sus propios intereses y que aspiren a modificarlo. La definición de estos propósitos se fue desarrollando en los distintos espacios de formación de la carrera, tanto a partir de las clases y de las reflexiones que tuvieron lugar en esos espacios, como de las

experiencias políticas y pedagógicas informales que tuvo la oportunidad de desarrollar en la universidad.

Los propósitos de la enseñanza de Ignacia y su convicción son el resultado de experiencias de formación que recuerda con mucha precisión. Teje un hilo conductor donde destaca los aprendizajes en situaciones que le dieron claridad teórica, que le permitieron definirse y que confrontaron esas definiciones con la coherencia de sus decisiones didácticas. Sistematiza una línea coherente y permanente de formación que tuvo en ella gran resonancia, capaz de variar su sentido de la enseñanza inicial, centrado en el servicio y la ayuda a los demás por una perspectiva de cambio social. De acuerdo a las categorías de Angell (1998) esta coherencia sistemática en las perspectivas de la formación, habría permitido a Ignacia reestructurar sus representaciones sobre los propósitos de la enseñanza.

Cuando se representa su experiencia haciendo clases resalta las prácticas en que logra sus propósitos. Omite, sin embargo, aquellas situaciones en que su desempeño los desvía y se aproxima más a prácticas que ella misma experimentó en la vida escolar y que hoy puede mirar con ojos críticos. Las tensiones de su práctica, entre sus propósitos sociales y políticos y la exposición destinada a la presentación de información, las resuelve a favor de los primeros en momentos delimitados que son los que sus recuerdos significan, dejando un espacio mucho menos relevante de reflexión y significación a los momentos en que no lo logra.

Ignacia experimenta un proceso de cambio de sus representaciones sociales durante su paso por la universidad, consecuencia de experiencias formativas formales de gran significado para ella y que interpreta como parte de un hilo conductor coherente y sistemático. El proceso de cambio es posible, además, por su disposición a seleccionar las orientaciones que son compatibles con las suyas. Esta disposición se desarrolla durante la carrera, en las experiencias personales que vive en el espacio informal de formación de la USACH, en los vínculos, relaciones y proyectos que establece y que tienen para ella gran significado afectivo y político. Esa disposición proviene también de sus experiencias

anteriores a la vida universitaria, de su acercamiento a prácticas de participación social y política y de su disposición a aceptar desafíos intelectuales y de desarrollo de su pensamiento social.

La concepción del profesor de Historia para Ignacia es el resultado de su trayectoria de vida. De la influencia afectiva que experimentó en la enseñanza media y que la hace valorar la capacidad de desarrollar vínculos de empatía y cercanía con los alumnos y de la influencia formativa experimentada en la universidad. De su concepción destaca el rol de sujeto crítico y de actor socialmente comprometido del profesor de historia.

Su reflexión le permite hacerse consciente de los cambios que ha experimentado su concepción de la enseñanza en el proceso de formación. Es capaz de hacer síntesis de su origen en la etapa escolar y proyecciones de futuro hacia la vida profesional. La fundamentación de sus propósitos es una cuestión que considera imprescindible y que valora. La desarrolló en espacios formales y sistemáticos de la formación y en instancias de discusión extra académicas que las clases motivaban, pero que se proyectaban a espacios sociales y políticos más amplios que incluían la amistad, los compañeros de pedagogía en historia y los de otras carreras, con un proyecto pedagógico y político común.

Ignacia comienza a desarrollar su experiencia docente en espacios de formación formal. Su definición de propósitos, tan sólidamente elaborada y reflexionada, deberá aprender ahora a confrontarse con su práctica, con su lealtad con esos propósitos y con su capacidad de reflexionar sobre esa lealtad.

9.2. Diego: universidad y actitud reflexiva

9.2.1. *Experiencia personal*

Las representaciones de Diego sobre la enseñanza de la Historia y sus finalidades están relacionadas con su experiencia familiar antes de estudiar en la universidad. Se originan en su vida cotidiana, en la comunicación con su madre, a la que admira porque a pesar de no haber concluido sus estudios secundarios sabía mucho de historia, lo apoyaba en su tarea escolar y opinaba de política, aunque no tenía una definición clara en ese aspecto. En este contexto, Diego aprende que el conocimiento histórico consiste en la posibilidad de comparar lo que ocurre en el presente con el pasado y que en esto no se precisa de una definición política.

El entorno familiar está también en las representaciones de Diego asociadas a su decisión de convertirse en profesor. Los estímulos recibidos en este aspecto por ser un estudiante destacado en el área y que no necesitaba mayor esfuerzo para obtener buenos resultados, son significados como un hito en su decisión profesional, lo que contrasta con su propia percepción como alumno en las clases de Historia, en las que generalmente se aburría y donde no encontraba respuestas con sentido. Diego reconoce que sus habilidades influyeron de manera decisiva en su decisión de ser profesor.

La experiencia escolar de Diego se corresponde con la representación anterior. Al evocar a sus profesores de historia rescata su carácter de buenas personas, la cercanía que podían establecer con sus alumnos y con él en particular, pero no logra significar a ninguno que le entregara una perspectiva de la disciplina o de la enseñanza que para él haya constituido una experiencia vital. En sus evocaciones como alumno de historia se hace presente el tedio, la exposición de materias con escaso sentido, que no lograba vincular con el presente ni con la realidad, pero en las que alcanzaba resultados destacados con mucha facilidad. Esta perspectiva cambia cuando se asocia a acontecimientos de enseñanza específicos que vivió, a experiencias de aprendizaje creativas, entretenidas y participativas. En estas representaciones se materializa el concepto de Diego de ser un buen profesor de Historia, un buen contador de historias, capaz de mantener el interés de sus

alumnos, y también su mayor temor, repetir los modelos de enseñanza en que él fue enseñado y donde aprendió Historia.

En la experiencia personal de Diego no hay alusiones a intereses ni prácticas sociales o políticas ni en la enseñanza secundaria ni en la universitaria. El espacio USACH en sus representaciones se circunscribe a las discusiones con sus compañeros de curso y de carrera, especialmente durante el último período de la práctica, que para él ha sido una etapa de profunda reflexión, y donde los temas han sido el debate sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia, el desarrollo del pensamiento crítico y las experiencias exitosas o no, que han tenido en estos meses de práctica docente.

El espacio USACH para Diego ha significado poner sobre la mesa una perspectiva de la enseñanza que lo ha enfrentado a varias tensiones. La primera, la exigencia de tener que definirse en un ámbito que no quiere o no puede hacer. La segunda, lidiar con una perspectiva que se presenta como hegemónica en este contexto de la carrera (la pedagogía crítica) que le parece ambiciosa, difícil de implementar, con la que no termina de identificarse, pero de la que tampoco abdica. La tercera, confrontar su propia autocrítica, por no tener una definición clara sobre las finalidades de la enseñanza cuando está terminando la carrera.

9.2.2. Experiencia formativa

Cuando Diego toma posición en relación a las situaciones, acontecimientos o personas relevantes en su formación profesional, la opción es por aquellas instancias que le permitieron tener una estructura o esquema de pensamiento que le diera sentido a un período o a un proceso histórico. Más allá de la visión historiográfica, lo relevante desde su perspectiva, es tener una estructura lógica que permita primero comprender y después enseñar un proceso. “*Una buena visión de la historia, con sus características principales*”, una estructura que permita que los acontecimientos tengan sentido.

Diego reconoce que ha recibido una perspectiva en la formación universitaria, encaminada a desarrollar el pensamiento crítico, y que concibe la Historia como la

posibilidad de construir el presente y modificarlo. En su representación, piensa esta característica como parte de la identidad de la carrera, no solo formativa, sino que del perfil, que con matices, poseen mayoritariamente los estudiantes que ingresan a estudiarla. Esta visión no se sustenta en referencias al proceso o a las instancias formativas en que dicha perspectiva se desarrolla, ni al rol jugado por él en la trayectoria, como participante, observador o resultado del proceso.

Por otra parte, la práctica profesional ha significado para Diego una evocación y un espejo permanente. Un espacio que refleja sus años como estudiante secundario y que lo confronta con la posibilidad de repetir modelos.

En el proceso que duró la investigación, su percepción del contexto de la práctica se modifica. Inicialmente tiene una idea positiva del traslado de centro, la posibilidad de cambiar de contexto social y académico. Posteriormente esto se convierte en una desventaja. Un espacio de restricciones dado por la premura del tiempo, la falta de competencias como tal de su profesor guía y las limitaciones y falta de disposición de sus alumnos ante una práctica más innovadora.

El componente humanista del estilo docente de Diego se manifiesta en su práctica, en el interés que despiertan en él sus alumnos, en su trato cercano, en la atención que pone a sus preguntas y en la disposición a responderlas, en la preocupación porque participen.

9.2.3. Experiencia universitaria y las tensiones no resueltas

Diego se acerca a la enseñanza de la Historia a partir de los referentes aprendidos en su familia. Estos referentes le transmiten significados que apuntan a la Historia como lección, al pasado como enseñanza y a sus protagonistas como personajes. Diego aprende que se puede conocer y comprender la Historia, sin que eso se traduzca en un posicionamiento político definido ante la realidad y en el presente. Su escolaridad fue una experiencia con poco atractivo valórico e intelectual, que ya identificó durante sus años de colegio y que la formación universitaria le ha permitido confirmar. Esta perspectiva negativa de la enseñanza escolar debe

confrontarla con los éxitos académicos que alcanza en ese modelo y que lo hacen dudar de sus posibilidades de enseñar con otras perspectivas y de otros modos.

La USACH, por su parte, lo confronta a un modo distinto de entender el sentido de la Historia y de su enseñanza. Cuando define lo más significativo de su formación en la carrera, opta por las instancias que lo ordenan interpretativamente, que le dan la seguridad de aprender y enseñar desde una perspectiva que encuentra lógica, que puede también admirar pero que no significa adherir ni definirse respecto de ella y que siempre es posible modificar.

La incompatibilidad entre su sistema de referencia proveniente de su experiencia personal, la familia y la escolaridad, que pone en juego al momento de decidir ser profesor de Historia, y las características de la experiencia formativa que recibe en la USACH, no son una contradicción que Diego explicita, sobre la que haya reflexionado, simplemente la incorpora como sumatoria y da como resultado un eclecticismo que culmina en inseguridad e insatisfacción.

Diego se resiste durante el proceso que duró la investigación a definir sus propósitos o a identificarse con una perspectiva de la enseñanza. Más que la incapacidad o la no voluntad de hacerlo, lo que imposibilita esta acción es tener que ubicarse en una perspectiva distinta a la mayoritariamente compartida por la carrera, por sus compañeros de estudio y por sus profesores, en una cuestión que para Diego parece convertirse en un “deber ser”, en un actuar “políticamente correcto” que no logra asimilar y que lo conducen a un eclecticismo forzado, que atenta contra su identidad y su seguridad como docente.

Su preocupación mayor es por lo que no logra hacer, el desarrollo del pensamiento crítico, la vinculación del pasado con el presente. Su propósito de la enseñanza termina siendo finalmente “hacerlo lo mejor posible”, que sus estudiantes comprendan lo que él enseña, hacer buenas clases.

Sus representaciones de los propósitos y de ser un buen profesor de historia, varían en el desarrollo de la investigación dependiendo de si la respuesta fue escrita u oral y en qué momento tiene lugar. En la medida que se avanza en el

proceso y de que las respuestas son resultado de un intercambio de ideas, pierden predominio las perspectivas que apuntan a la comprensión de la realidad y a su modificación, para ganar terreno las opciones que se centran en los intereses del alumnado, en la finalidad de establecer vínculos cercanos y de empatía y de hacer clases que a los estudiantes les gusten y que tengan sentido para ellos.

En correspondencia con lo anterior, la configuración de su perfil docente, que ha venido aproximando esta investigación, cambia durante el proceso. Los componentes eclécticos se mantienen, pero va manifestándose con notoriedad la tensión respecto de su deber ser crítico en favor de su identidad humanista.

Diego tiene capacidades reflexivas, una actitud de introspección que lo hace evaluar severamente sus decisiones y conductas en el desarrollo de su definición profesional. A lo largo de esta investigación mostró interés y voluntad de escuchar, debatir y mejorar. Identifica incongruencias entre lo que espera y lo que logra y voluntad y disposición de aprender y corregir.

Cabe preguntarse por las oportunidades formales que tuvo Diego durante su formación universitaria de reflexionar sobre estos aspectos y de las posibilidades de hacerlo en un contexto de opciones que le permitiera construir con seguridad su identidad docente. Cabe preguntarse por la influencia del espacio USACH extraacadémico en su inseguridad, por el peso de una cultura que no termina de compartir, pero que tampoco puede abandonar.

Diego no quiere enseñar con los modelos que él estudió en la escuela, pero no se siente representado por el modelo que, cree, debe seguir porque estudió en la USACH. No ha tenido opción de desarrollar otro y aunque ha tenido disposición de modificar sus representaciones originadas en su familia y en la escuela, la formación no le ha ofrecido la sistematicidad, ni las experiencias necesarias, de acuerdo a Angell (1991), para que se adhiera a perspectivas incompatibles con sus representaciones de origen. Su capacidad reflexiva y su disposición al cambio, son condiciones para un camino de coherencia y de seguridad docente.

9.3. Macarena: universidad y la conciencia de la formación

9.3.1. *Experiencia personal*

Las representaciones de Macarena sobre la enseñanza provienen de su infancia, de los juegos de enseñar que disfrutaba y que aprendió de su madre y de sus tías profesoras. La opción por la pedagogía no fue algo que su familia le estimulara premeditadamente, su buen desempeño académico en el liceo les hizo desear otra profesión para ella, pero en la interpretación de Macarena esta es una decisión sobre la que tenía temprana claridad. Su experiencia familiar aparece también como una referencia al momento de fundamentar los propósitos de la enseñanza de la Historia y el sentido político que ella le atribuye. Macarena destaca pertenecer a una familia de izquierda y, sin embargo, no haber construido desde allí el sentido político de la enseñanza de la Historia, lo que otorga relevancia en dicho proceso a experiencias posteriores en su vida.

La experiencia escolar de Macarena y su influencia en sus representaciones sobre su opción profesional, son interpretadas a partir de dos sistemas de referencia. El primero se relaciona con las prácticas de servicio social que le dio la oportunidad de desarrollar el liceo y que para ella significó trabajar tempranamente con niños y jóvenes y vincular sus representaciones con el sentido social que atribuye a la enseñanza. El segundo es de carácter político, y corresponde al contexto de movilización estudiantil que tiene lugar en el año 2006 (revolución pingüina) cuando estaba en el último año de secundaria. Aunque no participó directamente de ese movimiento, Macarena lo significa como un hito en el cambio en la perspectiva que tenía sobre la enseñanza de la Historia, resultado de cómo sus profesoras de entonces vincularon la coyuntura política y social para enseñar Historia y Ciencias Sociales. Macarena experimenta en este proceso la conciencia del cambio que la enseñanza de la Historia puede significar en la comprensión de la realidad y en la posibilidad de opinar y de tomar posición de una joven, en este caso, ella misma. Por otra parte, este hito le permitió precisar la elección disciplinaria de su opción profesional por la pedagogía, tempranamente decidida, para que esta fuera la enseñanza para la comprensión del medio social.

El espacio USACH, que define como el sentido social de la universidad, está en las representaciones de Macarena antes de ingresar a estudiar, a través de la influencia de sus profesoras de historia egresadas de la USACH, y de su abuelo, que estudió en la Escuela de Artes y Oficios de la universidad. Macarena significa la decisión de estudiar en esta universidad como lo mejor que pudo pasarle en la vida.

Macarena interpreta el espacio USACH como un ambiente integrado por los profesores y las clases que realizan, por las conversaciones en el patio de Historia con sus compañeros y amigos y por las discusiones en la Asamblea. En su representación este espacio constituye una comunidad que trasciende la etapa estudiantil y que le da la convicción que en los liceos de Santiago hay muchos profesores que están enseñando con los mismos propósitos.

En este espacio se organiza un colectivo de educación para jóvenes, donde Macarena proyecta sus intereses sociales de formación iniciados en la enseñanza secundaria, pero ahora con una definición y un objetivo político. Es en este espacio donde, en su interpretación, ha aprendido a comprender la realidad, a ser consciente día a día de los progresos que alcanzaba, y a redefinir con convicción y seguridad los propósitos de su enseñanza.

9.3.2. Experiencia formativa

El principal significado que Macarena atribuye a la formación recibida en la USACH es la mirada analítica que le proporcionó, haber aprendido a cuestionar el conocimiento, el pasado, el presente y la sociedad.

La representación sobre su experiencia formativa es la de un proceso que se fue construyendo lenta y paulatinamente y donde ella ha sido muy consciente de sus aprendizajes y progresos. En ese trayecto se ve a sí misma con las dificultades que debió experimentar en sus inicios al enfrentarse a lecturas y temáticas de gran complejidad, o a exigencias y perspectivas que no compartía o no llegaba a comprender. En su interpretación al finalizar la carrera, es consciente de la

contribución de cada una de esas instancias, que comprende cómo el paso necesario para alcanzar nuevos aprendizajes.

En ese proceso valora la formación que, aunque compleja, la obligó a estudiar en profundidad, a descifrar lo esencial en las distintas posturas epistemológicas, a tener la claridad teórica que sustentaran sus propósitos de transformación social, a establecer los nexos entre los procesos estudiados y la realidad social y a preguntarse para qué quería enseñar Historia y Ciencias Sociales. Sin esta claridad, de acuerdo a su convicción, la Historia y su enseñanza estarían muertas y para ella no tendría sentido ser profesora.

Este proceso formativo le habría permitido, en su interpretación, comprender que enseñar Historia y Ciencias Sociales contribuye a la transformación social, en tanto que su opción de trabajar en un colectivo de educación informal con jóvenes, es significada como consecuencia de esta formación. Como la posibilidad de relacionar su teoría y su práctica, de vincular sus necesidades intelectuales, con sus necesidades de trabajo político concreto.

En la práctica pedagógica las experiencias más significativas para Macarena corresponden a la modalidad de trabajo con su profesora tutora y su grupo de práctica, definido como un espacio para discutir y para fundamentar por qué se tomaban determinadas decisiones didácticas. Ubica el origen de estas experiencias en las clases de didáctica, cuando debía responder por los objetivos que perseguía con su enseñanza y, sobre todo, qué quería que logaran sus estudiantes. Identifica estas actividades como guías para generar reflexión, como instancias para pensar mejor y más detenidamente lo que se decidía y se hacía.

El rol que atribuye a su tutora de práctica es significativo, la llevó a preguntarse por los tipos de inteligencia y por los modos diferentes de aprender. A ella misma, le “bajó los humos”, haciéndole ver sus debilidades, cuando estaba muy acostumbrada a recibir solo felicitaciones.

9.3.3. Experiencia universitaria y el refuerzo de la finalidad docente

Macarena inicia la construcción de su pensamiento de ser y de decidir ser profesora en su ambiente familiar. La vinculación afectiva con la docencia y la satisfacción de enseñar, las aprende y las significa en un espacio de cercanía y de reconocimiento.

Sus representaciones de la enseñanza de las ciencias sociales para comprender la realidad, tomar posición y modificarla, comienzan a construirse en su última etapa escolar, conjuntamente con la profundización de su representación de la USACH como un espacio de crecimiento personal e intelectual y con sentido social. Este contexto resulta fundamental en las ideas de Macarena, por cuanto experimenta de manera personal los cambios que puede generar en el pensamiento y la conciencia de una persona la enseñanza de las ciencias sociales.

La formación que recibe Macarena cuando decide estudiar en la USACH es perfectamente compatible con las representaciones que había comenzado a desarrollar, especialmente en el último año de su enseñanza secundaria. Las representaciones de Macarena, de acuerdo a los conceptos de Angell (1998), experimentaron una expansión o adición que reforzaron sus representaciones previas. En ese proceso es capaz de identificar hitos que le permitieron ir construyendo una base teórica y preguntarse y reflexionar sobre los propósitos de su enseñanza, y durante la práctica, detenerse en los aprendizajes que esperaba lograr con sus estudiantes.

El espacio informal de la USACH jugó un rol relevante en este plano. Macarena lo define como una comunidad que supera los ámbitos espaciales y temporales de la formación, porque se proyecta en las relaciones con compañeros egresados y de cursos posteriores, en el ejercicio profesional de la educación formal una vez titulados, en el trabajo realizado en espacios informales de educación y en algunos casos en la militancia en colectivos de educación popular. Macarena es parte de esa comunidad, tiene roles protagónicos y construye y consolida su identidad docente en ese contexto.

Macarena materializa los propósitos de su enseñanza a través de la perspectiva teórica de la disciplina y de la didáctica cuando selecciona contenidos, elabora materiales didácticos y diseña actividades de aprendizaje para sus clases. Esta perspectiva se tensiona en la práctica con el rol que ella asume. Tiende a responder y resolver los problemas que propone a sus alumnos. Su actitud puede originarse en su dificultad para restarse protagonismo, o en la prioridad de que la clase funcione y prosiga tal y como la había programado.

La reflexión de Macarena sobre su propia práctica pone énfasis en la estructura de su planificación y en los propósitos, dos cuestiones sobre las que tiene gran claridad y convicción. Esta claridad y convicción es producto de extensos y profundos procesos de reflexión realizados en los espacios formales e informales de la formación, que se sustentan además en una convicción política. Su perspectiva a este respecto es, en general, satisfactoria, cree cumplir con sus propósitos en las clases, en la medida que entiende que se trata de un proceso de larga duración y que requiere de un ejercicio intelectual arduo y sistemático.

9.4. Elisa: universidad y perspectiva humanista

9.4.1. Experiencia personal

La influencia familiar de Elisa en sus representaciones se relaciona más con la Universidad de Santiago que con la pedagogía y la enseñanza de la Historia. Estas provienen de la cercanía geográfica de su casa familiar con la universidad y con la percepción de su padre respecto a la Universidad Técnica del Estado como la “universidad del pueblo”, en relación al proyecto educacional implementado en la entonces UTE, durante el gobierno de la Unidad Popular. Elisa interpreta que de no haber abortado este propósito con el golpe de Estado de 1973, ella no sería la primera generación de su familia en acceder a la formación universitaria.

Sus representaciones sobre la pedagogía y su opción profesional, en cambio, están fuertemente influenciadas por su experiencia escolar, especialmente por el modelo de una profesora que le hizo clases durante toda su enseñanza primaria

(ocho años) y que se constituye en punto de referencia para su definición de la pedagogía en dos ámbitos. En primer lugar como una relación personal de cercanía, compromiso y preocupación por las necesidades del alumnado y, en segundo lugar, como una tarea académica destinada a transmitir el conocimiento, en este caso, la comprensión del pasado.

Las representaciones de Elisa sobre el profesorado y la enseñanza de la Historia se construyen a partir de este modelo y de otros que vivencia durante su formación secundaria. Esto le da la oportunidad de confrontar conscientemente perspectivas sustentadas en el valor y en la transmisión del conocimiento, con otras que ponen énfasis en temas hasta entonces para ella desconocidos, como la historia reciente de América Latina o la alusión a personajes vinculados a causas libertarias y a la defensa de los derechos humanos y destacados en su interpretación, como personas, como seres humanos, no como actores políticos. En esta confrontación tuvo además la oportunidad de experimentar y valorar prácticas donde fue posible debatir y discutir.

Una buena profesora de Historia, de acuerdo al modelo en que aprendió Elisa, tiene capacidades narrativas para incitar el interés por el pasado y capacidades pedagógicas para desarrollar el interés científico por el conocimiento. Una buena profesora de Historia se renueva en sus conocimientos y es sólida conceptualmente, propicia métodos participativos, innovadores, que den la posibilidad de opinar y debatir. Una buena profesora conoce en profundidad a sus alumnos, se interesa por sus problemas más allá de lo académico. Una buena profesora, como su profesora de la enseñanza primaria, se excluye de participar en las demandas gremiales de sus colegas, cuando eso significa que sus alumnos pierdan clases.

Elisa no tiene representaciones de la enseñanza de la Historia vinculadas a experiencias políticas ni durante su etapa escolar ni en la universitaria. En las representaciones de Elisa, tampoco se explicitan vivencias en el espacio USACH que la hayan influido.

9.4.2. Experiencia formativa

Para Elisa, el quiebre fundamental en su formación fue comprender cómo se construye el conocimiento y los intereses que hay detrás de esa elaboración. Eso incluye la propia experiencia de construir, las posibilidades de investigar que le dieron los cursos de la carrera, lo que le permitió definir intereses y dudas personales sobre el conocimiento histórico. En esta misma línea, valora las experiencias formativas que la acercaron a interpretaciones alternativas de los procesos y de los períodos históricos, a perspectivas de análisis que ponían en duda miradas muy arraigadas en el currículum escolar.

El valor que da a esta dimensión de su formación, se contradice sin embargo con una carencia que identifica en la misma: no haber profundizado en visiones más panorámicas de períodos y de procesos históricos, contradicción de la que, señala, es perfectamente consciente.

En el desarrollo de su Práctica profesional valora la posibilidad de discutir sobre la pertinencia de las actividades programadas. Sitúa el inicio de estas experiencias en los cursos de didáctica y su prolongación en los intercambios con su tutor de práctica, que inquiere sobre los logros y sentidos que tienen sus decisiones para ella y para sus estudiantes. Incluye en estas experiencias a sus compañeros de carrera y destaca que el resultado para ella, ha sido girar de una perspectiva más bien expositiva hacia una más constructivista de la enseñanza y preguntarse permanentemente por la voz de sus alumnas.

9.4.3. Experiencia universitaria e incompatibilidad de paradigmas

Los componentes tradicionales y humanistas del perfil docente de Elisa, se acrecientan o se desdibujan dependiendo de qué aspectos de su enseñanza se consideren.

El componente humanista se manifiesta en la centralidad que tienen sus alumnas tanto en la programación de clases, como en la implementación de las mismas y en la reflexión que hace de ellas. Este componente es consecuencia del modelo que admiró y con el que aprendió durante la enseñanza primaria y además de las

experiencias donde ha debido responder por los intereses, necesidades y posibilidades de aprendizaje de sus alumnas, durante su formación universitaria.

El componente tradicional se materializa en la selección de contenidos y en las habilidades que privilegia desarrollar cuando enseña, y aquí también parece haber una influencia importante de las experiencias en las que Elisa aprendió Historia durante su enseñanza escolar.

Elisa es consciente, y valora, la perspectiva en la que ha sido formada en la USACH, los énfasis en la construcción del conocimiento, las interpretaciones históricas alternativas, la conciencia sobre los intereses que hay detrás de esas interpretaciones y el cuestionamiento de las decisiones de enseñanza. Al mismo tiempo, es muy enfática en señalar que no se posiciona desde lo crítico, que su finalidad en la enseñanza no es cambiar el mundo y que no expresa sus posturas políticas con sus alumnas, porque no quiere tener injerencia sobre ellas.

La representación anterior configura la disposición de Elisa respecto a la formación recibida en la universidad. Se relaciona con el componente político que ella visualiza en esta formación y que en su interpretación corresponde a tomar posición ante la contingencia y eventualmente con influenciar el pensamiento de los alumnos. Esta representación pone una barrera que opaca el componente académico de su formación que Elisa valora, sustentado en una perspectiva que problematiza la construcción del conocimiento y de la realidad, para materializarse en una práctica que en la selección de contenidos y en las habilidades que estimula, se acerca más al modelo en que ella misma aprendió durante la enseñanza primaria y que tiene gran relevancia en sus representaciones.

Elisa no vincula su identidad docente con un compromiso ni con una práctica política, contrariamente, ve en este posicionamiento riesgos que atentarían contra la autonomía y la libertad de sus alumnas, más aún, considerando el proceso de construcción de sí mismas en que se encuentran. Su opción es básicamente el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnas. En esta perspectiva adquiere peso la

imagen de la profesora que no participa de las demandas gremiales de los colegas con que trabaja, privilegiando el derecho a estudiar de sus estudiantes.

En esta dimensión su sentido humanista de la enseñanza escolar de las ciencias sociales adquiere relevancia. Que sus estudiantes se comprendan a sí mismas, que conozcan sus raíces, que se identifiquen cómo personas, que comprendan que tienen una familia y antepasados, y que en esa identidad radica su trascendencia y su rol en la sociedad. Mientras, ella garantiza estas cuestiones confiando en sus estudiantes, escuchándolas, interesándose en lo que les pasa, garantizando su libertad y su autonomía y motivándolas con metodologías innovadoras.

La incompatibilidad entre los paradigmas escolares y universitarios en que Elisa aprendió Historia y Ciencias Sociales, siguiendo la línea de Angell (1991), conducen a que seleccione al momento de implementar su práctica, aquellos que para ella tienen más significado y con los que se identifica más, de acuerdo a sus concepciones políticas e ideológicas. Su perspectiva de la enseñanza es humanista y en esa condición privilegia por el desarrollo de sus estudiantes, que es un modelo que conoce bien y en el que logra desenvolverse con habilidad. Ese mismo conocimiento le impide optar por las perspectivas disciplinarias que valora de su formación universitaria, por la posibilidad de comprender la realidad en su complejidad, para terminar enseñando con las perspectivas que conoce mejor y que aprendió en la escolaridad.

Lo anterior, a pesar de la clara conciencia de Elisa de cómo ella misma aprendió ciencias sociales en su vida escolar y universitaria: desde su concepción de la Historia como un relato fascinante hacia su sentido como herramienta para explicarse el mundo, buscar sus propias respuestas y tomar decisiones.

Cuando reflexiona sobre su quehacer docente, se centra exclusivamente en lo que termina siendo su propósito de la enseñanza, que sus alumnas participen y que tengan un rol activo en la construcción de su propio conocimiento y aprendizaje.

La satisfacción de Elisa por el logro de este propósito desdibuja la posibilidad que analice de manera más integral y compleja la ejecución de su clase. Por ejemplo, las características de los contenidos que selecciona y la coherencia de estos con los enfoques que, según señala, valora haber sido formada en la universidad.

9.5. Camila: universidad y posicionamiento docente

9.5.1. *Experiencia personal*

El rol que juega la familia de Camila en la construcción de sus representaciones se relaciona con la pasión por el conocimiento y el saber que le inculcaron. Hoy, después de su formación en la USACH, con una convivencia que se ha enriquecido a partir de sus convicciones y de su posición ante la realidad.

La formación escolar tiene un lugar preponderante en las representaciones de Camila. Se personifican en la profesora y en sus clases de Historia del último año de secundaria. Estas clases son valoradas como un espacio de libertad, disidencia y tolerancia para conocer la realidad, para abrirse a la crítica y la discusión y para entender temas de interés político y social en el presente.

Su profesora de Historia representa para Camila la disposición a responder a sus inquietudes, la orientación y formación en sus intereses académicos y ser la responsable en su decisión de abandonar la opción por la psicología y estudiar Historia.

Camila no hace alusión a compromisos o experiencias políticas ni durante su educación escolar ni en la universitaria. Destaca, sin embargo, la actividad permanente que se desarrolla en ese plano en la universidad, que permitiría estar en el escenario “*donde pasan las cosas*”.

En sus representaciones el espacio USACH es un tipo de relación que se da en la carrera, de la que participan docentes y estudiantes y que se caracteriza por la cercanía, la comunicación y la posibilidad de tener discusiones más allá de la sala de clases.

9.5.2. Experiencia formativa

La experiencia formativa tiene gran significado en las representaciones de Camila. De acuerdo a su interpretación, su posicionamiento como profesora, fundamental en su identidad docente, sería consecuencia de la formación recibida en la USACH.

Camila sustenta este alcance, en la identidad que siente con las perspectivas historiográficas, didácticas, políticas e investigativas que caracterizan al departamento de Historia, cuestión que conocía al momento de postular a la universidad y que define como una orientación crítica y diversa.

Reconoce una línea formativa desde que comenzó a estudiar la carrera, basada en la discusión y encaminada a desarrollar el pensamiento crítico y a construir y cuestionar el conocimiento. En su perspectiva, es lo más potente que le ha dado la universidad. Traza un hilo conductor en su formación, que le permite identificar tres hitos a partir de los cuales desarrolla sus fortalezas y convicciones sobre la enseñanza de la Historia y sobre su identidad docente.

El primero corresponde al ramo de epistemología al comienzo de la carrera, que define como un descubrimiento casi emocional, que le permitió identificar líneas interpretativas, corrientes teóricas, entender cómo se construye el conocimiento, tener una mirada crítica ante las perspectivas de la Historia y ubicarse ella misma en una teoría, cuestiones que considera imprescindibles para continuar y avanzar en el desarrollo de la carrera y tener más herramientas para enseñar.

En segundo lugar los ramos de didáctica, que significa como una de las instancias que le permitieron irse enamorando de la pedagogía, cuando su opción inicial por la carrera se vinculaba exclusivamente a la disciplina histórica y a formarse como investigadora. Identifica en estos ramos la posibilidad de ligar su finalidad política con la enseñanza, tener herramientas para leer el currículum, para desarrollar el pensamiento social en sus alumnos y para implementar estrategias y propuestas coherentes con sus propósitos.

En tercer lugar en este proceso se ubica su experiencia en la práctica, donde destaca el rol de una tutora inquisidora respecto a las decisiones que proponía y elaboraba, dando lugar a un ejercicio muy positivo de defender y argumentar. En este contexto valora además, la posibilidad de sumar a la discusión a sus compañeros de grupo de práctica y aquellos con los que compartía centro educacional. El espacio de la práctica la ha hecho consciente, además, de las herramientas que le ha dado la formación para descifrar la compleja realidad de la escuela.

9.5.3. Experiencia universitaria y compatibilidad de propósitos

La principal influencia de Camila en sus representaciones de la enseñanza es de carácter académico. Proviene de las inquietudes y herramientas que le proporciona su profesora en la enseñanza secundaria para comprender el mundo, y de los fundamentos teóricos y experiencias reflexivas que le facilita la carrera universitaria para construir su posicionamiento como profesora de Historia.

El principal rasgo de su identidad docente es la finalidad política que atribuye a la enseñanza de la Historia. Esta identidad comienza a gestarse en la escuela, bajo la influencia de una profesora que convierte las clases de Historia en un espacio de discusión y reflexión sobre la realidad, pero termina por consolidarse fundamentalmente, como consecuencia de la formación formal recibida en la universidad. Los propósitos de la enseñanza de Camila son resultado de su disposición por una enseñanza teórica, política e ideológicamente relevante para ella, en la medida que es prolongación de sus representaciones sobre la Historia, la enseñanza y el mundo, que había comenzado a elaborar en su educación secundaria. En otras palabras, su disposición proviene de la relevancia y compatibilidad con sus ideas previas (Angell, 1998)

El componente académico es el elemento clave en la configuración de las representaciones sociales de Camila. En él radica la solidez de su convicción. Comienza con su adscripción por la Historia como disciplina para comprender el mundo y prosigue con la relevancia que otorga a las definiciones teóricas en la posibilidad de posicionarse como profesora.

Representa una línea conductora en su formación académica, que le permite significar los hitos clave en que fue desarrollando y consolidando sus convicciones teóricas y prácticas sobre la enseñanza de la Historia. En esa línea no aparecen experiencias extraacadémicas o prácticas políticas. Su posicionamiento político de la enseñanza es desde su quehacer en el espacio formal del aula.

En la experiencia de la práctica integra sus aprendizajes con su experiencia como estudiante del sistema escolar, que está muy presente en sus recuerdos y reflexión, cuando planifica y programa sus clases y cuando piensa qué opinarán de ella sus alumnos. En esta experiencia, vuelve sobre el modelo que representó para ella su profesora de secundaria, congruente con la formación y convicciones que desarrolló y consolidó en su formación universitaria.

Las tensiones que entran en juego en el posicionamiento de Camila durante su práctica no tienen que ver con sus experiencias personales o con los resabios de experiencias de aprendizaje que no logra conciliar. Se relacionan más bien con el contexto, con la obligación de tener que adecuarse a exigencias de enseñanza que no comparte, pero que no puede trasgredir en el escenario de obligaciones y protocolos de la Práctica Autónoma.

En coherencia, su principal convicción además de querer formar a sus estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico, es la convicción en las posibilidades de autonomía que poseen los profesores para interpretar e implementar el currículo. Lo que más valora en un docente es que tenga un posicionamiento personal y político, que sepa donde se ubica y que se haga cargo de esa posición.

La reflexión de Camila sobre la enseñanza y su labor se centra en el sentido político que atribuye a la enseñanza de la Historia y sobre la necesidad y medios que hay que emplear para ser coherente. Su reflexión pone énfasis en los aspectos de su quehacer coherentes con su óptica de la enseñanza y en los que tuvo autonomía al momento de decidir. Omite referirse en extenso a dimensiones que no la identifican, pero reflexiona en un proyecto de construcción profesional en que mira su historia y se proyecta al futuro.

10. LA INVESTIGACIÓN Y SUS RESULTADOS

El análisis realizado hasta aquí ha permitido conocer a los profesores formados en la Universidad de Santiago de Chile. Sabemos de las tendencias generales que caracterizan el pensamiento docente del grupo y también de sus particularidades. Estamos al tanto de sus experiencias personales y cómo ellas han contribuido en la conformación de ese pensamiento. Nos hemos ido aproximando a sus experiencias formativas en la universidad y hemos podido comprobar cuáles de ellas son más significativas, son vitales, en su pensamiento como profesores de Historia. Hemos podido ir proyectando las fortalezas de esa formación y los ámbitos que necesitan ser reforzados o reformulados para que los futuros docentes tomen decisiones didácticas coherentes y fundamentadas.

La finalización de este trabajo sistematiza y profundiza las conclusiones parciales que han venido desarrollándose hasta aquí. Precisa los alcances de la investigación. Confronta sus resultados con los objetivos originalmente propuestos. Analiza los métodos utilizados especialmente en lo que respecta a los instrumentos de la investigación. Finalmente, vuelve sobre los supuestos a partir de los cuales se proyectó la investigación y desde allí, dirige la reflexión a las proyecciones que tendrá este trabajo en la formación de los estudiantes que actualmente, y en el futuro, se convertirán en profesores de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile.

10.1 Sobre sus alcances

Este cierre comienza explicitando los alcances de la investigación. El primero se relaciona con su finalidad central, las miradas que han de realizarse para conseguir una formación más coherente con los principios que sustentan el modelo de profesor que aspira a formar el Departamento de Historia de la USACH. En la medida que ese modelo corresponde a una definición particular de esta unidad académica, sus resultados no son extrapolables a otras realidades, inclusive en la formación de otras especialidades docentes de la misma universidad.

Como todos los resultados provenientes de una investigación cualitativa, de estudios de casos, estos pueden utilizarse como espejos para mirar otras realidades y transferir sus métodos de análisis, siempre y cuando se tengan en cuenta los contextos, que pueden ser muy diferentes en otras realidades formativas chilenas o internacionales.

El segundo alcance tiene que ver con la modalidad de observación de prácticas que consideró la investigación. La observación de una sola clase no permite hacer generalizaciones ni proyecciones del ejercicio docente de estos estudiantes, por cuanto no se logran resguardar las condiciones imprevistas o casuales que pudieron alterar su ejecución, incluyendo mi propia presencia. Como ha quedado claro en el desarrollo de este trabajo, mi objetivo no era emitir un juicio de valor sobre la práctica observada en cada uno de ellos, sino averiguar la coherencia entre lo que decían en sus declaraciones, escribían en sus programaciones y hacían en la sala de clases.

10.2. Sobre los objetivos

El primer objetivo me permitió **caracterizar los perfiles docentes de los estudiantes de pedagogía en su último semestre de formación.**

El pensamiento docente mayoritario de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, cuando están terminando su formación, corresponde a una perspectiva crítica. La mitad de los dieciséis estudiantes que participaron de la primera etapa de la investigación, fueron identificados con ese perfil. Sus razones para decidir estudiar pedagogía son sociales y políticas: contribuir a la comprensión de la realidad social, mejorar la calidad de la educación en Chile y desarrollar el pensamiento crítico de los jóvenes. Para los dieciséis estudiantes el propósito de la enseñanza de las ciencias sociales transita entre comprender el presente con el objetivo de construir una sociedad más libre y justa y comprender para cuestionar las interpretaciones de la historia y no dejarse dominar.

El predominio de una identidad crítica en este grupo de estudiantes se corresponde, salvando las distancias, con los resultados de la investigación de Evans (1989). Se aleja, sin embargo, de la heterogeneidad con que los estudiantes que investigan Godman y Adler (1985) significan la enseñanza de las ciencias sociales, y de los recuerdos que los estudiantes de la investigación de Crowe, Hawley y Brooks (2012) tienen de sus profesores de la etapa escolar.

Las representaciones sobre el significado de ser un buen profesor de Historia en este grupo tienen un marcado signo humanista. Al igual que en la investigación de Crowe, Hawley y Brooks (2012), la preocupación y compromiso con sus estudiantes son dimensiones claras y presentes entre los primeros dieciséis futuros profesores que participaron de esta investigación, alcanzado casi al cien por ciento.

Un porcentaje considerable, un tercio, corresponde a un perfil docente de carácter ecléctico. Sus definiciones incluyen componentes críticos cuando se trata de definir las razones para ser profesor o las finalidades de la enseñanza, humanistas cuando hay que precisar un tipo de vinculación con los alumnos y decididamente tradicionales cuando se trata de las posibilidades de autonomía del profesor como gestor del currículum o del rol del estudiante como protagonista y constructor de su aprendizaje.

La falta de confianza en las capacidades de autonomía del profesor y las dudas en las ventajas del aprendizaje por indagación, son características que, en menor medida, atraviesan también a los estudiantes de perfil crítico, de acuerdo con las respuestas al cuestionario. Estas respuestas permitieron concluir que los estudiantes se ubican en perspectivas críticas y humanistas cuando se trata de identificarse con los fines, valores y contenidos de la enseñanza, pero que dudan, o son decididamente más tradicionales, cuando los aspectos sobre los cuales deben pronunciarse tienen relación con los métodos de enseñanza, con los recursos o el papel que deben jugar en el aula estudiantes y profesores. En otras palabras, son más progresistas cuando se trata del deber ser, de cuestiones más abstractas, como los valores o las finalidades de la enseñanza de las ciencias

sociales, pero bastante más tradicionales cuando se trata de la práctica cotidiana en la sala de clases, de los métodos con los que enseñan, de las características de las relaciones que propician entre ellos y sus estudiantes.

Estas conclusiones parciales fueron examinadas a la luz de las experiencias de cinco estudiantes. Sus respuestas y testimonios en entrevistas, sus narraciones escritas, sus decisiones didácticas en la programación y en la implementación de sus clases me permitieron **reconstruir y analizar los propósitos de su enseñanza, la relación de estos con su pensamiento docente y con las clases que programan e implementan**, que es el segundo objetivo de la investigación.

Los propósitos de la enseñanza son un componente clave en la definición del pensamiento docente. Los propósitos dan cuenta de la perspectiva que se tiene no solo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, sino también de las ideas bajo las cuales se concibe el funcionamiento, la conformación y las posibilidades de cambio de la sociedad y de la definición del ser humano y de la humanidad. La claridad en los propósitos de la enseñanza, por tanto, da cuenta de la lucidez y de la definición en estos otros aspectos y de las posibilidades de llevarlos a cabo con convicción.

Esta premisa permite comprender uno de los supuestos fundamentales en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales y en el que se sustentan las investigaciones de, entre otros, Barton y Levstik (2004) y de Van Hover y Yeager (2007) y mi propia investigación. Para entender las decisiones didácticas de los profesores es imprescindible comprender los propósitos que atribuyen a la enseñanza.

La definición de los propósitos de la enseñanza comienza a construirse en la etapa escolar y es un ámbito en el desarrollo del pensamiento del profesor en que las representaciones ejercen gran influencia. Esta definición continúa en la etapa universitaria y la dirección que siga dependerá de tres cuestiones: de la compatibilidad entre los propósitos forjados en la escolaridad y las perspectivas

que orientan la formación universitaria; de las posibilidades de discutir y reflexionar sobre esos propósitos durante la formación; y de las experiencias de análisis de las decisiones didácticas y de las prácticas de enseñanza a la luz de esos propósitos.

La claridad en la definición de los propósitos de la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales es el aspecto que mejor caracteriza a las estudiantes de pensamiento crítico. Estos propósitos tienen sentidos sociales y políticos: que sus estudiantes vinculen las temáticas históricas y sociales que estudian con el presente y con la realidad, que tomen posición respecto de las problemáticas que aprenden y que planteen posibilidades de cambiar la realidad.

La certeza en la definición de propósitos de este grupo proviene de su convicción de cómo la sociedad se ha conformado históricamente, de las condiciones que explican sus características actuales y de cómo se la imaginan en el futuro. Esta claridad nace en la etapa escolar, todas estas estudiantes tuvieron experiencias que las vincularon con esta perspectiva de la enseñanza de la Historia y con esta visión de la sociedad. En todos los casos hubo un componente político: la contingencia, las perspectivas de enseñanza de sus profesoras o su propio interés o participación en este plano. En todos los casos recuerdan con claridad estas experiencias y las ubican como parte esencial de sus biografías como profesoras.

Todas ellas encontraron en la línea formativa de la universidad la posibilidad de reconstruir, profundizar y consolidar esos propósitos. Recuerdan hitos y experiencias significativas en ese proceso, que fueron capaces de leer porque tempranamente se identificaron con esa línea, le otorgaron sentido y la convirtieron en parte central de su reflexión. En palabras de Angell (1991; 1998) tuvieron la disposición para seleccionar los estímulos relevantes y compatibles con sus representaciones de origen. Las clases de epistemología, la necesidad de posicionarse en las clases de didáctica y de fundamentar sus decisiones durante la práctica constituyeron para ellas la posibilidad de fundamentar, de reflexionar sobre sus propósitos y, en ese proceso, consolidar sus convicciones. Bajo la perspectiva de Newman, Shaver y Strong, citados por Hawley (2010), de poner en

curso un proceso intelectual y ético capaz de transformar las representaciones y de perturbar los hábitos y las decisiones didácticas.

Dos de ellas al menos, acompañaron este proceso con participación y acción política y en esos espacios la definición de propósitos continuó profundizándose y consolidándose.

Durante el ejercicio de su práctica estas profesoras de pensamiento crítico, concretan sus propósitos. Vinculan las temáticas que enseñan con situaciones actuales y relevantes socialmente, eligen categorías conceptuales que permiten explicar la realidad social en su complejidad, diseñan actividades que consideran análisis fundamentados y que permiten a los estudiantes distinguir los intereses y las interpretaciones que hay en una fuente de información, tomar posición ante las problemáticas que estudian e imaginar posibilidades de cambio.

La implementación de estos propósitos en la práctica se circunscribe a momentos bien acotados de la clase, que son en los que logran resolver las tensiones que se oponen a su ejecución. Estas tensiones son de tres tipos. La primera la he denominado institucional y corresponde a todo el entramado administrativo y de procedimientos que actualmente significa la Práctica Autónoma, y que en este caso particular se vio intensificado por la necesidad de cambiar los centros educacionales como consecuencia de la movilización estudiantil. Profesores guías sin experiencia como tales y con perspectivas de la enseñanza muy distintas a los propósitos de estas estudiantes, inhiben la posibilidad que estos se conviertan en el foco que estructure la enseñanza a cabalidad. En este plano cobra relevancia la necesidad de cubrir el currículum, entendido fundamentalmente como la exigencia de “pasar” todos los “contenidos”, sin considerar el desarrollo de habilidades de pensamiento social, menos aún finalidades sociales o políticas que contribuyan a una sociedad más justa. Las estudiantes son muy conscientes de esta tensión y su actitud es, en general, de aceptación reflexiva, proyectándose a las posibilidades de autonomía que tendrán cuando hayan terminado la práctica y comiencen su vida profesional.

Otra dimensión de esta tensión “administrativa” corresponde a los requerimientos de la Práctica desde la universidad, concretamente al diseño de una programación que se torna muy rígida y que conduce a extensos episodios de entrega de información durante la clase y que debido a la falta de experiencia, casi nunca permite desarrollar con más detenimiento y profundidad los espacios destinados a un protagonismo más activo de los estudiantes. Durante la investigación ningún indicio permitió establecer que las estudiantes fueran conscientes de esta limitación.

La segunda tensión la provocan los estudiantes, el conocimiento que las profesoras tienen de ellos y la compatibilidad entre sus propósitos sociales y políticos y los intereses y perspectivas de los adolescentes. Conocer las inclinaciones de los estudiantes es un proceso que tarda, más aún en las condiciones en que debieron desenvolverse estas profesoras. La firme claridad y convicción de propósitos las condujo a vincular los contenidos de su enseñanza con problemas de la actualidad y a esperar respuestas comprometidas de sus estudiantes con la realidad. El escenario no era el mismo que habían dejado en sus liceos de origen. Esos estudiantes eran parte del movimiento que demandaba cambios en la educación, por eso estaban en paro. Los nuevos estudiantes no. Su actitud fue en ocasiones de frustración por esta “no respuesta”, pero igual que en la tensión anterior, terminaron reflexionando por el largo alcance de sus propósitos y la decisión de persistir en ellos.

Su actitud fue distinta cuando los propósitos se relacionaban con la implementación de situaciones de enseñanza en su dimensión procedimental. Con la indagación, análisis e interpretación de información, con la posibilidad de desarrollar habilidades de análisis temporal y espacial. No considerar estos ámbitos de la enseñanza en sus clases, casi siempre se fundamentó desde las limitaciones de sus estudiantes, desde su falta de conocimiento y disposición, con poca reflexión de las posibilidades que ellas abrían en los reducidos espacios de la Práctica.

La tercera tensión tiene que ver con ellas mismas. Con la manera cómo su definición de los propósitos se enfrentaba a representaciones arraigadas en la escolaridad, de las cuales en muchos casos eran conscientes, pero que al momento de ejecutar las clases aparecían en la selección de algunos contenidos, en la relación que establecían con sus estudiantes o en sus reacciones ante eventos no considerados en la planificación. Esta es la tensión menos visibilizada por estas futuras profesoras, que son más reflexivas cuando se trata del contexto o de sus estudiantes, pero menos cuando se trata de sí mismas y privilegian recordar los momentos de coherencia con sus propósitos de la enseñanza, por sobre sus debilidades.

La definición de propósitos, entendidos como las finalidades de la enseñanza, es menos clara entre los estudiantes de pensamiento ecléctico y con raíz humanista. No logran expresarla fácilmente en sus declaraciones, privilegian centrarse en definiciones más cercanas a los objetivos específicos de su clase. Cuando realizan clases, sin embargo, este es un rasgo que aparece con más notoriedad y se materializa en el rol y en el trato que dan a sus alumnos en la sala de clase.

La menor claridad, o convicción, de sus propósitos también procede de la etapa escolar. En ambos casos sus experiencias resultan de modelos muy tradicionales, que hoy día son capaces de identificar, de criticar y que esperan no repetir. Este análisis deben confrontarlo, sin embargo, con sus experiencias de buenos alumnos en dichos modelos y con la satisfacción por los vínculos afectivos que pudieron establecer con sus profesores de Historia durante la escolaridad.

La perspectiva formativa de la USACH significa un quiebre que no compatibiliza con sus representaciones escolares de los propósitos de la enseñanza de la Historia. Es una perspectiva que recién comienzan a aprender en su formación universitaria, que valoran en términos académicos e intelectuales, pero que no termina por identificarlos políticamente. Ambos recuerdan episodios relevantes de sus estudios, la formación epistemológica, la identificación de corrientes historiográficas, la posibilidad de preguntarse por qué tomaban determinadas decisiones didácticas. Pero no llegan a elaborar un relato de su formación que dé

cuenta de un proceso sistemático, que vincule la formación disciplinar con la pedagógica y la didáctica. Las respuestas al para qué de la enseñanza, se circunscriben a lo que esperan lograr en la clase, en términos procedimentales, de conocimiento temático, sin proyección social o política.

Siguiendo las categorías de Angell, los contenidos de la formación recibidos en la universidad fueron en alguna medida pasados por alto, porque no eran compatibles con sus convicciones de origen. Y fundamentalmente, porque no tuvieron la relevancia que permite la intensidad y sistematicidad coherente en la entrega de información, no al menos para que estos estudiantes lograran identificarla, analizarla y cambiar sus perspectivas de origen.

Los resultados de la práctica difieren entre estos dos estudiantes. Aunque Elisa no denomina el paradigma de la enseñanza en el que se ubica, sus declaraciones y su ejercicio práctico la ubican en el paidocéntrismo y en ese sentido se relaciona con el humanismo. Es una cuestión que hace con seguridad, lo mismo que distanciarse de la perspectiva crítica, a la que relaciona con la política contingente, con la destrucción del sistema y con la interferencia en la libertad de sus alumnas. Esta convicción le da mucha seguridad en las decisiones didácticas que toma y le permiten enseñar de acuerdo a los propósitos de la enseñanza que no declara, que sus alumnas participen activamente de la clase. Los éxitos y el reconocimiento que ha tenido por este ejercicio no le permiten reflexionar sobre la perspectiva desde la cual enseña, sobre si su selección de contenidos y las estrategias que implementa permiten entender la sociedad en su complejidad. En el ejercicio de su práctica no hay tensiones, ni administrativas, ni con sus alumnas, ni personales.

El componente humanista del pensamiento de Diego se fortalece en el desarrollo de la investigación. Su carácter ecléctico es, sin embargo, lo que mejor lo identifica, lo mismo que las consecuencias que este tiene en su ejercicio profesional, manifestados en inseguridad e insatisfacción. Las tres tensiones descritas para las estudiantes de perfil crítico se repiten para Diego, pero la diferencia, es que él no logra ver posibilidades de solución, no ve perspectivas

más optimistas en su futuro profesional. Durante el proceso fue especialmente severo con su propio autoanálisis, con la evaluación de sus decisiones y de su trabajo, cuestión que en la última fase y ante la posibilidad de discutir y confrontar experiencias le permitió empezar a vislumbrar futuros más auspiciosos.

La claridad de propósitos en la enseñanza otorga seguridad en el ejercicio docente. La posibilidad de trazar metas de largo plazo y sobreponerse a la contingencia adversa o contradictoria con esos propósitos. La claridad de propósitos no garantiza, sin embargo, una conciencia crítica del trabajo realizado. La claridad de propósitos, por el contrario, puede obnubilar, en el afán y la satisfacción por conseguirlos, la posibilidad de revisar y teorizar sobre las decisiones didácticas. Tener claridad de propósitos no significa ser un profesor reflexivo. Ser un profesor reflexivo requiere claridad de propósitos y coherencia entre el discurso y la práctica. Es un camino que se construye en una dirección particular, con experiencias que le son propias, personales y colectivas y que nunca terminan.

La interpretación desarrollada hasta aquí me permite proseguir con el análisis de los dos siguientes objetivos de la investigación, que trataré de manera integrada:

Analizar cómo las experiencias personales y la formación universitaria, influyen y orientan las decisiones didácticas que toman estos estudiantes durante su práctica.

Analizar las condiciones que facilitan y obstaculizan la influencia de la formación universitaria en las decisiones didácticas de los estudiantes.

Las representaciones sociales de los estudiantes sobre la enseñanza están fuertemente influenciadas por su experiencia de vida.

La familia juega un rol alimentando sus representaciones sobre la pedagogía, la Historia, la universidad, la política y la sociedad. Los estudiantes reproducen o cuestionan esas influencias y esa actitud, que empieza a desarrollarse antes de ingresar a la universidad, predice en alguna medida la disposición a modificar sus

creencias en su formación profesional y su voluntad para incorporar ideas y modelos que no se corresponden con su formación de origen.

Los modelos de profesor en la etapa escolar juegan un rol determinante en sus representaciones sobre los propósitos y la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales. Los modelos son diversos y los estudiantes tienen plena conciencia de sus características y de cómo estos se confrontan o compatibilizan con los modelos pedagógicos aprendidos en la universidad y a los que ellos aspiran. La cercanía, la confianza y el apoyo son características docentes que todos los estudiantes rescatan, independiente de su perfil. Todos evalúan críticamente los modelos basados en la transmisión de contenidos, faltos de problematización y perspectiva de presente. Valoran, en cambio, cuando recibieron desafíos intelectuales, posibilidades de comprender y analizar la realidad y su perspectiva histórica, o cuando fueron estimulados a participar, opinar o construir sus aprendizajes.

Si sus experiencias escolares fueron tradicionales, la sola conciencia de ellas no es suficiente para obtener la confianza en la capacidad para enseñar en modelos distintos, pasando a jugar un rol relevante las características y modalidades de la formación universitaria.

En el último año de su formación en la enseñanza secundaria (2006), se vivió el más importante movimiento estudiantil en Chile desde la recuperación de la democracia. Para algunos, este acontecimiento no forma parte de sus biografías como profesores de Historia, para otros, marca un hito en su decisión de ser profesores y tiene relación directa con la definición de su perfil docente crítico al finalizar la carrera.

Los estudiantes identifican en la USACH a una comunidad educativa, de discusión y de reflexión con una perspectiva crítica claramente definida. En todos los casos valoran las herramientas y posibilidades analíticas que se les han entregado. Sin embargo, no todos se sienten plenamente partícipes del “espacio USACH”. Esto es en una limitación para el ejercicio docente, por cuanto la formación recibida no

las ha permitido confrontar sus representaciones iniciales con referentes que les permitan desarrollar de manera sistemática y reflexiva un pensamiento docente sólido, bien fundamentado y con convicción.

Las condiciones que facilitan la influencia de la formación universitaria en las decisiones didácticas de los estudiantes y que, por tanto, contribuyen a modificar representaciones de sentido común, han quedado en evidencia en las palabras y significados que han dado los estudiantes en esta investigación.

La formación epistemológica entrega los elementos que permiten distinguir corrientes interpretativas, visiones de mundo, perspectivas disciplinarias, curriculares y didácticas.

El análisis curricular, de modelos y de experiencias didácticas permite preguntarse por los propósitos de la enseñanza y por las modalidades de su implementación.

La reflexión sobre las decisiones didácticas programadas e implementadas también permite preguntarse por la coherencia entre las perspectivas epistemológicas y los propósitos declarados y el posicionamiento ejercido en la práctica.

El último objetivo de esta investigación, **identificar las medidas que deben implementarse en la formación universitaria, para mejorar las decisiones didácticas de los estudiantes**, será abordado en el último apartado junto a los supuestos y a las proyecciones de la investigación.

10.3. Sobre los métodos

Los métodos utilizados en esta investigación permitieron responder las preguntas y los objetivos inicialmente planteados.

Los perfiles definidos a partir de los resultados del cuestionario fueron ratificados en las etapas siguientes de la investigación, lo que puede confirmar la validez del instrumento aplicado inicialmente.

Las entrevistas individuales, y la grupal, el relato de la experiencia escolar y la observación de la práctica, permitieron precisar, afinar y profundizar en el pensamiento docente de cada uno de los estudiantes, ir respondiendo las preguntas iniciales y elaborar nuevas interrogantes que enriquecieron el análisis.

Los estudiantes contestan el cuestionario desde el momento de su desarrollo profesional en el que se encuentran, finalizando su formación inicial. El relato escrito y las reflexiones en las entrevistas los retraen a su historia de vida, a las experiencias vitales que se relacionan con su decisión profesional y con sus convicciones respecto de la enseñanza. Esas instancias permitieron acercarse a las experiencias reflexivas de los estudiantes, no sólo en cuanto eventos o situaciones que recordaran sino además, por sus capacidades, propensiones y profundidad en este hábito.

Los relatos construidos por los estudiantes en sus respuestas, declaraciones, decisiones y prácticas, permitieron el análisis a partir de los supuestos y de las categorías teóricas previamente definidas, las representaciones sociales, los propósitos, la reflexión sobre la práctica. El proceso permitió, además, identificar algunas de las categorías emergentes que orientarían el análisis, las experiencias personales, el espacio USACH.

10.4. Sobre los supuestos y las proyecciones

Esta investigación partió del supuesto de que los significados que los profesores en formación atribuyen a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, a los contenidos que se enseñan, a la manera de hacerlo y a sus propósitos, son un proceso que se va configurando a partir de sus vivencias como estudiantes desde los inicios de su vida escolar. En este desarrollo influyen, además, otras experiencias educativas como la familia o experiencias vitales, como las convicciones y la participación social y política.

El segundo supuesto fue que estos significados son muy resistentes al cambio y el impacto de la formación inicial solamente es posible si esas ideas se constituyen en el punto de partida de esa formación y en un referente continuo a lo largo de la misma. La coherencia de perspectivas en la formación, la sistematicidad orientada en la misma dirección y las oportunidades de desarrollar los fundamentos de la enseñanza, pueden permitir a los estudiantes articular formalmente sus ideas sobre los propósitos de la enseñanza y explorar sus orígenes y racionalidad para tomar decisiones didácticas fundamentadas y coherentes.

La validez del primer supuesto ha sido corroborada a lo largo de la investigación y de sus conclusiones, lo mismo que la primera parte del segundo. En este apartado las proyecciones de la investigación se tratarán conjuntamente con el análisis del último objetivo, **identificar las medidas que deben implementarse en la formación para mejorar las decisiones didácticas de los estudiantes**, propuesta que deberá ser congruente con la parte final del segundo supuesto.

Esta investigación ha permitido conocer los alcances que actualmente tiene la formación, en el desarrollo del pensamiento docente de los profesores de Historia y Ciencias Sociales titulados en la USACH. Sabemos por qué vías operan las resistencias que impiden cambios en el pensamiento pedagógico, sabemos las tensiones que enfrentan y como se resuelven, o no, y sabemos además, cuáles son los cambios que la formación quiere realizar, acorde con el modelo de profesor de Historia y Ciencias Sociales al que aspira.

Al finalizar esta investigación me detengo en las modalidades que se precisan para formar a un profesor reflexivo, a un ciudadano que toma posición respecto del medio que lo rodea, que reflexiona sistemáticamente sobre su propio trabajo para tomar decisiones fundamentadas en situaciones complejas, contextualizadas social y culturalmente. Que concibe a sus futuros alumnos en su diversidad social y cultural, como personas y ciudadanos a los que hay que formar en toda la gama de intereses y realidades que se presentan en la escuela.

En la presentación de esta investigación definí la concepción de formación del profesorado que tengo y que en gran medida se consolidó y profundizó durante el desarrollo de este trabajo. A partir de esa definición, que ahora reproduzco, analizaré los aspectos de la formación que esta investigación ha permitido reafirmar, los cambios que ha posibilitado implementar y los que proyecta.

La formación debe sustentarse en la reflexión teórica y en la experimentación práctica. Esto significa una sólida formación epistemológica disciplinaria y didáctica, pero además, la oportunidad permanente y sistemática de fundamentar, poner en acción y reflexionar sobre esas definiciones. La formación debe crear las condiciones para que el estudiante cuestione sus concepciones sobre la enseñanza, el currículum y el papel del profesor, y para ello resulta imprescindible que reconstruya su propio pensamiento pedagógico, conozca su origen, reflexione sobre su desarrollo y tome conciencia de sus decisiones didácticas. La formación debería garantizar que las prácticas pedagógicas sean un espacio de aprendizaje y enriquecimiento. De coherencia y continuidad con la formación de las aulas universitarias, de tal manera que contribuyan en la identidad y seguridad profesional que el futuro docente comienza a construir en ese espacio.

La investigación reafirmó la solidez que tiene la formación epistemológica y la importancia que le atribuyen los estudiantes en el desarrollo de su pensamiento social y docente. En el nuevo currículum esta línea adquiere relevancia, se desarrolla en los cuatro primeros semestre de la formación, de manera gradual, para superar la complejidad de ubicarlo exclusivamente en el primer semestre y como una manera de garantizar su permanencia y sistematicidad en la formación.

La investigación pudo establecer que solo algunos estudiantes experimentaron la formación como un proceso sistemático y coherente para fundamentar, poner en acción y reflexionar sobre las definiciones y propósitos de la enseñanza. La formación debe crear instancias que permitan fundamentar de manera sistemática los propósitos de la enseñanza, de manera que sean relevantes y significativas para todos los estudiantes, no sólo para quienes coinciden con las perspectivas formativas de la USACH. La formación debe crear instancias que permitan reflexionar sobre las tensiones entre los propósitos y la implementación de la práctica, identificar las dimensiones en que esas tensiones se producen y qué rol juegan en ellas las concepciones que se tengan sobre el alumnado y sobre la autonomía del profesorado.

El módulo de saberes didácticos del nuevo currículum, que tienen por finalidad que los estudiantes de pedagogía diseñen e implementen situaciones de enseñanza y aprendizaje para la comprensión del medio social y que reflexionen sobre su práctica profesional, está concebido como una instancia que incorpora las principales contribuciones de esta investigación. Esas contribuciones ya se han materializado en algunas experiencias que tienen directa relación con su implementación, que comienza el primer semestre de 2015.

La primera experiencia fue el curso de Práctica Inicial, que implementé en el 2012, con los estudiantes de octavo semestre de la carrera. El curso tuvo como ejes las principales líneas en la formación del profesorado que se han desarrollado en esta investigación: que los estudiantes fueran conscientes de sus representaciones sobre la enseñanza, que fundamentaran los propósitos de su enseñanza, que analizaran las perspectivas epistemológicas de propuestas curriculares y que analizaran sus propuestas didácticas a la luz de sus propósitos y de sus definiciones sobre la enseñanza.

La experiencia, que se repetirá el segundo semestre de 2014 con los estudiantes que ingresaron a la carrera el 2011 y que contestaron el cuestionario de representaciones sociales para el trabajo de máster, permitió diseñar una modalidad de trabajo que se constituye en la base para la implementación del

módulo de saberes didácticos. Entre otros aspectos considera que los estudiantes han de articular sus programaciones didácticas con sus propósitos; analizar sus respuestas ante eventos no considerados en las planificaciones de clases e identificar las tensiones a las que se enfrentan las definiciones de los propósitos y reflexionar sobre el papel que juegan ellos en cada una de esas tensiones.

Una de esas tensiones principales corresponde a los espacios y a las condiciones en que los estudiantes realizan la práctica. La superación de sus falencias se ha abordado a partir de la realización de dos proyectos internos de la universidad:

Competencias de los profesores guías para el desarrollo de una práctica reflexiva (2013). En este proyecto se trabajó con los profesores guías mejor evaluados por nuestros estudiantes en los últimos cinco años. Su resultado fue la elaboración de un perfil del profesor guía que requiere la formación de nuestros estudiantes y el inicio de una instancia de colaboración y trabajo conjunto más sistemático y recíproco entre la formación de la universidad y el trabajo desarrollado en los liceos.

Consecuencia del anterior proyecto es un proyecto actualmente en ejecución, *Implementación del módulo de saberes didácticos. La formación en alternancia como estrategia de aprendizaje activo* (2014-2015). Este proyecto tiene como eje central coordinar y velar por la coherencia interna de la formación (la que se realiza en la universidad) y por la coherencia externa, entre la universidad y los centros de práctica.

Los frutos que ha dado esta investigación y los que se proyectan confirman el sentido y el valor que ha tenido para mí su desarrollo, formar profesores de historia y ciencias sociales que en las escuelas permitan a sus estudiantes comprender la realidad social en la que viven y que decidan en conciencia cuál es el futuro que quieren para esa sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, S. (1991). The Education of Social Studies Teachers. En J. P. Shaver, *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (págs. 210 - 221). New York: Macmillan.
- Adler, S. (1994). Reflective Practice and Teacher Education. *Reflective Practice in Social Studies, National Council for the Social Studies, nº 88*, 49-56.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teacher. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of Research in Social Studies Education* (págs. 329-351). New York: Routledge.
- Adler, S., & Godman, J. (1986). *Preparing Teachers of History: Developing a Critical Consciousness*. New York: Annual Meeting of the National Council for the Social Studies.
- Angell, A. V. (1998). Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring. *Theory and Research in Social Education, V26, nº4*, 509-530.
- Armento, B. (1991). Changing conceptions of research on the Teaching of Social Studies. En J. P. Shaver, *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (págs. 185-196). New York: Macmillan.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En J. Pagès, J. Estepa, & G. Travé, *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (págs. 19-39). Huelva: Universidad de Huelva.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales, nº9*, 97-114.
- Barton, K., & Levstik. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. .
- Benejam, P. (1993). Los contenidos de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. En L. Montero, & J. M. Vez, *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (págs. 341 - 347). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Bronkbank, A. (1999). *Facilitaiting reflective learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Cornett, J. W. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education, V18, nº3*, 248-273.
- Crowe, A., & Hawley, & B. (2012). Ways of being a social studies teacher: what are prospective teachers thinking? *Social Studies Research and Practice*, 50 -64.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Do Ceu de Melo, M. (2008). A formacao de professores de história em Portugal: o caso a universidade do Minho. En E. Zambroni, & S. Guimaraes, *Espacos de Formacao do professor de história*. Sao Paulo: Papairus.
- Evans, R. (1989). Teacher conception of history. *Theory and Research in Social Education*, V17, nº3, 210-240.
- Godman, J. &. (1985). Becoming and Elementary Social Studies Teacher: A Study in Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, V 13, nº 2, 1 - 20.
- Hawley, T. (2010). Purpose Into Practice: The Problems and Possibilities of Racionale Based Practice in Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, nº 38, 131-162.
- Henríquez, R., & Pagès, J. (2004). La Investigación en Didáctica de la Historia. *Educación XXI nº7. Facultad de Educación. Universidad Nacional a Distancia*, 63-83.
- Jodelet, D. (1985). La representacion social: fenómenos, conceptos y torías. En S. Moscovici, *Psicología social, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pág. V II). Barcelona: Paidós.
- Joel, J. (1994). Why Teacher Research? *Reflective Practice in Social Studies, National Council for the Social*, nº 88.
- Maesto, P. (1993). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En L. Montero, & J. M. Vez, *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (págs. 311 -340). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Moisan, S. (2010). *Fundamentos epistemológicos y representaciones sociales de los profesores de historia de secundaria sobre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana*. Montreal: Tesis de Doctorado Departamento de Didáctica Facultad de Ciencias de la Educación.
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las ciencias sociales ¿Cuáles son? ¿Cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela nº 28*, 103 - 114.
- Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. *Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 49-86). Sevilla: Diada.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de historia, geografía y ciencias sociales. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales nº 4*, 161- 178.

- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En E. Nicolás, & J. A. Gómez, *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (págs. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia Aula de debate.
- Pagès, J. (2008). Formar professores de história na Espanha: quando Clio resiste à mudanças. En E. Zambroni, & S. Guimaraes, *Espacos de formacao do professor de história*. Sao Paulo: Papairus.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetanian*, nº 40, *Universidad Católica de Valencia*, 67 - 81.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista electrónica de didáctica de las ciencias sociales*, nº 3.
- Perrenuod, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ross, E. W. (1994). Teachers as Curriculum Theorizers. *Reflective Practice in Social Studies*, Nº 88, 35 - 42.
- Schon, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9.
- Thornton, S. (1994). Perspectives on reflective practice in social studies education. *Reflective practice in social studies*, *National Council for the Social Studies*, 88, 5 -11.
- Thorton, S. (1992). Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, nº5.
- Van Hover, S. (2008). The professional development of social studies teachers. En L. Levstik, & C. Tyson, *Hannbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- Van Hover, S., & Yeager, E. (2007). "I want to use my subject matter to ...": the role of purpose in one U.S. secondary teacher's instructional decision making. *Canadian journal of education*, 30, 670 - 690.

ANEXOS