



Facultad de Educación

“Los significados que los estudiantes de 4° medio del sector vulnerable le otorgan al rol del profesor de historia.”

Estudiante: Hernán Torreblanca.

Profesora Guía: Teresa Ríos.

Ayudante: Antonieta Salvo.

Tabla de contenido

1	Agradecimientos	5
2	Introducción	6
2.1	Antecedentes del problema: estudios y reflexiones sobre el rol del profesor.....	8
2.1.1	Antecedentes teóricos:	8
2.1.2	Antecedentes empíricos:	29
2.2	Problema de investigación.....	39
2.3	Justificación del problema de investigación.....	41
2.4	Objetivos de la investigación.....	44
2.4.1	Objetivo general.....	44
2.4.2	Objetivos específicos.....	44
3	Marco teórico.....	46
3.1	La vieja escuela y la reproducción social.....	47
3.1.1	Lectura crítica sobre el estado actual de la escuela y el rol docente:.....	49
3.1.2	El rol que el estado le asigna a la labor docente: el caso chileno, una extensión de la escuela moderna.....	57
3.2	El sistema educativo y los desafíos del rol docente: nuevos docentes para nuevas exigencias.....	74
3.2.1	El agotamiento del rol docente tradicional: nuevos desafíos que enfrentar..	76
3.2.2	El nuevo rol docente: una mirada crítica sobre la labor que desempeñan los profesores.....	90
3.3	La educación contemporánea desde una mirada marginal.....	101
3.3.1	La cultura posmoderna y el nuevo rol docente.....	103
3.3.2	Nuevas miradas marginales sobre la educación contemporánea.....	117
3.4	La construcción del rol docente: el profesorado de historia, una creación colaborativa y social.....	133
3.4.1	El rol clásico del profesor de historia y los desafíos que debe enfrentar. ..	135
3.4.2	El nuevo rol docente de historia: la voz de los expertos en espera de que hablen los niños.....	144
4	Marco metodológico.....	151
4.1	Tipo de investigación.....	152
4.2	Tipo de muestra.....	153
4.2.1	El contexto.....	154

4.2.2	Los sujetos.....	154
4.2.3	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	154
4.3	Criterios de credibilidad.....	156
5	Análisis e interpretación de datos.....	157
5.1	Proyecciones de los estudiantes sobre los modelos de profesores.....	159
5.1.1	Ejemplos:	159
5.1.2	Explicación de la estructura:.....	160
5.1.3	Interpretación de la estructura:.....	160
5.2	Las personalidades de los profesores en el aula.	162
5.2.1	Ejemplo.	162
5.2.2	Explicación de la estructura.....	163
5.2.3	Interpretación de la estructura.....	163
5.3	Los enfoques del profesor de historia.	165
5.3.1	Ejemplo.	166
5.3.2	Explicación de la estructura.....	166
5.3.3	Interpretación de la estructura.....	166
5.4	El docente a través del tiempo: el agotamiento del rol.....	169
5.4.1	Ejemplo.	169
5.4.2	Explicación de la estructura.....	169
5.4.3	Interpretación de la estructura.....	170
5.5	El estudiante y su cultura escolar.	173
5.5.1	Ejemplo.	173
5.5.2	Explicación de la estructura.....	173
5.5.3	Interpretación de la estructura.....	173
5.6	La relación entre jóvenes.	176
5.6.1	Ejemplo.	176
5.6.2	Explicación de la estructura.....	176
5.6.3	Interpretación de la estructura.....	176
5.7	El profesor de historia y sus métodos de enseñanza.	179
5.7.1	Ejemplo.	179
5.7.2	Explicación de la estructura.....	179
5.7.3	Interpretación de la estructura.....	180

5.8	Narraciones de los jóvenes sobre su aprendizaje.	181
5.8.1	Ejemplo.	182
5.8.2	Explicación de la estructura.	182
5.8.3	Interpretación de la estructura.	182
5.9	Los distintos formatos de una buena clase de historia.	184
5.9.1	Ejemplo.	184
5.9.2	Explicación de la estructura.	185
5.9.3	Interpretación de la estructura.	185
5.10	Relaciones entre los docentes y sus estudiantes: posibilidades y fracasos.	187
5.10.1	Ejemplo.	187
5.10.2	Explicación de la estructura.	188
5.10.3	Interpretación de la estructura.	188
6	Conclusiones.	193
6.1	Las proyecciones del rol docente: desde el profesor autoritario al profesor democrático.	195
6.2	El profesor de historia como un constructor de espacios de sentido.	201
6.3	El profesor de historia: un vínculo entre La Historia y la historia de los estudiantes.	206
6.4	Proyecciones.	211
6.4.1	Para la elección de una identidad docente.	211
6.4.2	Para las instituciones formadoras de profesores.	212
6.4.3	Para un nuevo enfoque de la historia.	212
7	Bibliografía.	214
8	Anexos.	221
8.1	Entrevistas.	222

1 Agradecimientos

En primer lugar quisiera agradecer a toda mi familia que me ha prestado apoyo en este proceso el cual se tornó un poco complicado producto de sucesos que no contribuyeron en nada para hacer más fácil ésta experiencia. En especial quiero agradecer a mi madre y mi padre, que siempre confiaron en mí y que nunca me desalentaron para terminar esta investigación, siempre estuvieron para ayudarme en lo que necesitara, en especial monetariamente. Quiero agradecer a mi hermano quien me aporó con conversaciones que ayudaban a elevar la calidad del trabajo y por último a mi pareja quien tuvo mucha paciencia y tuvo que aguantar mi descuido y mi temperamento irritable pero por sobre todo porque siempre fue la que me subió la moral frente a la investigación cuando todo se volvía complicado.

Agradezco a mi abuela y a mi tío que son dos personas que me sostuvieron y siempre me dieron energías para seguir, se preocuparon por cómo me sentía y gracias por darme todas esas ganas de seguir adelante y cumplir mis sueños. Por lo mismo agradezco a la familia de mi pareja que siempre estuvo presente para darme ánimo y apoyo, ayudándome a vislumbrar un gran futuro mediante el cual consolide este proceso.

Por otro lado quiero agradecer a todos mis amigos, que cooperaron con aspectos técnicos de la investigación como por ejemplo proporcionar los recursos para desarrollar las entrevistas y en especial a todos los que tuvieron que soportar mi carácter que hacía que por cualquier cosa me desquitara con todo aquel que estuviera en frente mío.

En fin, agradezco a todas esas personas que ahí estuvieron soportándome y dándome el ánimo que siempre necesite y sobre todo a estas personas que me ayudaron de una u otra forma a confiar en mí y en mis capacidades para terminar este proceso de buena manera, porque lo que me queda es un profundo amor por lo que hago y por lo que haré en mi carrera profesional.

Muchas gracias a todos.

2 Introducción

Con la presente investigación se pretende develar los sentidos que los estudiantes le otorgan al rol del profesor. Este Interés responde a la importancia que posee la figura del profesorado, en los temas que se relacionan con la calidad educativa. Mediante la integración de una mirada que ha sido dejada de lado, se cree que el debate por la calidad de la educación se ve enriquecido ya que la figura del profesorado se construye de una manera integral al recabar diferentes aportes sobre su quehacer en aula.

El desarrollo de este trabajo intenta entregar una nueva mirada sobre la cual redefinir el rol docente, lo que puede ser una alternativa ante los desafíos y exigencias de la sociedad actual. En este caso, la intención es demostrar que los estudiantes poseen creencias culturales que pueden contribuir a afinar el quehacer docente, en especial cuando este profesor se ve enfrentado a nuevas exigencias que se enmarcan en un nuevo marco histórico-cultural, en el cual la profesión debe de contextualizarse pero de una forma más democratizada.

Así se pretende tensionar aún más el debate, integrando las miradas marginadas por el sistema educativo clásico. Se trata de incluir las discusiones y las propuestas que el estudiantado está construyendo desde su matriz cultural, para enriquecer las propuestas sobre una mejora sustancial de la educación en Chile. Bajo este punto es que el objetivo de la investigación ha sido evidenciar los significados que los estudiantes construyen sobre el rol docente en la actualidad tomando esto como un elemento que aporta a la configuración práctica y epistemológica de la profesión, refiriéndose a su quehacer propiamente tal y a los conocimientos que el profesorado debe manejar, tanto disciplinares como del contexto y los sujetos con los que se involucra.

Con esto, la pedagogía crítica ha sido de mucha ayuda para apoyar esta investigación ya que es una alternativa que intenta evidenciar las experiencias y los discursos de los estudiantes mediante su integración activa al proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual hasta hoy es liderado por el profesor.

2.1 Antecedentes del problema: estudios y reflexiones sobre el rol del profesor.

Los antecedentes que se presentan, pretenden evidenciar el actual estado del arte sobre el rol docente y de esa manera plantear cual es el debate que se está generando en torno a la idea de superar la actual crisis educacional, que pone en tela de juicio a la calidad de ésta y en dónde el rol del profesor se transforma en un foco para pensar las mejoras a realizar dentro del sistema. Los debates que se generan a partir de diferentes posturas, pretenden dar respuesta a ésta redefinición del rol docente y las reflexiones desarrolladas en torno a ello, muestran diferentes enfoques con los que se aborda como debe proceder el profesorado cuando se encuentra ejerciendo su labor.

2.1.1 Antecedentes teóricos:

Es difícil estudiar este tema alejado de lo que ocurre fuera del aula, y que permita tener una mirada totalmente acabada sobre el fenómeno educativo si no se estudia el conjunto de componentes que intervienen en él. Actualmente, los debates que presentan expertos, apuntan a una mejora sustancial y estructural del sistema educativo, relacionado diferentes temas a la calidad de la educación, porque al parecer la cobertura es un tema ya solucionado. Así el experto en educación Milton Luna (2005), nos habla de cifras satisfactorias en términos de cobertura, presentes en Latinoamérica, de hecho, desde la década de los 60 que se viene hablando de reformas educativas y de mejoras para el sistema, pero falta mucho por lograr una excelencia que satisfaga las expectativas que tiene las personas al respecto.

La región vive un constante conflicto en donde los esfuerzos por cubrir la calidad y la equidad educativa son innumerables. Se pueden reconocer debates sobre temas de gestión, recursos, enfoques, formación del profesorado, de los directivos e incluso sobre padres y apoderados, entre otros, pero sin duda uno muy

importante que afecta de forma directa el tema de la calidad en educación y es el que se refiere al rol del profesor dentro de la escuela.

Existen diferentes concepciones sobre el rol del profesorado para los tiempos actuales, en donde expertos y docentes han escrito sobre que significa ser profesor, sobre cuáles son las características que este debe poseer y como debe proceder ante sus estudiantes. Diferentes miradas y enfoques han protagonizado debates sobre el rol docente.

Los trabajos aquí citados, son escritos por expertos de la educación y algunos docentes que se han referido sobre este tema ya que ninguno hace alusión a consultas realizadas a estudiantes o apoderados sobre que creen o que piensan sobre el rol docente o sobre que se necesita para mejorar la calidad en la educación. Desde la oficina regional de educación de la UNESCO, se realizaron diferentes aportes sobre lo que significaría el rol del profesor y que cualidades debería poseer, esto mediante la revista PRELAC que en el año 2002 tomó gran importancia para los diferentes ministerios de educación de Latinoamérica y el Caribe.

Dentro de las publicaciones de la revista, destacan ciertos autores que trabajan el rol del profesor bajo la idea del protagonismo que debe asumir la labor docente en referencia a su quehacer profesional, instalando una imagen del docente que va más allá del transmisor de ideas planteado por la escuela, sino que ahora es protagonista de sus prácticas, de sus decisiones y transformaciones y reformas dentro del sistema educativo, con lo que deja de ser un sujeto pasivo y comienza a ser un profesional en el que su quehacer impacta sobre la calidad en la educación.

El rol docente posee un gran papel dentro del nuevo escenario que se vislumbra para estos tiempos, por ello los esfuerzos realizados por los expertos que publicaron una serie de trabajos en la revista de la PRELAC (2005) han instalado

el debate sobre el rol docente como protagonista de cambios y reformas que se deben implementar para concretar mejoras en la calidad de la educación.

Bajo esta idea del rol protagónico que los docentes deben de asumir, la doctora ecuatoriana, de la oficina regional de educación de la UNESCO, Magaly Robalino (2005), plantea que el docente llega a ser uno de los principales factores citados para que los cambios puedan concretarse y estos puedan expresarse en mejores aprendizajes, una mejor gestión de escuelas y una mayor efectividad de los sistemas educativos lo que pretende reforzar esta idea del rol docente como un protagonista de los cambios en materias educativas. El docente, durante toda la historia ha adquirido una conceptualización muy tradicional y apegada a los pilares que cimentaron la conocida escuela moderna, por lo que un gran número de académicos lo han significado con como un agente reproductor de las lógicas imperantes dentro de la sociedad capitalista y actualmente, en pleno siglo XXI, sigue siendo pensado desde el marco curricular, desde ese rol heredado que lo caracteriza con la mera implementación didáctica de su labor (Robalino, 2005.)

Que el docente siga siendo pensado desde este marco institucional, en donde la figura de autoridad que este encarna es incuestionable y toda palabra que sale de su boca es verdad absoluta, a lo que se suma la misión de transmitir y socializar los valores de la sociedad imperante, el profesor solo queda apegado a lo que ocurre dentro del aula y lo aleja del campo de la gestión de la misma escuela y del sistema mismo de educación (Robalino, 2005), lo que viene a reforzar esta mirada tradicional del profesor alejado de otros componentes u otras responsabilidades que puede cumplir sin problema en pos de mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.

Con esto el docente solo cumple esa función didáctica clásica, al respecto, Robalino (2005) dice que, el rol del docente sigue estando aferrado a ser un mero instrumentalizador de currículos prediseñados, un ejecutor de decisiones ajenas y como el único responsable de los aprendizajes del niño. Es así como "*persiste la*

discusión entre quienes sostienen que la función del docente es fundamentalmente pedagógica-didáctica y entre los que proponen un rol más asociado al conjunto de las labores educativas” (Robalino, 2005).

Este debate se ha dado dentro de los círculos de especialistas en educación, ya que en la práctica está sucediendo otro fenómeno, el cual se ha ido caracterizando por el mantenimiento de prácticas educativas tradicionales y referente a lo que se estudia a conceptualizaciones tradicionales sobre el rol docente y por lo que solo los estudios y decisiones sobre éste tema están pasando por unos pocos encargados de mejorar la situación actual de la educación.

Si se comienza a mirar los distintos procesos de reformas educativas que ha experimentado Latinoamérica, todos han contado con un elemento en común, que han sido diseñados lejos de los docentes y de otros sectores involucrados y corresponsables de la educación (Robalino, 2005) Las reformas han sido diseñadas sin tomar en cuenta a otros actores educativos que podrían aportar sabiamente a los cambios que se deben generar para conseguir mayor equidad y calidad dentro de los sistemas educativos. Contar con el saber docente, tanto teórico y práctico se torna fundamental por ser ellos quienes cuentan con el conocimiento sobre lo que se debe cambiar, por ende son un aporte a los esfuerzos que expertos en educación realizan para mejorar las condiciones de la educación latinoamericana.

Con esto se pretende que el significado del rol docente abarque tres dimensiones muy importantes según Robalino (2005), las cuales deben estar: una situada en los aprendizajes de los estudiantes, otra dentro de la gestión educativa y la última dentro de las políticas educativas. En la dimensión de los aprendizajes de los estudiante debe estar caracterizada, por un docente que busca facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, dentro de la dimensión de la gestión educativa, los docentes deben de hacer suya la realidad de la escuela y la comunidad, traducir las demandas de su entorno y de las políticas educativas en el proyecto

estratégico para su propia escuela y su práctica pedagógica y dentro de su campo laboral debe de trabajar en conjunto con otros docentes y por último, en la dimensión de las políticas educativas el docente debe de adquirir una participación dentro de su formación, ejecución y evaluación para así terminar en conjunto a un equipo de especialistas para definir lo que la escuela, la sociedad y la comunidad necesitan. (Robalino, 2005)

Con esta definición de un docente más protagonista Robalino (2005) concluye que dentro de los cambios y las reformas posibles, el docente debe ser una figura que se encuentre presente dentro de este proceso, por ende le asigna ese rol de protagonista dentro del marco educativo, con un capital social y cultural, transformándose en un sujeto deliberante y capaz de tomar decisiones reflexionadas y dialogadas.

Aquí ya se puede comprender como el rol docente se transita de un sujeto pasivo a uno incidente en la formación de cambios, mejoras y proyecciones para el sistema educativo en general, dejando atrás es figura de transmisor de conocimientos y valores que la escuela tradicional ha instalado durante mucho tiempo.

Particularmente en el escenario chileno, los cambios se han venido realizando desde la década de los 80 y 90, donde la búsqueda de la calidad y la equidad ha estado enmarcada por cambios curriculares en los cuales el docente no han sido protagonista de los cambios propuestos, por lo que en la práctica, la realidad educativa no se ha podido transformar (Vaillant, 2005).

La especialista en educación Denise Vaillant (2005), dice que las reformas no han tenido éxito alguno ya que no han contemplado a los docentes dentro de ellas, sino que se han diseñado solo con expertos y va más allá cuando explica que las políticas educativas debieran poner en el centro de la agenda, la profesionalización docente desde una perspectiva integral (Vaillant, 2005), lo que

quiere decir, que el rol docente debe ser más participante dentro de los cambios pensados para el sistema educativo, comprendiendo que el esfuerzo debe de partir, desde las autoridades, por integrar al docente a estas prácticas y conseguir la equidad y la calidad esperada y menciona en cada agenda política.

Es necesario comprender a los docentes como una solución real a la crisis del sistema educativo, solo si se les consideran como actores que tienen un papel central para responder a las cuestiones pendientes del siglo XX y los desafíos del actual (Vaillant, 2005), sobre todo si se les considera para mejorar la calidad de la educación. Se asume que el rol docente viene siendo propuesto, por especialistas en educación que vieron fracasar todos los esfuerzos realizados tanto por autoridades y de la misma escuela tradicional, con los que intentaron mejorar la educación mediante la figura del profesor en el aula.

El cambio en el rol docente, fue propuesto desde las reformas educativas, las cuales excluyeron a otros actores sociales que si podían aportar y el paso que se debe dar en este sentido es mediante un *“análisis profundo de las representaciones sociales sobre la escuela, su papel en la sociedad, lo que se espera de ella, es un elemento fundamental para contener la propuesta innovadora”* (Vaillant, 2005) y específicamente escuchar la voz de los docentes es el primer punto que esta propuesta debe considerar. Para ello la figura del docente como un protagonista es primordial para desarrollar los cambios necesarios dentro de los esfuerzos para mejorar la educación.

Para ello *“el rol docente de los docentes necesita transformarse al compás de los cambios que se están operando en los sistemas sociales y económicos”* (Vaillant, 2005), apuntando hacia el rol integral del docente, con el que se pretende sacarlo de visones reduccionistas sobre su quehacer, las que imperaron hasta bien tarde en la historia, donde el quehacer pedagógico-didáctico, centrado en la transmisión de conocimiento válido, era la esencia de ser profesor.

La tarea de redefinir el rol docente debe avanzar hacia un mejoramiento de sus capacidades y de su protagonismo dentro de los nuevos marcos históricos por los que atraviesa la sociedad, así *“transformar la educación y reinventar el modelo de docencia son tareas sociales, colectivas, que involucran al estado, a los maestros y profesores y a toda la sociedad”* (Vaillant, 2005; pp. 51)

Hasta ahora, los cambios para el rol docente vienen desde la experticia de académicos que piensan las mejoras para el sistema educativo. Así, sin perder la línea, el director ejecutivo del contrato social por la educación de Ecuador, que aporta en la revista PRELAC, Milton Luna (2005) establece que para poder lograr cualquier tipo de cambio, lo primero que se debe realizar es posicionar a la educación dentro de la agenda prioritaria de cada país interesado, para luego de esto es articular una lucha por la educación dentro del marco de la reconstrucción de un proyecto nacional, donde lo nacional posea una perspectiva sudamericana, *“pero en esta lucha debe ser involucrado el docente y sus organizaciones”* (Luna, 2005), enriqueciendo la postura sobre el docente como protagonista en los cambios al sistema educativo.

Existen otros antecedentes y otras facultades que deben de complementar el rol que cumplen los profesores que muchas veces pueden ser contradictorias con otras posturas, pero que no dejan de ser interesantes para analizarlas y tomar una decisión. La doctora Esther Prieto (2008) dice que *“el docente va a sumar dentro de su práctica educativa diferentes creencias, convicciones y escalas de valores que (...) va a transmitir en su discurso pedagógico con sus alumnos. Por ello, debe ser (...) consiente del compromiso educativo que tiene con sus discípulos y (...) debe mostrarse con el mayor grado de neutralidad”* (Prieto, 2008, pp.328), característica que por posturas más constructivistas, sería imposible, pero no menos interesante de analizar producto del compromiso social con el cual se hace referencia a la labor que desempeñarían los profesores.

El debate se ve reforzado con teorías como estas ya que obliga a todos los expertos a pensar y repensar el rol docente para la sociedad, pero sin caer en ilusiones, se debe de ser franco y pensar que es sumamente difícil establecer una generalidad sobre el que hacer del profesorado, lo que no quita que se puedan establecer metas básicas que el maestro deba cumplir frente a un grupo (Prieto, 2008).

De esta forma especialistas como la doctora Prieto (2008) elaboran ciertas categorías de docentes que intentarían ayudar a comprender el rol que los profesores deben de asumir en la sala de clases y las funciones más relevantes que se destacan para el profesorado actual son: *Instructor y especialista de una materia* donde el docente debe de dar a conocer la materia e impartirla sobre menores determinados, *la de educador* donde el docente surge como una persona que instruye al alumno desde una perspectiva global, *la de solucionar problemas*, que es cuando el profesor está cualificado para dar respuesta a conflictos que presenten los alumnos, *la de ser un anexo familiar*, que es cuando el profesor debe suplir el afecto que el menor no percibe dentro de su familia, *la de un mediador* ante situaciones conflictivas que es donde el profesor debe de ser consciente de la realidad del menor y en caso de ser necesario, debe de aconsejar a la familia para zanjar conflictos.

Estos aportes que realiza la autora, sirven para interpretar de una manera la realidad por la que el debate sobre el rol docente está transitando, pero más afondo, sirven para evidenciar la realidad concreta e histórica por la que la actividad docente se mueve, donde cada vez se vuelve más difícil el ser docente ya que se asumen funciones pedagógicas, didácticas, afectivas y hasta de gestión escolar, simplemente un rol cada vez más complejo.

En esta tarea, toda la sociedad está pendiente de la educación y en particular de la labor que la escuela está desarrollando mediante la práctica docente, ya que como la escuela es quien se ha encargado de educar a las personas, por ende su

gestión en la sociedad es de interés de todos, pero no todos pueden intervenir ni cuestionar dicha gestión, sino que para eso hay expertos que deben ocuparse, por lo menos eso es lo que se ha estipulado hasta ahora y que varios académicos intentan revertir con sus aportes teóricos sobre el tema.

Cuando se habla de que la sociedad está pendiente, se está estipulando que es el complejo social quien define e interpreta las gestiones de la escuela, las enjuicia y valora haciendo cada vez más acalorado los debates por cómo mejorar la calidad educativa del sistema actual de educación.

Desde una forma más particular, estos ojos críticos de la sociedad, se posicionan sobre el quehacer del docente y la función que debiera desempeñar, y la familia va a jugar un papel importante en la concepción que el menor tenga de la institución educativa (Prieto, 2008) porque será de ese primer núcleo socializador que el menor adquirirá los significados que la sociedad le otorga a sus componentes. Entonces, según como la sociedad mire a la escuela, esta tendrá una valoración y una definición de importancia y responsabilidad para educar a los sujetos que se encuentran dentro de ella.

Al parecer la importancia de la escuela no decae, pero la valoración como esta ópera está dejando mucho que desear ya que un fenómeno interesante de estudiar es justamente los sentidos negativos que poseen los estudiantes sobre sus profesores, desde los que se genera un desaliento, por parte del menor, por su propia educación y escolarización (Prieto, 2008) que como lo dijo la doctora, este descontento surgiría desde el seno familiar.

Esto apunta que hay una concepción de docente que se encuentra operando en el aula y es de carácter tradicional, lo que no permite elevar discursos y concepciones sobre el rol docente más complejas y profesionales sobre su quehacer, desentonando problemáticas sociales que afectan directamente a la mayoría de las familias latinoamericanas.

Así se debe mirar esa relación que existe entre profesor y estudiante donde *“la relación existente entre el profesor y el alumno es otro de los aspectos esenciales a los que debemos prestar una especial atención, a la hora de aludir a las funciones y papel del profesorado en la actualidad”* (Prieto, 2008. Pp. 336), lo que se manifiesta en que el rol docente debe manifestarse desde una figura más cercana al estudiantado, y la doctora Prieto (2008) dice que, esta interacción debiera de contener dinamismo y actividad para conseguir efectividad.

Es en base a esto, que el trabajo docente debe de contener ciertas prácticas que apuntarían a generar una nueva concepción del rol y que son definidas de la siguiente manera (Prieto, 2008): Observación donde el docente debe de observar previamente a los sujetos y el lugar donde se realiza la interacción, conversación que es el inicio de la interacción donde ésta es iniciada por el docente y continuada por el alumno, movimiento donde el docente debe de mirar los diferentes movimientos que el estudiante posee y así mismo el docente debe moverse por el aula de igual manera, actividades donde el profesor debe de conocer diferentes estrategias para compartir y emplear con las que debe de realizar su clase, facilitando la comunicación y relación con sus alumnos, espacio en donde el docente debe reflexionar sobre los cambios producidos en él como profesional y en sus alumnos.

Estas características apuntan a un nuevo docente que intenta estar más cerca de sus alumnos, que se relaciona más con ellos y ésta en completa interacción y movimiento dentro del aula, pero donde según la doctora, *“la iniciativa de crear esa interacción recae, en gran medida, en la figura del profesorado, ya que entendemos que el alumno se siente como un convidado de piedra”* (Prieto, 2008, pp. 337) ya que la relación entre docente y alumno es asimétrica y donde el alumno es invitado a un proceso donde el estudiante no sabe que se espera de él y se lo hace sin consulta alguna (Prieto, 2008).

Esta característica que pretende concretar una buena relación y una interacción infalible entre profesor y alumno está orientada a conseguir mejoras en los aprendizajes, por ello la doctora establece que *“una de las características esenciales que definirán el perfil del buen docente será sin duda, la capacidad empática”* (Prieto, 2008. PP. 338) con la que el docente se aproximará de una forma más cercana a lo que siente su discípulo para alcanzar una correcta relación y así concretar objetivos educativos. Para ello se hace necesario *“que los profesores conozcan los intereses de sus alumnos y los factores más influyentes de ellos, para que puedan ser tenidos en cuenta en la planificación curricular y poder conectarlos con la enseñanza”* (Prieto, 2008. PP. 340).

Un elemento muy importante que los expertos en educación están mirando para poder definir el rol, es el contexto social y económico en el cual el profesor se encuentra haciendo clases, lo que según ellos resulta muy determinante para que él profesor asuma responsabilidades que van más allá de lo pedagógico y que la escuela moderna no quiere dar espacio para que este tipo de docentes florezcan como alternativas al estancamiento de la calidad que presenta el actual sistema educativo.

Inicialmente, se comprende al docente como un actor constituyente de los espacios escolares (Fiabane y Yañez, 2008) y vemos como *“el rol docente cobra sentido en tanto cuanto éste es un agente social que sus acciones están en función del desarrollo y crecimiento de las personas y la comunidad”* (Ruay, 2010, PP. 119.), por ello los cambios deben de afectarlos positivamente y una transformación del rol docente, según su contexto, es una buena manera para trastocar revolucionariamente el rol del docente ya que es el quien opera en los contextos más difíciles y donde los desafíos se pronuncian cada vez más complejos ya que *“el desarrollo del rol docente se produce en contextos organizacionales que parecen haber perdido su sentido original”* (Fiabane y Yañez, pp. 86) que según las autoras, esto es porque las escuelas ya no garantizan el logro de los propósitos para las que fueron creadas, lo que se

conecta con lo que dice Milton Luna (2005) cuando explica que actualmente la educación no contribuye al cambio sino que solo refuerza el estatus quo.

Se recuerda que a la escuela se le ha pedido realizar las tareas que la familia y el estado ya no pueden concretar y cifras hablan que en el año 2000, hubo una expansión de la pobreza en algunos países de Latinoamérica, lo que llevo a los docentes a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando la función pedagógica con la que se venía operando por parte de los profesores (Vaillant, 2005), por lo que se comienza a comprender un nuevo significado de la labor docente en contextos sociales y económicos más complejos, que le suman al acto pedagógico nuevas exigencias que hace un tiempo atrás no les correspondían a los profesores.

Es así como se entiende que *“el docente actúa en un espacio escolar socialmente construido donde el enseñar y el aprender no constituyen el eje vertebrador, ya que éste se desplazó hacia el intentar hacerse cargo de la emergencia asistencial.”* (Fiabane y Yañez, 2008, PP. 88). Si se comprende ésta realidad cada vez más vulnerable, las nuevas demandas y los nuevos conocimientos sociales están incidiendo en una redefinición del trabajo docente, tanto de su formación como del desarrollo de su profesión, donde el profesor tradicional queda obsoleto e inadecuado para las nuevos desafíos de la sociedad (Vaillant, 2005).

Con esto la identidad docente se ve trastocada por la realidad que lo acoge, tanto la de la escuela, como la de la comunidad y en su texto, Fiabane y Yañez (2008) citan a Nuñez (2002), el cual plantea que la identidad docente ha transcurrido por distintos momentos en los que ha prevalecido características tales como el apostolado, la función pública, el rol técnico y la docencia entendida como profesión, dando a entender como la realidad concreta es la que empuja a los profesores a definir su identidad y a realizar un rol acorde a las necesidades que surjan para enfrentarlas y es más, hay rasgos de todo tipo que continúan operando dentro de la identidad docente, lo que deja como síntesis que

dependiendo de la realidad que posea el establecimiento donde el docente trabaje, este cumplirá con determinado rol (Fiabane y Yañez, 2008).

Según lo anterior, al hablar del rol docente no se puede establecer una generalidad ya que cada establecimiento presentara exigencias distintas referidas al rol que debe de cumplir cada docente que ahí opera, es así como el académico y director del CEDETEC de la Universidad de Santiago de Chile, Patricio Montero (2007) ilustra el rol que el profesor universitario debe de tener, que posiblemente resulte ser diferente a un profesor de un liceo o quizás sus habilidades resulten ser homologables a la realidad escolar secundaria, pero para ello solo queda actuar dentro de los complejos educativos para saber que se puede hacer y qué no.

Montero (2007) se instala en el debate diciendo que las demandas del nuevo siglo afectan las decisiones del rol docente, donde lo principal es que la implicancia apunta a cambiar los supuestos básicos que sustentan la docencia convencional para hacerse cargo de otras tareas y aplicar así, varios tipos de conocimientos, por lo que el nuevo énfasis del docente cambia de estar centrado en la enseñanza a otro orientado hacia el aprendizaje. Este cambio de énfasis comprende que *“la docencia universitaria debe estar vinculada con un proceso de transformación multidimensional que le permita al estudiante contar con un conjunto de atributos personales (...) para desempeñarse exitosamente en las funciones o tareas de su rol profesional o de trabajo académico”* (Montero, 2007. Pp. 343) por lo que *“un cambio de énfasis central para la docencia significa pasar de la transformación de conocimientos de contenidos de tipo académico hacia la construcción por parte de los alumnos y alumnas de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo de forma permanente”* (Montero, 2007. Pp. 343).

Con este cambio de énfasis en la actividad docente, Montero (2007), destaca la necesidad de: un cambio de énfasis sobre la preocupación de los procesos internos de las personas para el aprendizaje, una docencia centrada hacia el autoaprendizaje, cambiar hacia una variedad de enfoques y situaciones centradas

en lograr los aprendizajes de los estudiantes, una enseñanza disciplinaria que en términos de valores no es neutra, el uso de nuevas tecnologías informáticas y de comunicaciones que flexibilicen los accesos a la información y evaluaciones referidas a criterios.

Esta definición del rol docente, lo propone como un sujeto que comparte responsabilidades en el aula, es un rol menos clásico y da espacio a los estudiantes, lo que podría llamarse como un colaborador en el aprendizaje. Lo que Montero (2007) ilustra, se acompaña de un cambio sustancial de la actividad docente, donde lo que se intenta es relacionar los conocimientos con las experiencias previas de los estudiantes. Por ello este experto, relata las funciones que el docente debe de cumplir relacionando sus tareas con actividades no convencionales.

Experiencias que van más allá de la escuela tradicional, establecen funciones totalmente particulares para los docentes que se comprenden dentro de este nuevo énfasis educativo, evidenciando como la sociedad y su devenir histórico va transformando el rol y lo va significando de una forma diferente y contextualizada. Para ilustrar esta idea, una experiencia educativa bien clara es la que establece este rol del docente semi-presencial donde el profesor es un guía, un maestro y un consejero dentro del proceso de aprendizaje y a la vez es analizador, crítico, juez, arbitro y reforzador de aprendizajes que debe poseer un amplio dominio de los contenidos, pero el cual está obligado a reunir características personales que le permitan establecer relaciones inter-personales favorables para el aprendizaje (Moter, 2007).

Por otro lado, la clase presencial posee otras exigencias para el rol docente, ya que aquí la labor está destinada a actividades no rutinarias para los aprendizajes, dirigidas a facilitar la clarificación, la profundización, la sistematización y la proyección de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes para un saber hacer con los conocimientos (Montero, 2007).

Como una ayuda extra para comprender el nuevo rol docente, Montero (2007) expone unas definiciones que ilustran las funciones y tareas que definen el nuevo rol docente, las que se explican como: Guía donde el docente traza los objetivos que deben lograr los estudiantes, destaca y ejemplifica la importancia de ellos para sus alumnos, contextualiza la utilización de recursos y es un orientador que ilustra las implicaciones del curso y sus componentes en el proceso de crecimiento personal, experto de contenidos donde el docente domina los contenidos que se abordan en el curso para ser trabajados con mayor flexibilidad, profundidad y significatividad, facilitador donde el docente es el referente académico que resuelve las dudas de los estudiantes, le da información, explicaciones y orientaciones que lo ayuden a superar las barreras de los aprendizajes, es proactivo en asistir a los estudiantes para flexibilizar las secuencias y ritmos de los aprendizajes y para apoyarlos a proyectar dichos aprendizajes en su desarrollo profesional y personal, moderador donde el docente gestiona actividades y dirige en labores grupales, se distingue por su lenguaje, trato y carácter empático con sus estudiantes, controlador de los procesos donde el docente es analizador crítico de las experiencias formativas de los estudiantes, controla los procesos y recursos en forma efectiva y oportuna y evaluador donde el docente lleva el seguimiento de los estudiantes y las evaluaciones de procesos, resultados y de impactos y participa en la certificación de aprendizajes y competencias.

Sin duda, que el rol docente se está transformando y todos los que deseen aportar lo están haciendo, por ello han aparecido un sin fin de sugerencias que intentan construir y significar el rol docente para que de esta manera puedan lograrse mejoras en la calidad y la equidad del sistema educativo y los aportes que se siguen realizando comienzan a comprender a un docente que se caracteriza por el uso de competencias que le permiten enfrentar cualquier contexto y desafío que el aula proporcione ya que el mundo en el que el docente se encuentra trabajando esta en completo cambio y su tarea se hace cada vez más difusa (Ruay, 2010) hablando así de una intensificación de la labor docente.

Esta intensificación de la labor docente, en el caso chileno, se produce a causa de la reforma curricular, lo que *“le ha significado una proliferación de tareas administrativas, la creación de materiales didácticos y de instrumentos de evaluación”* (Ruay, 2010, PP. 117) y desde que se dio inicio a esta reforma, el debate sobre el rol docente se ha intensificado de la misma manera que las tareas a cumplir por los profesores.

Ruay (2010) toma los aportes realizados por la UNESCO que explican los cuatro pilares en los que se debe de orientar el rol del profesor para superar los desafíos de la actual sociedad, los que comprende como: Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir y a colaborar con los demás. Pero a esto se le deben de sumar valores que el docente tendrá que promover en la clase, como: Solidaridad, Respeto, responsabilidad, derechos humanos, defensa de la paz, cuidado y preservación del medio ambiente y tolerancia.

Con estos aportes es que surge este docente basado en competencias, donde el enfoque actual que le da peso a estos temas, es tomado de las realizaciones hechas por Philippe Perrenoud quien define a un docente ideal como aquel que se define por el eje de la ciudadanía y la construcción de competencias (Ruay, 2010.). Es así que el profesor Ruay (2010) señala que el educador del siglo XXI ha de adquirir competencias profesionales, pero además debe apropiarse de competencias en ciudadanía y habilidades sociales para interactuar con otros en diferentes contextos socioculturales que se encuentran en permanente cambio. Por ello las competencias del educador deben ligarse a conceptos de calidad, equidad y participación de la institución educativa (Ruay, 2010).

Bajo este mismo tema, otros intelectuales han realizado aportes similares para complementar el rol del profesor basado en competencias, donde Henry Giroux destaca, por los aportes que entrega al debate sobre el rol del profesor. Este presenta un rol docente asumido como un profesional reflexivo, un intelectual capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextualizada social y políticamente, que

se plantea como un objetivo explícito de su práctica, la transformación social, por lo que se insiste en que el docente no es neutral frente a la realidad, porque está llamado a reflexionar y a dar sentido a la reflexión que se realiza en escuelas y liceos, dentro de una perspectiva de cambio educativo y social (Giroux, 2001).

Por ello Giroux (2001) plantea que una manera de reestructurar la naturaleza del trabajo docente es la de contemplar al profesor como un intelectual transformativo, ya que dicha categoría le ofrece una base teórica para examinar el trabajo docente como una tarea intelectual y a la vez aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesaria para que los profesores actúen como intelectuales y gracias a esto, hará más lúcido el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diferentes intereses políticos, económicos y sociales mediante la pedagogía que ellos aprueban y utilizan.

Así, los profesores deben de plantear cuestiones serias sobre lo que están enseñando, sobre cómo lo enseñan y los objetivos que están persiguiendo mediante estos actos (Giroux, 2001). Para ello se debe contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que los docentes deben de realizar (Giroux, 2001).

La categoría de intelectual transformativo posee elementos centrales y uno de ellos es que tiene la necesidad de conseguir que la pedagogía sea política y que la política sea pedagógica y hacer que la pedagogía sea más política quiere decir que debe insertar la instrucción escolar en la esfera política, ya que dicha instrucción es una lucha para determinar los significados y es una lucha en torno a las relaciones de poder (Giroux, 2001).

Los aportes realizados por expertos y profesores que se entienden en materia educativa, se han referido mediante un sin fin de características al rol docente, acompañados de enfoques pedagógicos que avalan el proceder de los nuevos profesores. Pero el debate sigue creciendo y sumando posturas tras posturas, y

los aportes realizados en los congresos educativos son realmente significativos para lograr un acuerdo lo más consensuado posible. En ese sentido, el IV congreso de educación, celebrado en Brasil en el año 2002, generó una serie de aportes en base a mejorar la educación y en especial a construir un rol docente acorde a los tiempos. Las instancias para trabajar sobre el concepto son innumerables y al parecer no pretenden agotarse hasta que se vean cambios realmente significativos en la calidad y la equidad de los sistemas educativos.

Por ello las discusiones generadas sobre el rol docente, parten con la base de que actualmente el ser docente posee un sin fin de cualidades, unas relacionadas con el conocimiento y valores, otras con las competencias, técnicas relacionadas a la tecnología, entre otras (Tedesco y Tenti, 2002) y el significado que uno le pueda dar a la profesión docente está sobrecargada con el peso material del sistema educativo, de hecho *“la definición del maestro ideal no es independiente del sentido y función que se asigna a los sistemas escolares en las sociedades latinoamericanas contemporáneas en cada etapa de su desarrollo”* (Tedesco y Tenti, 2002, PP. 62), lo que quiere decir que la construcción del rol docente es totalmente histórica y situada. Es así como en la actualidad, la disputa por definir el rol docente supone combinaciones variables entre 3 elementos (Tedesco y Tenti, 2002): Vocación-apostolado, trabajo asalariado y profesionalidad.

Por ello, Tedesco y Tenti (2002), entre estos tres elementos, el rol docente se debate para ser definido y esto es una realidad ya que las nuevas condiciones de vida plantean nuevos desafíos a las instituciones y los roles de un carácter tradicional. Pero uno de los desafíos que se experimenta hoy, es que a la escuela se le exigen tareas que las familias ya no pueden realizar, lo que significa que cubrir estas tareas, es depositarlas dentro de la labor docente, pero pensar en que el maestro debe de sustituir a la familia en tareas de contención afectiva o de orientación ético-moral, trae como resultado un retroceso en el perfil profesional de la actividad (Tedesco y Tenti, 2002), por ello estos expertos, apelan a un cambio en los sistemas de socialización para avanzar dentro del proceso de

racionalización del oficio docente, lo que en otras palabras sería construir un rol más profesional del docente, dejando a tras la tradición pedagógica a la que la escuela moderna se acostumbró.

Los desafíos de los nuevos tiempos provienen de todas partes y los cambios en la economía y el mercado del trabajo presionan sobre el rol que deben cumplir los profesores, sobre todo cuando se vive una expansión de la sociedad del conocimiento, donde por una parte se espera que el profesor no forme sujetos sino genere capital humano o fuerza de trabajo entrenada, por lo que los profesores deben de estar más informados sobre la lógica del desarrollo de la ciencia y la tecnología moderna y de su incorporación en todas las esferas de la vida social, es así como se espera que el profesor sea un orientador vocacional el cual debe tener un conocimiento del comportamiento del mercado del trabajo (Tedesco y Tanti, 2002).

Lo que explican aquí los autores, es más cercano a lo que la escuela moderna espera de los profesores para estos tiempos, es un paso que intenta dar el cual deja atrás el sentido apostólico con el que se estaba operando para dar lugar a un docente más cercano a las relaciones sociales de producción del nuevo proceso histórico que vive la sociedad. A esto se le conoce como la demanda por la formación para el trabajo, lo que conlleva a que los docentes reconozcan otros ámbitos de aprendizajes, igual de legítimos que los que ya conocía (Tedesco y Tanti, 2002). Lo principal es que el docente debe de actualizarse a las demandas de la sociedad, en especial en los temas de cambios y adelantos de la ciencia, la tecnología y la producción social, porque el mundo avanza y avanza a pasos muy agigantados (Tedesco y Tanti, 2002).

Este rol que presenta Tedesco y Tanti (2002) es un reflejo fiel de la sociedad moderna por la que se transita, quizás un rol que no muchos compartirán, pero es una realidad que si se hace presente en las aulas de toda la región latinoamericana. Pero el contexto sigue siendo un factor para definir y redefinir el

rol docente, es por ello que en muchos casos los profesores realizan labores asistenciales dentro de las aulas, por ello la necesidad de construir un rol que se encuentre acorde con los tiempos dependerá de los enfoques educativos que pretendan ser implementados en la sociedad.

Es así como Tedesco y Tanti (2002) describen una situación muy llamativa, donde las generaciones, por una serie de motivos, han cambiado y algo muy particular, es que actualmente los niños y adolescentes son considerados como sujetos de derecho, por lo que las escuelas se ven obligadas a reconocer que los adolescentes y los jóvenes tienen derechos específicos y habrá que diseñar mecanismos institucionales que logren garantizar su ejercicio (Tedesco y Tanti, 2002).

Sobre estos cambios, surgen problemas dentro del aula que llevan al docente a realizar esfuerzos, que hace un par de años no estaban contemplados dentro de su labor, y uno de ellos es que el maestro debe de construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes para ser tomado en cuenta por las nuevas generaciones, requiriendo así de una nueva profesionalidad con nuevas técnicas de seducción para legitimarse (Tedesco y Tanti, 2002), lo que en otros términos vendría siendo que el docente debe de construir nuevas competencias que le aseguren una mejor llegada a sus estudiantes.

Los niños son portadores de una nueva cultura, de nuevos saberes y valores y así son portadores de una nueva relación con dicha cultura, las nuevas generaciones tienen otras oportunidades de aprendizajes, tanto antes y durante la escolarización (Tedesco y Tanti, 2002). Dentro de este nuevo marco, existe una distancia entre la cultura de los docentes y la cultura de los jóvenes y este conflicto cultural es una cuestión de valores y se remite a la coexistencia de dos tipos de aproximación y usos de la cultura; una de carácter tradicional y proposicional y otro no proposicional y que los jóvenes la experimentan en lo cotidiano, la cual se aprende

y ejercita con los medios de comunicación de masas y otras ofertas culturales como internet, video juegos, música, entre otras (Tedesco y Tanti, 2002).

Según Tedesco y Tanti (2002) en este nuevo escenario, los docentes deben desarrollar un conjunto de competencias específicas que los posicionen como profesionales aptos para dialogar con los estudiantes, con el fin de garantizar condiciones sociales y pedagógicas para desarrollar aprendizajes significativos, en otros términos, el nuevo docente deberá ser capaz de comprender, apreciar y hacer dialogar las culturas incorporadas por los alumnos.

El trabajo docente así se complejiza al encontrarse en un contexto en donde la división del trabajo pedagógico incorpora nuevas figuras de profesionales como orientadores, animadores culturales y evaluadores (Tedesco y Tanti, 2002). Esto porque el docente debe adquirir competencias relacionadas con la toma de decisiones, la polivalencia, lo relacional, con iniciativas y con la necesidad de asumir responsabilidades, además de, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de problemas entre otros (Tedesco y Tanti, 2002). En otras palabras el docente debe de pasar de una cultura caracterizada por el individualismo a una cultura de un profesionalismo colectivo.

Los aportes que enriquecen el debate sobre la construcción del rol docente para mejorar la calidad de la educación, es sin duda una tarea que recae sobre toda la sociedad, donde todas las personas deben aportar al igual que lo hicieron estos expertos para poder contemplar un rol más acorde a las exigencias que la sociedad va presentando mediante ésta, experimenta su desarrollo histórico.

Aquí se han planteado solo algunos aspectos teóricos que una serie de expertos han considerado para definir el nuevo rol docente, que se hace tan necesario para modernizar la actividad del profesorado, donde la figura de las competencias, en base a relaciones, el intelectual, el trabajador y el protagonista, son solo algunas

cualidades que resaltan los expertos, que según ellos ayudarían a mejorar el sistema educativo en su conjunto.

2.1.2 Antecedentes empíricos:

Los debates por la mejora de la calidad no se quedan en eso solamente, ya que existen una serie de esfuerzos por demostrar la importancia que tiene la mejora del rol docente. Como todos los componentes de la sociedad y de la escuela exigen nuevas virtudes y capacidades que los profesores deben de tener para experimentar mejoras o acercamientos hacia una equidad y calidad esperada. Estudios que se realizan, demuestran como los nuevos contextos y los nuevos sujetos exigen tareas necesarias para la realidad histórica que se experimenta, la cual va cambiando a pasos agigantados.

Con ello, un estudio expone que en el año 2000 la noción de competencia se ha instalado como un enfoque orientador de las normas educativas, con lo que se espera en Chile, formar profesionales colaboradores, autónomos y constructores de conocimiento (Galaz, 2011). Pero en este mismo estudio se explica que las diferentes investigaciones realizadas sobre la identidad profesional de los profesores chilenos se han abocado a conceptos o imágenes sobre sí mismos, limitándolos desde la dimensión subjetiva (Galaz, 2011). Lo que deja de lado una serie de otros aportes que pueden realizar expertos en la materia ya que solo se le presta atención a un componente del proceso educativo, pero no menos importante que otros.

Según los análisis de este estudio, Galaz (2011) establece que la identidad docente puede ser variada y que existe un sinfín de significados que se le pueden atribuir, con lo que se puede *“establecer que la identidad profesional de los profesores es una construcción que se realiza a lo largo de toda la vida del profesor, en sucesivas etapas y eventos complejos de clasificar y que la imagen o concepto que el profesor construye de si como profesional, reúne dimensiones*

afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección del pasado y el futuro” (Galaz, 2011, PP. 92).

Es así como se encontraron tres tipos de modelos que caracterizarían el rol del profesor; uno de ellos es el técnico, otro es el practico-reflexivo y el último es el crítico reflexivo. Galaz (2011) describe estos tres modelos de la siguiente manera: el primero es el modelo técnico y es quien cree que la enseñanza puede ser mejorada utilizando los resultados de la investigación y la experimentación, donde el profesor asume un rol pasivo en el diseño de los programas y estrategias de enseñanza. El segundo modelo es el practico-reflexivo que es donde los profesores dejan su rol de aplicadores de teorías o soluciones estandarizadas y comienzan a re significar, interpretar y a construir su saber profesional y los docentes comienzan a actuar de forma creativa sobre el contexto educativo y asumen una posición protagónica sobre su desarrollo profesional. Por último el tercer modelo es el crítico-reflexivo donde los docentes utilizan la reflexión como una práctica emancipadora, lo que implica debelar los supuestos ideológicos de los programas y la implementación de estrategias para desarrollar posiciones crítico-constructivistas ante el conocimiento y las condiciones sociales.

Los resultados que arrojó la investigación hablan de que la identidad y rol docente es modelada de varios sectores influyentes de la sociedad, desde las instituciones hasta los mismos docentes que se definen a lo largo de su práctica. Dentro de estos se realizó un análisis de la documentación oficial del MINEDUC, para establecer la identidad profesional que las políticas educativas le proporcionan al rol docente, en la cual se evidenciaron diferentes categorías (Galaz, 2011).

La categoría N° 1 se le conoce como el profesionalismo del profesor que es donde las políticas educativas se desarrollan en tres vertientes: la primera se orienta al fortalecimiento de la profesionalidad y busca delinear un programa integral en el campo de la formación inicial y continúa del docente. La segunda vertiente se refiere a la definición específica de las funciones y competencias necesarias para

ejergerlas, las que definen el marco de la buena enseñanza del MINEDUC. Por último, la tercera vertiente se relaciona con los acuerdos realizados para construir una carrera profesional.

La categoría N° 2 es la del modelo profesional reflexivo y aquí se señala un referente para los cambios que se proponen al currículo de formación de profesores de secundaria, para pasar de ser un profesional funcionario a uno de ejercicio autónomo. Esta categoría establece desde el marco de la buena enseñanza del MINEDUC (2003), que la reflexión constituye un ámbito fundamental dentro de las responsabilidades profesionales.

Y la categoría N° 3 es la de las Competencias del profesorado reflexivo en la cual se señala lo que es ser un buen profesor donde se dice que se debe de utilizar una diversidad de estrategias y medios si se pretende desarrollar un proceso eficaz de aprendizaje. En esto el MINEDUC le exigiría en el año 2000 a todos los profesores chilenos el uso de las siguientes competencias: capacidad para desarrollar y evaluar material didáctico; manejo de nuevas metodologías; manejo de procesos de apoyo al aprendizaje; proponer y desarrollar cursos de acción adecuados al contexto y realizar ensayos de nuevas acciones en el aula.

Por último se puede hablar de una categoría N° 4, que establece los desafíos del profesor, en donde se habla de ciertos desafíos que ayudan a definir el rol docente como: desarrollar una posición activa ante la expansión del conocimiento científico-tecnológico; diseñar estrategias didácticas innovadoras; usar eficazmente el currículo y mejorar sus competencias.

En síntesis, el rol del profesor según las políticas del MINEDUC, lo han definido como un experto y responsable de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, donde su función no sea la transmisión sino la mediación, el cual debe ser capaz de adaptarse a la incertidumbre y de responder innovadoramente a los desafíos que ello implica, donde el motor de todo sea la reflexión (Galaz, 2011).

El mismo estudio fue aplicado a diferentes profesores, los cuales se identificaron en su mayoría con el modelo práctico, en su menor medida con el crítico y por último, el que arrojó un menor porcentaje de identificación, fue el modelo técnico. Según Galaz (2011), las autoridades se están esforzando por promover competencias didácticas pero los profesores están movilizandocompetencias que son destinadas a satisfacer desafíos socio-afectivos que presentan sus estudiantes.

En esta búsqueda de construir el rol docente para la actualidad, se despliegan diferentes esfuerzos que apuntan a dar una solución, y los estudios que presentan una serie de expertos van demostrando como desde las autoridades hasta los mismos profesores van comprendiendo que el rol docente debe ser construido a base de competencias, y esta nueva concepción se ha apropiado de los enfoques de competencias para considerarlas como un eje vertebrador de la labor profesional con la que deben rendir los profesores del siglo XXI.

Las competencias que se consideran importantes para el rol, han sido enfocadas y dirigidas a aspectos sumamente diferentes por los profesionales que se encargan e interesan por definir el rol docente y en el estudio que se acaba de revisar, lo demostró como autoridades y profesores consideran competencias diferentes para el desempeño de la labor en la sala de clases.

Otro esfuerzo realizado por autoridades Chilenas, fue la creación de “mentores”, un proyecto diseñado entre el ministerio de educación y una entidad de educación superior, el cual se denominó como “un estudio para el diseño y pilotaje de una propuesta de formación de mentores de profesores principiantes”, cuyo objetivo era diseñar y validar un marco reflexivo constructivista, como una propuesta de formación de mentores que capacite, para apoyar profesional y pedagógicamente a los profesores principiantes, donde la pregunta central de este estudio fue ¿Qué perfil debe tener un profesor mentor? (Inostroza, Jara y Tagle, 2010).

La aventura por crear un profesional que se encargue de la formación continua de los profesores recayó de igual manera en la labor docente, una tarea más que se suma a las exigencias y desafíos que la profesión debe enfrentar en estos momentos. Inostroza et al. (2010) citan a Monereo (1998) para establecer que este tipo de profesor mentor debe ser estratégico y que se constituya como un profesional con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar los procesos cognitivos que se relacionen con su labor mentora.

Por ello, los perfiles que abarcó este tipo de profesor, fue sobre un paradigma reflexivo y de propuestas constructivistas, donde las competencias de los docentes fueran desarrolladas mediante un proceso de reflexión sobre los conocimientos, tanto el recibido como el experiencial, estando esto a la luz de la acción profesional (Inostroza et al. 2010).

Es así como se pretende que éste mentor desarrolle diferentes roles en su función profesional. Unas de estas funciones fueron definidas por Malderez y Wedell (2007) las que se comprenden como el docente mentor (Inostroza et al. 2010) y estas son: Aculturator que es quien ayuda a los profesores principiantes a ser conscientes y a comprender la cultura de la institución educacional en la cual desarrollan su actividad profesional, model que es cuando los profesores mentores modelan actitudes positivas que influyen las formas en que docentes se aproximan al aprendizaje, se comprometen con su propio desarrollo profesional y construyen relaciones profesionales con otros actores educativos, support donde el mentor construye una relación de confianza y cercanía con los profesores principiantes, mostrando compromiso con el desarrollo profesional y personal, sponsor: donde el mentor apoya a profesores principiantes para ser aceptados en la comunidad profesional de la institución educacional donde desarrollen su función y educator que es cuando media o genera los andamiajes necesarios para que los profesores principiantes construyan sus aprendizajes.

Con estos perfiles, la exigencia de formar profesores y mentores en torno al enfoque de las competencias se vuelve una necesidad para los nuevos tiempos, competencias entendidas como “un saber actuar movilizando recursos propios (asociados al saber, saber hacer y saber ser) y del entorno, para resolver problemas o satisfacer necesidades reales emanadas del contexto (Inostroza et al. 2010).

El estudio levanto un perfil del mentor basado en competencias mediante unos cuestionarios que presentaron una series de competencias y fueron catalogadas por categorías que van de las más importante a la menos importante, este cuestionario fue complementado con una jornada de entrevistas, donde dicho trabajo se realizó en colaboración con profesores mentores y profesores principiantes, los que entregaron una serie de datos que permiten comprender que competencias son mejores valoradas para construir este rol del profesor mentor.

Los resultados que este estudio entregó, evidenció que las competencias menos importantes fueron las que se refieren a “evaluar el ámbito socio cultural del desempeño del profesor principiante” y “asesora al profesor principiante en diseños pedagógicos pertinentes a los estudiantes y al contexto”. Por otro lado las competencias más priorizadas fueron del área de gestión y mediación, donde en mediación sobresalieron dos competencias, la primera que se refiere a “generar un ambiente facilitador para el proceso de mediación profesional del profesor principiante” y la segunda es que “comunica ideas en los diversos escenarios en que realiza los procesos de mediación” y con una menor votación se encontraron competencias referidas a “generar en el profesor principiante la construcción de aprendizajes significativos. Dentro del área de gestión con menor votación fue la competencia referida a “promover que el profesor principiante se constituya en agente de cambio”

Según estos resultados vemos como el enfoque de competencias se apodera del rol del mentor, una nueva perspectiva para el rol docente pero en otro nivel de la

enseñanza, uno que se preocupa de los profesores principiantes en ejercicio (Inostroza et al. 2010).

El rol del profesor sin duda se ha presentado como un debate en el cual todos quieren participar, los estudios realizados hasta ahora lo han llevado a conceptualizarlo bajo el enfoque de las competencias, las que definirían su rol. En el estudio que se acaba de revisar, se ilustró como este perfil mentor que se intentó diseñar bajo la profesión docente, también se empapó de éstas competencias con las que todos los expertos intentan colaborar, pero ahora estas competencias mostraron otras áreas que el rol docente debe cubrir, el de la gestión y el de la mediación, independiente de lo que eso signifique, el rol docente es algo que sigue estando dentro del debate.

Así es importante ser más críticos y comprender otro tipo de experiencias que intentan definir el rol docente, con lo cual es necesario considerar los resultados de otra forma de hacer educación, que se está dando en lugares lejanos a Chile. Un ejemplo muy claro de esto, es un estudio realizado en Francia el cual relacionan al rol del profesor con la sociología y la filosofía y este puede ser transformado a medida que el paradigma social, cultural y económico cambia (Collado, 2007).

La experiencia francesa, se está trabajando en una escuela bajo un nuevo paradigma educativo, el cual se caracteriza por el “autoaprendizaje asistido”, enfoque que pone en riesgo las funciones tradicionales del profesor, siendo determinante para cambiar y transformar el rol docente. Aquí se entiende que *“el proceso de aprendizaje es un proceso dinámico en el que intervienen el profesor, el alumno y el paradigma que se esté vigente”* (Collado, 2007, PP. 396) por ello en este enfoque actual, se considera que el estudiante puede aprender por sí solo, siendo responsable de sus actos, que aprende del profesor y de otro tipo de medios (Collado, 2007).

Mediante una comparación de funciones que posee el docente tradicional y el actual se llegó a entender el rol del profesor, en este tipo de contexto, como un facilitador, donde el estudiante aprende y la responsabilidad del profesor es facilitar o posibilitar su aprendizaje (Collado, 2007). Es así que se establece que dentro de un marco de autoaprendizaje asistido el docente debe de: Fijar los objetivos y necesidades de los alumnos, formar a los estudiantes para que aprendan a aprender, incentivarlos para que dirijan su proceso de aprendizaje, que se autoevalúen, por otro lado, es formar a profesores para que guíen a sus estudiantes y que destaquen la función del consejero y formador de estudiantes en su aprendizaje.

Mediante el uso de cuestionarios que se entregaron a cinco estudiantes, el estudio arrojó resultados de la labor docente, la que se estaba caracterizando por actuar como técnico, como guía, como una ayuda, como un conector, como alguien que habla español, como alguien que interviene cuando se le solicita y explica (Collado, 2007).

De una serie de grabaciones que se realizaron, las que fueron analizadas, se obtuvo que: Explica la metodología donde familiariza al alumno con el método, resuelve problemas tecnológicos, analiza necesidades de los estudiantes donde considera sus necesidades y objetivos, negocia el contenido y el método con los estudiantes, corrige donde corrige ejercicio en busca de mejores resultados, aclara instrucciones donde contribuye a que sus estudiantes sepan que hacer, explica contenidos lingüísticos, ayuda donde contribuye a que los estudiantes desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje, fomenta la afectividad, hace de intermediario entre la coordinación del colegio y los estudiantes, trabaja en equipo y se adapta al método y a materiales.

Con todo esto, se llegó a reconocer que las exigencias que los estudiantes tenían de este tipo de docente estaban siendo cumplidas en su mayoría, las creencias de lo que debe ser un profesor no estaba tan lejos de lo que realmente sucedía en el

aula, por ello la gran conclusión que se sacó de este estudio fue que las funciones del profesorado y en si el rol que debe cumplir, cambiaran según el contexto en que cada docente se encuentre (Collado, 2007).

Para contribuir al debate sobre la mejora del rol docente, en Chile, específicamente en Valdivia en el año 1996, se realizó un estudio el cual consultó a estudiantes sobre como esperaban que debieran ser los profesores, un estudio que puede aportar demasiados antecedentes para generar una discusión más completa sobre el actual rol del docente, pero no hay que olvidar el contexto específico en el cual se realizó el estudio ni menos olvidar el año en el que se hizo la encuesta, ya que a la fecha muchos años han pasado y las condiciones objetivas y subjetivas del Chile actual han cambiado y la realidad ha sido modificada y así las necesidades y desafíos que el rol docente enfrenta, por ende su definición y comprensión.

El estudio establece que las reformas educativas en Chile, se han orientado a transformar las actitudes de los profesores, por ende se abocaron a desarrollar mejoras en la formación de estos, por ello se comprendió que las reformas educativas requieren de una nueva actitud del profesorado frente al conocimiento y un renovado estilo de trabajo pedagógico que le permita educar, orientar y evaluar a sus estudiantes, por ello este trabajo busca dar un paso más y considera la opinión de los estudiantes como relevante para ser materia de reforma, con lo que el método de indagación fue mediante un cuestionario, el cual se entregó en el año 1996 a estudiantes de Valdivia con 3 categorías de respuesta: imprescindible, importante e indiferente (Ardiles A. y Escobar P, 1997).

Los resultados que arrojó este estudio demostraron que en el área personal solo alcanzan porcentajes mayores al 50% dentro de la categoría de “imprescindible” competencias como “aceptar y corregir errores” e “inspirar confianza” y existe una escasa relevancia a la capacidad de “demostrar sus sentimientos” y “evitar el exceso de crítica” (Ardiles A. y Escobar P, 1997).

Dentro del área de interacción social-pedagógica, los estudiantes le demostraron mayor importancia a la necesidad de que el profesor sea capaz de escuchar, demuestre seguridad en su trabajo y de oportunidades para que ellos expresen sus puntos de vista, con lo que consideran que un profesor debe de interesarse por el aprendizaje de cada alumno y favorecer un ambiente agradable en clases (Ardiles A. y Escobar P, 1997).

Dentro de las cifras que arrojó el estudio, un 27% de los estudiantes percibe que nunca acogen sus inquietudes personales y 1 de cada 5 siente que nunca les permiten adoptar decisiones en relación a la clase y ni estimulan su desarrollo personal (Ardiles A. y Escobar P, 1997).

En el área que se interesa por el aspecto técnico-instrumental, las mayores exigencias se concentran en aspectos asociados a clases expositivas tales como: “dominar el área de conocimiento”, “exponer claramente” y “utilizar un vocabulario comprensible” (Ardiles A. y Escobar P, 1997). Por ello un 52.2% considera que es necesario la utilización de métodos variados de trabajo, un 40.6% creen que es necesaria la capacidad de motivación, un 50% encuentran importante la manifestación de vocación pedagógica, un 16% se considera indiferente ante que el profesor dicte contenidos y un 30% considera que nunca se utilizan métodos, materiales didácticos ni actividades variadas en clases y no se logra despertar el interés en la asignatura (Ardiles A. y Escobar P, 1997).

Como conclusiones, el estudio señaló que los estudiantes parecen estar conscientes de la importancia del clima emocional en el aula y demuestran sentir la necesidad de una interacción que les abra espacios de participación, donde puedan ser escuchados y tengan opción de presentar sus puntos de vista, aunque no se sientan con el derecho a exigirlo. Con esto se demuestra una tendencia a considerar más importante los aspectos y comportamientos que se encuentran en sus profesores, lo que lleva a pensar en que la concepción tradicional del aprendizaje de muchos profesores ha sido transmitida a sus

estudiantes, los que llegan a creer que la información constituye el centro del proceso educativo, por lo que un profesor eficiente vendría siendo aquel que logre transmitir los contenidos de forma clara y en un ambiente agradable (Ardiles A. y Escobar P, 1997).

En síntesis tenemos una infinidad de características que caracterizarían al nuevo rol del profesor, el que debe ser re significado para responder a las necesidades y desafíos que presenta la sociedad contemporánea. Un rol docente que se encuentra dentro del debate de perspectivas y de enfoques, unas muy similares, de igual base epistemológica pero enfocada a otros aspectos de la docencia, un debate en el cual participan todos los sectores, desde los estudiantes hasta las máximas autoridades, pero participación que no se da en la misma calidad, frenando de una forma absurda el proceso de construir un nuevo rol docente que aporte a conseguir los logros en temas de calidad y equidad para los nuevos tiempos.

2.2 Problema de investigación.

Los antecedentes anteriormente presentados en la investigación en curso, han ayudado a evidenciar cual es el estado actual por el que atraviesa la situación docente, estos antecedentes ayudaron a comprender el debate que se está generando en torno a una re conceptualización del rol docente para los tiempos actuales, ya que la función que el docente viene desarrollando según estos estudios y reflexiones, ha presentado 1) un agotamiento del rol tradicional, 2) nuevos desafíos para comprender el rol docente, 3) los diferentes esfuerzos que se están realizando en Latinoamérica para poder recomponer o resignificar cuál es el rol que debe caracterizar a la profesión en la actualidad.

Lo que aquí se muestra, no nace de supuestos de desarrollo y progreso sobre la educación, no es una decisión que no se sustente en nada, sino que la necesidad de redefinir el rol docente, proviene desde la inquietud que la sociedad en su conjunto, la comunidad como principales interesados y las autoridades como

gestores de las reformas, presentan al intentar poner fin a la crisis de la educación latinoamericana, en otras palabras, pretende conquistar esa ansiada calidad educativa.

Esta crisis posicionó a la escuela como una institución que segrega y genera desigualdades antes que una institución de oportunidades y motor del ascenso social, la que se caracteriza por la necesidad de lograr equidad y calidad dentro del sistema educativo. Con esto, los antecedentes mencionados, demostraron que los esfuerzos por recomponer dicha situación se desarrollaron en base a reformas aplicadas al financiamiento y gestión de escuelas, más tarde a la formación del profesorado y ahora, hace muy poco, que se comienza a mirar al docente como un sujeto que permite y favorece los cambios propuestos.

De esta manera, el debate está dando sus frutos, por ello la intención de aportar con la construcción de un nuevo rol docente que se encuentre acorde a los nuevos tiempos requiere de un trabajo colectivo entre todos los agentes educativos que participan en el proceso, lo que incluye de forma directa a estudiantes y profesores.

La preocupación por definir éste rol, invita a pronunciarse desde diferentes posturas, en las que se encuentran unas más tradicionales que otras, unas que profesionalizan el rol y otras que lo componen de elementos progresistas y hasta más críticos sobre la función que debe desarrollar el profesorado. Pero como se ha señalado, el rol docente se compone de particularidades, por lo que hablar de un rol caracterizado por ciertas materias, con ciertas habilidades y funciones estándares y universales, resulta ser inapropiado, volviéndolo un fenómeno de carácter histórico y cultural, por lo que mirar sobre los sentidos que se le otorgan es oportuno en un mundo que cambia constantemente.

Sobre este contexto se hace necesario preguntarse por el rol docente, el cual se vuelve una tarea importante para poder concretar mejoras en la educación.

Tomando en cuenta lo señalado anteriormente es que para darle una estructura, un sentido y una orientación a esta investigación se formula la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los significados que los estudiantes de 4° medio de una escuela tradicional en la región metropolitana, pertenecientes al sector vulnerable de la sociedad, le otorgan al rol del profesor de historia?

2.3 Justificación del problema de investigación.

La intención de investigar sobre el rol docente actual, en especial sobre los significados que este posee para los estudiantes, nace de una necesidad de contribuir al debate sobre la calidad educativa, ya que el presente trabajo empleará una mirada que tradicionalmente no ha sido valorada ni tomada en cuenta por los expertos que, hasta ahora, han protagonizado las discusiones sobre las mejoras al sistema educativo, y en especial a las reformas realizadas en torno a la formación del profesorado.

En el presente trabajo, se le da la importancia a los significados que los estudiantes elaboran sobre el quehacer del profesorado en el aula, con los cuales se pretenden comprender dichos significados, extraídos de su matriz cultural, para definir un rol docente integral y que se encuentre acorde a las necesidades y exigencias de la sociedad en su conjunto, donde dicha re significación, contextualizará la práctica del profesorado, lo que le permitirá abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje con nuevas estrategias y nuevos objetivos para la sociedad.

La necesidad de preguntarse por la definición de un nuevo rol docente nace de la comprensión del actual estado del profesorado, con la cual se llegó a considerar al docente como una figura importante dentro del cambio educativo, una figura que compromete las mejoras en el sistema educativo y en los aprendizajes de los niños, porque él es quien materializa los cambios en la sala de clase.

Es así que redefinir el rol docente, es importante ya que el modelo tradicional de profesorado, se agotó tanto epistemológicamente, como prácticamente, llevándolo a ser parte de ésta crisis educacional que vive el sistema, en otras palabras, considerar al docente como una figura de cambio y transformación es importante para conseguir mejoras en materia educativa, por ello se hace necesario pensar nuevos significados con los cuales se reorienta el ejercicio docente, los que surgen contextualizados dentro del marco histórico cultural que atraviesa la actual sociedad.

Pero la pregunta realizada anteriormente, no se queda ahí, aporta un conjunto de elementos más que podrían ser incorporados dentro de este debate, estos elementos, apuntan a integrar las exigencias, las valoraciones, los significados, las creencias y los sentidos que los estudiantes poseen sobre el quehacer de los profesores, ya que este sujeto, al igual que el profesor es importante para desarrollar las mejoras educativas. Lo que los estudiantes construyen sobre el rol docente es de importancia ya que son parte del proceso educativo, y como tales, son quienes absorben las ganancias que la labor docente entrega en aula, por ello tienen la capacidad, el derecho y la necesidad de pensar una nueva escuela y un nuevo rol docente ya que como parte del sistema, componente del proceso educativo, la visión sobre el rol docente se comprendería de una mejor manera, al estar superando dialécticamente las creencias de los expertos de la educación, las visiones de los profesores mismos, y los significados que los estudiantes le otorgan a esta concepción moderna que se pretende realizar de la labor del profesorado.

Obtener una visión más completa, compleja y acabada de la profesión docente, es una necesidad que la misma historia pretende introducir, ya que los tiempos se complejizan y las generaciones también lo hacen, por ende conocer de primera fuente como los estudiantes están pensando, es primordial para saber cómo los profesores deben educarlos y de esta manera, terminar con los egos de la profesión, donde lo que se prioriza, es la labor de enseñar, por sobre los

resultados del aprendizaje. En otras palabras, la respuesta de este trabajo, entregará elementos de comprensión que permitan al profesor desarrollar una labor más cercana a las expectativas y necesidades de los estudiantes.

Que este problema tome éste carácter y levante al estudiante como sujeto que optimice los cambios, aportando en concepciones más maduras sobre la labor docente, es porque primeramente, todos los esfuerzos por redefinir el rol se están realizando desde los espacios intelectuales del conocimiento, haciendo de las reformas y de los significados de éstas, solo materia de expertos, los que poseen una visión más reducida del fenómeno ya que solo una parte de las visiones sobre lo que debe ser un profesor y sobre lo que significa realmente la calidad en la educación.

Uno de los problemas es que tanto profesionales técnicos como críticos, se encuentran alejados del proceso enseñanza y aprendizaje y solo estudian desde fuera el fenómeno que se desarrolla en el aula. Con esto no se quiere desestimar sus esfuerzos, sino que complementarlos, ya que no se encuentran en el error, sino que solo les faltan los componentes más importantes y como los antecedentes los demuestran, la figura del profesorado ya fue tomada en cuenta, pero ésta investigación, ha evidenciado que falta otro componente, el estudiantil, como receptor dentro del proceso, se pretende, por tanto constituirlo en un sujeto activo, que piensa la escuela, la modifica y transforma y por ende decide sobre ella.

Sería iluso pensar que los estudiantes estén totalmente callados, porque los tiempos demuestran que las nuevas generaciones si se encuentran debatiendo sobre educación, pero lo que falta ahora, es darle la necesaria formalidad para que sea tomada en cuenta y a la vez los espacios para que los educandos se pronuncien y el movimiento estudiantil actualmente está hablando de la estructura educativa, del financiamiento y de la gestión. Ahora hay que expandir dicho pronunciamiento hacia algo importante para conseguir la igualdad y la equidad,

que redefiniría el rol y los supuestos que posean los estudiantes, los que serían de ayuda para todos los profesionales están pensando sobre el rol docente. En otras palabras, la intención es bajar las discusiones de la experticia a la cotidianidad del fenómeno, en otras palabras sus bases, los estudiantes.

2.4 Objetivos de la investigación.

En este apartado se pretende presentar los objetivos que orientan la investigación, los que se encuentran planteados con conceptos como “comprender” e “interpretar” desde la fenomenología y la hermenéutica reflexiva, por ende lo que se busca intenta llegar a niveles tan profundos dentro de la comprensión que lo que saldrá a la luz es la pura expresión de la cultura encarnada en los sujetos estudiados.

2.4.1 Objetivo general.

“Comprender los significados que los estudiantes de 4° medio de una escuela tradicional de la región metropolitana, pertenecientes al sector vulnerable de la sociedad, le otorgan al rol del profesor de historia”.

2.4.2 Objetivos específicos.

_Identificar los relatos de los significados que los estudiantes de 4° medio de una escuela tradicional de la región metropolitana, pertenecientes al sector vulnerable de la sociedad, le otorgan al rol del profesor de historia.

_Analizar los relatos de los significados que los estudiantes de 4° medio de una escuela tradicional de la región metropolitana, pertenecientes al sector vulnerable de la sociedad, le otorgan al rol del profesor de historia.

_ Interpretar los relatos de los significados que los estudiantes de 4° medio de una escuela tradicional de la región metropolitana, pertenecientes al sector vulnerable de la sociedad, le otorgan al rol del profesor de historia.

3 Marco teórico.

3.1 La vieja escuela y la reproducción social.

En la sociedad contemporánea, las lógicas del mercado y la producción capitalista han estructurado paradigmáticamente el desarrollo cultural de las personas y las instituciones, por lo que la escuela misma, posee ciertos elementos que la caracterizan como una de las instituciones de mayor importancia para el desarrollo de la sociedad. Por esto se hace necesario mirar sobre cuáles han sido los estos elementos con los que la escuela moderna se estructuró y como llega a ser la institución esencial que se ha encargado de la educación de las personas en esta sociedad.

La importancia ha sido estudiada por muchos expertos y profesores que se interesan en la materia, donde se expone un factor muy importante que detona y a la vez profundiza la gran crisis que sufre la educación moderna. Esta crisis que se evidencia por dos elementos en la historia latinoamericana, el primero destaca en los años 60 cuando se inicia la oleada de reformas sobre el sistema educativo en búsqueda de contribuir a minimizar la brecha existente en la educación, marcada por una profunda inequidad y una precaria calidad en los sistemas educativos y su segundo momento es el que inicia en la década de los 90` con el fortalecimiento de movimientos sociales y estudiantiles que hicieron suya la demanda de una mejor calidad en la educación.

En la actualidad, la demanda ha sufrido un cambio cualitativo que elevó la capacidad crítica de los movimientos estudiantiles ya que ahora la demanda por la calidad y la equidad, está apuntando a la infraestructura del sistema, la que ha relacionado a la escuela como un elemento perteneciente a la esfera económica, política y cultural del sistema capitalista. Esta demanda, se orienta a terminar con la educación de mercado, estructura por sus leyes y el sistema neoliberal.

Estos momentos, han ayudado a comprender la génesis de la crisis educativa, la cual es agudizada por una concepción tradicional de la escuela moderna, con la

que la escuela desarrolla las prácticas educativas de los docentes y modela sus conocimientos, para que después sean transmitidas a la sociedad mediante la labor docente. Por ello, el rol docente se vuelve materia de debate, ya que mediante los profesores la sociedad se reproduce social y culturalmente.

Pero la escuela no ha cambiado tanto como lo ha hecho la sociedad misma, la escuela no se ha modernizado en temas medulares, por lo que la acción realizada por los docentes es totalmente descontextualizada, ante las exigencias que el sistema neoliberal, por un lado, está instalando en la sociedad y las necesidades y exigencias que la comunidad, por el otro, le plantean al sistema en su conjunto.

Esta descontextualización de la labor docente, lleva a comprender un marco en el cual la comunicación entre escuela y comunidad no está siendo efectiva, ya que la escuela plantea una cosa, pero la comunidad requiere de otra, es por ello que repensar la labor que tienen los docentes en estos nuevos esquemas sociales, se ha vuelto parte del debate de académicos y a la vez, la preocupación sobre el tema educativo ha estado incluido en la agenda de todos los gobiernos de la región. El tema aquí es que si esta preocupación ha sido correctamente abordada, pero por lo visto, queda una sensación de que no se toman medidas efectivas para poder reformar o revolucionar el estado del sistema de educación actual.

Ante esto se debe comprender cuál es el actual estado de la educación, cuales son los elementos que compusieron a la escuela y que la institucionalizaron con ritos, tradiciones y concepciones estáticas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Ideas que solo la estancaron y no la dejaron avanzar en conjunto con la sociedad y la comunidad. Evidenciar estas características que componen a la escuela moderna servirá como base para entender cuál es el rol docente tradicional que opera en la mayoría de las escuelas de la región, para que de esta manera se puedan comprender los desafíos que deben ser superados de una forma dialéctica, donde las exigencias de la nueva sociedad se vean superadas y compensadas por la acción de nuevos sujetos, pero más importante aún, es

hacerse un panorama lo más completo posible, sobre lo que es la escuela y lo que significa.

3.1.1 Lectura crítica sobre el estado actual de la escuela y el rol docente:

La escuela moderna fue la institución que triunfa con la llegada de la modernidad, la escuela, vino a reemplazar a otras instituciones, que hasta el momento se hacían cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas. Esta institución tiene su historia, en la cual se han sucedido una serie de momentos que la han caracterizado con una posición privilegiada para realizar labores tan esenciales como la de educar, por ello, la escuela moderna fue quien remplazo a los monasterios eclesiásticos y a las familias, para realizar una labor de mucha importancia para los tiempos que el capitalismo europeo estaba alumbrando para el mundo.

Ésta comienza a tomar forma a fines del siglo XIX e inicios del XX, la cual se fue formando como un símbolo del progreso y que a pesar de que surgieran nuevos contextos históricos, esta se instaló y se determinó como la forma educativa privilegiada, revistiéndose con una idea de naturalidad socialmente construida (Pineau P. 2001), lo que generó una importancia de gran magnitud, situándola dentro de las instituciones más importantes para la cultura moderna y en especial para el incipiente estado que irrumpía en la compleja realidad latinoamericana. Es así que la escuela del estado tenía por función construir esa nueva subjetividad que se le asignaba al ciudadano de la republica moderna (Tedesco y Tanti. 2002), dándole a la enseñanza un carácter de misión, donde la tarea ahora era introducir en la sociedad nuevas prácticas y nuevas concepciones sobre la sociedad que comenzaba a tomar forma en todo el mundo.

Los diferentes elementos que le fueron dando forma, le concedieron un lugar privilegiado dentro del proceso educativo, a tal punto que no se puede comprender

a esta fuera de dicho proceso, ni los docentes se conciben fuera de la escuela. Para ello, la formación de ésta institución, estuvo llena de debates y disputas en las que finalmente terminó imponiéndose por sobre otras formas educativas, propias de la iglesia y la familia y sin ir más lejos, en el origen del estado moderno, la socialización de las nuevas generaciones descansaba sobre un trípode conformado por la familia, la iglesia y la escuela, donde ésta última adquirió una importancia mayor (Tedesco y Tanti. 2002).

La escuela se valió de una estrategia que la ubicó en el lugar en el que se le reconoce actualmente donde *“el triunfo de la escuela implicó la adopción de pautas de escolarización por ciertas prácticas pedagógicas previas (...) - como la catequesis o la formación laboral- y la desaparición de otras- como la alfabetización familiar”* (Pineau P. 2001. Pp. 31), lo que quiere decir que la escuela negoció y desechó ciertos elementos previos para poder constituirse en el referente educativo de los tiempos modernos y siendo más específico, en la institución educativa por excelencia de todos los tiempos.

De esta manera, la escuela, se tornó un espacio educativo, donde todo lo que acontece aquí, posee connotaciones educativas, justificando su proceder en la conservación de los saberes válidos para el momento y en los términos de Pineau (2001) la escuela sumó la tarea de difundir y expandir estos saberes sobre el mundo como una forma de dominio, por ello en este lugar se reelaboran una serie de normas que se encuentran acordes al momento que se vive. Es así que diferencia y delimita el espacio y el tiempo de sus componentes y sus prácticas, donde diferencia los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y a los alumnos y define los días, épocas y momentos aptos para la enseñanza, donde los dosifica, les señala sus ritmos y alternancias (Pineau P. 2001), y toda esta selección no está siendo nunca al azar, sino que está correspondiendo al contexto en el cual se va insertando, en otras palabras *“el tratamiento que se da a estas cuestiones está en función de la pedagogía que la institución asuma y del modelo en que pretenda encuadrarse”* (Pineau P. 2001; 32).

Bajo la idea de que la escuela se encuadra dentro de un modelo determinado, ésta se introduce dentro de un sistema mayor, el sistema educativo, el cual le presenta una serie de regulaciones, las que muchas veces provienen desde fuera de este sistema mayor, haciendo que cada escuela no sea un organismo autónomo que funcione independiente a al resto de las otras escuelas o por separado del sistema, sino que lo condiciona a operar en armonía, con lo que se crea un método de enseñar y otro método del saber, donde el enseñar se vuelve un objeto de una disciplina que comienza a conocerse como “pedagogía”, el cual fue reducido al campo escolar y este a su vez, fue delimitado solo al campo curricular (Pineau P. 2001).

Así, se presencia que *“la lógica de reducción y subordinación corrió por la cadena pedagogía- escuela-curriculum, e implicó el triunfo de la racionalidad técnica”* (Pineau P. 2001; 34) donde con esta estrategia, la escuela moderna, comenzó a formar a los sujetos que debían controlar los saberes que desde ella se transmitían, en otras palabras surge la figura del docente, quien comienza a tomar forma e identidad, revestido por cualidades afines a esta construcción moderna de la escuela.

Los docentes, surgen como una figura diferenciada de los estudiantes, con prácticas y saberes legitimados por la institución escuela, la cual lo revistió de un peso importante en la sociedad, por ello, según Pineau (2001), este debía ser un ejemplo a seguir, el que debe construir otro tipo de sujeto, el “alumno”, el cual tomó valoraciones negativas, tales como infante, salvaje, delincuente, entre otras, y su rol fue escolarizarse. Con esto se comprende que, el educarse era una misión la cual debía de *“completar al niño para volverlo adulto, lo que conllevó a una infantilización de todo aquel que en cualquier circunstancia ocupara el lugar de alumno”* (Pineau P. 2001; 36)

La escuela moderna, que se configura en torno a la creación de cuerpos dóciles, diría Pineau (2001), donde la figura del control social de la escuela comenzó a tomar forma mediante una creación de posiciones desiguales entre alumno y profesor, en dotar a la figura docente con el monopolio del saber y de los conocimientos válidos, en crear una infraestructura que le permite esta diferenciación de posiciones entre los dos agentes pedagógicos posibles para la escuela y por sobre todo, con la institucionalización de la escuela obligatoria (Pineau P. 2001) se instala en la sociedad como la figura encargada de la educación y se instala con una estructura desigual u jerarquizada y un proceder que determina la validez del conocimiento y la de quien lo transmite.

Esto se consigue mediante el establecimiento del currículo, un cuerpo de conocimientos, habilidades y valores, seleccionados con anterioridad para ser transmitidos de forma arbitraria a todos los sujetos que por obligación deben asistir a la escuela. Así, la escuela crea el saber escolar, el cual responde a ciertas pautas e intereses, con el que se instala un nuevo capital cultural, el capital institucionalizado, el que *“acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma o título de egresado y permite el funcionamiento del mercado laboral de acuerdo con las prácticas liberales de la comparación y el intercambio”* (Pineau P. 2001; 38)

Esta descripción que realiza Pineau (2001) resulta muy útil para entender cómo se gestó y como se posicionó la escuela moderna en la sociedad que el capitalismo estaba creando, por lo mismo, es de importancia reconocer estos elementos que este autor describe, para poder darse cuenta cuales fueron los pasos que la escuela siguió para construirse como la única institución válida y capacitada para transmitir los saberes y conocimientos.

Esta escuela mantenía ciertas intenciones, que solo resulta ilustrativo definir las como la reproducción de una sociedad determinada históricamente por los valores del mercado y la función que dicha escuela cumpliría sería la de expandir las

lógicas mercantiles, las que debían cimentar los pilares de la sociedad contemporánea. Estos son los componentes más importantes de la escuela en sus inicios, por ello deben quedar muy presentes para realizar un análisis más profundo, que ayude a dilucidar cuál era su objetivo y particularmente, cuál era el rol que debían cumplir los docentes del entonces.

Se debe considerar que a esta estructura, se le incorporaron discursos que le dieron orientación al quehacer docente y Pineau (2001) fue muy claro en señalar que tres discursos fueron fundamentales para el pensamiento educativo moderno, los cuales son el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional, discursos que la validaron en su forma de educar, los cuales calaron profundamente en el quehacer docente, estructurando un rol que se acoplaba de una forma fiel y directa a los postulados de este tipo de escuela.

El liberalismo busca la creación de sujetos libres mediante prácticas educativas como condición de existencia del mercado y la ciudadanía como ejercicio de sus derechos. La educación liberal, busca que el ciudadano sea portador de derechos y obligaciones mediante la delegación de su soberanía en organismos superiores de un carácter electivo, dando paso a que la educación se tornara una cuestión de estado, la que se vería integrada a la agenda de éste, pasando a ser totalmente legislable (Pineau P. 2001). Es así como *“el sistema educativo se convirtió en una vía inestimable de acenso social y de legitimación de las desigualdades”* (Pineau P. 2001; 43) y por último, el liberalismo aportó con el orden, donde la nacionalidad era un elemento importante para poder ordenar las prácticas educativas.

Por otro lado, el positivismo también considero a la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la cultura válida y como instancia de disciplinamiento que permite el desarrollo y el progreso (Pineau P. 2001.) Este discurso estableció la científicidad como el único criterio de validación pedagógica, causando una reducción en este campo a la psicología y ésta a la biología, donde *“todo problema educativo era (...) de un sujeto que aprende, y las posibilidades de*

aprender de ese sujeto estaban determinadas por su raza, sus genes, su anatomía o su grado de evolución” (Pineau P. 2001; 44) por ello se concluyó que todo estaba descubierto, que solo la ciencia debía de afinar algunos detalles, pero ya no quedaba más por descubrir, por ello, las prácticas pedagógicas, pasaron de la investigación a la repetición (Pineau P. 2001).

Y el último discurso que Pineau (2001) anuncia, es el del aula tradicional, el cual ordena las prácticas cotidianas, donde al docente se le dio un lugar privilegiado dentro del proceso pedagógico fundiendo el aprendizaje en la enseñanza, con lo que se pretendió *“formar la mente de sus alumnos”* (Pineau P. 2001; 46)

Es así como la descripción que realiza este autor, retrata de una manera muy clara como la escuela moderna se compone y cuáles son los discursos que en ella operan, por ende se puede ir entendiendo un rol docente que solo debe estar dedicado a la transmisión de saberes validados por la institución escolar y donde la reproducción de ciertos conocimientos y valores son los objetivos primordiales que persigue la escuela moderna. En este sentido, la tarea docente es un resultado de la vocación, asimilándose a las labores que cumplía el sacerdocio o el apostolado donde la escuela toma la posición del templo del saber (Tedesco y Tanti. 2002).

Esta lectura que se realiza del rol docente, permite hablar de un rol ya no moderno, sino de un carácter tradicional, ya que su figura apostólica, comienza a agotarse por los diferentes cambios que se suceden en el devenir histórico de la sociedad, por ello Tedesco y Tanti (2002) afirman que desde la década del 60 y 70 las representaciones del maestro como sacerdote ya no ocupan un lugar dominante dentro de la sociedad, sino que ahora comienza a asumirse un rol más relacionado con el maestro trabajador, que desde el polo del poder, solo concurre con actualizar la mixtura existente entre la profesionalización y la vocación del oficio, donde se espera que el profesor no forme sujetos en un sentido genérico,

sino que contribuya a crear capital humano o mejor dicho, fuerza de trabajo entrenada (Tedesco y Tanti. 2002).

Cambian las exigencias de la sociedad, cambian las significaciones de la comunidad sobre el rol docente, pero este no, solo se actualiza y repite el esquema moderno de reproducir en todo su esplendor la sociedad moderna que se comenzó a crear con el establecimiento del capitalismo. La escuela se acomoda históricamente a la necesidad de la sociedad que el paradigma dominante demanda, pero no modifica su rol, no muta ni cambia, menos se revoluciona, por intentar superar la instancia tradicional en la que se hunde, sino que solo se resinifica así misma para poder mantenerse vigente en el esquema del poder, labor que recae directamente en la tarea docente, ya que son ellos los que plasman las regulaciones de la escuela, en otras palabras, sacerdote o trabajador, el rol docente solo se dedica a transmitir en la cabeza de los alumnos una sociedad que ha comenzado a transitar de una manera hegemónica, impactando en su forma de expresar la cultura, la que ha sido adquirida en los centros de educación.

Por ello, bajo esta idea, se debe contemplar a esta escuela tradicional desde una concepción bancaria, bien descrita por Freire (1997), con la que explica que la tónica de la educación es narrar, donde la tarea del profesor es llenar a los educandos con los contenidos de su narración, *“contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido”* (Freire P. 1997; 77), dándole forma a la idea que Pineau (2001) presentó anteriormente, al mostrar a la escuela como encargada del control social mediante la fabricación de cuerpos dóciles.

En esta educación disertadora, el educando repite sin percibir significados, donde deben de memorizar el contenido que el docente narra, transforma en recipientes que deben ser llenados a todos los educandos sometidos a la escolarización, el

educador realiza depósitos que los educandos deben de recibir, memorizar y repetirlos (Freire P. 1997).

Esta concepción bancaria que adopta la escuela tradicional, no le permite acción autónoma al educando ni al docente, no hay creatividad, transformación ni saber, solo transmitir y repetir los saberes validados por la escuela tradicional, creada como instrumento de la sociedad republicana. *“En esta visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”* (Freire P. 1997; 79) donde se ataca un enemigo muy claro y definido en la génesis de la escuela tradicional, la ignorancia.

Esta labor que asume el docente, la cual apunta con terminar con la ignorancia e introducir al educando a la cultura, lleva a caracterizar el rol del profesor con una serie de pautas que norman la acción profesional de los maestros que se encuentran inmersos en estas dinámicas que se extraen de las concepciones tradicionales de la escuela y del proceso educativo.

Por ello, es importante rescatar el aporte que realiza Freire P. (1997) cuando describe lo que ocurre dentro de esta concepción de la educación tradicional, donde establece que el educador es quien educa y el educando es educado; el educador es quien sabe y el educando no sabe; el educador es quien piensa y el educando es pensado; el educador es quien habla y el educando escucha; el educador es quien disciplina y el educando es el disciplinado; el educador es quien opta y prescribe su opción y el educando sigue la prescripción; el educador es quien actúa y el educando tiene la ilusión de que actúa en la actuación del educador; el educador es quien escoge el contenido programático y el educando se acomoda a él y el educador es el sujeto del proceso y el educando es el mero proceso.

Este tipo de educación con la que opera la escuela tradicional, determina los roles que deben cumplir los dos componentes que considera más importante la escuela

tradicional, donde la dinámica educativa está basada en que el educador solo debe de dar, transmitir, entregar, llevar, su saber a los educandos mientras que estos solo deben de memorizar y repetir lo que se les está entregando como conocimiento útil. Esto se relaciona íntimamente con lo que Pineau (2001) señaló anteriormente donde establece un rol de la escuela en donde se debe traspasar conocimiento valido para el momento, con la intención de transmitir la cultura hegemónica que determina el momento histórico por el cual transita la sociedad.

Así se puede comprender que esta concepción de la educación *“satisface los intereses de los opresores”* (Freire P. 1997; 81) preservando la situación de la que estos son beneficiarios, por ende *“lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación”* (Freire P. 1997; 81), en otras palabras, la intención es convertir al hombre en un autómatas.

Con esto se puede ir comprendiendo que el rol del docente no ha mutado mucho, quizás en nada comprometedor, sino que solo se ha acomodado a los tiempos modernos y donde la tarea de introducir el mundo en la conciencia de los educandos no ha perdido su valor, llegando a ser esta concepción eficiente, para los propósitos que defiende la escuela tradicional.

3.1.2 El rol que el estado le asigna a la labor docente: el caso chileno, una extensión de la escuela moderna.

Para esta investigación, es importante señalar que los antecedentes antes consultados, demostraron que las reformas educativas que se vienen desplegando en Latinoamérica apuntaron solo a temas de cobertura en materia educativa y es ya en los 90 que las reformas comienzan a mirar otras aristas de posibles cambios en torno a una mejora en la calidad y equidad de la educación, donde la figura del profesorado comenzó a ser parte de dichas reformas, pero los planes de intervención que desplegaron los gobiernos solo apuntaron a la formación del

profesorado, pensando que desde esa instancia, las mejoras podrían tener algún efecto.

Los expertos en educación han estado todos debatiendo sobre la formación del profesorado y es ahora último que el debate comienza a cambiar de rumbo y las preocupaciones de la comunidad educativa y de las autoridades en especial tratan de transformar el perfil de los docentes, el rol con el cual este debe operar en la sociedad contemporánea y uno de los casos más interesantes de analizar es el del estado chileno. Entender como las autoridades de esta parte de la región van proponiendo un nuevo rol docente para las nuevas exigencias de la sociedad moderna, que mediante la ley intentan de conseguir mejoras en la figura del docente mediante la opinión de expertos que aseguran cambios positivos para el total del sistema educativo en torno a los desafíos que este debe enfrentar.

El caso de Chile se hace tan interesante, ya que la sociedad tradicional y en especial la escuela tradicional, se funda en un contexto donde el capitalismo se apodera y devora todas las esferas de la vida social y comunitaria, determinando las dinámicas que se encuentran dentro de ella y en Chile, en especial, el neoliberalismo ha instalado su sala de ensayo, por decirlo de alguna manera, ha sido el conejillo de indias en donde se han probado las medidas neoliberales del Banco Mundial y el FMI al pie de la letra, por ende la escuela moderna ha cumplido un rol importante dentro de la socialización forzada que se ha aplicado en la conciencia de todas las personas que reciben la instrucción escolar.

Con esto se vuelve atractivo ver como la escuela ha operado y cuales han sido los esfuerzos realizados por las autoridades para abordar una nueva concepción de docente más acorde a los nuevos tiempos o a esta nueva fase que el capitalismo experimenta, más simple, es ver cuál es el rol docente que las autoridades están pensando para abordar las exigencias que su economía está requiriendo ya que *“la concepción tradicional de la instrucción escolar –el aprendizaje como un proceso neutral o transparente, antisépticamente extraído de los conceptos de*

poder, política, historia y contexto- ya no puede ser ratificada con credibilidad”
(McLaren, 1997; 48)

Es así que los esfuerzos por conseguir las deseadas mejoras en temas de calidad y equidad educativa se hacen presentes en los debates orientados a la formación del profesorado, en especial a la construcción de un nuevo tipo de docente, del cual todas las instituciones formadoras deben hacerse cargo. En aspectos generales este nuevo profesorado que propone la institución está muy ligado a responder a las exigencias que el mundo globalizado le impone, es un profesorado que debe ser formador de personas, pero no cualquier tipo de personas, sino unas personas que puedan desenvolverse de una manera eficaz en la actual sociedad del cambio global.

De esta manera se comienza a ver esta función tradicional de la escuela, definida por los autores anteriormente mencionados, donde se destaca por sobre otras característica, la misión de socializar en la conciencia de las personas el mundo que domina las dinámicas sociales e históricas de la vida contemporánea, en otras palabras se mantiene esta perspectiva tradicional de la pedagogía y la escuela, la que hasta ahora solo ha apuntado a reforzar y reproducir los principios, valores y privilegios de las elites (McLaren, 1997).

Los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación y redefinir el rol del profesorado, lo ha llevado a pasar por una serie de definiciones y el estado chileno, en la última década, ha establecido que la labor docente debe estar orientada a formar sujetos que puedan desenvolverse de manera efectiva en la actual sociedad, donde la enseñanza ha sido tomada como un proceso de instrucción cultural e histórica de los grupos posicionados en lo más alto de la sociedad (McLaren, 1997), esto mediante una caracterización de competencias que debe poseer el rol docente, para poder llevar a cabo esta misión.

La elaboración del marco de la buena enseñanza, es prueba de ello, especialmente la séptima edición que se ha elaborado durante el año 2008, en el cual participaron equipos técnicos del MINEDUC, la asociación de municipalidades de Chile y el colegio de profesores, los que desplegaron esfuerzos por definir un rol docente acorde a los tiempos y preocupado por dicho contexto, donde la finalidad no es más que de acomodar al educando a esta realidad tan cambiante según estos expertos. Sin elaborar mayor análisis sobre lo expuesto hasta aquí, el rol docente comienza a mostrar luces de la figura tradicional que lo ha venido acompañando durante toda su historia, solo con la diferencia que ahora debe educar para una sociedad basada en el neoliberalismo y que todo proceso social e histórico es más rápido y dinámico, por ende los sujetos deben acostumbrarse a esto, tarea encomendada a la escuela y en especial a los docentes que operan dentro de ella.

El marco de la buena enseñanza supone que los docentes están comprometidos con la formación y aprendizaje de sus estudiantes, donde los docentes deben involucrarse en el proceso a tal compromiso, que sus capacidades y valores sean parte del acto educativo, por ello se hace necesario el desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes (MINEDUC, 2008) que llevan la labor de educar a personas aptas para el momento histórico. Este marco, que se presenta como una guía institucional de uso diario en el aula, es enfático y *“busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad”* (MINEDUC, 2008; 7) en otras palabras, busca ser una guía para los docentes en pos del mejoramiento del sistema y conseguir la calidad esperable dentro de la educación actual.

Para ello, las autoridades han diseñado una serie de estrategias que dan cuenta del nuevo docente que se pretende proyectar, este docente coherente con la actual situación de un Chile que se profundiza en las lógicas globales con las que camina el mundo, lógicas que se encuentran en todas las áreas, no solo en el

aspecto económico, sino que encontramos relaciones internacionales en lo político, en lo social y también en lo cultural, donde las escalas globales permean las locales y las locales permean las globales en torno a relaciones dialécticas que van generando nuevos contextos, pero que no solo se presentan en esta visión dicotómica de la sociedad, sino que actualmente se puede encontrar resistencias, por parte de los elementos locales, a ser transformados por las necesidades globales, construyéndose así espacios vitales dentro de la misma región con aspectos tan coloquiales y propios de la misma comunidad que vive el proceso histórico. Ejemplo de esto, son todos los esfuerzos realizados por el pueblo mapuche que intentan conservar su cultura de pueblo, mediante la acción de una escuela preocupada por heredar conocimientos propios de la cultura mapuche, interesada en transmitir las concepciones de vida, de comunidad, de sociedad, de los procesos y de la historia, con la que esta cultura ha venido resistiendo los ataques de la modernidad y en especial los lanzados por el estado chileno últimamente.

Retomando la idea anterior, este nuevo rol docente se instala en el marco para la buena enseñanza desde una perspectiva donde el contexto está siendo determinado por aspectos locales y globales dentro de un proceso relacional que merma la visión dicotómica de la sociedad, donde lo macro determinaba lo micro, sino que ahora es más complejo ya que todos los elementos sociales comienzan a realizar conquistas sobre el marco educativo para que la labor docente adquiera sentido en este nuevo contexto en el cual se adscribe el Chile moderno. Es en esto que el marco para la buena enseñanza establece cuatro dominios que debe poseer este nuevo docente, los cuales han sido señalados como importantes para el desarrollo de la profesión y más aún para el cumplimiento de las metas propuestas por la escuela en este contexto.

Uno de los primeros dominios fue señalado como “preparación de la enseñanza” donde los criterios a los cuales se refieren, se caracterizan por la disciplina que se enseña como a los principios y competencias pedagógicas para organizar el

proceso de enseñanza, donde el docente debe dominar el marco curricular nacional como también los conocimientos que los estudiantes deben alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual (MINEDUC, 2008). Específicamente el docente debe de conocer profundamente la disciplina que enseña y también de competencias, conocimientos y herramientas pedagógicas que faciliten una correcta mediación entre el contenido, los estudiantes y el contexto del aprendizaje, por ello al momento de ser diseñada una actividad de enseñanza, esta debe contemplar el contexto específico de cada estudiante, donde con todo esto, *“el docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza”* (MINEDUC, 2008; 9)

El segundo de los dominios se le llama “creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” el cual se refiere al entorno, al clima generado por el docente para que se produzcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde las expectativas del profesor sobre las expectativas del aprendizaje son muy importantes como el destacar y apoyarse en las fortalezas del estudiante y no en sus debilidades, favoreciendo una interacción dentro del aula (MINEDUC, 2008). Se cree que los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto, contribuyendo a esto la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido que invite a indagar, compartir y aprender (MINEDUC, 2008).

El tercer dominio se le conoce como “enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” en donde se pone en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilite el compromiso real de los alumnos con sus aprendizajes donde según el marco para la buena enseñanza, este dominio responde a la misión primaria de la escuela: la de generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. (MINEDUC, 2008). Con esto, el docente debe de generar situaciones interesantes y productivas de forma efectiva para que favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los

aprendizajes, donde el profesor se involucre como persona y explique los objetivos y procedimientos del aprendizaje, para ello el docente debe de comportarse como un monitor de los aprendizajes donde reajuste sus prácticas acoplándolas a las necesidades de sus estudiantes (MINEDUC, 2008).

Por último, el cuarto dominio son las “responsabilidades profesionales” donde el principal compromiso del docente es que todos aprendan, la que implica las propias necesidades de aprendizaje del docente así como su participación en el proyecto educativo de la institución y en las políticas nacionales de educación. (MINEDUC, 2008).

El estado chileno, ha realizado una lectura de la educación centrada en la enseñanza, en la figura docente y en su quehacer conducido por pautas regularizadas por agentes externos al sistema educativo, donde el proceso educativo se pretende de calidad solo cuando la acción docente es efectiva en los términos que la institucionalidad educativa dispone, institucionalidad que pretende acomodar a las generaciones a las nuevas exigencias que experimenta la sociedad y la comunidad, por ende las reformas realizadas solo intentan de reformular una labor docente centrada en la enseñanza que intenta dar con criterios de calidad para una sociedad determinada y estos dominios que el MINEDUC transmite como “guía” son la muestra clara de la instrumentalización que continua siendo una práctica vigente de la escuela tradicional que reviso Pineau (2001), Freire (1997) y Tedesco (2002) donde McLaren (1997) la ilustró como una institución de reproducción cultural haciendo que *“la enseñanza se vea así reducida a transmitir habilidades e información básica y a santificar los cánones de la tradición cultural dominante”* (McLaren, 1997; 53)

En estos cuatro dominios, el MINEDUC establece las características y competencias que cada docente debe poseer para poder operar eficientemente dentro de esta nueva realidad a la que se enfrenta la educación chilena y de éstos, se desprenden una serie de criterios que van estructurando la labor docente, cada

uno con su fundamentación y explicación para que el docente sepa que hacer. Este material solo instrumentaliza al docente en su quehacer pedagógico, lo convierte en una máquina que debe producir habilidades acordes a las exigencias históricas que la sociedad presenta y que son demandadas por este transitar y constante cambio que la sociedad y las comunidades van experimentando, esto *“dado que las fuerzas económicas y la intervención del estado son determinantes decisivos de la política escolar”* (McLaren, 1997; 56)

Esta respuesta que pretender dar el Marco para la Buena Enseñanza hasta ahora intenta definir un rol docente que solo introduce las lógicas de las nuevas necesidades productivas de un mundo más globalizado, pero que a su vez está cambiando y que producto de factores externos, requiere de la cooperación de las personas para mantener un estatus que inalterable y donde la intención sea la adaptación al nuevo sistema y no la transformación de este, por ello ésta misión que hereda la escuela contemporánea es la de transmitir a las personas el mundo que está vigente (Freire 1997, Pineau 2001 y Tedesco 2002).

Dentro del marco de la reforma educativa, que se ha venido sucediendo en Chile, una de las más importantes es la que cambia el currículum, creando un nuevo marco curricular que presenta actualizaciones en los contenidos mínimos obligatorios y en los objetivos fundamentales, estableciendo los contenidos, conocimientos, las competencias y habilidades que deben ser transmitidas por la escuela a todos los educandos donde *“el discurso del currículum y la práctica pedagógica son vistos ahora como ordenaciones y transformaciones del tiempo, el texto y el espacio, ordenaciones que posicionan tanto a profesores como a estudiantes dentro de representaciones concretas de la autoridad y la experiencia”* (McLaren, 1997; 59) .

Esta reforma curricular se realizó el año 2009 con el propósito de contemplar un sistema educativo más actual y que esté acorde a los tiempos por los cuales Chile está transitando. Esto resulta ser casi idéntica, sino la misma, argumentación que

se utilizó para elaborar el Marco de la Buena Enseñanza en el año 2008, donde la presencia del contexto actual estaba determinando las necesidades de la escuela moderna que la mantendrían vigente como única forma educativa capaz de transmitir, desarrollar y difundir los conocimientos válidos para el momento (Pineau, 2001).

En este esfuerzo, la escuela se actualiza, solo en teoría, ya que cambian los intereses de las clases hegemónicas y así cambian los intereses hegemónicos de la escuela, pero no cambia su rol de agente socializador de la verdad vigente del momento, por lo que se podría hablar del estancamiento de la educación moderna ya que no aspira a nada más que solo a transmitir verdades predeterminadas y rigurosamente seleccionadas y *“en concreto, las escuelas establecen las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen los términos en los que otros viven, resisten, afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades”* (McLaren, 1997; 58). Es así que la actualización del marco curricular es muestra de lo que se viene hablando hasta el momento y una escuela que se mantiene inalterable en su función, quiere decir que la labor docente también se mantiene inalterable en su rol ya que es el profesor el encargado de transmitir lo que la escuela quiere entregar como conocimiento válido.

Los fundamentos valóricos, pedagógicos y filosóficos del Curriculum 2009, están de acuerdo con las perspectivas liberales de la sociedad burguesa del siglo XX, instaladas en la concepción de la escuela, y el marco curricular del año 2009 lo demuestra en su justificación, tal cual lo hace con el rol que le otorga a la escuela y a la profesión docente, de ser una transmisora de habilidades, conocimientos y competencias al estudiante que le permitan desarrollarse de una forma óptima en la nueva sociedad, en este sentido, el currículum cumple con esta política del encarnamiento, como función principal de la escuela (McLaren, 1997 y Pineau 2001), el cual *“se refiere no solo a la inserción del sujeto en el orden simbólico preexistente y pre constituido (...) sino también a una inversión en la parte del*

sujeto que Grossberg (1986b) llama afecto” (McLaren, 1997; 90), lo que en otras palabras puede entenderse como el ser encarnado en el proceso donde uno se apropia e identifica con el símbolo transmitido (McLaren, 1997).

Por ello los requerimientos del nuevo marco curricular, presentan actualizaciones que se *“derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a los alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país” (MINEDUC, 2009; 16)* en otras palabras, el requerimiento principal es de desarrollar un entramado de conocimientos y habilidades para que las personas se inserten de una manera adecuada a la nueva red global que comienza a caracterizar el devenir histórico de la época contemporánea, con las cuales la inserción de los ámbitos económico, político y social del país, a este mundo globalizado, pasa a ser una misión transmitida desde la escuela a todos los sujetos viéndose estas como lugares de encarnamiento *“en el sentido de que sirven de arenas discursivas en las que las normas de poder social (...) son intextualizadas en el cuerpo de los estudiantes, reflejando el amplio cuerpo político de la sociedad en su totalidad” (Fiske 1989 en McLaren, 1997)*

Por ello, lo más importante de destacar, son algunos principios valóricos en los cuales se fundaron estas actualizaciones ya que si se comprende a la escuela como una institución que está muy lejos de ser neutra en su proceder, se lograra dilucidar cuál es el objetivo que plantea el currículum para el desarrollo del actual rol docente.

Lo primero que señala el marco curricular es que este se adhiere a lo que la constitución política del estado demanda, por ende se podrá comprender que la carga ciudadana dentro del nuevo marco educativo será uno de los pilares y de esa forma la labor docente estará centrada en esta tradicional tarea de la escuela moderna con la cual pretende formar los ciudadanos y republicanos que el sistema

requiere para su desarrollo y estabilidad (MINEDUC, 2009). Por otro lado, el currículum, señala que respetará las demandas que nazcan de los estudios sobre derechos humanos que la UNESCO elabore, demostrando la filiación que posee el estado de Chile ante las exigencias de las organizaciones mundiales que poseen los países económicos punta y que lideran en la región de una forma hegemónica (MINEDUC, 2009)

El currículum, posee la convicción de que los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derecho, por lo que la educación debe ofrecer a los niños y jóvenes la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con una conciencia sobre su propia dignidad y así como sujetos de derecho y deberes, también la educación debe de formar el carácter moral de las personas, regido por el amor, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal (MINEDUC, 2009). Valores que son descritos como necesarios y por nivel educativo los cuales son configurados de tal manera que respondan a los intereses particulares de un sector de la sociedad.

Este marco, comprende que la entrega de una educación de calidad debe ser una tarea que es producto del compromiso del profesorado con sus estudiantes, con la que se pretende contribuir a que los hombres y las mujeres se desarrollen como personas libres y socialmente responsables y a la vez competentes con el ejercicio de la ciudadanía y el trabajo (MINEDUC, 2009). Misión de la escuela que debe cumplir cabalmente ya que este marco curricular es la pauta que entrega el ministerio a todos los establecimientos, catalogados como legales y reconocidos por él, para que actualicen el proceso educativo que desarrollan los docentes dentro de sus aulas, una misión que se apega a las nociones liberales de sociedad que instaló el siglo XX (Pineau, 2001) en las aulas republicanas del Chile moderno.

Estas nociones liberales, van estructurando la práctica docente, haciéndola funcional a la realidad inmediata que el Chile moderno está viviendo, pero sigue

representando la función tradicional de la escuela y del rol docente que se ha visto presenciando durante todo este tiempo. A estas consideraciones morales, el currículo educativo, instala conocimientos claves que pretenden ser considerados como útiles y claves para poder insertarse en el mundo actual, los que fueron definidos por niveles y por disciplinas y a los cuales todas las instituciones deben de estar regidas, ya que cada colegio no posee la autonomía necesaria para poder delimitar concepciones de enseñanza ni aprendizaje diferentes a las que la institucionalidad educativa transmite, ni menos pueden decidir que materias y que conocimientos son aptos para ser transmitidos, ya que las regularizaciones y fiscalizaciones están muy presentes y en diferentes formas, como las pruebas estandarizadas de medición como el SIMCE y la PSU, por lo que le queda a toda institución educativa, sumarse y empapar a sus estudiantes de conocimientos trabajados como válidos y adecuados para el momento.

Este esfuerzo por reformar los aspectos curriculares para definir una función de la escuela y del rol docente, no han generado ningún cambio para la situación formal de la escuela, sino que la mantienen en su función clásica ya que el nuevo marco curricular posee una concepción tayleriana del currículum, el cual se entiende como todo aquello que transpira en la planificación, en la enseñanza y en el aprendizaje de una institución educativa, la que se comprendió como el contenido y conocimiento valioso y digno de ser aprendido, dándole un carácter prescriptivo al currículum ya que indica la meta de la cual deben organizarse todas las actividades escolares, en otras palabras, están todas las acciones determinadas desde antes (Angulo y Blanco, 1994).

Mencionar al nuevo marco curricular es muy importante ya que desde ese momento, todas las reformas educativas que se están pretendiendo realizar, están ceñidas a este, no lo tocan, no lo transforman, sino que se siguen realizando esfuerzos para mejorar la calidad de la educación en torno a las políticas que el currículum establece para la sociedad moderna, en otras palabras, las reformas que se están realizando siguen estando apegadas a las concepciones

tradicionales de operatividad que la escuela posee, a concepciones de eficiencia (Angulo 1994, Pineau, 2001 y Tedesco 2002), como por ejemplo las de seguir formando ciudadanos que se acomoden al contexto que la sociedad transita.

En términos del rol docente, se sigue evidenciando esa función heredada de la escuela moderna, esto a partir de las reformas educativas que siguen siendo una extensión de los elementos tradicionales que el profesor posee, porque como se ha señalado en los antecedentes, el debate aún no concluye y los esfuerzos por reformular el actual rol docente provienen de todos los sectores y el sector institucional es el más poderoso porque posee las herramientas necesarias para instalarse como figura hegemónica dentro del debate educativo.

Bajo este marco, el currículum ha orientado una escuela que se basa y estructura en aspectos técnicos-instrumentales, los cuales definen un quehacer docente caracterizado por sus prácticas determinadas, mediante los enfoques pedagógicos que este y la escuela en especial transmiten a todos los agentes educativos. Este es el enfoque triunfante de la acción educativa, donde se ha definido una tecnología de la educación la cual se caracteriza por el desarrollo de técnicas sistemáticas y conocimientos prácticos para el diseño, la validación y la operacionalización de las escuelas como verdaderos sistemas educativos (Angulo y Blanco, 1994).

Por ello el MINEDUC, el año 2012 elaboró los estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media, los cuales definían las características que debe poseer el profesorado actual, reafirmando la posición y el rol tradicional que se ha venido construyendo desde el mundo de la institucionalidad chilena, lo que forma parte de una racionalidad educativa que expresa la idea de que para lograr ciertos fines hay que poseer ciertos medios (Angulo y Blanco, 1994), racionalidad que se expresa en las reformas propuestas por el estado chileno para las mejoras al sistema educativo. Este marco de estándares de educación, fue elaborado bajo la conducción técnica del centro de perfeccionamiento,

experimentación, e investigación pedagógica del ministerio de educación de Chile, en colaboración de centros de investigación pedagógica de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica de Chile.

Los estándares de calidad de la educación, que el MINEDUC elaboró, poseen como referencias esenciales las bases curriculares presentadas en el marco curricular del año 2009 (MINEDUC, 2012), por ende todos los criterios de calidad y responsabilidades que el profesorado cumple en su ejercicio, están orientados y determinados a cumplir los requerimientos que el currículo posee, de la misma manera, el rol docente se ve nuevamente reducido a la mera transmisión de conocimientos determinados y seleccionados por un grupo reducido y su teorización posee la característica de que está siendo pensado por este mismo grupo reducido de especialistas.

En este caso, los estándares de calidad de la educación, pretenderán conducir la labor docente, mediante criterios de eficacia pedagógica, disciplinar y moral, con los que los profesores deben hacerse cargo de las nuevas exigencias de la sociedad moderna, donde la misión de conseguir eficacia es propia de una racionalidad técnico-instrumental de la educación (Angulo y Blanco, 1994). Para ello cuentan con la definición de estos estándares, con las características que deben presentar, con criterios que evaluarán la eficacia de los profesores en tanto responden a estos estándares y las manifestaciones visibles y posibles que estos estándares reflejarán en la práctica docente. De esta manera, el rol docente es redefinido bajo este enfoque de competencias que viene siendo paradigma educativo de hace varios años, pero el cual está orientado a la reproducción del rol tradicional del profesor.

Por definición propia de los estándares de educación, el resultado del trabajo presentado líneas más arriba, es la identificación de los conocimientos mínimos e imprescindibles que cada profesor debe saber de su disciplina y de la enseñanza de esta (MINEDUC, 2012), lo que nuevamente habla de una educación centrada

en la enseñanza y en un determinismo simplista de la labor docente. Los estándares, pretendieron ser una guía orientadora para las instituciones formadoras de docentes, las cuales debían operar bajo los criterios de calidad que los estándares presentaban, para conseguir un profesorado eficaz e introducido en las lógicas del contexto nacional e internacional (MINEDUC, 2012).

Los estándares de educación fueron definidos como lo que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado como competente, estos buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aspectos indispensables para la efectividad del quehacer docente y poseen la finalidad de comunicar a la sociedad una visión de cuáles son las competencias que el profesional de la docencia debe poseer (MINEDUC, 2012), por lo que se diseñaron estándares pedagógicos y otros disciplinarios.

Los pedagógicos son áreas de competencias para un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, el cual se comprende como el conocimiento del currículum, el diseño de procesos de aprendizaje y las evaluaciones para el aprendizaje (MINEDUC, 2012). A eso se le vincula una dimensión moral donde los profesores deben estar comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes (MINEDUC, 2012). Por otro lado los estándares disciplinarios para la enseñanza definen las competencias específicas para enseñar cada una de las áreas, los que sugieren que conocimientos y habilidades deben poseer los profesores y como se enseña la respectiva disciplina (MINEDUC, 2012).

En esta búsqueda de eficacia que se intenta instalar en la concepción docente, es que se determina el rol tradicional del profesorado que según estos estándares debe estar totalmente vinculado al marco curricular, el cual está totalmente relacionado con los principios liberales que establece la constitución política del estado. Sobre lo mismo, estos estándares marcan categorías de eficacia con las cuales los docentes serán evaluados como competentes dentro de su disciplina.

Para ello estos estándares han realizado una descripción sistemática sobre las habilidades básicas que deben poseer los docentes que se enmarcan en esta definición de competencias y que pretenden extender el rol tradicional de la escuela dentro de estos nuevos tiempos.

Según los estándares de calidad, se establece que en la actual sociedad del conocimiento, los futuros profesionales deben poseer diferentes características que les permitan desenvolverse de manera efectiva y eficiente frente a las demandas profesionales que le impone la sociedad contemporánea, es así como se espera que los profesores se encuentren preparados para enfrentar un entorno social y educativo totalmente cambiante (MINEDUC, 2012). Para ello los docentes deben de desarrollar habilidades como las del trabajo colaborativo, que les den autonomía, otras de flexibilidad, capacidad de innovar, una entera disposición al cambio y pro actividad, sumándole una fuerte formación en valores relacionados a la responsabilidad y la perseverancia y que estos sean capaces de comunicarse de una forma escrita y oral, esto además de habilidades más técnicas como el uso y manejo de tecnologías de la información y la comunicación y donde su comportamiento cultural sea adecuado y acorde a las exigencias de un mundo globalizado (MINEDUC, 2012).

En síntesis, los estándares de educación, fueron un esfuerzo que le dio las características óptimas a los docentes para ser considerados como eficientes y competentes. Estas características del rol tradicional docente de la escuela moderna, que Chile ha implementado en sus políticas educativas de este último tiempo, han definido el rol con las siguientes características: los docentes deben poseer una sólida capacidad de abstracción, de análisis y síntesis, demostrar una capacidad de comunicación oral y escrita efectiva, coherente y correcta en diferentes contextos profesionales, poseer una capacidad de aprender y actualizarse de forma permanente, donde se interesa por la cultura global, por los procesos de cambios y la experiencia profesional, debe poseer una capacidad creativa, un espíritu emprendedor y de innovación, de igual manera, debe poseer

un compromiso ético con su trabajo acorde a los principios y valores tales como la responsabilidad, compromiso, perseverancia y pro-actividad, debe poseer conocimientos de análisis cuantitativos que le permitan leer, analizar e interpretar diferentes datos, también este rol contempla un manejo y uso de las TIC`S y de la gestión de la información y por último, debe lograr comunicarse de forma oral y escrita en un segundo idioma (MINEDUC, 2012).

Las reformas presentadas, han dejado claro como el estado solo ha actualizado y acomodado la función tradicional de la escuela para responder a este nuevo transito que la sociedad experimenta, es como la lógica eficientista de la escuela y del profesorado se estructuran bajo enfoques que no cambian en nada la realidad escolar. Esta tradición técnico-instrumental del sistema educativo chileno se puede estudiar como una extensión de la escuela moderna donde aún persiste la idea de la tecnificación de la acción educativa, con la que se pretende comprender y entender el sistema educativo dentro de parámetros reducidos y referidos solo a factores lógicos de estos (Angulo y Blanco, 1994). Bajo esta idea científica, cada paso está previsto y justificado en una razón científica valida, con lo que se intenta producir efectos determinados en los alumnos (Angulo y Blanco, 1994).

Este nuevo enfoque de competencias que ha adoptado el estado chileno para sus reformas sobre materia educativa, han priorizado por competencias técnicas que intentan reemplazar las capacidades de juicio, reflexión y comprensión intuitiva, donde el pensamiento tecnológico introduce conceptos y criterios objetivos, un tanto extraños y alejados de la realidad educativa y de este modo la profesionalidad docente, es asimilada a lo efectivo y mecánico, mediante la asimilación de reglas y una serie de mecanismos técnicos que permiten alcanzar dicho objetivo(Angulo y Blanco, 1994). Con esto se puede ya entender como la escuela moderna ha luchado por mantenerse vigente en un contexto muy diferente del que la vio nacer.

La idea de estar acorde a las exigencias de un mundo globalizado es la medula de todas estas reformas que el estado chileno ha implementado estos últimos años, donde no existe una redefinición del rol docente, sino un ajuste de este rol tradicional a las nuevas exigencias que el mundo global está requiriendo, por ello la simpatía que genera esta propuesta del rol docente tradicional en un marco histórico cambiante, el cual se encuentra tensionado por una serie de procesos que llevan a mermar las dicotomías de la sociedad y se encauza en un periodo donde las resistencias a las imposiciones sociales, culturales, políticas y económicas, encuentran un freno por parte de otros sujetos que comienzan a leer la realidad de una manera diferente y sobre el tema que se está estudiando, el rol docente comienza a ser interpretado, definido y conceptualizado por diferentes visiones que pretenden terminar con las viejas ideas sobre la escuela, sus funciones tradicionales y redefinirla bajo principios de igualdad, justicia y libertad.

3.2 El sistema educativo y los desafíos del rol docente: nuevos docentes para nuevas exigencias.

Las dos instituciones que asumieron la tarea de reproducir la sociedad, fueron la escuela y la familia, donde la primera, tomo una posición más importante y se encargó de la educación de las personas y todo el proceso educativo fue definido por esta institución, donde cuestionar los postulados de la escuela se pensó como algo imposible.

Históricamente, la escuela, ha transitado por una serie de problemas y conflictos que ha tenido que enfrentar, pero los cuales no han logrado ponerla en cuestionamiento, ya que cualquier intención de cambio o de reforma no ha llegado a cuestionar su importancia en la sociedad, ya que desde perspectivas tradicionales, hasta las más críticas, la escuela es una institución que no puede faltar en la sociedad. A lo que se le ha puesto atención, son los enfoques con los que la escuela se estructura, pensando en que éstos deben ser modificados,

donde los esfuerzos por modificar las concepciones de la escuela, van desde teorizaciones hasta reformas políticas dentro del sistema.

Bajo este contexto es que hoy hay una suma de ideas que pretenden darle un vuelco a la gestión que la escuela ha venido realizando dentro de la sociedad contemporánea, y donde los aportes de diferentes sectores que piensan sobre los aspectos educativos intentan crear mejoras dentro de los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, y uno que se ha trabajado de una manera incansable, es sobre la figura del profesor, donde todos los esfuerzos realizados hasta ahora solo han venido orientándose a temas que se comprenden dentro de su formación, tanto inicial como permanente y solo ahora último una serie de expertos han mirado sobre el rol que el profesorado debe cumplir dentro de la sociedad capitalista, la que se encuentra determinada por los intereses de una pequeña parte de la sociedad y donde el rol docente ya comenzó a ser tema central de las reformas educativas y de los cambios que pueden desarrollar los profesores dentro de su práctica.

La discusión sobre el rol docente se ve tensada cuando los expertos evidencian que las condiciones históricas de la sociedad habían cambiado, generando nuevas exigencias para la nueva sociedad y para el mismo sistema educativo, el cual entraba en crisis. El tema se complica cuando la idea, de la escuela, de plantearse como un elemento necesario para las personas, para superar su condición social de pobreza, no había dado resultados y que hasta hoy, no parece suceder.

Es así como el rol del profesor se puso en el debate, pero ahora enfrentado a un nuevo elemento que siempre se ha debido de considerar, los desafíos que este debe enfrentar en su práctica y en su formación teórica e intelectual.

3.2.1 El agotamiento del rol docente tradicional: nuevos desafíos que enfrentar.

La historia de la educación ha tramitado por una serie de tensiones y negociaciones que la determinan y la definen en momentos específicos, donde la figura del profesorado ha protagonizado reformas sobre su labor profesional y de la misma manera ha sido valorado de diferentes formas en las cuales la figura del profesor ha sido uno de los aspectos más importantes sobre los que se han trabajado una serie de cambios y reformas, pero que en su rol no ha cambiado mucho.

Esto sucede porque la escuela, que se comienza a ver a fines del siglo XIX, no pierde el foco y continúa con su función de ser una institución reproductora de la sociedad imperante. En este caso, el rol docente actual, sigue manteniendo el mismo rol otorgado por la escuela, aunque esta función reproductora, se ha visto modificada en ciertos términos.

Lo que ha contribuido a redefinir el rol docente, son las actuales condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de la sociedad y sus instituciones, las que van exigiendo, en diferentes medidas, que el rol docente se ajuste a lo que el actual contexto comienza a exigir, idea que al parecer no ha sido muy tomada en cuenta por las autoridades que deciden sobre los temas educativos.

En éste sentido, el rol docente, no ha cambiado en su esencia, en el objetivo que la escuela le asignó. La definición de la escuela moderna lo demostró y las políticas educativas del caso chileno también lo reflejan, que por mucho que intenten innovar en un docente capacitado para trabajar y desarrollarse como un profesional basado en competencias para enfrentarse a la actual sociedad y que debe enseñar a manejarse dentro de esta sociedad, no tiene otro sentido más que el de reproducir la cultura imperante (McLaren, 1997), y bajo esta idea, el rol docente actual, prepara al educando para esta nueva sociedad, pero sin ir más allá que de la mera transmisión cultural de ésta.

Los actuales desafíos que enfrentan los profesores, redefinen el rol docente en nuevos términos, entregándole nuevas características al quehacer del maestro, pero por otro lado, se agotan las concepciones tradicionales de la escuela moderna, con las que elaboró esta figura de autoridad. La figura tradicional que poseen los profesores se encuentra agotada en términos de su función, lo que no quiere decir que esta no se encuentre presente en la mayoría de los docentes, dejando ver un estancamiento de la educación ya que los maestros no consiguen estar acorde a las exigencias con las que la juventud los presiona.

Esta reflexión debe ser más profunda, ya que se presenta un profesorado miope que no puede ver las necesidades y las exigencias que el contexto histórico de la sociedad y la comunidad le introducen a su función y este profesorado sigue manteniendo la idea de que mejorando o perfeccionando sus habilidades didácticas, este conseguirá resultados en el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera un profesorado que no se preocupa por darle un nuevo sentido a su quehacer, más que el de transmitir un saber, es un docente que no logra ver más allá de lo que su profesionalismo le permite.

Este rol se encuentra agotado porque su simplismo en su definición, creada por la escuela moderna, no le permite llegar más allá de lo que la institucionalidad le deja, por consiguiente su función se ve menoscabada ante un vaivén de desafíos que llevan al docente a desarrollar nuevas competencias para su desenvolvimiento en aula y fuera de ella.

Particularmente, el desafío dentro de esta cultura de los cambios, está en lo que Bauman (2005) llamó “el síndrome de la impaciencia”, caracterizando a la cultura norteamericana bajo este síndrome del mundo moderno, donde el tiempo es atesorado como capital, es un recurso importante y su gasto indebido debe ser un hecho mal visto por la sociedad y por ello el tiempo es visto como un fastidio, a tal punto que, quien debe esperar es porque está muy abajo dentro de la escala social y así quien logre consumir la mayor cantidad de cosas, en un menor tiempo

o deba esperar un menor tiempo para poder consumir, es un sujeto que posee un estatus mayor que el que debe arrojarse a la espera por poseer los artículos del mundo moderno.

Esta es la cultura de lo rápido, de consumir desmedidamente y de una forma veloz, ya que las innovaciones son producidas cada segundo, las que hacen que el profesor deba hacer frente a esta percepción del mundo moderno, donde el quehacer docente se vuelve estático, el cual no se interioriza en los aspectos culturales de los sujetos, donde el tiempo parece ir más de prisa, donde los tiempos de madurez no son los mismos y su función dentro del aula, se verá agotada sin la capacidad de dar respuesta a las inquietudes que sus estudiantes pongan sobre el tapete.

Bajo esta idea de la impaciencia de las personas, la educación fue contemplada como un producto antes que como un proceso (Bauman, 2005), por ende se le pudo establecer un principio y un fin, en el cual apresuradamente los estudiantes deberían aprender todo lo necesario para establecerse dentro de la sociedad actual. En otras palabras, *“cuando es considerada como un producto, la educación pasa a ser una cosa que <<se consigue>>, completa y terminada, o relativamente acabada”* (Bauman, 2005; 24), haciendo muy importante la escolarización de las personas, ya que es en esos momentos donde el sujeto adquirirá las pautas culturales de la sociedad moderna.

De esta manera, el rol docente debe enfrentar este “síndrome de la impaciencia”, y aprender a enseñar en esta cultura donde el conocimiento y el saber se encuentran acabado y en un muy corto tiempo enseñar muchas cosas a personas que en cosas de segundos van desechando lo aprendido porque al mismo tiempo que se encuentran procesando los conocimientos, ya están apareciendo otros que posiblemente contradigan lo entregado en la escuela (Bauman, 2005).

El profesor que pretende seguir vigente y realizar las mejoras reales para la educación debe de combatir las concepciones tradicionales de la modernidad donde se pensaba que *“los jóvenes podían obtener su educación de una vez y para siempre, como una adquisición única, en lugar de considerarla una búsqueda continua de posesiones cada vez más numerosas y ricas que se agregarían a las ya adquiridas”* (Bauman, 2005; 26).

El docente debe de darse cuenta de ésta situación e intentar crear mecanismos para prevenir dicha impaciencia que caracteriza a la juventud actual y así no quedar estático en su función ni menos descontextualizado en torno al aprendizaje de sus estudiantes.

Es así que el reto para la educación en la modernidad debe enfrentar la pérdida de valor (en términos de mercancía) que poseía el conocimiento, ya que la educación debía de encargarse de poseer un producto inacabable, este producto era el conocimiento, pero ahora en la modernidad, todas las cosas pierden su brillo rápidamente, todo envejece y de esta manera todo pierde su encanto ya que la solides de las cosas se transforma en una amenaza para la modernidad, los productos ya no son duraderos y ahora ya no prestarán la utilidad esperable por mucho tiempo (Bauman, 2005).

La educación trato de pelear contra estos supuestos de la vida contemporánea, de la modernidad líquida, diría Bauman (2005), donde *“el consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas sino por el goce de esas cosas”* (Bauman, 2005; 29) ya que la escuela intento comprometer al mundo a la idea de que con lo que ella enseñará y lo aprendido dentro de sus paredes, era suficiente.

El conocimiento fue tratado como una mercancía, la cual se devalúa con el tiempo, y se rige a las reglas del mercado ajustándose a un cambio veloz que sufren las generaciones, los productos y todo lo que se produce dentro de la modernidad,

haciendo que la escuela, no pueda actualizarse y posea la misma calidad que ha presentado tradicionalmente.

Es así como el docente debe enfrentar la producción de conocimiento, de una forma rápida, donde lo que se aprende hoy, mañana es desechado por un saber nuevo y si el profesor no es capaz de actualizar sus conocimientos, tarde o temprano este puede ser destituido de su puesto o remplazado. De esta manera, el rol docente actual, debe de configurarse como un profesional actualizado en su teoría como en su práctica, pero también en el conocimiento de sus estudiantes y de cómo estos aprenden.

Este desecho de conocimiento se explica porque la escuela, la educación, el conocimiento y todo lo que tiene que ver con la materia educativa, ingresó bajo las lógicas del mercado donde todo se transformó en una mercancía y *“el destino de la mercancía es perder valor de mercado velozmente y ser reemplazadas por versiones nuevas y mejoradas que pretenden tener nuevas características diferenciales, tan transitorias como las de los productos que acaban de ser desechados”* (Bauman, 2005; 30) y el conocimiento es desechado y la escuela tradicional no logra acelerar su ritmo, ya que aún en ella se encuentran los pilares fundacionales muy fuertemente expresados en la labor docente, en la mera transmisión de un conocimiento entendido como válido, que día a día pierde valor ante los descubrimientos que se realizan y la misión hasta ahora de la escuela ha sido la de esconder dichos descubrimientos y enseñar a vivir a las personas en esta modernidad líquida.

El profesorado actual, debe de enfrentarse a un mundo preparado para el olvido, un mundo volátil, donde todo lo que se aprende, rápidamente se desecha ya que desde las mismas estructuras que presenta la sociedad, se empapa a las personas de esta sensación de olvido y de desmantelamiento de las cosas por otras que nacen con la misma característica de liquidez a tal punto que las estructuras contemporáneas tampoco mantienen su forma (Bauman, 2005).

De esta manera, *“el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo (...) tienen la costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento que se alcanzan”* (Bauman, 2005; 33). Aquí se explica cuál es la condición del aprendizaje en los tiempos actuales, un mundo volátil, que se evapora fácilmente, de corta vida y mucha flexibilidad *“un mundo múltiple, complejo y en veloz movimiento y, por lo tanto ambiguo, enmarañado y plástico, incierto, paradójico y hasta caótico”* (Bauman, 2005; 34)

La escuela y el aprendizaje se forjaron en la medida de un mundo durable, que se mantiene, estable, pero actualmente eso se terminó, ya que todo tiene una fecha de caducidad, incluso el conocimiento y la escuela no se está haciendo cargo de ese momento que vive la sociedad, ya que esta sigue manteniéndose con sus concepciones y prácticas ortodoxas con las que fue creada y donde la memoria solida posee un aspecto negativo y desafiante para los grupos de poder, ya que este mundo volátil se rige por los cambios instantáneos del mercado y la educación de mercado de esta realidad también lo hará. *“En el actual estadio liquido de la modernidad, la demanda de las funciones directivas ortodoxas de <<disciplinar y vigilar>> se agotan rápidamente”* (Bauman, 2005; 38) ya que la dominación está siendo lograda con menos esfuerzo, dinero y tiempo, mediante la amenaza de quedar excluido.

Es así como se puede establecer, en términos generales, que el rol docente actual debe de enfrentarse a unos desafíos que tienen que ver mucho con el cambio rápido que sufren las cosas, las personas y las ideas dentro de la modernidad. El docente debe prepararse para hacer frente a estos nuevos ritmos de la sociedad y dejar su lugar tradicional donde todo en él, es estático y debe dar respuesta a este mundo, el cual presenta Bauman (2005), ya que si no logra actualizarse, su función termina agotándose dentro del aula y careciendo de total sentido para el devenir social e histórico que presentan las comunidades, que cada día se ponen más exigentes.

En este sentido:

“La enseñanza frontal, simultánea y homogénea es incompatible con esa nueva estructura y va a exigir a los profesores el desarrollo de una metodología más flexible y plural, así como una atención más personalizada a los estudiantes” (Pérez, 2012; 69).

Más complejo es referirse a la función del docente en estos tiempos, ya que sin duda, en este devenir de cambios a los que se enfrenta, la idea de la reproducción social, también debe ser modificada ya que los estudiantes y las nuevas generaciones ya están comprometiéndose con otros enfoques educativos, los que intervienen más la realidad y no la procesan de una manera tan estricta, sino que en este clima de cambios, ellos se dan cuenta que también pueden cambiar y las exigencias de las comunidades así lo demuestran, y en otras palabras:

“las nuevas exigencias y condiciones de la sociedad basada en la información, remueven drásticamente los fundamentos de la escuela clásica y de sus modos de entender el conocimiento, así como la formación personal, social profesional de los ciudadanos contemporáneos” (Pérez, 2012; 70)

Profundizando más en el tema, el clima cambiante y las tecnologías han jugado un papel importante en la redefinición del rol docente, ya que lo han enfrentado de una u otra forma a adquirir un carácter distinto al que se venía conociendo desde las aulas tradicionales, por ello las nuevas tecnologías, propias de una era digital convencen nuevamente de este agotamiento que el rol docente experimenta producto de una actualización reducida y simplista que experimenta la escuela y en especial la labor docente.

Este enfrentamiento que realiza el profesor ante las nuevas tecnologías, muestran una nueva generación de estudiantes que presentan las particularidades de una generación diferente a la que la escuela moderna educó en sus inicios.

Es así que, actualmente, la escuela intenta mantener el rol inalterable de un docente tradicional que educa bajo perspectivas de una verdad absoluta, con ritmos más lentos y centrando la enseñanza tradicional como lo primordial dentro del proceso educativo, generando una resistencia por parte de la escuela a enriquecerse mediante un trato más coherente con las nuevas generaciones en base a las nuevas tecnologías, a esta era de la imagen, el sonido y la inmediatez con la que se vive, en otras palabras la escuela sigue teniendo una estructura inalterable ante un mundo que se diluye a cada segundo. (Bauman, 2005 y Perez 2012)

La escuela, en estos momentos no se logra vincular con las nuevas tecnologías, las cuales permean a los estudiantes en su totalidad, donde se contradicen estas en tanto el manejo de los saberes que se tensionan dentro del aula, ya que tecnologías como el internet y la posibilidad de crear videos y conocimientos de una forma autónoma a la escuela no son absorbidos por la labor docente y estos se instalan de una forma alejada dentro del aula impidiendo los procesos de creatividad y de aprendizaje que los estudiantes puedan experimentar con el manejo de estas nuevas tecnologías (Dussel, 2009), mostrando de esta manera, el carácter estructural e inquebrantable que posee la escuela moderna, la cual a toda costa no da paso a estos procesos educativos más progresistas que pueden ser beneficiosos para los procesos de aprendizaje.

Con esto, la escuela no puede permitir que se introduzcan elementos que promuevan el aprendizaje creativo y autónomo por parte de los estudiantes, tampoco que los docentes los promuevan, porque la misión de la escuela moderna, hasta aquí, ha sido la reproducción social de los modelos imperantes en la sociedad contemporánea, esto a pesar de que los niños y jóvenes se están viendo todos los días enfrentados a estas tecnologías que les permiten desarrollar otros aspectos del aprendizaje.

La escuela moderna se estructuró mediante el control de la población, por lo que busca mantener este estatus quo del que tanto se ha hablado y así se ha resistido a integrar propuestas que se encuentren acorde a los nuevos tiempos y sigue manteniendo su esquema estático en la sociedad donde lo que ella imparte es conocimiento, donde lo que en las aulas se transmite es lo que verdaderamente los estudiantes deben saber.

Los modelos críticos de la educación, se ven enfrentados específicamente a estos desafíos donde la escuela moderna se actualiza solo en términos didácticos y también en recursos para la enseñanza y el aprendizaje, pero que mediante un uso tecnológico restringido, pretende someter a los estudiantes, inacabando de una manera desesperante un rol docente que debe enfrentarse a una modernidad cambiante, a una generación que encuentra espacios de creatividad y autonomía, mediante un modelo educativo estático y autoritario.

Según Inés Dussel (2009) existe una contraposición entre la escuela y los nuevos medios digitales, donde lo que se pone en juego es justamente los modos de operación en relación al saber, o sea el cómo se concibe el uso y la comprensión de estos.

La escuela se relaciona con el saber de una forma moderada, crítica y a distancia, la que se caracteriza por la lentitud, la reflexión, la interacción lenta, el trabajo simultáneo en grupo y al mismo tiempo promueve una forma de autoría individual de las producciones y calificaciones (Dussel, 2009). En cambio, los nuevos medios tecnológicos proponen la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, la interacción rápida y la pantalla individual (Dussel, 2009), lo que aclara esta estructura estática y cerrada que posee la escuela con la que pretende mantenerse activa como forma educativa privilegiada ante un mundo cambiante, acelerado y que es reflejo de una nueva generación de estudiantes que poseen otras miradas y otras posibilidades ante el conocimiento y el aprendizaje.

El rol docente tradicional se ve agotado de esta manera, ya que es incapaz de integrar los nuevos medios tecnológicos de una manera enriquecedora sino que sigue planteándose desde esa perspectiva tradicional con la cual fue definido su quehacer.

Lo que se viene revisando aquí es una aproximación en líneas generales de los desafíos que enfrenta el rol docente y con los cuales su rol será redefinido ya que la concepción tradicional de la labor se ha agotado por no poder responder a las nuevas exigencias, de la sociedad, la comunidad y las instituciones educativas que intentan mantener el estatus quo de la sociedad contemporánea.

Un contexto muy importante que debe ser estudiado, es justamente el contexto social que esta modernidad líquida, cambiante ha construido mediante la instalación de ciertos sistemas y lógicas que determinan todo el escenario social, político, cultural, histórico y económico en el cual la escuela moderna se encuentra operando.

Este sistema que determinó todo el entramado, fue caracterizado por el neoliberalismo, donde el profesorado debe desarrollarse con habilidades que no le son propias a su función y deben de transformar su rol tradicional en algo anexo al campo pedagógico, quizás unos dirán que pasa de la tradición a la prehistoria de la labor docente ya que la visión de progreso sobre la educación no permite que el docente recaiga en funciones pastorales, de contingencia o emular la catequesis para involucrar a los estudiantes dentro del proceso educativo, pero lo real aquí es que el profesorado ha incorporado a su labor funciones un tanto asistencialistas y de una importancia afectiva.

La implementación del neoliberalismo en la región latinoamericana ha traído, más que beneficios para las personas, una profunda pobreza y miseria en la cual la violencia y la desesperación se ha transformado en rutinas cotidianas que la mayoría de las personas deben enfrentar cotidianamente. Este clima de

inseguridad social ha sido transmitido por la escuela mediante concepciones que exponen a la educación y el paso por la escuela como la única manera de poder salir de la pobreza que aqueja a la mayoría de las personas y contemplando la idea tradicional de la escuela, este es un aspecto que se naturaliza.

De esta manera, uno de los desafíos que el docente debe enfrentar en estos tiempos es justamente combatir la desesperación, la violencia, la vulnerabilidad y la pobreza, que el neoliberalismo ha dejado como consecuencia de su desarrollo económico, implementado en la región latinoamericana. La mayoría de los docentes deben de realizar sus clases en establecimientos que son catalogados en circunstancias de vulnerabilidad social, en los cuales el trabajo desempeñado no aspira a nada más que a intentar vivir tranquilo y superar en algo su situación de pobreza.

En este contexto, rol docente no puede dar un salto que le permita entregar otro tipo de oportunidades y otra formación que apunte a transformar la realidad social de las personas, ya que el agotamiento del rol tradicional no logra ver las posibilidades que poseen los estudiantes para ser sujetos activos y determinantes de la sociedad, sino que los siguen comprendiendo bajo esa idea ortodoxa de la escuela donde los niños son sujetos que deben ser educados y civilizados para que puedan alcanzar su mayoría de edad, ya que son sujetos imperfectos que deben dejar el salvajismo, tal cual lo ha descrito Pineau (2001).

Las escuelas que se encuentran en contextos de pobreza, experimentan una lectura del rol del profesor que no logra alejarse de una concepción tradicional, donde la misión no está en educar sino en contener, por ello el rol agotado del profesor tradicional, no comprende más allá de los afectos que afloran en este tipo de contextos y solo realiza lecturas de la realidad simplistas. Sin duda es un desafío moderno el cual debe ser superado prontamente por los docentes, este desafío que se presenta en la pobreza que azota a las personas y a las escuelas, un desafío que se hace cada día más evidente ya que los índices de pobreza

aumentan y las cifras de personas que han cambiado de posición social mediante la escolarización parece ser nula, lo que habla de un agotamiento de las concepciones tradicionales de la escuela moderna sobre los procesos de cambio y educación.

En estos contextos, la pobreza permea todo ámbito de la escuela, tanto material como simbólico, donde todo lo que acontece se ve determinado por ella, afectando a alumnos, profesores y padres, los que quedan habitados por el desasosiego, el desamparo y en ocasiones por la obstinación, llevando a la actividad docente a experimentar un fenómeno particular de éste tipo de contextos, el cual se caracteriza por la añadidura del asistencialismo a la práctica educativa, donde el enseñar no se ve excluida por la de asistir, sino que el enseñar se modifica con este tipo de práctica, propia de la escuela contemporánea (Redondo, 2004).

Este desafío que el neoliberalismo le inyecta a la labor docente, muchas veces desorienta el rol que los profesores deben de cumplir en el aula al momento de preferir educar en vez de preocuparse por la realidad de los estudiantes o en otros casos en la extrema preocupación por la realidad de estos en vez de educarlos, por ello como lo expone Redondo (2004) no es óptimo el de comprender la práctica asistencialista como una suma a la tarea de educar, sino que es una práctica que se realiza a la par y que en cierto grado modifica la labor docente.

La escuela tradicional ha preparado a los docentes para transmitir un complejo cultural, una imagen de sociedad con ritos, esquemas y valores, el cual debe ser aprendido de manera correcta por los sujetos que son escolarizados. Pero esta labor se ve impedida cuando el docente trabaja en contextos de extrema pobreza y debe de realizar prácticas asistencialistas dentro de sus clases (Redondo, 2004), ya que la prioridad del enseñar se ve muchas veces suplantada por la de asistir las necesidades más inmediatas de los estudiantes. Por lo que se puede señalar que, en este tipo de contextos, el rol docente comienza priorizar por otros tipos de prácticas que acompañan al enseñar y muchas veces desborda la capacidad que

el docente posee para enfrentar estas problemáticas llevándolas a convertirlas en la prioridad de su labor, generando *“una pérdida del sentido del trabajo docente respecto del propio oficio de enseñar”* (Redondo, 2004; 87)

En este tipo de contexto, la identidad docente se ve permeada por todas estas imágenes de la pobreza que ha generado el sistema económico, donde *“la asistencialidad parece capturar la centralidad de la tarea docente”* (Redondo, 2004: 88) haciendo que los profesores ya no solo se encuentren para enseñar, sino que también para asistir. Bajo esta idea, la escuela comienza a perder su posición tradicional y la tarea docente se ve simplificada solo a atender las necesidades inmediatas de padres y alumnos y *“si se cristaliza la imagen de una escuela como un lugar en el que solo se reparte lo que hay, (...) la escuela pierde su rumbo y direccionalidad en términos pedagógicos y políticos”* (Redondo, 2004; 89).

En el escenario actual, la educación se ve tensionada ya que comienza a aflorar un vacío de sentido en el quehacer docente, viéndose enfrentado a contextos difíciles, donde el rol docente comienza a comprometerse con otros aspectos, considerados más útiles ante las demandas de una comunidad que sufre por los residuos que la economía moderna ha dejado en los sectores más marginales del globo, *“en estos momentos, la escuela se tensiona entre este mandato histórico moderno y una realidad social de desprotección, desigualdad y exclusión, (...) poniendo en crisis los sentidos del para que educar”* (Redondo, 2004; 96) donde confluyen una serie de posiciones y visiones sobre el tema, donde perspectivas tradicionales y unas más críticas, comienzan a estudiar esta situación de pobreza y pronunciándose sobre ello, elaboran definiciones del rol docente que lo caracterizan dentro de un marco más complejo.

El docente aquí decide, si educa, asiste o da la oportunidad para transformar esta realidad inmediata, pero hasta el momento la figura agotada del docente tradicional solo sigue reproduciendo las mismas desigualdades que mediante el

asistencialismo este intenta bajar su grado de intensidad y violencia con el cual se vuelca sobre los sectores más pobres de la región.

En la práctica, se consideran tres posiciones que llevan a abordar estos desafíos de la modernidad (Redondo, 2004). El primero de ellos son estos docentes que se refieren a las carencias de sus estudiantes mediante el afecto, el buen trato, los buenos hábitos y conductas, como una manera de compensar todo tipo de carencias, por otro lado están los que miran con indiferencia lo que sucede en la escuela y solo desempeñan su labor sin un grado de compromiso hacia la realidad de sus estudiantes y por último se encuentran los que reconocen la condición de pobreza de sus alumnos como resultado de una sociedad desigual e injusta y la intentan reparar (Redondo, 2004).

Con estas perspectivas, los docentes enfrentan los obstáculos en torno a las exigencias del mundo contemporáneo y los que se encuentran en contextos de pobreza, van tomando decisiones que determinan la definición de su rol, pero aún no se alejan de concepciones tan tradicionales de la escuela, ya que todos estos docentes solo buscan dar oportunidades a sus estudiantes para que adquieran herramientas con las que puedan hacerle frente a la vida moderna y aún no se permiten pensar en transformar la realidad, sino solo vivirla de una forma más preparada e intentando que esta no golpee tan duro.

Dentro del rol docente, el discurso pastoral, es algo que opera de una manera muy fuerte y eficiente para la sociedad actual. El profesorado no deja ésta perspectiva y trata de actualizarla, pero no se desprende de estas concepciones tradicionales, generando un estancamiento en el devenir histórico de la sociedad ya que la figura moderna del profesorado no apunta a nada más que a reproducir culturalmente los sujetos y la sociedad y en este contexto de precariedad, a contener y a asistir a los mismos (McLaren 1997, Pineau 2001 y Redondo 2004).

En este contexto desafiante, donde la pobreza es un fenómeno determinante para el rol docente, las concepciones sobre este, se caracterizan por poseer rasgos pastorales, y en el caso de las mujeres surge una concepción muy antigua sobre el quehacer docente, donde la profesora toma el lugar de la madre para dar el afecto necesario que los estudiantes necesitan y donde el rol y la identidad docente comienzan a reemplazar, compensar, suplir el lugar de una familia ausente y moralizar el mundo infantil (Redondo, 2004), en otras palabras, *“la identidad docente se reconfigura a partir de completar lo que concibe y valora como faltante en el otro”* (Redondo, 2004; 105). Bajo esta visión, el profesor configura su trabajo en base a la idea de dar amor, donde la visión pastoral toma fuerza cuando los profesores se preocupan solo de cuidarlos, protegerlos y proveerlos (Redondo, 2004), esto bajo la misión de hacer lo que las familias y el estado ya no pueden resolver.

Estos son parte de los desafíos que comprometen en gran medida la definición para un nuevo rol docente, desafíos que enmarcan un cambio estructural del rol contemporáneo del profesorado ya que no solo basta con actualizar la profesión con competencias que habilitan al maestro para ser útil a la sociedad actual, sino que la intención de reformular el rol debe de considerar la idea de terminar con el agotamiento de éste, tomando en cuenta, los diferentes desafíos.

3.2.2 El nuevo rol docente: una mirada crítica sobre la labor que desempeñan los profesores.

Frente a estos nuevos desafíos que el rol docente enfrenta y sobre los cuales se intenta definir, el esfuerzo más admirable del cual hay registro, son los teóricos críticos de la pedagogía, los cuales han intentado dar con un perfil y un rol docente diferente al tradicional. Los esfuerzos realizados por intelectuales y profesores que se ajustan a las corrientes críticas de la educación, mejor conocidas como la pedagogía crítica, donde existen referentes como Paulo Freire y Henry Giroux, entre otros, realizan aportes revolucionarios sobre concepciones de la enseñanza

y el aprendizaje y también en materia de rol docente, integrando concepciones que intentan liberar al sujeto y transformar su realidad.

En este sentido, estos intelectuales, se han posicionado desde la trinchera de la resistencia, ya que la escuela moderna y la institucionalidad educativa, aun así intentan repositionar sus concepciones y sus prácticas, ya no tan tradicionales, pero más relacionadas a los esquemas productivos de la sociedad neoliberal. Estos nuevos docentes comienzan a ser figuras de resistencia, tanto teórica y práctica dentro del aula, los cuales comienzan a asumir nuevos roles en torno a su profesión, roles que van más allá de los que la institución propone y roles que superan el simplismo de su práctica y los contextos educativos en los cuales se encuentran insertos.

Los aportes críticos que se han realizado, han llevado a concebir una nueva concepción de la enseñanza, ya que es imposible concebir un nuevo rol docente inscrito dentro de un marco tradicional de la educación, no se puede tener una concepción liberadora del docente si este ésta inscrito dentro de una concepción tradicional y opresora del proceso de enseñanza y aprendizaje, por ende, pensar en un nuevo rol docente, pretende a su vez cambiar las concepciones medulares que la escuela moderna ha instalado sobre todo el proceso educativo, desde sus aspectos teóricos hasta sus aspectos prácticos.

Es así como estas visiones críticas de la educación parten considerando que el *“enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso o adoptado”* (Freire P. 2002. Pp. 25) sino que el enseñar es una acción que comprende muchas más cosas que el mero hecho de transmitir, porque sus pretensiones son más que solo pasar materia y que ésta sea memorizada. Es por ello que se sitúa al docente dentro de una categoría similar a la del educando, donde las relaciones asimétricas son derribadas y el docente a la vez que enseña se encuentra

aprendiendo y el educando a la vez que se encuentra aprendiendo está enseñando (Freire P. 2002).

Con esto, la enseñanza debe perseguir el desarrollo del juicio crítico del educando, de hecho *“cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender, tanto más se construye y desarrolla (...) la curiosidad epistemológica”* (Freire P. 2002. Pp. 26) con lo que ya se puede ir comprendiendo que un enfoque diferente para la educación es necesario para formar un nuevo docente que trabaje en función de este nuevo enfoque.

En éste tipo de educación, cuyas intenciones sean más que transmitir conocimientos, sino que trabajar sobre el juicio crítico del educando, debe desarrollarse en esta *“curiosidad epistemológica”* que señala Freire (2002), un interés por indagar. El interés curioso de Freire (2002), que se desarrolla en el educando, debe ser desarrollado en el docente, ya que como se señaló, enseñar es aprender y aprender es enseñar, por lo que docente y estudiante deben de acceder a las mismas concepciones y habilidades para instalar un nuevo concepto de profesor y de estudiante a la vez.

De esta manera, el rol docente comienza a verse más definido por una labor más orientada a desarrollar capacidades investigativas, y estas promoverlas en sus estudiantes, debe de ayudar a que el estudiante desarrolle por sí mismo esas capacidades curiosas. Es así que Freire (2002), nos advierte que un profesor no puede negarse a desarrollar y reforzar la capacidad crítica que poseen los estudiantes, no se puede negar a incentivar su curiosidad y su insumisión.

Este desarrollo del rol docente, dentro de un nuevo enfoque educativo, se orienta, en palabras de Freire (2002), a enseñar a pensar correctamente, ya que tanto el educador como el educando se constituyen como parte del proceso educativo para generar las condiciones del verdadero aprendizaje, y a la vez son los componentes de una cultura escolar que se mantiene en construcción, donde

educandos pasan a ser sujetos reales de la construcción y la reconstrucción del saber enseñado en compañía del educador (Freire P. 2002).

De esta manera *“el profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo (...) es la capacidad de conocer el mundo al intervenir en el”* (Freire P. 2002. Pp. 29) transmitiendo una concepción más investigadora tanto del docente como del educando para constituir un proceso educativo más acabado sobre el establecimiento de un conocimiento más real y total de la realidad en la cual se encuentran estos dos agentes de la educación.

Los aportes realizados por Freire, en torno al rol docente como investigador, se ven complementados por lo que Giroux (2001) señala como *“el docente intelectual transformativo”* ya que este tipo de docente se pretende como un profesor reflexivo de su práctica y de su realidad que intenta educar a sus estudiantes bajo los mismos aportes que realiza la reflexión y la capacidad de crítica que deben ser enseñadas y aprendidas en la sala de clases.

Es así que:

“Dentro de este discurso, puede verse a los profesores como algo más que ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se señale. Más bien (deberían) contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes” (Giroux H. 2001. Pp. 64)

De esta manera, se muestra un rol docente que persigue de diferentes maneras un objetivo familiarizado y aceptado por varios intelectuales críticos de la educación, que es el de desarrollar la reflexión y la crítica en el estudiante, para que este consiga liberarse como sujeto protagonista del desarrollo social e histórico por el cual transita la sociedad contemporánea.

Dentro de este nuevo rol docente, los profesores asumen un sentido de responsabilidad por lo que enseñan, como lo enseñan y los objetivos que estos persiguen con lo que están enseñando (Giroux H. 2001), haciendo de este rol una figura que se encuentra en resistencia ante los desafíos planteados por la escuela moderna y además por los esfuerzos que realiza esta misma, por retomar el protagonismo que tuvo hace unos años atrás.

Así:

“La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución” (Giroux H. 2001. Pp. 64)

Se comprende de ésta manera, un perfil de un nuevo docente que toma dos conceptualizaciones diferentes, pero que apunta a lo mismo, a destituir las nociones tradicionales sobre el rol clásico del profesorado, por estar agotado y a conseguir logros en materia educativa más humanizados, como el de liberar a los educando de las prisiones mentales que la escuela moderna le transmite.

En esta indagación sobre el rol crítico docente, Freire (2002) dice que no puede existir enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza, entendiendo a estas dos facultades como acciones que deben estar presentes al mismo tiempo en el perfil docente. Esto es importante porque este docente siempre tiene que estar indagando y buscando, y de esa manera enseñar, ya que al investigar, comprobará el conocimiento y lo podrá utilizar para intervenir en la realidad.

De ésta manera, el profesor, educará y se educará, *“investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”* (Freire P. 2002. Pp. 30), en otras palabras se está construyendo un rol que está constantemente reflexionando sobre el quehacer pedagógico, tanto en lo teórico como en lo práctico.

Este, no es un docente estático en el conocimiento ni en la enseñanza, sino que reflexiona y aporta con nuevos elementos para concretar los fines que el nuevo rol docente pretende llevar a cabo, fines que no están separados de las concepciones ideológicas de los profesores, ya que según Freire (2002) y Giroux (2001), ningún profesor, ni la docencia por excelencia debe ni puede ser neutra. Sino que es vital el posicionamiento de los profesores y los educandos.

Es así como la figura del profesor intelectual transformativo se presenta desde una base con la cual se define la función social de estos, donde ven a *“las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas de poder y control”* (Giroux H. 2001. Pp. 65), temas de los cuales el profesor debe hacerse cargo para incentivar una curiosidad más crítica en los educandos ya que los educandos, de una u otra manera son portadores y evidencian estos temas.

Para desarrollar esta curiosidad crítica *“se debe comprender que “las escuelas son lugares que presentan formas de conocimientos, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general”* (Giroux H. 2001. Pp. 65), la cual intenta ser transmitida por la escuela.

Entenderla de ésta manera, lleva a los docentes a trabajar sobre una realidad que puede ser modificada, la cual debe ser nutrida con conocimientos nuevos y que aporten a un desarrollo intelectual y material de la sociedad, por ello poseer un concepto inacabado de la escuela y de la labor docente, es una ayuda para desarrollar conocimiento investigando en conjunto con los estudiantes una manera nueva de concebir el mundo en el cual se vive. Esta capacidad transformadora está presente en las teorías críticas que se estudian y que ayudan a construir un rol docente más preocupado por la realidad que uno más preocupado por lo que los estudiantes memorizan.

La idea de concentrarse en un docente reflexivo, apunta a incentivar a los educandos a transformar la realidad en la que viven, esto, mediante la explotación crítica de la curiosidad de ellos, respetando los conocimientos que traen y los que construirán. Primero, se debe concebir a la escuela como un concepto posicionado, el cual posee la facultad de ser cuestionado y transformado, contradiciendo de forma oportuna a las concepciones tradicionales del campo educativo.

Este rol docente que lleva al profesor a un nivel de un intelectual que reflexiona e investiga sobre la realidad educativa, es un profesional situado, que trabaja en una realidad situada y siendo coherente con lo que Freire propone, este debe de pensar acertadamente y enseñar a pensar de la misma manera, para que los fines propuestos por estos nuevos enfoques, logren los resultados esperados, pero jamás se debe olvidar que *“los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza”* (Giroux H. 2001. Pp. 65) ya que desde esta base, los docentes pueden articularse como investigadores críticos que pretenden transformar la sociedad.

Es así que la curiosidad del educando nunca debe ser objetada por el docente, debe de desarrollarla críticamente cada vez más, ya que el conocimiento es una construcción que se realiza dentro de un proceso de investigación, como el que se señaló antes, donde el profesor y el estudiante son responsables y protagonistas de ello. En términos de Freire (2002), la curiosidad del educando *“transita de la ingenuidad hacia lo que llamo curiosidad epistemológica”* (Freire P. 2002. Pp. 30), va desde un conocimiento un tanto común, hasta uno más acabado donde los dos componentes fueron protagonistas de ello. Estos según Freire (2002), es pensar acertadamente, facultad que debe poseer el nuevo docente que se intenta describir aquí.

Entonces, pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, *“implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando”* (Freire P. 2002. Pp. 31) lo que en términos más simples, quiere decir, que es tener en cuenta los saberes previos del estudiante y poseer un respeto por ellos, para que desde esa base el docente guíe de una forma responsable al estudiante para que construya conocimientos más acabados y con una calidad más elevada, con la importante misión de transformar la realidad en la cual los educandos y los educadores se encuentran insertos.

Dar este salto epistemológico en la curiosidad de los estudiantes, es constituirlos como intelectuales, preocupados, libres y activos en el desarrollo social y es labor del profesor contribuir en esta causa, es el rol que deben cumplir los profesores en estos tiempos, ya que como se ha señalado, las estructuras tradicionales de la enseñanza se han agotado y no lograron llegar a los fines propuestos. Por ello se hace tan necesario, que el estudiante adquiera esta capacidad crítica de comprender el mundo, esta curiosidad epistemológica de la que habla Freire, debe ser una cualidad dentro del perfil docente y del estudiante, donde la curiosidad se define como una *“inquietud indagadora, como inclinación a descubrir algo, como pregunta verbalizadora o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta”* (Freire P. 2002. Pp. 33) la que posee la intención de transformar y cambiar y una característica de la labor docente es justamente formar este tipo de pensamiento, este tipo de curiosidad en el educando, siempre entendiendo y valorando la realidad y los saberes que poseen los estudiantes.

Este rol docente que enfrenta los desafíos de los tiempos modernos, es un esfuerzo revolucionario dentro de la práctica pedagógica y a la vez dentro del marco de las reformas educativas ya que como su intención no es darle una mejora parcial al sistema educativo, sino que se plantea más allá y pretende

revolucionar el sistema en su conjunto. Esto parte desde un nuevo enfoque el cual albergue este rol docente, para absorber las demandas sociales de justicia y dignidad que los diferentes movimientos sociales exigen día a día en la calle.

La alternativa que visualizaron los pensadores críticos de la educación fue crear una concepción del docente comprometido a la necesidad del cambio, el cual actúa desde una teoría y una práctica situada y posicionada en base a los discursos críticos, por ello lleva la misión de crear una curiosidad crítica que resuelva las problemáticas de la sociedad contemporánea, pero cuando se refiere a resolverlas, no habla de una reforma o una mejora a lo que ya está hecho, sino que intenta contribuir con conocimientos nuevos, a lo que viene siendo la realidad educativa actual, conocimientos que son construidos social e históricamente en conjunto con los educandos.

Por ello se define un profesional comprometido con la realidad cuya responsabilidad es transformarla en compañía de los educandos, por lo que *“un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico”* (Giroux H. 2002. pp. 65) con lo que se pretende insertar la instrucción escolar en la esfera política ya que ésta se conecta con las luchas que se desarrollan en torno a las relaciones de poder.

Dentro de esto, la reflexión y la acción crítica, desarrollan un papel fundamental en los educandos, con la que deben de luchar para superar las injusticias sociales, económicas y políticas, con el objetivo de humanizarse cada vez más (Giroux H. 2001). De la misma manera, hacer de lo político algo más pedagógico, es tomar elementos de carácter pedagógicos para insertarlos en intereses políticos de naturaleza liberadora, con los cuales los estudiantes se comiencen a relacionar como sujetos críticos, problematicen el conocimiento, recurrir al dialogo crítico y afirmativo y contribuir a formar un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (Giroux H. 2001).

Lo anteriormente descrito, se conecta de una manera muy interesante con lo expuesto por Freire (2002) cuando habla del docente investigador que reflexiona, que averigua sobre la realidad para transformarla, del mismo modo que Giroux (2001) agrega que en ésta labor, la atención de la enseñanza debe estar puesta en los conocimientos experienciales del educando, por lo que se hace primordial el conectar la realidad inmediata de los estudiantes con lo que el docente aporta como contenido y conocimiento. Entonces una de las tareas principales de la práctica educativa progresista es justamente el desarrollo de la curiosidad-crítica, insatisfecha (Freire P. 2002) en el educando, con la cual este debe de transformar la realidad conocida hasta el momento.

Es que en este sentido, la tarea docente debe estar centrada en el desarrollo crítico de los estudiantes, para que estos transformen la realidad, donde dicha labor estaría marcada por la superación de una curiosidad ingenua, por una curiosidad epistemológica o crítica (Freire P. 2002). Esta formación estará entonces orientada por decisiones éticamente seleccionadas por los docentes y los educandos, para promover la humanización de la práctica educativa en pos de los sujetos acordes a los fines propuestos, que en términos de Giroux (2001), sería en pos de conseguir la igualdad y dignidad de las personas.

Estos dos pensadores críticos, expusieron elementos que orientan este tipo de enseñanza y este tipo de profesor, que siente la necesidad de ser crítico y debe de enseñar a ser crítico a sus estudiantes para transformar el mundo, donde *“lo que hay que hacer es posibilitar que (...) a partir de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal se vaya volviendo más crítica”* (Freire P. 2002. Pp. 40) porque educación que no reclama contra la violencia, la explotación, la injusticia, la deslealtad, el desamor, está totalmente equivocada, por ello la tarea central es que el educador ayude a asumirse al educando como un ser crítico y transformador (Freire P. 2002).

3.2.2.1 El sustento de la necesidad transformadora.

La necesidad de transformar la sociedad sin duda nace desde un posicionamiento ideológico en el cual se instala este nuevo rol docente, que en conjunto con los educandos, busca promover capacidades intelectuales que faciliten la comprensión real de la sociedad contemporánea y aporten a la formación de habilidades que permitan realizar lecturas críticas de la sociedad con el único fin de transformarla y buscar así un aspecto más humano para todo el complejo social y estructural de la vida moderna. ¿Pero en que se sustenta la idea de que esta capacidad transformadora pueda ser construida en el aula? Pregunta que Freire ayuda responderla cuando plantea el perfil investigador que debe poseer el docente que se enfrenta a estos tiempos.

Lo que representa es una idea que sustenta tanto en la reflexión de Freire (2002) como la de Giroux (2001), donde el poder transformar las condiciones históricas y culturales del estudiante, se considera como el fin de éste nuevo tipo de educación. Freire (2002) plantea como parte de la experiencia vital del ser, es el inacabamiento, su inconclusión, lo que lo empuja a estar indagando y buscando constantemente para poder levantar un conocimiento más crítico de la sociedad y así poder transformarla en pos de una mejora en la calidad de ésta misma. Freire (2002) dice que, donde existe vida, existe este inacabamiento, esta inconclusión del ser, que le permite a Giroux (2001) hablar de este intelectual transformativo que se preocupa por las condiciones sociales, económicas y políticas de la sociedad.

Esta conciencia del inacabamiento, es algo que el docente debe llevar consigo a su práctica, a su trabajo y eso transmitirlo a los educandos, dándole paso a la superación de esa curiosidad ingenua, donde el proceso toma el nombre de concientización, el cual se hace necesario para lograr la curiosidad epistemológica (Freire P. 2002). Concientización que exige entenderse como un investigador crítico (Freire P. 2002), *“es en la inconclusión del ser (...) donde se funda la educación como un proceso permanente”* (Freire P. 2002. Pp. 56).

Por ello la capacidad de dialogo entre profesor y estudiante es muy importante ya que cada una de las partes debe estar en constante interacción para que producto de un trabajo conjunto logren construir el conocimiento necesario (Freire, 2002).

Es así que un buen profesor es aquel que es capaz de movilizar los pensamientos de los estudiantes en pos de superar su propia curiosidad (Freire P. 2002), en palabras más simples, un buen docente será aquel que logre invitar a los estudiantes a superar su propio conocimiento de las cosas, ir más allá del que poseen para ser utilizado con los fines antes mencionados (Freire P. 2002), todo esto desde la base que estamos permanentemente educándonos, en palabras de Freire (2002), estamos inacabados y por ende debemos lograr de construirnos para dar paso a la transformación de nuestras vidas.

3.3 La educación contemporánea desde una mirada marginal.

Cuando se ha pretendido hablar de educación, la responsabilidad ha caído siempre en expertos, lo que no sorprende ya que como se ha señalado, la escuela moderna se ha encargado de realizar una separación entre el sujeto que sabe y el que no sabe, generándose una relación asimétrica entre estos dos, por ello para referirse a cualquier tema en especial, las personas deberán conseguir un grado de manejo o experticia que los avale como para opinar sobre el tema en cuestión, de lo contrario, solo quedaría ser parte de la porción de la población que debe ser ilustrada por estos expertos.

Hasta hora, en materia educativa, la voz de la experticia se ha encargado de todo, de teorizar, de construir conocimientos, de sugerir e implementar prácticas pedagógicas, donde la figura docente conserva cierta posición referente al resto de las personas, donde por un lado es un sujeto de alta jerarquía y sabiduría, pero por otro lado es un sujeto subalterno ante los técnicos y expertos que se encargan de pensar, estudiar e implementar reformas y prácticas para el área educativa.

Actualmente, visiones progresistas, le han dado un grado de importancia a la figura docente, con lo que se ha comenzado a trabajar sobre diferentes elementos que lo han de caracterizar para que este se vuelva un profesional coherente y competente ante la sociedad contemporánea. Sin duda esta visión sobre el profesorado ha sido elaborada desde la voz de los expertos, desde los que saben de educación, pero los intentos fallidos por restaurar las fisuras que presenta el sistema educativo, se han caracterizado por resultar ineficientes.

Bajo esta idea, la experticia educativa, sigue pensando y motivando innovaciones que permitan sacar cuentas alegres a los gobiernos de turno, en especial a nivel latinoamericano y en concreto Chileno, ya que cuando se invierte en educación, solo ha parecido ser un despilfarro de fondos públicos, porque año tras año, las condiciones del sistema no son mejoradas, haciendo ver la equidad y la calidad educativa como un sueño lejano.

En el debate educativo, las posiciones son diversas, donde las miradas más críticas, intentan ir un poco más allá de lo que la experticia viene tratando y en particular intentan de redefinir un rol docente que se encuentre acorde a las necesidades de una comunidad más despierta y madura, ya no tanto de una comunidad dependiente y dormida, rendida ante las exigencias que los grupos de poder instalan sobre la vida y la historia en general. Estas miradas críticas de la educación han llevado a considerar el acto educativo como un proceso donde lo que importa no es la enseñanza ni menos los intereses del profesorado, sino que han considerado al aprendizaje como el centro del acto educativo ya que es ahí donde los desafíos y logros que los docentes llegan a plantearse deben estar dirigidos.

Dentro de esta mirada marginal que adquiere la educación se ha producido un vuelco, donde los que piensan ahora el acto educativo, ya no serán los docentes, sino los estudiantes, por ello la voz de la experticia queda redimida a ser un acompañamiento para el proceso de aprendizaje que experimenten los

estudiantes, los cuales deberán de dirigir su proceso de aprendizaje autónomamente pero también deberán de transformarse en unos sujetos más activos ya que deberán pensar y repensar a la escuela moderna.

Dicho de otro modo, esta nueva generación de estudiantes, deberá de desafiar las concepciones tradicionales del profesor, tensionando dicha labor, mediante el porte, el transporte y la manifestación de los desafíos, que como comunidad poseen y que son característicos de su generación. Esto deja la invitación al debate, para que se pueda comenzar a entender una educación que se contextualiza y una escuela que se moderniza, ya no desde arriba, sino que desde abajo, desde los sujetos que fueron acallados por la instrucción tradicional de la escuela.

3.3.1 La cultura posmoderna y el nuevo rol docente.

La cultura escolar ha cambiado, los tiempos por los cuales se encuentra atravesando la escuela, no son los mismos de antes, es por ello que podemos ver un rol docente que se va matizando y transformado a medida que la historia avanza, determinando ciertas características para el quehacer docente y también para la misma escuela. El nuevo contexto ha puesto en crisis a la escuela tradicional, ya que la rigidez de la institución no le permite adecuarse a la sociedad que se diluye tan fácilmente como el agua entre los dedos.

El contexto que ha determinado la comprensión y significación de la escuela contemporánea se ha estudiado bajo diferentes miradas, las que se han considerado como reflejos de la realidad, reflejos del momento histórico en el cual la crisis de la escuela moderna toma sentido. Este momento ha sido denominado como la era de la globalización, la era digital, un periodo dirigido por el neoliberalismo y según algunos teóricos, por su cultura posmoderna.

Esto permite hablar de una nueva generación que tensionó a la escuela clásica y de una manera directa, presiona al docente para que este modifique en cierto sentido su papel en la sala de clases y en la sociedad en general, ya que las nuevas generaciones, en especial la de contextos complejos, han incorporado nuevos patrones culturales a la formación de su personalidad.

Así se puede entender la existencia de un nuevo tipo de adolescente al cual se enfrenta el docente, el cual ha sido caracterizado por lo “no verbal” y construido desde los medios de comunicación en general y desde la publicidad en particular (Obiols y Di Segni, 2006 y Pérez, 2012). Este modelo pretende declarar la adolescencia de una forma permanente en la vida del sujeto, la que define una estética donde todo lo que sea joven es bello y lo viejo es una vergüenza, por ende hacer perdurar la adolescencia es el giro cultural que posee la posmodernidad, donde el modelo que se difunde implica poner al adolescente en el centro del paradigma y ya no el adulto como lo es en la modernidad (Obiols y Di Segni, 2006).

Si antes todos los niños buscaban convertirse en adultos, hoy son los adultos que buscan ser siempre adolescentes, por lo que se ha construido un mercado muy fuerte caracterizado por los gimnasios, las cirugías y las dietas, entre otros elementos que dibujan esta nueva realidad posmoderna (Obiols y Di Segni, 2006), pero lo real en la era actual es que *“se produce así una época en la cual las responsabilidades se postergan mientras se disfruta de comodidades, una prolongación de lo bueno de la infancia con la libertad de los adultos”* (Obiols y Di Segni, 2006; 82), sin duda un transitar en donde la escuela tiende a perderse en su quehacer.

Dentro de esta nueva etapa de la historia, la posmodernidad, tan fluida y frágil como se le conoce, ha logrado caracterizar diferentes tipos de adolescentes, los que se encarnaran en el ser de los estudiantes, adolescentes que determinaran la personalidad de los educandos, lo que se mostrará de una forma evidente en el

momento de encuentro o desencuentro entre el docente y el estudiante, generándose ese choque generacional que desentiende a estos dos sujetos.

Unos adolescentes se caracterizan por ser “convencionalistas”, los cuales no dudarán de los valores adultos y como objetivo poseen el de adaptarse a la vida tal cual la conocen, para ello es vital disfrutarla sin entrar en conflicto con las generaciones anteriores ya que solo desean asimilarse a ellas (Obiols y Di Segni, 2006) y el otro tipo es el “idealista” los cuales se encuentran insatisfechos con el mundo y por ello buscarán cambiarlo o de lo contrario retirarse de el a un ambiente de satisfacción personal (Obiols y Di Segni, 2006).

Dentro del adolescente idealista, se encuentra la categoría que puede representar de mejor manera al estudiante adolescente de estos tiempos y es éste el que suele reconocerse con mayor frecuencia y facilidad, siendo el referente del estudiante posmoderno. Al adolescente que se refiere Obiols y Di Segni (2006), se le conoce como el “hedonista transitorio” el cual busca llevar al extremo su papel de adolescente, convirtiéndolo en su estilo de vida, ajeno al mundo adulto por el cual busca dejarlo atrás (Obiols y Di Segni, 2006).

Dentro de esta nueva adolescencia, también existe el “hedonista permanente” que son los que se apartan de la sociedad e intentan mantenerse en esta condición por toda la vida donde el objetivo es una búsqueda de excitaciones mediante el alcohol, las drogas, el sexo, los viajes o cualquier tipo de cosa que sea estimulante para su persona (Obiols y Di Segni, 2006). Estos son los perfiles, a grandes rasgos de las diversas etapas que está viviendo el adolescente.

Los cambios culturales que han sufrido las nuevas generaciones los llevaron a entenderse de diferente forma, a construirse de nuevas perspectivas y hasta aquí, se logran ver algunos cambios que han sufrido los adolescentes en su personalidad, y bajo estas categorizaciones que ayudan a ilustrar el tipo de figura que sigue la juventud, es que se puede establecer que la más común es el que se

relaciona con una identidad hedonista, cualidad que tensiona la escuela al demostrar una suerte de desprecio ante el mundo adulto y su total despreocupación por la vida que el docente como figura del adulto, intenta transmitir.

Es preciso comprender que *“la crítica posmoderna relativizadora de los ideales y proyectos universales (...) ha calado fuertemente en el pensamiento actual”* (Sacristán, 2002; 24) lo que asegura como el pensamiento moderno ha sido trastocado por este nuevo concepto epistemológico de la sociedad contemporánea o posmoderna, propia de la era de la globalización, donde los pilares fundamentales de la sociedad se ven cuestionados y comprendidos desde otras miradas, donde la posibilidad de subjetivarlos ha crecido enormemente, llenándose de posturas enraizadas en la diversidad, con la que el mundo comienza a ser comprendido.

Según Sacristán (2002) este relativismo posmoderno no posee la alternativa de pensar una cultura universal válida para todos, sino que desde la base, plantea la multiplicidad de culturas y según el mismo autor, sería uno de los motivos, porque la transformación social se encuentra, de cierta forma, estancada. Este nuevo pilar de la cultura ha llevado a los educandos a adquirir un nuevo enfoque de cómo comprender y entender el mundo, donde la idea de la diversidad es el fuerte de su relación con el mundo, empujando al docente a concebir un sujeto más heterogéneo que presenta y defiende un sin fin de posibilidades, por ende el docente clásico, si no logra ver este nuevo sentido de la personalidad de los educandos, pierde total validez y termina siendo duramente criticado y cuestionado.

El relativismo de los nuevos tiempos, ha desestimado a la escuela clásica, en su función trasmisora de cultura, o de un tipo de cultura por lo menos, la propia del siglo XX. Ahora esa función reproductora toma otro carácter, la de preparar a las generaciones para la sociedad actual, haciendo que *“la educación, los sistemas*

escolares y los currícula ya no sean considerados defensores (...) de una cultura y de valores civilizatorios válidos para todos” (Sacristán, 2002; 24), en otras palabras, la actualización de la escuela la ha llevado a ponerse al servicio de otros grupos de poder, diferentes a los del siglo XX, donde lo central aquí ya no es esa formación republicana ni ciudadana, sino que ahora es más técnica, donde la adquisición de competencias para la sociedad global, se hacen necesarias para todos los sujetos que pretenden ser integrados a este nuevo contexto.

Es en este marco histórico que “la demanda de la sociedad de la información (...) descoloca la función tradicional transmisora que acaparan en gran medida las instituciones escolares durante la modernidad” (Sacristán, 2002; 25) haciendo que la escuela se actualice en otro sentido, pero definiéndose en términos más efectivos y particulares para la sociedad, donde la escuela sigue considerándose como un mecanismo que implanta una cultura y un ideal deseable (Sacristán, 2002), pero que se corresponde al momento de transito de la sociedad.

En torno a la cultura del sujeto, la escuela se ve desestabilizada, se ve tensionada ante esta nueva forma de ser y de comprender el mundo por parte de los educandos, donde la labor docente queda totalmente descontextualizada y vacía de sentido (Sacristán, 2002). En términos generales, según Sacristán (2002), el modelo clásico educativo pierde vigencia porque las nuevas generaciones adquieren un sentido de universalidad que se enfrenta a una reafirmación de lo local, de lo diferente y dificultando un entendimiento cultural, ya que existen múltiples culturas que intentan dialogar y la escuela moderna solo transmite una cultura válida en un mundo que se comprende por miles de culturas, unas contradictoria entre sí, como otras no tanto.

Por otro lado, el sujeto ve trastocada las referencias de su identidad y su papel en la comunidad política como ciudadano, también la sociedad del estado-nación ha sido desbordada por fenómenos globalizadores y a la vez tensiones internas que

imposibilitan a la escuela construirse como un agente que sirve a la cultura del estado-nación (Sacristán, 2002).

Con esto, el gran desafío que debe enfrentar la escuela clásica es *“como hacer compatibles la tendencia universalizadora con respecto a las diferencias entre individuos y grupos”* (Sacristán, 2002; 32) lo que en particular se traduce, en el desafío que debe cumplir el profesorado actual para superar, de una forma dialéctica, el estado tradicional de la educación.

Con las exigencias culturales que los educandos están presentando, hablan de lleno de una redefinición del rol, que proviene de una nueva composición estructural y cultural del sistema, la cual se encarna en las representaciones personales de los sujetos ante este nuevo mundo. Un mundo que se caracteriza por plantear a sus ciudadanos nuevos estímulos y posibilidades, nuevos desafíos e incertidumbres, ya que su característica central es la rapidez, la profundidad y extensión de los cambios que experimenta (Pérez, 2012), donde *“los ciudadanos jóvenes de la mayoría de las sociedades contemporáneas han crecido en la fantasía del consumo ilimitado, el confort de las nuevas tecnologías, la esperanza de un crecimiento progresivo y la promesa de un estado protector”* (Pérez, 2012; 51)

Esto se quedó en un simple sueño, ya que la sociedad nunca produjo los resultados que anuncio y la crisis en la cual se internalizó llevo a la juventud a vivir un estado de frustración, pesimismo y desapego, de descontento e indignación (Pérez, 2012), que Sacristán (2002) categorizó como un estado donde los estudiantes se encuentran infelices en las escuelas, donde no existe compromiso y las buenas intenciones chocan ante realidades refractarias a las buenas intenciones.

Los cambios experimentados han tensionado el quehacer docente, ya que este debe enfrentarse a esta nueva cultura con la que los niños, adolescentes y

jóvenes están siendo educados, una cultura caracterizada por el relativismo de la cultura y las múltiples posibilidades de verdad y relación que representa esto, pero además *“el cambio (...) se refiere a la omnipresencia de la información como entorno simbólico de socialización”* (Pérez, 2012; 52) donde la escuela se ve desplazada, ya que el proceso socializador que vive el sujeto, es experimentado por otras vías, desde otros agentes y hasta de una forma autónoma.

Con esto, lo que se vive es una saturación de información, ya que la posibilidad de la red para otorgar una facilidad y accesibilidad al conocimiento y a la información es ilimitada, lo que presenta dos destinos en el sujeto, la sobreinformación o la desinformación (Pérez, 2012).

Este acceso ilimitado y sin restricciones, se termina comprendiendo como un enfrentamiento a un mosaico de información que el niño procesa de la misma manera con la que accede a ella, en otros términos, accede a información fragmentada, sin relación, donde la selección y decisión de ella, parte de algo que le llama la atención, de lo que encuentra atractivo (Pérez, 2012),

Esto generaría una dispersión ante el conocimiento de la realidad, la cual sería transmitida y reflejada en la cultura personal del sujeto, siendo un foco de tensiones en el aula y un desafío para el educador al tener que desentrañar esta gama de conocimientos sin relación, los que impactan de una forma determinante en la relación del adolescente con el mundo. Esta dispersión se entiende porque *“vivimos en un tiempo mosaico, el de una carrera desenfrenada y compulsiva hacia delante”* (Duschatzky, 2003; 95) donde nada deja una marca permanente en el sujeto y todo transcurre sin que le suceda nada a la persona y lo que se logra referenciar es que se vive una cultura en mosaico, de contenidos dispersos, sin orden ni jerarquías y de una forma aleatoria (Duschatzky, 2003).

Esta forma de relacionarse de los educandos y en general esta nueva cultura caracterizada por la era digital, la globalización, el neoliberalismo, la sociedad del

riesgo y de la información, está impactando duramente en la escuela y en especial en la relación docente-alumno ya que el flujo de interacción se ve expuesto y dislocado, por un intento de la escuela tradicional por mantenerse vigente ante una nueva generación que demanda nuevas acciones educativas más acordes a los nuevos aspectos personales y culturales de los estudiantes.

Esta era digital, ha creado un nuevo contexto socializador, del cual las pantallas (televisión, videojuegos, computadores, la red, entre otros) se han apoderado de una manera determinante, sobre la personalidad de los adolescentes, llegando a ser más influyentes que la misma escuela (Pérez, 2012), donde ésta cultura de la imagen ha situado a las personas frente a un cambio radical de la percepción del mundo (Duschatzky, 2003) generando una capacidad de decodificación de la comunicación audiovisual, impresionante (Pérez, 2012), *“lo que ha permitido que los individuos (...) puedan acceder a informaciones y productos culturales procedentes de culturas más lejanas y de experiencias más distintas”* (Pérez, 2012; 56) reflejando esa dificultad que presenta la escuela para abordar cualquier tema, ya que ahora la percepción cultural y de verdad de los educandos se ve ensanchada por conocimientos que provienen de fuera de su espacio vital.

Una realidad de importancia, es la que afecta a los sectores más desfavorecidos por el actual sistema económico, donde ejercer la labor docente es un desafío, a lo que se le suma una comunicación audiovisual que ha desplazado a otros medios, en especial a los que se caracterizan por la lectoescritura (Pérez, 2012), cosa que empuja a redefinir el rol docente en el marco de estos cambios, por lo que se debe tener presente que *“en la actualidad, la Televisión comercial, los videojuegos, las redes sociales y el intercambio digital son (...) la fuente de valores más constante al alcance de los niños”* (Postman, 1999, citado en Pérez, 2012; 57).

Los cambios experimentados por las personas y la sociedad en general, han modificado los contenidos, las formas y los códigos de los procesos de socialización de las nuevas generaciones, por lo tanto a las exigencias y las

demandas educativas (Pérez, 2012), empujando a la escuela clásica y al rol docente tradicional, a modificarse para poder responder a estas nuevas exigencias socializadoras que presenta la nueva generación, una generación bajo el alero del posmodernismo.

Dentro de estos cambios, se encuentran los avances tecnológicos, de lo cual ya se ha hablado un poco, pero que es necesario mencionar que estos avances han sido elementos que han construido nuevas subjetividades dentro de las personas (Sacristán, 2002) es a partir de estos que la personalidad de los educandos se ha visto trastocada generando desafíos para los docentes ya que *“el mundo que se representa ésta entrando por estos nuevos medios que transforman las experiencias humanas, los procesos de enculturación dominantes, las formas de subjetivación de la cultura y las relaciones sociales”* (Sacristán, 2002; 68) lo que en palabras más simples, indica que las nuevas tecnologías son portadoras de una nueva concepción y de relación cultural con el mundo, las que han sido orientadas directamente a los adolescentes.

Estos nuevos medios, han cambiado la forma de adquirir conocimiento, éstos *“nos acercan a otros mundos, a otras voces y a otros temas, son cada vez más fáciles de transportar para ser usados en contextos muy diversos de aprendizaje, de trabajo o de descanso”* (Sacristán, 2002; 70) por lo que resulta muy cómodo para un niño estar siempre conectado a este mundo global, lo que en otras palabras es estar constantemente sometido a una socialización que posee otras características y donde ya no hace falta estar físicamente en la escuela para recibir algún tipo de instrucción.

Esto aumenta la capacidad de penetración de la socialización, al superar las barreras de espacio-tiempo (Sacristán, 2002). Un lado más oscuro que se ha visualizado mediante la expansión de los nuevos medios tecnológicos, es que se han creado comunidades culturales más amplias y complejas producto de la inmediatez de acceso al conocimiento, saberes, experiencias y realidades, que

han terminado por generar un proceso de expansión de la globalización, proceso por el cual la difusión de estas concepciones culturales mundializadas se ha vuelto inminentes, tan solo con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pero que a su vez han generado una suerte de insensibilidad por parte de quienes acceden a estas realidades distantes, donde lo que se experimenta es un enfriamiento de las relaciones e intercambios personales de los seres humanos (Sacristán, 2002)

Ahora ya no se necesita del contacto físico con el otro, ni menos sintiéndose aludido por los conflictos que afectan a la dignidad humana y a la misma capacidad de sentirse humano mediante actos de violencia en lugares muy lejanos a donde uno se encuentra. Esto se vuelve una característica, una realidad de las nuevas generaciones ya que “los nuevos medios permiten tomar conciencia a gran escala acerca de las complejas realidades del mundo de la naturaleza, del mundo social y del cultural” (Sacristán, 2002; 72), pero muchas veces no permite generar una empatía más humana ante lo que se vive fuera, ya que no se presencia de una manera directa y por ello se llega a sentir de que no afecta en nada, lo que en términos de Sacristán (2002), la persona se transforma en un “Voyeurs”, donde las experiencias directas se terminan y la persona no se inmuta con nada.

Esta alteración de la vida que sufren las nuevas generaciones, producto de la penetración de las nuevas tecnologías, empuja a los nuevos adolescentes a que configuren su vida de una manera mediatizada por las redes sociales virtuales, induciendo nuevos estilos de vida que rayan en lo exitoso, nuevos procesamientos de la información, del intercambio, de la expresión y de la acción de esta (Pérez, 2012) donde *“los jóvenes (...) conectados a la red, saturados de información y exigidos por demandas múltiples de redes sociales plurales (...) se están acostumbrando a dispersar y a ocupar su atención entre diferentes tareas simultaneas”* (Pérez, 2012; 66).

Esta facultad de multitareas, con la que se caracterizan los estudiantes posmodernos, dispersa el foco de atención de ellos, en varias labores a la misma vez, por lo que no se logra construir el mismo conocimiento que si la atención es puesta en un solo foco (Pérez, 2012). Esta conducta de los adolescentes se tensiona con las practicas escolares que insisten en seguir adelante con sus rituales tradicionales (Duschatzky, 2003) caracterizada por la oratoria del docente que busca contener la atención de los estudiantes durante un largo periodo de tiempo y que por sobre todo solo, les da la oportunidad de escuchar y memorizar para aprender algo, contrastando con esta personalidad dispersa de los adolescentes con la que se enfrentan al mundo.

Los cambios culturales en la personalidad de las nuevas generaciones, obligan a definir un rol docente más apto para responder a las exigencias de la comunidad educativa, también trastocada por lo que ya se ha venido mencionando. Cambios que según Dede (2007) citado en Pérez (2012) se caracterizan por una libertad para elegir lo que se considera adecuado y expresar sus propias opiniones; una personalización y adaptación de los que los rodea para responder a sus propias necesidades; un escrutinio y análisis detallado de las situaciones; integridad y apertura en sus interacciones con otros individuos, grupos e instituciones; una integración del juego y del trabajo; multitarea y velocidad en las comunicaciones y colaboración e interacción.

Estas características ya no hablan de un estudiante dócil y fácil de moldear, que acepta todo lo que el docente diga, sino de un sujeto más autónomo y participativo que mira cada vez más hacia sus aspectos personales, en torno a satisfacer sus necesidades como sujeto, que a seguir siendo el niño que esperanzado busca convertirse en adulto. en otras palabras tenemos un educando más activo que se siente con derechos de reclamar cuando algo no le parece correcto.

La comprensión sobre las características señaladas como elementos presentes en la configuración personal de los adolescentes, establece un nuevo significado para estos, donde *“las nuevas generaciones tienen al alcance de la mano consumir, buscar, comparar, procesar, evaluar seleccionar y crear información a través de sus múltiples relaciones y contactos en las redes sociales”* (Pérez, 2012; 68) lo que les entrega una posibilidad de autonomía y participación, de la cual no todos optan por ella, pero si se encuentra presente en la forma de ser de ellos, lo que a su vez genera un déficit en su personalidad, el cual se comprenden justamente por esta gran cantidad de información y estímulos que poseen, los cuales no los logran procesar y solo adquieren retazos de conocimiento y de realidad, con los cuales modifican sus sentimientos, valores y conductas (Pérez, 2012).

Los estudiantes contemporáneos, se han caracterizado por adquirir una cultura determinada por el posmodernismo, la cual ha mostrado unas cuantas características que tensionan y cuestionan la labor docente ya que estos estudiantes han adquirido características nuevas, las cuales fueron integradas a su personalidad determinando un tipo de sujeto que se aleja mucho de ese estudiante dócil y fácil de moldear que se conoció a inicios de la escuela moderna.

La lógica de los aparatos de socialización no ha cambiado mucho, el rol del profesor y del estudiante sigue siendo el mismo ante la sociedad, solo que se comienzan a ver ciertas alteraciones dentro de sus funciones y significados otorgados, por lo que se puede decir que existe una actualización de los significados que poseen estos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero en la práctica, no han cambiado ni se ha modificado, en esencia, el quehacer de ambos sujetos. Lo que ha sucedido aquí es que la escuela ha sido desplazada, por otros medios de socialización en la tarea formadora que ella posee y que ella se adjudicó, lo que permite hablar de cierta manera, de un agotamiento del rol de la escuela y del docente y en su esfuerzo por no desaparecer, esta intenta actualizarse.

En lo práctico, el clima del aula ha sufrido modificaciones ya que el educando actual, se comporta de otra manera y posee nuevas exigencias y desafíos para el profesorado, y si no atiende a estos desafíos desde nuevas miradas, podría desaparecer del escenario educativo y ser remplazado por los nuevos medios digitales, que ya se instalaron como agentes de socialización y transmisión cultural, la misma misión que la escuela clásica poseía hegemonícamente hace un par de años.

“Los grupos de adolescentes piden y esperan que las clases sean participativas, que se les de alguna tarea y no el desarrollo de un tema a cargo o exclusivo del profesor” (Obiols y Di Segni, 2006; 151) y es importante señalar que la tarea no puede ser en grupos muy grandes ya que estos no trabajarán, por lo que las tareas deberían ser realizadas en pequeños grupos, los cuales les permita participar y expresarse a todos (Obiols y Di Segni, 2006).

Por otro lado, la concentración de estos estudiantes, producto de esta realidad socializadora fragmentaria, veloz y superficial, ha desencadenado un comportamiento que impide a los educandos concentrarse en una sola cosa por más de diez a quince minutos (Obiols y Di Segni, 2006), exigiendo de esa manera, clases más dinámicas, rápidas y no tan condensadas, por lo que el profesorado debe encargarse de comenzar a buscar en el interés de los estudiantes y no en su experticia como profesional de la educación.

De la misma manera estos adolescentes, presentan una dificultad notoria para expresarse de forma oral y escrita, ya que a estos temas, no les prestan importancia (Obiols y Di Segni, 2006), que esto ocurra de esta manera es *“porque en estas habilidades aparecen con soltura errores que no se consideran importantes ya que valoran sobre todo el aspecto creativo de su trabajo”* (Obiols y Di Segni, 2006; 152)

Esto se puede explicar, por la necesidad de inmediatez y rapidez que otorgan los medios masivos y digitales de comunicación, en concordancia con esta idea de una modernidad diluida de Bauman (2005), exigiendo de esa manera, clases que no sean tan formales, y tradicionales, donde los medios de enseñanza y aprendizaje varíen y se pongan en concordancia con el contexto que los estudiantes viven en su vida cotidiana, por ello *“el aprendizaje de conceptos abstractos es mal recibido (...) y solo cuando el docente liga tales conocimientos a la realidad inmediata es que los reciben no solo con placer sino que así consideran que los pueden utilizar creativamente”* (Obiols y Di Segni, 2006; 152).

Actualmente estos estudiantes, no intentan enfrentarse a los límites impuestos, sino que solo extender sus posibilidades dentro de ellos, ya que dejó de existir ese enfrentamiento generacional, típico del adolescente moderno, al rebelarse ante el mundo adulto para transformarse en adulto, sino que hoy buscan extender esta condición de adolescente (Obiols y Di Segni, 2006), pero por otro lado, el estudiante se siente con un derecho de criticar al docente en su actuación, cosa que antes solo se dedicaban a prestarle atención a otra cosa, si lo que el docente realizaba no les parecía (Obiols y Di Segni, 2006).

Bajo esta dinámica de un reclamo de participación, ahora el educando es parte de quien decide y modifica el espacio escolar, por ello, sin importar la afinidad a la clase, al docente o a la escuela, la tónica del aula es siempre el estar con ruido, el cual no es considerado como un impedimento para el aprendizaje y el desarrollo normal de la clase (Obiols y Di Segni, 2006).

Estas características extraídas desde un ambiente cotidiano, no tan clínico, demuestran como el educando ha cambiado y exige nuevas condiciones de actuación y consideración por parte del plantel docente, cosa que ha transformado el aula en un territorio de disputa, donde el rol docente sale duramente cuestionado por las funciones que está cumpliendo actualmente, funciones caracterizadas por sus perspectivas clásicas sobre el cómo hacer una clase

provechosa. Este tema introduce de buena manera los esfuerzos realizados por la pedagogía crítica para lograr abordar un nuevo tipo de alumnado mediante un nuevo tipo de docente, tema que al parecer la pedagogía más clásica no se ha percatado del todo o sinceramente no le ha interesado realizar alguna modificación más sustancial o estructural de la escuela y el rol docente.

3.3.2 Nuevas miradas marginales sobre la educación contemporánea.

La pedagogía crítica a propuestos tipos de profesores diferentes a los clásicos, cuya misión es la de transmitir e insertar en la cabeza de los educandos un mundo ya determinado, una historia en tránsito y en especial un modelo de sociedad cuyos componentes más importantes han sido validados por los grupos de poder, los que han establecido valores, habilidades, conocimientos y saberes considerados como útiles, apropiados y coherentes con dicho modelo social que se transmite mediante la acción educativa del docente, donde las teorías más tradicionales de la educación solo han planteado la idea de adaptarse a la sociedad actual y no de analizarla (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004) y en palabras de Paulo Freire y Henry Giroux, solo se han dedicado a transmitir un modelo cultural, negando la capacidad y la posibilidad de transformar la sociedad en tránsito.

Pero esta redefinición del rol docente, ha sido elaborada desde perspectivas de la experticia y por la acción de técnicos contratados por la institucionalidad gubernamental, que se intenta hacer cargo de la materia educativa, generando un reduccionismo en la definición del rol docente, pero también una precariedad pedagógica al no constituir un profesional integral en torno al desarrollo de una práctica educativa más completa, incapacitando al docente para enfrentar los desafíos de la sociedad moderna, dejando entrever un profesional con un rol agotado y de prácticas descontextualizadas ante los incesantes cambios que sufre esta sociedad.

Es por ello que los estudiantes deben ser considerados como sujetos activos dentro del proceso educativo, los cuales puedan ser parte de esta construcción del rol docente, para que de esta manera la integralidad que el profesional deba alcanzar en su rol, pueda completarse con esta mirada marginal de la educación tradicional, esta mirada que nace del educando, la cual desde su calidad de sujeto en formación, de sujeto inacabado que desea completarse, pueda ser parte de las decisiones sobre la escuela, pueda ser parte del equipo que se dedica a pensar y transformar la escuela moderna, dándole un rol más activo dentro de la comunidad educativa, con el cual el estudiante debe comprenderse como un sujeto que puede desarrollar diferentes tareas, más allá de las relacionadas con el aprendizaje.

Una de las más importantes que el estudiantado puede concretar, es la que se relaciona con esta investigación, la que va más allá de los argumentos presentados hasta el momento, ya que el estudiante logra comprenderse como un sujeto que es capaz de pensar y repensar el rol docente, por ser un sujeto importante dentro del acto educativo y por poseer una posición privilegiada al ser el componente principal del aprendizaje. En términos simples, es el quien sabe cómo quiere aprender y en especial, como quiere que le enseñen, por ende la mirada marginal de la educación, debe ser comprendida, para definir un profesorado capaz de contemplar las miradas institucionales, las de la experticia, las miradas propias sobre su qué hacer, pero también las miradas de los estudiantes, sobre como éste debe proceder en el aula.

Bajo esta idea, la pedagogía crítica ha sido muy importante, ya que es ella, a diferencia de la educación tradicional, la que le ha dado este importante lugar al estudiante, y ha centrado la educación en el aprendizaje. En otras palabras, escuchando y priorizando por los intereses que los estudiantes presentan ante el acto educativo, donde la idea de transformar es dialogada con todos los implicados (Aubert et al, 2004), con toda la comunidad educativa, con todos los sujetos que son parte del proceso, por ende con los estudiantes, cuya tarea es también la de definir el rol docente y ese dialogo debe de posibilitar la escucha

sobre que piensan los educandos en torno a la labor del profesorado actual. Por ello la pedagogía crítica ha de referirse y estimular el sentido crítico de los estudiantes, pero también debe potenciar procesos democráticos de participación en sus comunidades (Aubert et al, 2004).

Los aportes frente a esta idea innovadora de los enfoques críticos de la educación, son los aportes de Paulo Freire donde en 1960, desarrolla una perspectiva dialógica de la educación, donde el protagonismo lo adquiere la intersubjetividad, por ende la diversidad se vuelve un elemento indispensable para conseguir la igualdad (Aubert et al, 2004), donde *“el proceso de cambio y social ha de convertirse en una acción cultural dialógica que (...) pueda convertir a las personas en sujetos de su propio cambio”* (Aubert et al, 2004; 43) lo que quiere decir, que el niño se transforma en el componente que se ubica al centro del proceso educativo, en lo más importante, por ende la mirada de la educación se vuelca hacia el aprendizaje.

Con esto, se puede ir entendiendo que el educando ya se encuentra capacitado para pensar la escuela, pero también la sociedad misma, por ende se convierte en un sujeto transformador, al igual que el docente reflexivo, investigador e intelectual transformativo, que propusieron teóricos críticos como Freire y Giroux, lo que va permitiendo considerar *“una nueva concepción de la pedagogía crítica que se fundamenta en la capacidad de las personas para transformar la sociedad a través del dialogo y la organización de la acción social”* (Aubert et al, 2004; 50),

Una concepción propia de la pedagogía crítica del siglo XXI, pedagogía que analiza la educación en el contexto de la sociedad de la información, donde la tecnología posee un papel importante, tal cual se señaló en líneas anteriores, y bajo esta idea de la tecnología, se le otorga la posibilidad al niño de organizar sus propias vías de aprendizaje, donde el niño explora por sí mismo el mundo (Dussel I. 2009), lo que habla de la importancia de centrar la educación moderna en el

aprendizaje, desde una perspectiva que el mismo contexto histórico y generacional propone.

De esta manera el rol docente ya se ve transformado, a un sujeto que acompaña el proceso de aprendizaje conducido por los propios estudiantes, pero aún faltan elementos que completen la función del profesor, elementos que si se le entrega la posibilidad a los estudiantes de proporcionarlos, el rol docente se concebirá más acabado y más completo para desarrollar una práctica pedagógica y social más apegada a los intereses de la pedagogía crítica, un enfoque más transformador antes que reproductor, que prepara a las personas para la vida, considerada como activa, por ende manejada por las demandas del mercado y del trabajo (Touraine A, 1997).

De esta manera, la escuela se ve como un agente de socialización, donde *“dicha actitud significa no tener en cuenta (...) las demandas de los educandos, que se preocupan por su personalidad, su vida y sus proyectos personales, por las relaciones con sus padres y sus compañeros”* (Touraine A, 1997; 274), situación que no logra alinearse a las nuevas exigencias presentadas por el nuevo contexto histórico, donde el aprendizaje comienza a tomar una posición privilegiada dentro del acto educativo.

La educación moderna dejó bien en claro que el centro del acto educativo estaba puesto en la enseñanza y el docente se reviste de importancia y autoridad, aunque la sociedad contemporánea tensiona dichas afirmaciones, la educación más clásica no está centrada en el individuo sino en la sociedad y en el conocimiento racional (Touraine A, 1997) donde *“el individuo de la modernidad clásica aprende a estar al servicio del progreso, la nación y el conocimiento”* (Touraine A, 1997; 277), una escuela caracterizada por la socialización y los esfuerzos por contrarrestar este enfoque tradicional es asumido por varios, donde la “escuela del sujeto” de Touraine (1997) es uno de los mejores ejemplos que centran al estudiante como componente principal de la educación, otorgándole de esta

manera la posibilidad de pensar y transformar la escuela, la comunidad y la sociedad.

Touraine (1997) plantea que como primer principio de la escuela del sujeto, *“la educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal”* (Touraine A, 1997; pp. 277), la que debe reconocer las demandas individuales y colectivas de los educandos, ya que esta intentará reconciliar al individuo con el colectivo mediante un trabajo conjunto. Aquí se comprende al niño como un sujeto portador de historia, por ende no puede ser considerado como una tabla rasa, lo que invita al docente a preocuparse por los aspectos personales e íntimos de los educandos, lo que podría ser traducido en mejores aprendizajes ya que lo que se comienza a movilizar son las experiencias previas y los intereses que el estudiantado posee sobre el aprendizaje.

Un segundo principio de esta escuela, pretende construir *“una educación centrada en la cultura y los valores e la sociedad que educa es sucedida por otra que atribuye una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del Otro”* (Touraine A, 1997; 277) donde dicho reconocimiento del Otro, no se separa del de uno mismo, como sujetos libres (Touraine A, 1997). Lo que significa que la educación centrada en el estudiante, dentro de esta perspectiva, busca en primera instancia, el reconocimiento personal del sujeto para que desde un enfoque crítico, logre transformar la sociedad de una manera colectiva, en conjunto con sus pares y el resto de la comunidad educativa.

Un tercer principio de la escuela del sujeto, *“es la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades”* (Touraine A, 1997; 278), lo que significa tomar conciencia de las desigualdades en forma concreta para adquirir la necesidad de transformarlas y corregirlas.

Con estos planteamientos, se puede ir comprendiendo que el establecimiento de una “escuela para la sociedad” trae consigo consecuencias negativas sobre las

personas, ya que solo se prepara al niño para que viva y se acomode a esta sociedad en tránsito y no para transformar la realidad, cosa que más que un planteamiento epistemológico de la pedagogía crítica, es una realidad y solo basta mirar y analizar el mundo exterior a la escuela para darse cuenta que el neoliberalismo, que se traduce en prácticas políticas, sociales y económicas, solo ha contribuido a desarrollar una naturalización de las desigualdades, por ende, la idea de concretar una escuela del sujeto apunta a recomponer la personalidad de niño (Touraine A, 1997), para que este pueda transformar esta realidad desigual.

Así, *“la institucionalidad escolar, lo mismo que la familia, deben (...) combinar en la mayor medida posible las expectativas de la personalidad con las posibilidades ofrecidas por el entorno técnico y económico”* (Touraine A, 1997; 280), por lo que Freire Y Giroux dirían, que el docente debiera motivar al estudiante a que transforme su realidad concreta.

En términos más simples, la escuela debe centrarse en la personalidad de los estudiantes, por ende no puede ser una institución que se preocupe por “educar para la sociedad”, su misión no puede ser formar ciudadanos o trabajadores, sino que debe potenciar y motivar la capacidad de los individuos para convertirse en sujetos (Touraine A, 1997). Para ello, “la escuela del sujeto” de Touraine posee características complementarias que la ayudan a conseguir este motivo transformador y para ello debe de ser complementada con “la escuela de la comunicación”, la que se ha centrado más en el proceso comunicativo, donde los sujetos son lo más importante a los cuales los relaciona mediante el dialogo, en otras palabras, esta se entiende como una unidad social particular caracterizada por las comunicaciones entre docentes, alumnos y directivos (Touraine A, 1997), a lo que se deben integrar padres y apoderados, donde la importancia esta puesta en aprendizaje y en la capacidad de expresarse y de comprender los diferentes mensajes que puedan existir.

En este enfoque, la comunicación se vuelve una característica esencial ya que el estudiante es el centro del acto educativo, este puede dialogar con el docente sobre los distintos procesos que se viven dentro del aula, por ende, *“es preciso que la escuela haga dialogar a los alumnos y les enseñe a argumentar y contraargumentar mediante el análisis del discurso del Otro (...) para percibir al Otro”* (Touraine A, 1997; 286) por lo que se hace importante centrar esta educación en el sujeto, ya que las normas y dinámicas las instalaran quienes enseñan y quienes aprenden.

Con esto se puede sumar una característica importante, la que plantea una escuela democrática, la que reconoce los derechos del sujeto personal y las interacciones culturales, para que de esta manera se puedan alcanzar la igualdad mediante la recomposición de las desigualdades reales (Touraine A, 1997). Es por ello que *“una escuela que se asigna la misión de fortalecer la capacidad y voluntad de ser actores de los individuos y enseñar a cada uno a reconocer en el otro la misma libertad que en uno mismo, el mismo derecho a la individualización y a la defensa de intereses sociales y valores culturales, es una escuela de la democracia”* (Touraine A, 1997; 291). Estos componentes de la escuela del sujeto han configurado una educación centrada en el aprendizaje, una educación que se preocupa por la personalidad íntima de los estudiantes y a la vez de las relaciones que estos puedan generar con sus pares para transformar la sociedad desigual.

Como ya se ha dicho, la educación centrada en el alumno, es el enfoque que le permitiría al estudiante, pensar y transformar la escuela, la comunidad y la sociedad ya que desde los mismos docentes serían los guías claves que el estudiante necesitaría para poder responder a esta exigencia propia de los tiempos contemporáneos. Este enfoque se ha caracterizado por una serie de elementos que redefinen el rol del profesorado actual, pero si se le da la oportunidad a los educandos de desarrollar una concepción del rol docente desde lo más íntimo de su ser, contribuiría a crear este profesorado más integral el cual se nutre de visiones expertas y marginales, las cuales están muy presentes en el

acto educativo, por ende el profesorado se vería fortalecido al saber, en términos muy simples, como el educando quiere ser educado, por ello el desarrollo de la personalidad del educando es vital para poder desarrollar este tipo de tareas, que pretenden transformar una realidad particular.

El aprendizaje centrado en el alumno debe de abordar toda la personalidad de los estudiantes, por ello este nuevo enfoque comienza a determinar nuevos roles tanto para estudiantes y profesores, pero si se pretendiera una real implementación, este enfoque debería tomar un carácter transversal dentro de toda la comunidad educativa, haciéndola parte de un proceso más complejo, el cual no debe reducirse a la mera transmisión cultural, sino que debiera dar sentido a las capacidades e interés transformativos de la realidad y la historia que se presentan dentro del aula.

Es así que el aprendizaje centrado en el estudiante compromete a la escuela y en especial al docente a potenciar y estimular a los educandos a sentirse satisfechos con lo que hacen, redefiniendo el lugar de la escuela ya que los niños ahora se sienten tomados en cuenta, respetados y vinculados a los otros (Gómez, Molina, De Luque y Ontoria, 2006) lo que en palabras más simples, sería entregarles un espacio, o construir un espacio común, en los cuales los estudiantes se revisten de un dinamismo y una importancia ante el proceso educativo.

Esto porque ya no son cuerpos dóciles, sino que se tornan sujetos activos que se logran comprometer con las tareas del aprendizaje desarrolladas en clases, el cual según Ontoria (2006) y sus colaboradores, creen que este enfoque de la educación debe caracterizarse con un pensamiento positivo que se transmita desde el docente hacia el alumnado y viceversa, donde *“el pensamiento positivo se puede concretar en el desarrollo de actitudes que reflejan un enfoque optimista y alegre, y una actitud de sinceridad y comprensión empática ante el alumnado”* (Gómez et al, 2006; 36) para que de esta manera se logre desarrollar un comportamiento emocionalmente más inteligente.

Lo que aquí se presenta, es un desarrollo de un aprendizaje centrado en la personalidad del estudiante, en lo más íntimo de éste, para acceder a logros de otra naturaleza, en torno a lo que los estudiantes están aprendiendo, desechando de antemano la idea socializadora de la escuela y más específico, la estructura clásica con la que esta operaba.

Este tipo de aprendizaje facilita la iniciativa, la libertad y la responsabilidad de los estudiantes, ya que la centralidad del proceso educativo esta puesto en las emociones del alumno, donde la característica de pensar positivo, invita al educando a pensar creativamente, haciendo del proceso educativo algo más humano, natural y eficaz (Gómez et al, 2006), lo que refuerza las ideas de la pedagogía crítica, en especial las de Freire, cuando declara la importancia de construir un pensamiento creativo en el estudiante, para que este pueda transformar la realidad en la que se encuentra, pero más que eso, este enfoque, está invitando a que el estudiante adquiera una autonomía, tanto individual como colectiva, en tanto este construye los caminos de su aprendizaje y por ende propone desde sus anhelos, creencias, y emociones cosas a la escuela, y como se anotó con anterioridad, desde su personalidad, el estudiante se vuelve un sujeto activo y de importancia.

El objetivo de este aprendizaje es desarrollar las capacidades del niño, capacidades intelectuales, creativas, emocionales, sociales y motrices, por ello, no solo debe abarcar el intelecto, sino que preocuparse por las emociones, la intuición y la acción en el proceso de aprendizaje (Gómez et al, 2006) donde la figura del docente, acompañara al niño en dicho proceso para que este sea quien dirija su aprendizaje, mediante la exploración de sus intereses en tanto se encuentra aprendiendo.

Esta idea es tan importante, ya que el aprendizaje es considerado como una experiencia de la persona, por ende es un proceso que todo estudiante vive de forma personal y que dentro de la escuela lo colectiviza con el resto de la

comunidad educativa, generando un flujo en torno a las diferentes relaciones que se encuentran en este proceso vivido por los estudiantes, lo que se transforma en algo de importancia, ya que el sentido final, es alcanzar un interés total por lo que se está experimentando (Gómez et al, 2006), una concentración total y un amor por lo que se está aprendiendo, tarea que no resulta utópica, ya que esa es justo la tarea que el educando debe cumplir.

Aquí se desarrolla la idea de “aprender a aprender”, donde lo que se promueve, es alcanzar un estadio donde el interés por lo que se aprende, nazca de lo más íntimo del educando, algo que Ontoria (2006) lo llamó como inteligencia emocional donde la carencia de algunos de los componentes de esta inteligencia emocional, generaban bajos rendimientos en los estudiantes. Dichos componentes son la creación de confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, capacidad de comunicar y la de cooperación, los cuales deben ser promovidos por los estudiantes y el docente, para responder a ciertos logros planteados al aprendizaje, los cuales también deben estar dialogados en la comunidad educativa, para hacer una escuela inclusiva, democrática y activa, pero sobre todo, construida por todos, incluso por la marginalidad del sistema escolar, que siempre han sido los estudiantes, padres y apoderados.

Mediante este enfoque educativo, se pretende que el niño se preocupe de las áreas del conocimiento que más le llamen la atención, con las que más se siente comprometido (Gómez et al, 2006) ya que de esta forma, lo que estará aprendiendo es algo que nació desde su intimidad y no fue impuesto por la experticia de la escuela moderna.

Es así que *“la dinámica de la clase se configura con el principio de participación espontanea de los alumnos, a través de las propias experiencias y descubrimientos”* (Gómez et al, 2006; 40) donde la invitación es a que el estudiante descubra e investigue, diría Freire, y participe de tal manera que construya un conocimiento mediante la exploración de su propio aprendizaje, el

cual según Giroux (2001), capacitaría al estudiantado y al profesorado a transformar la realidad concreta, aprendizaje que nace desde el interés personal del niño, por ello el desarrollo de esta inteligencia emocional, que promueve el aprendizaje centrado en el alumno no es más que completar la formación escolar con la formación humana del educando (Gómez et al, 2006).

La base del aprendizaje en este tipo de escuela, se fundamenta justamente en la experiencia de los niños, en toda su construcción histórica y cultural que poseen y que transportan desde sus comunidades hasta la escuela misma, por ello el comprender el ser de los educandos, es algo que potenciaría la labor docente en términos de calidad, ya que el profesional se encuentra un paso más cerca de lo que quieren los estudiantes, por lo que, guiar ese proceso autónomo le es más fácil, ya que no se enfrentará a un sujeto desconocido, sino a una persona que conoce y comprende de una manera más acabada (Gómez et al, 2006).

Por ello la importancia de la experiencia en este tipo de aprendizaje es a tal punto, que es considerada como la realidad misma del educando, por ende se transforma en un acto educativo, la experiencia es educación, ya que de ella se extrae la intimidad del educando frente al aprendizaje y esta diversidad de experiencias concretas de los educandos revelaran las diferentes formas que ellos poseen para enfrentarse al proceso educativo (Gómez et al, 2006), generando una relación de comunidad lo que en términos más simples humaniza el trabajo en aula.

“la experiencia es uno de los ejes significativos en la formación de la personalidad” (Gómez et al, 2006; 51) lo que quiere decir que las vivencias de los estudiantes, proporcionarían los diferentes significados con los que estos se enfrentan al mundo, en especial al proceso de aprendizaje, desde su selección, interés y motivación, hasta la comprensión y significación que realicen de lo aprendido, lo que en otros términos estaría configurando un aprendizaje significativo en el estudiante, ya que de esta manera el desarrollo del proceso de aprendizaje sería

una selección realizada por las motivaciones y significaciones que el educando realice de lo que se pretende enseñar y aprender.

Dicho de otra forma, existe un empoderamiento por parte del educando y del proceso total que se vivencia en el aula, por ello la mirada hacia el estudiante, la mirada hacia la personalidad del niño, es la clave para conseguir logros dentro del aprendizaje, logros que estén determinados por los intereses de la comunidad educativa en general y no solo por la dirección del establecimiento o del sistema educativo.

El aprendizaje significativo es comprendido como *“una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad”* (Gómez et al, 2006; 56) ya que sumergir al estudiante en dicha experiencia educativa es hacerlo vivir esa experiencia, donde el conduce el proceso total de aprendizaje.

Bajo esta idea, el profesorado solo debe preocuparse de cómo planificar experiencias de aprendizaje significativo, que se manifiesten en los cambios de la personalidad, de conducta de valores e intenciones de los educandos, lo que sucedería por el empoderamiento realizado sobre el proceso total de aprendizaje, por lo que se podría aclarar que *“el educador está propiciando un aprendizaje significativo cuando éste sea penetrante, auto iniciado, autoevaluado, facilitador, responsable, profundizado, creativo y de apertura”* (Gómez et al, 2006; 58), lo que explica que el aprendizaje significativo es un aprendizaje centrado en el estudiante ya que parte de la base de las experiencias de los educandos al ser estas constitutivas de la personalidad, por ende de los significados con los cuales los estudiantes enfrentan el mundo, pero solo se puede hablar de él, cuando el educando manifiesta un cambio en la relación conductual, social y moral con el mundo.

Para lograr este tipo de aprendizaje, hay que desarrollar ciertas habilidades y transitar por determinados estadios educativos, por diversos momentos que manifiesten las posibilidades necesarias para que el educando pueda ser protagonista de su propio proceso educativo y uno de estos estadios o momentos es justamente el de centrar la atención a los aspectos personales del educando, a su historia, su experiencia, su personalidad, en otras palabras es crear un clima donde el centro del acto educativo este puesto en el aprendizaje, donde el centro de dicho aprendizaje sea el niño y sus aspectos más íntimos en términos de significación del mundo.

Así, “la acción participativa y cooperativa y la acción reflexiva como estrategias de formación que contribuyen a generar un aprendizaje desde la autoconciencia del alumno de su propio proceso” (Gómez et al, 2006; 77) son parte de estos momentos que deben enriquecer el contexto de aula más democrático que presenta como característica de la pedagogía crítica, momentos que potenciaran en gran medida la acción docente ya que la labor profesional será construida desde perspectivas integradoras, donde en lo práctico, el educando se verá invitado a participar en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

La idea de generar una participación más activa del educando conlleva a generar un compromiso por la tarea y un interés por el proceso, pero también una cooperación e interacción para lograr objetivos comunes mediante la interrelación, donde dicha interacción se transforma en el motor del aprendizaje (Gómez et al, 2006). Por ello *“un enfoque óptimo de aprendizaje es aquel en el que se hace confluir la autonomía y la cooperación”* (Gómez et al, 2006; 80), dándole la oportunidad al educando de que construya su aprendizaje de una manera autónoma, donde el alumno controla y dirige el proceso, pero que termina mediante el dialogo, la cooperación y la interrelación, involucrándose a otros sujetos para concretar objetivos comunes y más amplios y complejos.

La creación de estos momentos, de este clima educativo, debe favorecer al aprendizaje significativo, debe de reducir cualquier tipo de amenazas al yo del estudiante, a la personalidad de éste, por lo que debe potenciar el desarrollo de él en torno a la confianza, para conducir y crear de forma autónoma y colaborativa su propio proceso de aprendizaje, por ello *“facilitar el aprendizaje consiste en liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio”* (Gómez et al, 2006; 81), lo que hace percibir la experiencia personal de una forma positiva.

Para lograr esto, el sujeto que se encuentra conduciendo su proceso, no puede deliberar de forma individual la creación de un clima apropiado, sino que es una responsabilidad de la comunidad educativa en general y hasta ahora uno de los conflictos existentes dentro del aula moderna, ha sido que la deliberación por crear un clima óptimo de clases, ha recaído, por un lado, sobre la figura del docente, pero por otro lado, sobre expertos en educación que han aconsejado como debe ser dicho clima, expertos que se encuentran alejados de la realidad escolar vigente.

Por ello el clima de aula, es una construcción que se realiza de forma colectiva, tomando en cuenta todos los antecedentes mencionados anteriormente sobre la autonomía del sujeto, *donde “el grupo es responsable de la creación de un clima de libertad, es decir, de un clima en el cual cada miembro se sienta libre en todo momento para decir lo que piensa sin ningún temor o restricción”* (Gómez et al, 2006; 83).

Dentro de este enfoque, la manera de pensar es muy importante para desarrollar todo lo expuesto hasta aquí, la cual debe estar caracterizada por pensar reflexivamente, donde el proceso reflexivo que se vive, es comprendido como una forma de pensar y de ser, por parte del sujeto, así *“el proceso de reflexión (...) facilita la construcción del conocimiento significativo y lleva implícito un proceso de*

madurez personal y social que genera el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del alumno” (Gómez et al, 2006; 85).

Con esto, la acción reflexiva, pretende que las experiencias, las diferentes vivencias, sean el centro de dicha reflexión (Gómez et al, 2006) realizada por los educandos en compañía de los docente, que el alumno tome conciencia de la responsabilidad y el gobierno personal, sea activo dentro de su propio aprendizaje.

Por otro lado, el docente se proyecta en una figura que acompaña socioemocionalmente al educando en este proceso de búsqueda y construcción personal y social, donde la función se traduce en facilitar el aprendizaje, mirando al alumno para comprender sus necesidades, intereses, objetivos y así motivarlo para que asuma responsabilidades frente al proceso, la sociedad y la comunidad, lo que en palabras más simples sería *“tomar conciencia (...) de la importancia del ambiente socioemocional para el desarrollo del aprendizaje auto responsable”* (Gómez et al, 2006; 87).

Este nuevo enfoque sobre el aprendizaje, invita al educando a ser participe, a ser protagonista de su propio proceso de enseñanza, esto es centrar el acto educativo en los estudiantes, en darles la posibilidad de ser sujetos y no objetos, lo que habla de una educación que comienza a ser leída desde las miradas marginales del sistema educativo donde el primer paso es conferirle al estudiante esta posibilidad de aprender por sí mismo, en otras palabras humanizar más el proceso educativo.

Los esfuerzos por pensar una educación diferente a la ya conocida proponen que el estudiante piense y construya una nueva escuela, una escuela donde lo que el crea como necesario para aprender sea tomado en cuenta y valorado, donde el rol del estudiante ha cambiado, su posición dentro del proceso educativo ha cambiado, y ahora es el protagonista de los sucesos que se debaten dentro de dicho proceso.

McLaren (1997) le llamo a esta apertura de mirada en la educación, como “la pedagogía de la voz”, donde la intención es superar la crítica del posestructuralismo y comenzar a comprender una pedagogía crítica que intente cambiar la realidad educativa de aspectos que se encuentran más allá de los análisis y determinaciones de las estructuras económicas de la sociedad, sino que desde la voz de los estudiantes, desde los sentidos y significados que estos poseen sobre la escuela, la educación y el quehacer docente (McLaren, 1997).

“Como una forma de producción histórica, textual, política y sexual, la voz estudiantil debe enraizar en una pedagogía que permita a los estudiantes hablar, apreciar y practicar la política emancipadora de la diferencia” (McLaren, 1997; 60), en otras palabras ser sujetos activos en la tarea de redefinir la escuela y el rol docente.

En este sentido, se propone una pedagogía que se preocupe por la experiencia personal de los estudiantes (McLaren, 1997), experiencia que es traída desde fuera por los estudiantes, por ello es necesario comprender que:

“La experiencia estudiantil, como medio principal de cultura, acción y formación de la identidad, debe desempeñar un papel preferente en el currículum emancipatorio; así, los educadores críticos debe aprender a comprender, afirmar y analizar dicha experiencia. Ello significa no solo entender las formas sociales y culturales a través de las que los estudiantes, como sujetos luchadores, aprenden a definirse a sí mismos, sino también aprender a afrontar la experiencia estudiantil desde una pedagogía que sea tanto afirmativa como crítica.” (McLaren, 1997; 62)

De esta manera, hay que dar un paso más allá y permitir que las miradas marginales de la educación hablen, y como se ha venido estudiando hasta ahora,

las teorías críticas de la educación optan por esta posibilidad, ya que la base parte por la formulación de un docente crítico y transformador a un educando crítico y transformador, pero siendo coherente con este enfoque lo que quedaría como materia pendiente es implicar realmente al estudiante en esta labor de pensar y transformar la escuela y la sociedad, por ello lo que se debería proponer bajo estos términos es la posibilidad de que el mismo estudiante ayude a definir los roles dentro de la enseñanza y el aprendizaje, que se le dé esta oportunidad de hablar ya que si se centra el aprendizaje en el estudiante, se debe de la misma manera, democratizar y dialogar las funciones que cada componente de la educación debe ocupar en este proceso de superación, cambio y construcción, en otras palabras integrar una mirada que aportará nuevos elementos a la educación, en especial a la materia que tiene que ver con el rol del profesorado en la actualidad.

3.4 La construcción del rol docente: el profesorado de historia, una creación colaborativa y social.

Los estudios realizados durante esta última década, han demostrado que el rol del profesorado está transitando por un debate en el cual diferentes miradas lo intentan definir, de tal manera que el quehacer docente adquiera un sentido que corresponda más a las nuevas exigencias, sociales y culturales por las que transita la sociedad, la escuela y las nuevas generaciones. Sin duda, se ha comenzado a mirar la figura del profesorado de una manera más fina, que en años anteriores, ya que producto de la labor intelectual de varios expertos, mediante reflexiones y estudios en materia educativa, han establecido la importancia que posee el profesor para potenciar y posibilitar mejoras en la calidad y la equidad de la educación.

Bajo esta tendencia, por llamarlo de alguna manera, el profesorado de historia y ciencias sociales, es un agente educativo que posee gran importancia, ya que la labor que este tiene, proviene desde el mismo conocimiento que entrega a los

estudiantes. No es para nada nuevo, comprender que el profesor es una figura que más allá de entregar y enseñar cierto tipo de conocimientos, es un sujeto que socializa un tipo de cultura, la cual es transmitida a sus estudiantes mediante conocimientos, saberes, valores e ideas, las cuales son tomadas por los alumnos y asimiladas en su personalidad y desenvolvimiento sobre el mundo.

Por la calidad de los contenidos de historia, la figura del rol docente, que se encarga de esta materia, debe ser redefinida ya que, al igual que el profesorado en general, es mediante estos conocimientos que las sociedades han reproducido y transmitido sus pilares más fundamentales, permitiendo la continuidad de la sociedad.

Actualmente, la sociedad y las generaciones han cambiado y la figura del profesor y la escuela parecieran verse reducidas en tanto su función tradicional, agotada en torno a nuevos desafíos técnicos, epistemológicos y culturales, por lo que reconstruir el quehacer del profesor en general y en particular de historia, se hace una tarea importante al momento de hablar de la calidad en educación, porque se comprende que está depende de la acción de un nuevo profesorado que responda de una manera más acorde a los nuevos tiempos, pero también por una necesidad de reposicionar la labor e importancia de la escuela y el profesor de historia para estos nuevos tiempos.

Para comprender de mejor manera dicha tarea, de redefinir el rol docente de historia, es necesario comprender cuál ha sido su importancia en torno al rol que este ha protagonizado durante su historia para luego terminar con una aproximación sobre lo que se ha venido significando como una labor más acorde a los nuevos tiempos y a las nuevas exigencias.

3.4.1 El rol clásico del profesor de historia y los desafíos que debe enfrentar.

Como ya se ha expuesto, el rol del docente posee una historicidad que lo ha caracterizado y determinado en el tiempo, por ello los significados que se han elaborado sobre el rol del profesorado de historia no han variado ni se han escapado a lo que tradicionalmente se puede comprender como un docente. Si la discusión llevara a profundizar aún más este punto, se podría llegar a entender que la disciplina escolar, ha mantenido su posición tradicional en el aula, en otras palabras, el docente de historia sigue interpretando a una figura moderada dentro del salón de clases, sus prácticas no pasan más allá de ser un sujeto transmisor de conocimiento a un sujeto que intente cambiar el mundo mediante su labor con los estudiantes y la sociedad en general.

Actualmente:

“predomina una práctica transitiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional –del profesor al alumno-, en las que las tecnologías de la sociedad de la comunicación y de la información penetran (...) y en la que probablemente, perdura una concepción de la historia más cercana a la que predominaba a principios del siglo XX” (Pagés, 2004; 160)

Esta perspectiva tradicional se ha hecho presente a lo largo de la historia de la carrera docente, ya sea porque expertos en educación han construido un rol apegado a la normalidad del sistema educativo, porque los mismos profesores no quieren innovar e implementar nuevas miradas sobre la educación o simplemente la disciplina histórica posee de una forma inherente una forma muy particular de transmitirla. Sea cual sea la razón del porque el docente de historia posee este rol clásico, que se comienza a tensionar con las nuevas generaciones tanto de estudiantes de colegios como de estudiantes de pedagogía, es que se hace necesario una redefinición del rol.

Como ya lo menciono Pineau (2001), uno de los pilares de la escuela tradicional, ha sido el positivismo, un agente que fundo los pilares científicos de la institución educativa por excelencia y en el caso de la historia escolar, este también ha sido un agente muy presente en el quehacer de los docentes, ya que ha estructurado un entendimiento del rol mediante una forma de enseñarla en la aula, la que ha caracterizado a la historia positivista desde las narrativas y sin críticas de los datos, desde la historia de los acontecimientos y solamente limitada a los hechos políticos la cual se adquiere por el ejercicio memorístico (Martínez, 2004).

Esto ha llevado a que el docente sea entendido como un mero transmisor de conocimiento que imparte verdades absolutas sobre lo que ha sucedido, sin llevar a los estudiantes a desarrollar otro tipo de habilidades (Freire 1997, Giroux 2001, pineau, 2001, Tedesco y Tanti 2002) y generando, para las visiones más críticas sobre la educación de la historia y del docente de esta disciplina, una opinión que lleva a considerar el positivismo como *“un enemigo de la historia actual, como fruto de la falta de preparación científica acompañada de la falta de voluntad de actuación , de la ausencia de lecturas y de reflexión sobre la propia materia y la propia función como docente”* (Martínez, 2004; 37)

En palabras más simples, el positivismo ha promocionado un rol docente dentro de esta disciplina que no posee la intención de explorar habilidades cognitivas más complejas quedándose en la comodidad de transmitir el conocimiento heredado de la disciplina escolar, conocimiento que se hace presente desde lo que se debe enseñar, pasando por cómo se debe enseñar y estableciendo lo que se debe aprender, donde la tarea docente solo queda sujeta a transmitir los saberes que los especialistas, como los historiadores, han elaborado, continuando con este rito clásico de la educación donde se memoriza lo que el profesor expone y se enseña lo que la comunidad científica ha dispuesto como conocimiento válido.

El rol del profesor de historia solo ha quedado expuesto a ser un transmisor del pasado, acordado como legítimo. Según Martínez (2004) esto es justificado porque hay una oposición a que el docente transmita la historia escolar con todos los requerimientos de una ciencia social, ya que se considera una imposibilidad de conciliar los contenidos de la historia con los de la didáctica, permitiendo que el rol docente no se expanda a otro tipo de campos y solo se comprenda desde una reducción de funciones en tanto este solo debe transmitir el saber que se le fue entregado.

Esta es una definición sobre el profesorado de historia elaborada por conjeturas de expertos que consideran la historia escolar como una disciplina que debe dar cuenta del pasado nacional, un pasado para nada neutro, sino que todo lo contrario, un pasado cargado de contenido, sometido a las necesidades de la elite que desarrolla los programas educativos, y al docente como la herramienta que transmitirá dicho saber.

Freire (2002) invita a considerar un profesorado que investigue, que se desarrolle en este campo para promover conocimientos y habilidades que transformen la realidad de los educandos, así se promueve un docente investigador que busque mediante una curiosidad infinita, que parta desde un aspecto ingenuo y se transforme en una curiosidad crítica que permita entender y transformar.

Con esto, se admite una separación entre la práctica docente y la teoría y la investigación histórica, donde los historiadores hacen una historia y los docentes enseñan otra (Martínez, 2004), generando un cuadro que entiende que *“la primera es la única historia realmente científica, la segunda nos retrotrae a los tiempos de la historia positivista, fragmentada y ensimismada”* (Martínez, 2004; 38) donde el docente no participa de la construcción del conocimiento de su disciplina.

El rol más clásico del profesorado de historia se estructura desde una importancia otorgada a la misma disciplina, a la misma necesidad de aprender y enseñar el

contenido, donde los individuos deben apropiarse de los elementos del pasado, crear una base cultural mediante lo que sucedió, las que incorporarían a sus memorias para adquirir hábitos de comportamiento en la vida social (Rosa, 2004), lo que en otras palabras se podría interpretar como una necesidad de socializar un pasado común para adquirir un comportamiento adecuado al presente.

Bajo esta línea, *“las instituciones educativas han diseñado procedimientos para que la memoria semántica social se distribuya entre las memorias semánticas individuales, y además, han elaborado métodos para que esta incorporación se haga de manera más efectiva”* (Rosa, 2004; 52) lo que va generando discusiones por cuales son los elementos del pasado, que han sido evocados como dato cultural, contra los cuales, de estos elementos, deben ser aprendidos (Rosa, 2004). De esta manera se respondió la interrogante sobre cuál debería ser el rol del profesorado de historia, reduciéndolo a ser un mero transmisor del conocimiento considerado como dato cultural válido.

Esta instrucción escolar, característica del profesorado tradicional, es una visión de la enseñanza de la historia donde el objetivo es la instrucción de súbditos (Rosa, 2004) la que proviene de una creencia que establece que:

“quienes controlan la administración a los estudiantes de cuáles son los acontecimientos memorables del grupo “sujeto” (...) ganaran también control sobre el modo en el que los individuos se imaginan esa comunidad y, por consiguiente sobre el modo en que los sujetos, los súbditos construirán su propia identidad colectiva” (Rosa, 2004; 53)

Lo que se conecta con lo expuesto por McLaren (1997) cuando explica que la escuela es una institución de reproducción cultural, lo que en este caso podría ser entendido como la cultura dominante, donde se presume que el recuerdo debe ser

fiel a la situación que se intenta recordar, estudiando el pasado con actitudes contemporáneas en relación a ese pasado (Rosa, 2004).

Los profesores de historia más clásicos, han respondido a esta necesidad de recordar el pasado para formar un presente, el cual está en función de las necesidades y disposiciones ideológicas de los grupos dominantes de la sociedad, ya que la historia como conocimiento y disciplina no es de carácter anticuario, posee una manera de concebir lo que somos y que debemos hacer, no es neutral ya que incluye una moral (Rosa, 2004) y los profesores responden a la función social que la historia posee, la que ha sido otorgada por los grupos de mayor influencia en la sociedad.

Esto ha hecho que lo más frecuente que se encuentra en las aulas es que el producto de los historiadores sea una mera narrativa, o sea un relato que cuenta, describe y explica lo sucedido en el pasado (Rosa, 2004) y donde los estudiantes solo deben memorizar ese saber, ya que ha sido producido con unos fines muy claros.

Así el docente de historia se ve en la forzosa labor de seleccionar y abreviar los conocimientos de la disciplina y sus métodos de enseñanza y aprendizaje generando que *“el grado de verdad de los relatos ofrecidos por las asignaturas de historia se ve muy afectado por la necesidad de abreviación de sus contenidos, además de que lo es por los objetivos de sus programas”* (Rosa, 2004; 62) creando un simplismo en la función de los profesores ya que su labor en aula debe ser acomodada a contenidos y habilidades muy limitadas y limitantes *“con el fin de transmitir unas consecuencias morales, una imprecación a la acción en la línea de los propósitos de quienes tienen el poder de establecer los contenidos del currículum”* (Rosa, 2004; 62)

En este sentido, el docente de historia ha sido el encargado de transmitir los valores dominantes de la sociedad, que en el caso latinoamericano, estos

estuvieron muy presentes desde los postulados del nacionalismo, como lo señaló Pineau (2001), que específicamente, tanto el docente como la disciplina misma tuvo una función adoctrinadora de la ideología nacionalista (Rosa, 2004). Esto tomó este rumbo porque la memoria se volvió esencial para el establecimiento de la identidad, por ende el aprendizaje de la historia, en la escolaridad obligatoria, se transformó en un instrumento fundamental para la formación de ciudadanos (Rosa, 2004), desarrollando una disciplina escolar la cual:

“se trata de un instrumento de adoctrinamiento nacionalista que llama a impregnarse de orgullo patrio, a valorar algunas cosas y a aborrecer otras, a identificarse con algunos valores y a llevarlos adelante, “a ser digno continuador” de “los ejemplos virtuosos y heroicos que tus antepasados te brindan a cada paso en sus páginas” (Rosa, 2004; 63).

De esta forma la historia se torna indispensable para la escuela, ya que de esta manera se vincula al ideal ilustrado que posee la escuela como institución, la que elabora un programa de emancipación mediante la nación (Carretero y Kriger, 2004) lo que ha llevado a intelectuales como Morin (2000), señalar que *“La enseñanza de la historia es insustituible para el arraigo de la identidad nacional”* (Carretero y Kriger, 2004; 72) haciendo que *“la educación sea concebida como el dispositivo primario y primero de la socialización”* (Carretero y Kriger, 2004; 78).

De esta manera, la escuela se ha planteado como la institución de la civilidad y el civismo (Carretero y Kriger, 2004) donde dicha institución se presenta entre el estado y el niño:

“Como un puente, cuyo primer objetivo es socializar y reconciliar todos los términos: intervenir sobre la naturaleza del niño para formarlo como ciudadano y como hombre, desarrollando sus capacidades orgánicas y cognitivas, forjando su individuación pero

procurando también su asimilación (...) al grupo” (Carretero y Kriger, 2004; 81)

La escuela se ha relacionado estrechamente con la historia, producto de la necesidad y la iniciativa de los estado liberales (Carretero y Kriger, 2004) donde la socialización era el objetivo, por ende los profesores cumplirán un rol determinante el cual consiste en llevar a cabo dicha misión. Esta relación estuvo al servicio del progreso individual y social (Carretero y Kriger, 2004) la que se *“fundamenta y legitima en la confluencia de las dimensiones constitutivas de la educación estatal: la ilustrada-cognitiva, vinculada al desarrollo del individuo, y la romántica-conativa, vinculada al de la identidad nacional”* (Carretero y Kriger, 2004; 83). En palabras resumidas, el rol más tradicional del profesorado de historia fue caracterizado por la transmisión de los valores nacionales.

Actualmente la función socializadora de la escuela, se encuentra tensionada por los nuevos contextos sociales y culturales por los que el mundo contemporáneo atraviesa y el profesorado de historia en particular comienza a verse afectado por estas nuevas realidades educativas que se construyen a partir de elementos que no habían sido tomados en cuenta por la formación tradicional y en especial por el rol que cumplen los profesores más clásicos de la enseñanza de la historia, dando la posibilidad de poder hablar de un estancamiento en dicho proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos más significativos que tensionan el nuevo rol docente de historia, se encuentra en las pautas culturales que el contexto social y cultural mundial construye en la población escolar, en especial la adolescente. La globalización y el multiculturalismo son dos procesos donde *“las identidades pierden su carácter sólido y dejan de ser una sustancia estable, compartida por los individuos que formaban la nación, para adoptar una propiedad de fluidez”* (Carretero y Kriger, 2004; 87). En otras palabras, se podría decir que la identidad cultural de la nación ya no se comprende con la dureza y dogmatismo como en años anteriores, sino

que esta se está viendo más flexible gracias a estos procesos donde por más alejados que se esté de los fenómenos mundiales, aun así afectarían.

El rol docente, ya no se comprende con propósitos nacionalistas, sino que ahora adquiere ribetes culturales más internacionalistas, donde los individuos pueden identificarse con diferentes unidades sociopolíticas (Carretero y Kriger, 2004), pero que según los planes y programas estudiados con anterioridad, no deja de establecerse desde su función socializadora, ya que la tradicionalidad de la escuela no se permite así misma dar un giro en el rol que el profesorado debe cumplir, pero las condiciones históricas y culturales por las que atraviesa la sociedad exigen otra mirada sobre el quehacer docente, por ejemplo una que atienda a las múltiples caracterizaciones del sujeto (Carretero y Kriger, 2004).

Así, autores como Carretero y Kriger (2004), plantean que este nuevo escenario cambia y tensiona la práctica escolar, en especial la enseñanza de la historia, ya que ahora se debe conciliar con los valores globales y con las aspiraciones específicas de las llamadas nuevas minorías donde el reto actual de la escuela y de la historia se encuentra en estrecha relación con la redefinición integral de las identidades.

En suma, al fenómeno del profesorado general, Carretero y Kriger (2004) dicen que dentro de este proceso de transnacionalización, la escuela corre el riesgo de perder sentido histórico y legitimidad, si ésta no se reposiciona y encuentra nuevas funciones y sentidos, aclarando que *“la enseñanza actual de la historia se enfrenta con la contradicción entre los dos tipos de ideales que la fundaron: los románticos, de carácter emotivo nacionalista, y los ilustrados, de carácter cognitivo universal”* (Carretero y Kriger, 2004; 89), por ello se hace tan importante redefinir el rol que el profesorado debe cumplir en estos nuevos tiempos.

En la revista Británica "History", se propuso un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos (Prats, 2001), el cual establecía que:

"El planteamiento de base era retomar la historia entendida como materia escolar con un alto grado de posibilidades educativas, y enseñar cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría de la historia" (Prats, 2001; 35)

Lo que incentiva un debate sobre qué historia se debe enseñar y demostrando un profesorado más preocupado por elevar el conocimiento disciplinar más propiamente tal y no aclarando específicamente cuál es el rol del profesor o de la escuela en este caso.

De hecho en España los diferentes debates que se generaron, propusieron un conocimiento sobre la historia como acabado, finiquitado (Prats, 2001), cayendo nuevamente en la visión clásica sobre la enseñanza de la historia y resumiendo la labor docente a un trasmisor de conocimiento ya concebido años anteriores. De esta manera se defiende una historia enunciativa, que no se reconoce como un saber discursivo, reflexivo y científico (Prats, 2001), sino que se defiende una tradición positivista, no reflexivo que decanta en un rol socializador e impregnador de la cultura dominante (McLaren 1997). De esta manera *"el alumno considera la asignatura de historia (...), como una asignatura que no necesita ser comprendida sino memorizada"* (Prats, 2001; 36) donde hay que tener gran memoria.

Con esto, *"la tradición docente del profesorado de educación secundaria está en la línea de promover una enseñanza de la historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido"* (Prats, 2001; 42) y sin ir más lejos, en la tesis de Isabel López (1994) se evidencia que cerca del 94% de los profesores basan su

actividad didáctica en el uso del libro de texto, donde la mayor parte del tiempo se dedica a la explicación (Prats, 2001).

3.4.2 El nuevo rol docente de historia: la voz de los expertos en espera de que hablen los niños.

La redefinición del rol docente hasta ahora pareciera ser el siguiente paso a seguir para avanzar en las mejoras sobre la calidad de la educación en Chile, por ello revisar que piensan los académicos y los niños en especial, es de vital importancia para crear un rol docente más acabado y que reúna los intereses de todos los sectores que se encuentran más involucrados con el tema educativo.

De esta manera se puede establecer que la redefinición del rol, debe ser un esfuerzo a realizar en forma colaborativa con todos los sectores y no solo un planteamiento de sectores iluminados o técnicos que se interesan por la educación, por ello este alcance que realiza la pedagogía crítica es el incentivo perfecto para incluir a los estudiantes en dicho proceso, donde el mismo contexto de la historia, presiona para que se realice con prontitud.

Dentro de esta necesidad de reconfigurar el quehacer docente se debe entender que los contenidos de la historia escolar obedecen a construcciones que están regidas por una diversidad de criterios y que muchas veces resultan contradictorios (Cuesta, 2009), y así mismo las prácticas docentes, también lo están, ya que son construcciones sociales. Por ello si se habla de una enseñanza de la historia ideal, esta también se regirá por ciertos criterios que deberán ser seleccionados, los que se encontrarán en concordancia con los nuevos enfoques disciplinares, teóricos, prácticos y culturales. Así debe comprenderse que *“la historia escolar deseable es, pues, una elaboración cultural fundada en valores y estos siempre poseen una carga doctrinal”* (Cuesta, 2009; 240).

Hasta ahora, tenemos profesores que piensan que el rol de estos solo se remite a saber los contenidos de la disciplina, pero los nuevos tiempos, exigen nuevos

saberes y nuevas habilidades para los docentes, por ello, para ser profesor hay que saber muchas cosas más de lo que se debe enseñar (Pagés, 2004), por lo que se infiere esta necesidad de redefinir el rol docente. En el caso del profesorado de historia, se debe comprender que *“enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran ser protagonistas del devenir histórico”* (Pagés, 2004; 157) lo que se encauza dentro de los postulados de la pedagogía crítica, donde se busca un profesorado que estimule un conocimiento que se oriente a la transformación de la sociedad, a la transformación de la realidad educativa y social (Freire 2002 y Giroux 2001).

El nuevo rol docente que se plantea, le otorga una autonomía total al docente que en colaboración con los estudiantes, deben de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que de esta manera los objetivos, contenidos y saberes sean negociados y dialogados entre las partes involucradas, tal cual lo señala la pedagogía crítica de Freire (2002).

Por ello se debe comprender que las competencias de la didáctica de la historia *“son conocimientos, contruidos en, y desde, la práctica por sus protagonistas (el profesorado, el alumno y los saberes) y dirigidos al profesorado (...) para poder comprender que hace o deja de hacer”* (Pagés, 2004; 158), lo que apuntaría a mejorar los aprendizajes de los alumnos (Pagés, 2004), ya que docentes como estudiantes pasan a estar al centro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, mediante una relación dialógica sobre dicho proceso donde se *“configura una nueva práctica que es (...) objeto de reflexión e investigación”* (Pagés, 2004; 158) ya que todo conocimiento disciplinar no está siendo entregado de forma acabada, sino está siendo investigado, reflexionado y construido en forma colaborativa.

Si el profesorado de historia pretende que los estudiantes sean críticos y transformadores, tal cual lo señalo Freire (2002), se debe cambiar la práctica de

este, la forma de hacer clases y los objetivos que este posee, deben cambiar al igual que el rol que el docente desempeña en el aula, por ello, si se pretende que el estudiante se apropie de un saber acumulado y del procedimiento de construcción de dicho saber, la enseñanza de la historia y el docente mismo no puede limitarse a la transmisión de un listado de eventos con un cierre narrativo que induce a los estudiantes a actuar en una sola dirección (Rosa, 2004) sino todo lo contrario, el docente debe motivar la reflexión y la construcción del conocimiento para ser utilizado en la mejora del presente y en una construcción más justa del futuro.

De esta manera el docente debe promover la autonomía y el protagonismo de los estudiantes, haciendo que estos sean capaces de imaginar de forma informada los diversos futuros posibles que pueden ser construidos (Rosa, 2004), lo que implicaría que se le dé un valor formativo a la historia, donde se muestre el procedimiento de cómo se ha construido dicho saber, sus elaboraciones del pasado y los fundamentos que explican el presente (Rosa, 2004).

De esta manera, un profesorado que planea ser transformador y que no piensa en la mera reproducción cultural clásica de la escuela debe comprender una teoría y una práctica alternativa a lo que la tradición escolar ha sometido al profesorado, por lo que se entiende que:

“la enseñanza de la historia no debe tener como finalidad la instauración, conservación o profundización en la identidad nacional y en la ideología nacionalista, sino que debe convertirse en un instrumento fundamental para que las nuevas generaciones ganen capacidad de análisis y control sobre el funcionamiento de la sociedad, la cultura y la cosa pública” (Rosa, 2004; 64)

El rol del profesorado de historia debe de ser revisado en profundidad para saber a qué se debe orientar en el aula, para saber qué hacer y con qué objetivo, así:

“podría plantearse que la historia debe enseñar las capacidades de razonamiento, de solución de problemas que se plantean los historiadores. En este caso, los profesores deberían diseñar situaciones de solución de problemas e instruir a los estudiantes en estrategias de solución de problemas sociales inscriptos en el tiempo” (Rosa, 2004; 66).

A demás de crear y solucionar problemas historiográficos, los estudiantes deben ser motivados para que reconstruyan las narrativas históricas (Rosa, 2004), por ello la finalidad de enseñar historia y del rol docente en el aula:

“tendría como objetivo suministrar recursos al alumno para defenderse de las narrativas ya hechas, dotarles de capacidad crítica por vía de la exposición a fuentes contradictorias, mediante la discusión activa sobre que historiar, y que punto de vista adoptar a la hora de escribir, explicar y comprender un acontecimiento, sus antecedentes y sus consecuencias” (Rosa, 2004; 66)

Es muy importante señalar que en un estudio realizado en el año 2001, referido a la importancia de la historia según los estudiantes, se encontraron respuestas que son totalmente esperanzadoras para lograr establecer un nuevo concepto para hacer y enseñar historia, en pro de un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes ya que las respuestas que estos dieron, se aproximaron hacia una posibilidad para reformular la historia escolar.

En términos generales *“la idea que predomina en el alumnado es la de que la historia sirve (...) para la “formación cultural”, mientras que la relación entre historia y comprensión del presente queda en un plano muy secundario”* (Merchán, 2001; 84). En los centros de un nivel social intermedio, los estudiantes pensaron que la enseñanza de la historia sirve para transmitir una cultura, en los centros

académicos de un nivel alto, la enseñanza de la historia es para comprender el presente, pero en los centros educativos de un nivel bajo, la historia no sirve para nada (Merchán, 2001). Estas ideas ya fueron transmitidas a los educandos, y de la misma manera estas ideas pueden cambiar en tanto la práctica docente cambie, es cosa de que el profesorado se plantee el objetivo de hacerlo y para ello debe de resignificar su rol y transformar sus prácticas, donde los estudiantes sean más participes del proceso.

Para hacerlos participes del proceso, tanto de aprendizaje como de construcción del rol docente, los profesores deben de acercar a los estudiantes al saber académico para terminar con esa enseñanza tradicional de la historia, donde Cuesta (2009) señala que:

“Se ha dicho que los nuevos alumnos adolescentes, especialmente los que habitan en las grandes concentraciones suburbanas y, en general, en los medios urbanos, poseen una “memoire brisée”, una memoria rota (Citron 1984) por las fragmentarias y discontinuas experiencias vitales que reciben del mundo creado por los adultos” (Cuesta, 2009; 240)

Esto es así porque se infiere que el saber legítimo, creado por historiadores y llevado a la práctica por los profesores, directo a la cabeza de los niños, no encuentra legitimidad en los estudiantes y rebota en las paredes del aula, es rechazado por los estudiantes (Cuesta, 2009).

Ante esta situación se han realizados esfuerzos para dotar a la historia de la utilidad necesaria para que los estudiantes se apropien de dicho conocimiento. Pero como se explicó en apartados anteriores, los estudiantes han cambiado y hoy viven una nueva cultura que los hace apreciar otras cosas y donde la adquisición de un pasado nacional y común, al parecer, ya no es tan sostenible ya

que la comunidad nacional pareciera haber sido desplazada por una comunidad internacional y más cosmopolita que antes, por ello:

“la vuelta a las disciplinas y a la renacionalización de los pasados nacionales (...), no parecen que sean los ingredientes más idóneos para recomponer la memoria fragmentada y fragmentaria de los adolescentes, a no ser que se persiga, como en la vieja tradición elitista, dejar al margen del festín del conocimiento histórico “legítimo” a una buena parte de los futuros ciudadanos” (Cuesta, 2009; 240)

Con esto Cuesta (2009) propone para recomponer la enseñanza, unos cambios que determinarán el nuevo rol docente donde lo primero es *“no cejar en la tarea de desvelar la falsa conciencia: realizar una crítica de la didáctica y del pensamiento dominante y sus ilusiones”* (Cuesta, 2009; 240) con la que se pueda levantar *“un nuevo proyecto crítico de enseñanza de la historia, que supere el experimentalismo de poca monta y que contribuya a sustentar un programa de reforma y transformación profunda de la cultura y el conocimiento escolar”* (Cuesta, 2009; 240), recayendo dicha misión en la labor docente que será desempeñada por los nuevos profesores del mundo contemporáneo, dedicados a revertir la situación de estancamiento de la educación y la sociedad en general, lo que *“conduce (...) a una reconsideración de la práctica y el campo profesional dentro del que se mueve la acción docente”* (Cuesta, 2009; 241).

Para Cuesta (2009), esta tarea toma urgencia, la que es compartida por esta investigación, ya que según él, *“hacer conscientes y elucidar las ideologías prácticas de carácter inconsciente es tarea urgente y previa para defender una reconceptualización crítica de la acción de los sujetos que perpetúan el conocimiento histórico en su relación cotidiana”* (Cuesta, 2009; 241) y donde además agregar que la creación de este programa crítico, debe estar en contraposición al habitus gremial (Cuesta, 2009), es por esto que *“para ello, y dentro de una recuperación de una recuperación de las tradiciones del*

pensamiento social anticapitalista, se requiere una reformulación del valor educativo de la historia y del significado del saber dentro del sistema escolar” (Cuesta, 2009; 241).

“De ahí que la historia deseable (...) signifique una enseñanza orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes para los hombres y las mujeres de nuestro mundo. Un proyecto de enseñanza que, en fin, que mire al futuro, de suerte, que el horizonte emancipatorio figure dentro de una permanente tarea de ilustración crítica de la conciencia de los sujetos participantes en los procesos educativos” (Cuesta, 2009; 241)

Así se comprenden los aportes que académicos han logrado realizar para determinar una necesidad de transformar el rol docente de historia, en base a su importancia y a los desafíos que el profesorado enfrenta en general, en esta sociedad donde la cultura ha cambiado a los estudiantes y a los profesores mismos.

Desde la pedagogía crítica, se comprendió que la labor docente está enmarcada dentro de la tarea necesaria de transformar las condiciones sociales actuales en una relación de interdependencia con los estudiantes, es por ello que se comprende que solo un conocimiento que cuestione las limitaciones del presente, contribuye a derribar los obstáculos que impiden mejorar las vidas de todas las personas (Cuesta, 2009). En palabras más simples, lo que se ha postulado aquí es que el rol docente debe estar orientado a construir el camino hacia la felicidad de las personas, pero aún falta algo, falta lo que los estudiantes tienen que decir sobre el rol del profesorado de historia, falta que los educandos expliquen cómo debe comportarse un profesor de los tiempos contemporáneos.

4 Marco metodológico

4.1 Tipo de investigación.

En esta investigación se ha decidido trabajar bajo el enfoque cualitativo para poder develar los sentidos que los estudiantes le otorgan actualmente al rol del profesor de historia, donde la decisión de investigar este fenómeno, pasa por el objetivo general. Dentro de esta selección, se ha optado por el paradigma comprensivo interpretativo, el cual se ajusta al enfoque antes mencionado ya que la intención es develar sentidos para llegar a una comprensión profunda y genuina de los relatos que los informantes claves de la investigación están entregando.

El interés por comprender los sentidos, es que estos son reflejos de la cultura que poseen los informantes y hablar desde la cultura o desde las creencias, supone un conocimiento más acabado de los sujetos y su realidad. Esto queda más claro si entendemos que *“el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido”* (Geertz, 2003; pp20.) donde se debe considerar a la cultura como *“esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”* (Geertz, 2003; pp20.)

La estrategia que se utilizará en esta investigación, será la propuesta por la *“hermenéutica reflexiva”*, donde Teresa Ríos (2005) expone que esta modalidad es una entrada en un área que está totalmente relacionada con la formación de la persona y dicho en otras palabras, *“la estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas”* (Ríos, 2005; pp52).

Así, se ofrece una posibilidad de aproximarse a lo más íntimo de la persona mediante la recopilación de narraciones de sus experiencias, las que serán transformadas en textos para su posterior análisis y comprensión, y en palabras de Geertz (2003), se necesita información de fondo para que ésta sea examinada,

recurriendo a la “descripción densa” del fenómeno, donde *“el análisis consiste en (...) desentrañar las estructuras de significación (...) y en determinar su campo social y su alcance”* (Geertz, 2003; pp24.) por ello es clave comprender que:

“La reflexión fenomenológica se fundamenta en el carácter precursor de la experiencia lingüística, en el sentido que esta precede a la acción, entendiéndose que considera al lenguaje como un elemento configurador de lo que la persona humana es y a la vez, de la realidad primaria en la que el hombre se encuentra inmerso” (Ríos, 2005; pp54).

En éste sentido, con la estrategia hermenéutica, se pretende resaltar textos, *“es decir narraciones enunciadas por los sujetos de estudio que den cuenta de su mundo de sentidos”* (Ríos, 2005; pp54). Con esto se pretende conseguir los significados que los estudiantes de enseñanza media le están otorgando al rol del profesor de historia, donde el estudio se realizará desde las construcciones culturales de los estudiantes y que saldrán a la luz mediante sus estructuras de sentidos que estos estén elaborando.

4.2 Tipo de muestra.

La muestra de esta investigación está enfocada en estudiantes de cuarto medio, pertenecientes a la región metropolitana, los cuales sean parte del sector vulnerable de la población y se encuentren estudiando en colegios de educación tradicional, sin importar su especialidad, género o raza. Para ello se ha realizado una selección de seis estudiantes que aportaran a la investigación, donde todos son del sector norte de la capital.

4.2.1 El contexto.

El contexto en donde se recogió la información de la investigación, fueron dos liceos de enseñanza media del sector norte de la capital, donde uno de ellos es particular subvencionado y su especialidad es científico humanista y el otro colegio es municipal y es un liceo Técnico profesional. Los dos liceos están ubicados en la comuna de Renca, considerada como una de las comunas más pobres de la capital y donde los índices de violencia y vulnerabilidad son bastante altos. Por su parte los colegios son dos instituciones que albergan a jóvenes de escasos recursos y la mayoría de los estudiantes son residentes de la comuna y un gran número son de alrededores de los colegios.

4.2.2 Los sujetos.

Los sujetos seleccionados son seis estudiantes de entre 17 y 18 años, los cuales cinco de ellos estudian en el colegio técnico profesional y uno es estudiante del liceo científico humanista, tres de los estudiantes son hombres y las otras tres son mujeres, todos residentes de la comuna y viven a solo cuadras de sus respectivos colegios.

4.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La técnica escogida es mediante la entrevista en profundidad, la cual permite una aproximación más certera y profunda en los sujetos mediante el destape de los significados que estos están elaborando sobre el rol del profesor de historia. Dichos sentidos son extraídos en forma de narraciones que son transformadas en textos, los cuales evidenciaran el ser de la persona y la realidad cultural de esta. Para triangular la información e intentar conseguir un criterio de validez, se realizaron dos entrevistas personales y una entrevista grupal.

4.2.3.1 Entrevista en profundidad.

Se opta por la entrevista cualitativa ya que ésta no es directiva, estructurada, estandarizada y es abierta (Bogdan y Taylor, 1992), por lo que facilita la extracción de sentidos y resabios culturales que los entrevistados poseen. Esto es a partir de entender a la entrevista en profundidad como:

“Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Bogdan y Taylor, 1992; pp100)

La entrevista en profundidad de carácter grupal se utilizara por:

“Proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Las entrevistas se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante” (Bogdan y Taylor, 1992; pp102)

4.3 Criterios de credibilidad.

El sustento de ésta investigación, se valida mediante la triangulación de datos de los análisis estructurados y cruzado, lo que permitiría analizar las narraciones de discursos de los estudiantes sobre el rol del profesor de historia, para que posteriormente, estos relatos sean comprendidos y así se pueda indagar en los sentidos que los estudiantes están construyendo sobre el rol del profesor de historia.

5 Análisis e interpretación de datos.

En este apartado se pretende analizar los textos extraídos de las entrevistas en profundidad realizadas a los sujetos que aportaron con su información para la entrevista. Las entrevistas han sido sistematizadas en estructuras de significados simples y cruzadas, las que facilitarán el análisis de los textos y su posterior comprensión.

Los análisis realizados son pretenden develar los significados que los estudiantes construyeron sobre el rol del profesor de historia, lo que no quiere decir que todo lo que los estudiantes están expresando sea realmente las características, las competencias y en si el rol que debe cumplir un “buen profesor de historia”, sino que son significados culturales que los estudiantes poseen sobre este tema.

5.1 Proyecciones de los estudiantes sobre los modelos de profesores.

Tipo de profesor	
Carismático	No carismático
Cercano	distante
Preocupado	despreocupado
Alegre	triste
Fomenta la participación	No fomenta la participación
Explica la materia	No explica la materia

Estructura N° 1

5.1.1 Ejemplos:

A1: me parece bien porque el profesor al momento de allegarse más al alumno, como que el alumno le presta más atención al profesor, en cambio cuando le cae mal no le interesa la clase no la pesca y terminan no aprendiendo nada. (*Alumno N°1, párrafo N°18*)

A1: Si arto, porque incluso de repente no tenía naa que ver con la clase el profesor se acercaba y nos preguntaba que nos pasaba y eso a uno lo hace sentir importante, que se preocupan por nosotros, que aparte de que ellos tengan que llegar y hacer su clase se interesan por nosotros, eso es lo que significa para nosotros, que un profesor tenga cercanía con los alumnos. (*Alumno N°1, párrafo N°34*)

A2: eee, algunos eran, eee, enseñaban bien algunos y habían otros que llegaban a la sala y se daban, te daban una actividad así, como página tanto y se sentaban y no te explicaban nada. (*Alumno N°2, párrafo N°252*)

A2: a que te explicaba las tareas como eran, si tú les preguntabai ellos iban a tu puesto y te decían se hace así o se hace así. (*Alumno N°2, párrafo N°254*)

5.1.2 Explicación de la estructura:

La estructura presenta un eje semántico que fue catalogado como “tipo de profesor” extraído desde los textos de las entrevistas en profundidad, donde se presenta una disyunción entre un tipo de profesor carismático y otro que no es carismático, por lo cual el profesor carismático, definido por los estudiantes, es un profesor cercano, preocupado, alegre, que fomenta la participación y el cual explica la materia, en cambio el profesor, que los estudiantes definieron como no carismático, es distante, despreocupado, triste, donde este no fomenta la participación y no explica la materia.

5.1.3 Interpretación de la estructura:

En la construcción de un nuevo rol docente, los estudiantes han aportado con una serie de significados que permiten comprender de primera fuente, los diferentes significados que le han otorgado al rol docente, el cual debe estar acorde a las necesidades y exigencias de la juventud contemporánea.

Es por ello que esta nueva juventud, cree que el nuevo rol docente debe estar caracterizado por un tinte más humano y no tan técnico como el rol docente más clásico, sino que éste debe humanizarse y humanizar en su práctica, por ello los estudiantes transportan el carácter del profesorado tradicional que se acostumbra a ver, ese profesor rígido y experto, sabio e intocable a tal punto que parece ser una “máquina de educar”, como un robot que se instala a transmitir una serie de ideas, las cuales deben ser aprendidas por los estudiantes.

Bajo esta idea de humanizar el rol docente, de humanizar el acto de enseñar y aprender, los estudiantes creen que el mejor tipo de profesor es un profesional

que se caracteriza por ser carismático, el cual es comprendido por los estudiantes como una persona que se encuentra muy cercano a ellos, tanto en temas afectivos y académicos, ya que este profesor carismático, se encuentra dentro de una relación más horizontal con los estudiantes ya que es despojado de su “posición privilegiada” de sabio incuestionable, sino que ahora es una persona que educa personas, por ello la construcción de confianzas, cercanías y afectividades, es una condición necesaria para mejorar los aprendizajes ya que los estudiantes han perdido la noción de autoridad en el docente, pero no así la importancia que este posee para sus vidas.

Por lo tanto, los estudiantes creen que un profesor carismático, el cual es cercano a ellos, les dará la posibilidad de aprender ya que no tendrán a un robot delante de ellos, sino a una persona cercana, y en palabras de los estudiantes, a un amigo que proporciona la confianza necesaria para liderar y enfrentar tan difícil proceso como lo es el aprendizaje.

Esta cercanía que el profesor carismático, apunta a que los aprendizajes se vuelven cada vez más significativos para ellos ya que quien les está ayudando en el proceso es una persona cercana, haciendo que las desconfianzas y las hostilidades clásicas que brotan en el aula tradicional, vayan desapareciendo por como el profesorado se constituye dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la cercanía que debe ser alcanzada en el aula, debe también de afectar el aspecto académico, donde este amigo, por llamarlo así, siempre estará dispuesto a ayudar y a explicar la materia y no será ese típico catedrático que solo pasa su materia homogenizando a toda la clase y que parte de ese supuesto de que todos los estudiantes se encuentran con el mismo desarrollo cognitivo que los posiciona con las mismas habilidades para enfrentarse a un proceso de aprendizaje, en otras palabras ese profesor carismático será el sujeto que hará visible la diferencia cognitiva de los estudiantes y resolverá el cómo sus

estudiantes aprenden, si están preparados para aprender determinado conocimiento y si desean hacerlo.

Este carisma que el nuevo rol docente presenta, más humano y cercano, es un rol que se permite así mismo, preocuparse por sus estudiantes, visualizándolos y crear un clima educativo más cálido al demostrar el interés necesario por los aspectos personales, afectivos y académicos de los estudiantes y el aprendizaje es logrado por las relaciones más humanas que establece el docente y los mismos estudiantes en el aula.

5.2 Las personalidades de los profesores en el aula.

Personalidad del profesor	
Da confianza	No da confianza
Se le toma atención	No se le toma atención
No da miedo	Da miedo
Anima	Desanima
Cae bien	Cae mal
Se aprende de el	No se aprende de el

Estructura N° 2

5.2.1 Ejemplo.

A1: Si, al principio de ese año, decíamos “entretenida la clase”, “buena onda el profesor”, y cosas así, incluso con unos compañeros, cuando pasaba la lista, entre comilla lo molestábamos, porque pasaba la lista y nosotros le decíamos, “presente querido y estimado profesor”, y eso como que le sacaba una sonrisa al profesor y eso nos gustaba. Esa de cuando andaba de mala, por decirlo así, esa pequeña sonrisa alegraba el momento y era grato. (*Alumno N°1, párrafo N°56*)

A2: em, que enseña bien, porque el, se dedica por ejemplo, si a una persona no le queda bien claro algo le vuelve a explicar y si no te quedo claro lo vuelve a hacer.
(*Alumno N°2, párrafo N° 554*)

5.2.2 Explicación de la estructura.

La estructura posee un eje semántico que se refiere a la personalidad del profesor donde la disyunción se debate entre un profesor que da confianza y otro que no da confianza, donde el primero se caracteriza por que se le toma atención, no da miedo, anima a la clase, por lo que cae bien se aprende de él, en cambio el profesor que no da confianza es un docente al cual no se le toma atención, da miedo, desanima a la clase, por lo que cae mal y no se aprende de él.

5.2.3 Interpretación de la estructura.

El rol docente cambia su perspectiva en cuanto se aleja de su aspecto más técnico, dando paso a una perspectiva más humana de su quehacer pedagógico, por ende la característica que define el rol docente, desde esta estructura, es la que instala al profesorado como un profesional más humano y que en su práctica humaniza a los sujetos, por ende se puede comprender una relación que se aprecia entre personas, no entre una “máquina que educa máquinas”, por ello la personalidad que termina por construir aprendizajes significativos en los estudiantes, es una que los llena de confianza, tanto en los aspectos afectivos como académicos.

Una personalidad que inspire la confianza necesaria para aprender, conduce a los estudiantes a sentirse parte de un proceso en el cual ellos se sienten con las capacidades afectivas para enfrentar con seguridad un proceso de aprendizaje, en el cual pueden construir significativamente los conocimientos que consideren apropiados para su desarrollo. Por lo que se necesita que el docente entregue la

confianza, que sea un amigo, que fomente buenas relaciones entre ellos, para que los estudiantes adquieran un grado importante confianza en sí mismos, con el que puedan enfrentarse a un proceso de construcción de aprendizajes.

Un estudiante asegura y dice: *“me parece bien porque el profesor al momento de allegarse más al alumno, como que el alumno le presta más atención al profesor, en cambio cuando le cae mal no le interesa la clase no la pesca y terminan no aprendiendo nada”* (Alumno N°1, párrafo 22; pp. 223), lo que habla de la importancia de la cercanía del docente al alumno para posibilitar los aprendizajes en ellos.

Según esta afirmación, se puede establecer que el rol docente debe comprenderse como un rol humano y que humaniza desde su práctica, que comprende que trabaja con personas a las cuales debe entregarles la confianza para que crean en sí mismos y puedan aprender y no menos preciar a los sujetos cuando enseña ya que lo único que consigue es frustrar su aprendizaje y los lleva a continuar con esta tradición clásica de la educación donde “civilizados educan a salvajes”. Bajo ésta idea:

“Los docentes, surgen como una figura diferenciada de los estudiantes, con prácticas y saberes legitimados por la institución escuela, la cual los revistió de un peso importante en la sociedad, por ello, según Pineau (2001), este debía ser un ejemplo a seguir, así se debe construir otro tipo de sujeto, el “alumno”, el cual tomo valoraciones negativas, como infante, salvaje, delincuente, entre otras, y su rol fue escolarizarse. Con esto, el educarse comenzó a comprenderse como una misión la cual debía de *“completar al niño para volverlo adulto, lo que conllevó a una infantilización de todo aquel que en cualquier circunstancia ocupara el lugar de alumno”* (Pineau P. 2001; 36) (M.T. 2014; pp. 51)

Así se puede ir comprendiendo que el nuevo rol docente debe dar un salto y humanizarse, generar la cercanía necesaria que le dé confianza al estudiante para que este se sienta con las capacidades afectivas y cognitivas para construir un aprendizaje significativo para su vida y que este no le tome miedo al docente. En otras palabras el clima de aula parte por como el docente se presenta ante sus estudiantes y para ellos su personalidad influye mucho en sus aprendizajes. Es así que se puede considerar a Touraine (1997) cuando:

Plantea que como primer principio de la escuela del sujeto, que *“la educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal”* (Touraine A, 1997; pp. 277), la que debe reconocer las demandas individuales y colectivas de los educandos, ya que esta intentara reconciliar al individuo con el colectivo mediante un trabajo conjunto. Aquí se comprende al niño como un sujeto portador de historia, por ende no puede ser considerado como una tabla rasa, lo que invita al docente a preocuparse por los aspectos personales e íntimos de los educandos, lo que podría ser traducido en mejores aprendizajes ya que lo que se comienza a movilizar son las experiencias previas y los intereses que el estudiantado posee sobre el aprendizaje. (M.T. 2014; pp. 121)

5.3 Los enfoques del profesor de historia.

Profesor de historia	
Democrático	Autoritario
Te hace sentir importante	Expone frente al curso
Incentiva	Sancionador
No apegado al texto	Apegado al texto
Todos son iguales	Posee preferencias

Estructura N° 3

5.3.1 Ejemplo.

A1: mmm, por ejemplo la clase del profesor de historia, un trabajo que tuvimos que hacer en el cual el profesor prometió un chocolate al mejor trabajo, que era como una línea de tiempo y una vez que hicimos la línea de tiempo gano mi trabajo y yo pensé que era mentira eso y a la clase siguiente el profesor trajo el chocolate. (Alumno N° 1, párrafo 16)

A2: que no tenga preferencias con ciertas personas, porque a veces hay preferencias para unas personas que pa otras, entonces eso, eso no está bien, creo que debería ser para todo el curso igual. (Alumno N° 2, párrafo 740)

5.3.2 Explicación de la estructura

La estructura presenta un eje semántico que alude al profesor de historia donde las disyunciones se debaten entre el profesor democrático y el autoritario, donde le primero se caracteriza por hacer sentir importante a los estudiantes, por dar incentivos a estos, por ser un profesor que no se encuentra apegado al texto y considera a todos los estudiantes por igual, en cambio el docente autoritario es el que expone a los alumnos frente al curso, es sancionador en su actuar es apegado al texto escolar y posee preferencias por ciertos estudiantes.

5.3.3 Interpretación de la estructura.

El rol docente que se logra extraer desde esta estructura de sentidos, está orientado a constituirse en su práctica como una persona democrática, que fomenta las relaciones entre él y sus estudiantes de una forma más igualitaria, dónde las diferencias desaparecen y el punto central es la visibilidad del sujeto marginado por la escuela tradicional.

La centralidad en el estudiante y en sus intereses ante el aprendizaje, es lo que importa, por ende el profesor de historia, es un sujeto que no los expone a nada y se preocupa por su integridad emocional, física y académica para que el alumno pueda constituirse dentro de un clima igualitario, cómodo y seguro para enfrentarse a un aprendizaje real y éste no huya de dicho proceso.

Los estudiantes requieren de sentirse importantes dentro de su aprendizaje, deben saber que ellos son el pilar fundamental de su aprendizaje y el docente democrático es el responsable de construir esta importancia, de mirar al educando, hacerlo hablar y escucharlo, dándole a entender que él es el pilar del conocimiento que se está creando en el aula. Por ello el rol docente que se pretende democrático, es un sujeto que está dispuesto al dialogo, en tanto con su método de enseñanza y la forma en que los estudiantes aprenden, para ello es importante incentivar el aprendizaje, mediante diferentes formas, incentivos, y procesos didácticos, con los cuales los educandos se sentirán parte de dicha construcción epistemológica de conocimientos.

En otras palabras, el rol docente democrático es el responsable de hacer notar a los estudiantes y de negociar dialógicamente la importancia que tienen los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje. Esto se ve reflejado cuando los estudiantes expresan que es perjudicial para ellos que el profesor los mande a responder una pregunta y los demás se burlen, los frustra ante el acto de aprender, expresándolo de la siguiente manera: *“ejemplo si uno se equivoca hay muchos compañeros que son muy burlescos, entonces como que eso a uno le da vergüenza”* (Alumno N°2, párrafo 574; pp. 262).

Evitar este tipo de cosas es tarea de un docente democrático que vela por el aprendizaje y negocia su método de enseñanza, donde todos los estudiantes adquieran la importancia debida y también puedan conducir sus procesos de forma autónoma, consciente y reflexionada, ya que como ellos lo expresan, todos debe ser iguales.

Esto es de importancia porque el docente debe promover esta igualdad de condiciones ante el aprendizaje, sin frustraciones y con mayores oportunidades, por ello el debatir cómo enseñar, como aprender, el visualizar al estudiante, es protegerlo ante este tipo de actitudes, tan propias de la sociedad neoliberal en la que se enmarcó la construcción de la escuela moderna dónde *“Pineau (2001) fue muy claro al señalar que tres discursos fueron fundamentales para el pensamiento educativo moderno los cuales son el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional”* (M.T. 2014; pp. 53).

Ante esto la pedagogía crítica ofertó la posibilidad de democratizar el aula, en el sentido que los estudiantes requieren, cuando dice que:

“se sitúa al docente dentro de una categoría similar a la del educando, donde las relaciones asimétricas son derribadas y el docente a su vez que enseña se encuentra aprendiendo y el educando a la vez que se encuentra aprendiendo está enseñando (Freire P. 2002)” (M.T. 2014; pp. 92)

Lo que sintetiza que el acto de mostrar al educando y de darle la importancia que le corresponde dentro del proceso de aprendizaje es una enseñanza que muestra como el sujeto aprende, pero también para el profesor ya que también aprenden a conocer a los sujetos y por ende a desarrollar estrategias más comprometidas con la formación integral de los estudiantes y no solo con la instalación de saberes que pronto serán olvidados, no por la capacidad de los estudiantes, sino por las condiciones del mismo sistema educativo, ya que lo que busca es eficiencia ante el trabajo y no generar aprendizajes significativos y útiles para los estudiantes.

5.4 El docente a través del tiempo: el agotamiento del rol.

Tiempo del docente	
Antes	Ahora
Se respetaba mucho al profesor	No se respeta al profesor
Lo escuchaban	No lo pescan
Había un orden	Hacen lo que quieren
Ministerio	Corporaciones
Estabilidad	inestabilidad

Estructura N° 4

5.4.1 Ejemplo.

A1: Si porque últimamente como no se respeta mucho a los profesores, a los profesores en general, porque los compañeros hacen lo que quieren, no los pescan, hablan se paran para allá para acá, no dejan escuchar la clase de repente. (*Alumno N°1, párrafo N°44*)

A2: Si porque muchas veces, por la bulla que había en la sala, no se entendía muy bien lo que decía la profe o no dejaban explicar. (*Alumno N°2, párrafo N°320*)

5.4.2 Explicación de la estructura.

El eje semántico de esta estructura, es el tiempo del docente, donde la disyunción esta entre el antes y el ahora, donde antes, se respetaba mucho al profesor, era escuchado, por ello existía un orden en la sala, y todo garantizado por el ministerio de educación, dándole estabilidad al profesorado, y en el ahora, al profesor no se le respeta, los estudiantes no lo pescan, hacen lo que quieren y está determinado por las corporaciones educativas, donde reina la inestabilidad docente.

5.4.3 Interpretación de la estructura.

Los estudiantes comienzan comprender fenómenos que van afectando su aprendizaje, impidiéndoles desarrollar procesos que los conduzcan a un desempeño social más complejo. Uno de estos problemas es generado por la inestabilidad que poseen los profesores en torno a su trabajo, afectando lo que los estudiantes aprenden ya que muchas veces, el aprendizaje no se logra.

La inestabilidad laboral que caracteriza a la profesión docente, en tanto a los cambios de profesores, está impactando de manera negativa en la forma de aprender y en cómo abordar el aprendizaje por parte de los estudiantes, por lo que ellos mismo exigen que el rol docente debería ser una profesión que se recubra de una estabilidad laboral para que este profesor pueda liderar de una forma completa y compleja los procesos de aprendizajes, dándoles el tiempo de investigar, reflexionar y transformar las prácticas en aula para que mejoren los aprendizajes de los estudiantes.

Esto quiere decir que los profesores deben de tener el tiempo suficiente para conocer a sus estudiantes y así poder comprender que es lo que ellos necesitan para aprender.

Si los profesores tuvieran el tiempo necesario para conducir, seguir, examinar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el proceso educativo, llegaría a niveles superiores, en todo aspecto, elevando la calidad de las clases ya que el docente tendría la licencia de profundizar prácticas y conocimientos necesarios y oportunos para sus estudiantes. Directamente el docente podría conocer de una manera más profunda a los sujetos que les está enseñando, concretando un proceso educativo real.

Los estudiantes se percatan que antes, al docente se le tomaba más atención, se le respetaba y por ende existía un orden en la sala, lo que posibilitaba un aprendizaje real por parte de los estudiantes, pero ahora, la inestabilidad del

docente, lo transforma en un sujeto de paso que carece de respeto, haciendo del aula un lugar donde se hace lo que se quiere, afectando de manera negativa los aprendizajes ya que estos muchas veces no se logran o aprender se vuelve una tarea sumamente difícil.

Que el docente sea una figura de paso, no le permite generar las confianzas y reposicionarse bajo la importancia y la autoridad que tubo en algún momento, menos de potenciar sus prácticas pedagógicas para mejorar el proceso educativo, el cual lidera.

Se entiende que dicha inestabilidad no proviene por un desgaste de la profesión, que llevaría a los docentes a no ser necesarios en la educación de los estudiantes, sino que es por las malas gestiones que la institucionalidad está llevando a cabo, porque cuando el ministerio de educación estuvo a cargo de los docentes, este poseía facultades para constituirse como un sujeto de importancia en el aprendizaje de los estudiantes, en palabras simple, gozaba de la autoridad necesaria para enseñar, claro está, que es una autoridad que entregó la escuela moderna, pero en sí era una figura de respeto.

Hoy las corporaciones educativas, han desestabilizado la figura docente llevándolo a ser este profesional de paso que no logra constituirse como referente educativo en los estudiantes contemporáneos, y esto es importante señalarlo porque los estudiantes de hoy, han cambiado y están constituidos por un cultura dinámica de rápido cambio, muy volátil, lo que deja al docente desactualizado en torno a las exigencias de ellos y esta inestabilidad no le permite indagar sobre cómo abordar dicha cultura estudiantil, lo que lo arroja a solo dar cumplimiento al currículo pasando solamente la materia.

El rol docente, según los estudiantes, debiera de gozar de la estabilidad necesaria en el tiempo, para que éste se pudiera dar la licencia de indagar y reflexionar sobre mejores métodos de enseñanza y aprendizaje y de la misma forma, los

estudiantes puedan construir las confianzas necesarias para enfrentarse a dichos procesos y estos terminen por ser procesos significativos en la formación social, emocional y académica de los estudiantes. Esta intención es definida por Freire (2002) como una “curiosidad epistemológica” donde el docente investiga sobre la práctica para transformarla y así transformar la realidad y:

“De esta manera, el rol docente comienza a verse más definido por una labor más orientada a desarrollar las mismas capacidades investigativas que el posee, en su estudiante, o mejor dicho debe de ayudar a que el estudiante desarrolle por si mismos esas capacidades curiosas. Es así que Freire (2002), nos advierte que un profesor no puede negarse a desarrollar y reforzar la capacidad crítica que poseen los estudiantes, no se puede negar a incentivar su curiosidad y su insumisión” (M.T. 2014; pp. 92)

Los estudiantes lo demuestran cuando dicen que:

“Me parece entre bien y mal, porque, por un tema de que la corporación, año a año como que nos va cambiando a los profesores y en un año uno se encariña bastante con un profesor y que de un año para otro lo cambien, la forma que tiene este nuevo profesor no es la misma que tenía el anterior, y por lo que tengo entendido la corporación los contrata por un año, entonces el, si la corporación sigue haciendo eso, eso a los alumnos igual nos afecta, por él, por ese cambio que hay, en las distintas ramas que se imparten en los colegios. Porque en educación física, lenguaje, artes y en todo eso, uno genera cierta cercanía con un profesor y al momento que cambian a ese profesor, le cambian la manera de enseñar y también al cambiar eso quedamos confundidos, porque nos acostumbramos a como nos enseñaba ese profesor y cuando llega otro cuesta acostumbrarse y a veces uno no se acostumbra y ahí es cuando a uno nos va mal.” (Alumno N°1, párrafo N°90; pp. 228).

5.5 El estudiante y su cultura escolar.

Tipo de estudiante	
Respetuoso	irrespetuoso
Deja escuchar	No deja escuchar
Aporta al clima de aula	No aporta al clima de aula

Estructura N° 5

5.5.1 Ejemplo.

A1: mmmmm, creo que nos, sin darnos cuenta, nos enseñó un tema de valores, que es muy necesario el tema del respeto, que sin el respeto no se entiende nada.
(Alumno N°1, párrafo N°42)

A2: eee, casi siempre nos hablaba del respeto, porque, incluso, nosotros éramos muy desordenados, entonces, eee, ahí empezó a hablarnos del respeto de los valores, entonces el curso fue como recibiendo los consejos que ella decía.
(Alumno N°2, párrafo N°308)

5.5.2 Explicación de la estructura.

El eje semántico que se presenta aquí, es el tipo de estudiante, el cual posee una disyunción entre el estudiante respetuoso el irrespetuoso, donde el primero es el que deja escuchar la clase y por ende aporta a construir un clima de aula favorable para el aprendizaje y el irrespetuoso es quien no deja escuchar la clase por lo que no aporta con la construcción de un clima de aula favorable.

5.5.3 Interpretación de la estructura.

Los estudiantes comprenden que el clima de aula, es una construcción que debe ser desarrollada por ellos y por el docente. Por esto clasifican un tipo de estudiante que aportaría a la construcción de este clima óptimo para el

aprendizaje donde elementos como el respeto y el saber escucharse son de vital importancia para que el docente pueda promover este clima de aprendizaje en donde todos los sujetos salgan beneficiados.

El rol docente por esta parte se ve ampliado ya que la característica central sería el conocimiento en profundidad de sus educandos, pero lo primordial pasa por la construcción de un sujeto diferente al que se acostumbra a ver en las aulas tradicionales, este sujeto que ha sido descrito como irrespetuoso por los mismos estudiantes, un estudiante que se preocupa por él y no piensa en los demás e incita a crear un clima desfavorable para el aprendizaje ya que impide que el resto pueda tomar atención a la clase.

En este sentido, el rol docente debe de promover el respeto y la mutua cooperación en el aula, para que de esta forma construyan un clima de aprendizaje óptimo para todos, también debe de preocuparse por la convivencia de los sujetos y de esta manera contribuir a desestabilizar la cultura contemporánea de los estudiantes.

Esta cultura se caracteriza por ser individualista, que enajena a las personas y las conduce por la desesperanza. Este liberalismo que la escuela tradicional ha naturalizado en los estudiantes, lleva a desestimar los esfuerzos que los docentes realizan para poder entregar o ayudar a construir las esperanzas de cambio en los educandos. Es en este sentido que el velar por dicho clima de aula debe trascender a generar una nueva cultura en las personas, una cultura donde el respeto, la cooperación y la fraternidad sean los pilares de la sociedad y no el individualismo y la desesperanza.

Así Giroux (2001), presenta la figura docente como un profesional transformativo, que mediante las direcciones de la pedagogía crítica, pretende liberar al hombre, desestabilizar la tradición de la cultura moderna y que este transforme su realidad humanizando las prácticas. De esta manera el docente debe de transformar a ese

estudiante irrespetuoso no por mejorar o simplificar su práctica, sino todo lo contrario, por complejizarla más.

Esto es así porque, el rol docente, debe apuntar a construir una nueva cultura juvenil que se aleje totalmente de las pautas culturales que la modernidad, ya que el neoliberalismo y el capitalismo han introducido en la juventud una forma de ser y actuar que solo vuelve a los estudiantes cada vez más desinteresados de todo, excepto de ellos mismos, los que a su vez son seducidos por la cultura del consumo capitalista y sus formas de relación social.

Así el profesorado debe de terminar con la competencia, la individualidad de los sujetos, la desesperanza, la violencia y todos esos aspectos que enajenan cada día más a los niños, mediante una enseñanza más humana y basada en el respeto mutuo. En otros términos, el docente es responsable también por construir una nueva cultura, una nueva persona que será la que heredará el futuro de este planeta y *“es así como dentro de este nuevo rol docente, los profesores asumen un sentido de responsabilidad por lo que enseñan, como lo enseñan y los objetivos que estos persiguen con lo que están enseñando (Giroux H. 2001)”* (M.T. 2014; pp. 94)

Los estudiantes son claves para entender expuesto anteriormente ya que son ellos los que reclaman *“que es muy necesario el tema del respeto, que sin el respeto no se entiende nada”* (Alumno N°1, párrafo N°42; pp.225) dando a entender que algo que facilitará el aprendizaje será un clima de aula, construido en conjunto con el docente y como labor del profesor de estos tiempos es atacar esta cultura que no permite el desarrollo de aprendizajes y siempre velar porque las condiciones de aprender sean las requeridas por los estudiantes.

5.6 La relación entre jóvenes.

Pares	
Confiables	No son confiables
Saber cómo trabajan	No saben cómo trabajan
Guardan secretos	No guardan secretos
Ayudan	No ayudan

Estructura N° 6

5.6.1 Ejemplo.

A1: Si. Por la confianza que teníamos, entonces sabía, sabía cómo trabaja el, entonces si me mandaban hacer un trabajo, decía a ya el también hace los trabajo entonces con el me tengo que juntar para trabajar. (*Alumno N°1, párrafo N° 54*)

A2: porque muchas veces les dicen a los orientadores y los orientadores muchas veces te dicen “no tiene que ir a un sicólogo”, entonces por eso nunca les cuento las cosas a los profesores. (*Alumno N°2, párrafo N° 352*)

5.6.2 Explicación de la estructura.

El eje semántico que presenta esta estructura se refiere a los pares, donde la disyunción se encuentra entre los compañeros confiables y los que no son confiables. Con los compañeros confiables es valorado con los cuales conocen las formas de, los que guardan los secretos y los que son una ayuda y los compañeros no confiables son los que no se sabe cómo trabajan, los que no guardan los secretos y no ayudan a los demás.

5.6.3 Interpretación de la estructura.

Desde aquí, el rol docente debe de terminar con su egocentrismo, en términos que él no puede decidir ni deliberar por todos en la sala, producto que es el profesional

en cargo del proceso educativo y debe de dar más posibilidades a los estudiantes para que estos puedan desarrollar, de forma autónoma, sus aprendizajes de tal manera que el proceso sea totalmente de ellos y por eso dejar que los estudiantes hablen, es dejar que ellos se organicen, es dejar que ellos determinen sus tiempos y sus formas de aprender, es centrar la educación en ellos, es aproximarla y hacerla significativa para sus vidas y por ende no sientan un rechazo a la labor del docente ni menos a su persona, ya que el respeto y la democracia pasan a ser tópicos de la nueva enseñanza que los mismos estudiantes están reclamando.

Desde esta idea, el reconocimiento entre los pares y el respeto por ellos, parte por el docente, lo que es fundamental para generar relaciones afectivas de una forma natural, pero lo central es que el reconocimiento de los pares por parte del docente significa el conocimiento de sus estudiantes y el respeto por cada uno de los estudiantes.

De esta manera, la idea de construir aprendizajes más certeros y útiles para sus estudiantes, se transforma en una posibilidad, ya que lo que se instala en el aula es un clima de confianza, seguridad y comodidad ante un proceso de aprendizaje que se pretende ser liderado por los estudiantes y guiado por el profesor.

Por otro lado el depositar la confianza en sus estudiantes para que estos logren conducir su proceso de aprendizaje es dejarlos en plena libertad y compromiso de decidir con quién trabajan y que es lo que quieren hacer, por ello el rol docente pasa a ser más un guía del proceso, un consejero y orientador de lo que sucede en el aula.

Desde esta perspectiva es que los educandos son bien enfáticos para decidir quiénes son sus pares, sus amigos, y donde nacen las confianzas y las lealtades, que de sus propias bocas, terminan siendo un aporte para el aprendizaje personal de cada uno, ya que se encuentran en la decisión consciente de sus amistades, de la decisión por quien será su amigo, su compañero, su contención pero

también su aporte, su ayuda en lo académico y el docente debe de reconocer esto, dejar su egocentrismo y permitir que el educando conduzca dicho proceso y centrar el acto educativo en el aprendizaje, parte por confiar en el estudiante a que este puede aprender, a que este posee un ritmo y ese ritmo debe ser respetado.

El proceso puede darse de ésta manera, porque lo que importa para el nuevo rol docente no es pasar la materia, sino que el educando se construya como un sujeto participe de su propio proceso de aprendizaje, haciéndolo significativo y dándole una utilidad que transforme la sociedad tanto cultural como materialmente.

Los estudiantes indican que es necesaria la autonomía ya que:

“el tema de, tener cierta libertad en ese sentido, estaríamos obligados a preguntarle a alguien que tendríamos que hacer, que elegir, y eso no está bien por un tema de que nosotros deberíamos ser libres de nuestra opinión. No tiene que haber alguien encima de nosotros diciéndonos esto tení que hacer y así se tiene que hacer.”

(Alumno N°1, párrafo N° 146; pp. 234)

Autonomía que debe ser fomentada por el docente ya que la elección de los pares al momento de relacionarse afectivamente y en términos académicos es una ayuda que facilita los aprendizajes de los educando. Por ello el rol docente debe de centrar el acto educativo en el estudiante, depositar la confianza en que este puede ser protagonista de su proceso desde la decisión de aprender en adelante, lo que facilitaría los aprendizajes de los educandos y así lo hacen ver algunos teóricos que dicen que:

“Este tipo de aprendizaje facilita la iniciativa, la libertad y la responsabilidad de los estudiantes, ya que la centralidad del proceso educativo esta puesto en las emociones del alumno, donde la característica de pensar positivo, invita al educando a pensar creativamente, haciendo del proceso educativo

algo más humano, natural y eficaz (Gómez et al, 2006)” (M.T. 2014; pp. 125).

5.7 El profesor de historia y sus métodos de enseñanza.

Enseñanza de la historia	
Reciente	Antigua
No se pasa	Se pasa
Sirve para la vida	No sirve para la vida
Ayuda a explicar la realidad	No ayuda a explicar la realidad

Estructura N° 7

5.7.1 Ejemplo.

A1: estudiar historia, debe ser, algo complicado si no se tiene a alguien que lo esté guiando y estudiar historia debe ser algo interesante porque así se puede tener una idea bastante, bastante realista de lo que está pasando y del porque puede estar pasando y al estudiar historia uno, yo creo también, se puede dar cuenta de que también hay cosas de que se puede predecir y hay otras cosas que también lo pueden pillar desprevenido y que pueden ser impactante. (Alumno N° 1, párrafo N°209.)

A2: eee, la actual. (Alumno N° 2, párrafo N°686.)

A2: para saber lo que pasa, porque la historia antigua ya la sabe. (Alumno N° 2, párrafo N°688.)

5.7.2 Explicación de la estructura.

Esta estructura, presenta un eje semántico denominado enseñanza de la historia donde la disyunción se encuentra entre la historia reciente y la antigua y desde la

reciente se desprende que es la que no se enseña, presenta una utilidad para la vida ya que permite explicar la realidad y la antigua es la que se pasa en el colegio, la que no posee utilidad para la vida y por ende no permite explicar la realidad.

5.7.3 Interpretación de la estructura.

Referente a la disciplina misma, el rol docente, en particular el de historia, es un profesional que debe desempeñar su práctica con un cierto sentido de utilidad. En este caso, el rol docente debe ser transformador de la sociedad, debe promover conocimientos que promuevan cambios y habilidades que faciliten una participación más activa de los sujetos en la contingencia actual, porque existe una verdadera preocupación por parte de los estudiantes ante los temas que ellos comprenden cómo impactantes para el desarrollo de la sociedad contemporánea.

El rol docente debe aportar con una nueva construcción de sociedad, por ello la historia más actual es a la que se le debe poner más atención, ya que es desde ella que los estudiantes comprenden la construcción de su presente y su futuro, es en la historia que se les aproxima, donde los estudiantes encuentran la verdadera significatividad de esta disciplina porque es la que los impacta directamente en su cotidiano.

En este sentido el docente debe de tomar esta preocupación e integrar en sus prácticas, propuestas de relación y reflexión sobre la realidad, sobre la actualidad, antes que generar un glosario de nombres y fechas de la antigüedad, sino que la historia debe ser un elemento constitutivo de significado para los estudiantes, el cual debe apuntar a modificar la realidad en la que ellos se encuentran transitando.

Los estudiantes sienten la necesidad de explicarse muchas cosas, de darle sentido a todo lo que ellos hacen y todo lo que sucedió y el docente debe facilitar esta exigencia, debe guiarlos en esta aventura, porque el objetivo final de todo es

impactar en la inmediatez de los estudiantes, en sus pautas histórico-culturales para crear un mundo mejor.

Así, todo lo que se realice en el aula debe ser parte de un conjunto de procedimientos y procesos cognitivos y de habilidades que le aporten a los estudiantes actitudes e intereses de ser protagonistas del devenir histórico de la sociedad. En sus palabras, la enseñanza de la historia debe ser útil para la vida porque *“así puedo entender más las cosas que pasan”* (Alumno N°2, párrafo N° 676; pp. 267)

Esto es lo que empuja al docente a constituir una enseñanza significativa de la historia en donde la preocupación por lo que sucede desencadena cierto interés en los estudiantes, lo que habla de un esfuerzo mayor que debe desarrollar el profesorado actual ya que son los mismos estudiantes que están trazando un camino de cambios para la sociedad futura y el docente debe hacerse cargo de ello. *“En el caso del profesorado de historia, se debe comprender que “enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran ser protagonistas del devenir histórico”* (Pagés, 2004; 157)” (M.T. 2014; pp. 145)

5.8 Narraciones de los jóvenes sobre su aprendizaje.

Aprendizaje de la historia	
Correcto	Incorrecto
Autónomo	Obligado
Reflexionado	Memorizado
Significativo	Sin utilidad

Estructura N° 8

5.8.1 Ejemplo.

A1: mm, por ejemplo con el tema de Pinochet y allende, que no nos esté obligando a ser parte de uno de los dos lados, que si uno piensa que uno tiene algo de bueno y el otro tiene algo de bueno, nos quedemos con es aparte buena y la parte mala la eliminemos, pero que aun así sepamos que nadie es perfecto y que tuvieron su error, que quisieron hacer algo bien pero no les resultó, que no lo hicieron adrede, o algo así. Que nos diga por ejemplo, na que por ejemplo, esto fue malo y fue malo y allende fue bueno o al contrario, sino que nos diga el hiso esto, hiso esto otro e hiso esto, y que nosotros tengamos nuestra opinión sobre esto, no que sea la opinión del profesor sino que nuestra opinión, en ese sentido. (Alumno N°1, párrafo N°142)

A2: que habían muchas cosas que no me servían, entonces era como, “para que voy a aprender esto si no me sirve” (Alumno N°2, párrafo N°446)

5.8.2 Explicación de la estructura.

En esta estructura, el eje semántico es el aprendizaje de la historia, donde presenta una disyunción entre uno correcto y otro incorrecto, donde el correcto es uno que se genera de forma autónoma, es reflexionado y resulta ser significativo para la vida de los estudiantes, en cambio el aprendizaje incorrecto se da de una forma obligada, es memorizado y no posee utilidad para la vida de los estudiantes.

5.8.3 Interpretación de la estructura.

En el caso del aprendizaje de la historia los estudiantes son muy claros y certeros al comprender que este aprendizaje debe ser significativo, debe tener una importancia, alguna utilidad y en palabras más simples debe servir para algo. Por ello elaboran un significado sobre los aprendizajes correctos y toman el camino

que se aproxima demasiado a los postulados de la pedagogía crítica, ya que la facultad de poder aprender historia se encuentra enraizada en el acto de que dicho aprendizaje posea algún valor o alguna utilidad para sus vidas.

Por ello un aprendizaje en el cual los estudiantes son los protagonistas, es uno que se alcanza y se logra mediante un proceso autónomo, en donde ellos le encuentran la utilidad y la importancia a aprender dicho conocimiento, por ello este saber no puede ser entregado como una verdad absoluta, ya que eso incomoda a las percepciones de la realidad que los educandos poseen, sino que siempre, el docente, debe dar la posibilidad de reflexionar y cuestionar lo que se aprende para que los estudiantes saquen sus propias conclusiones.

El profesorado debe promover este tipo de acciones en el aula, debe educar para conseguir esa curiosidad epistemológica de Freire (2002), y eso solo se logra mediante la participación de los estudiantes en el aprendizaje, por ello una forma didáctica puede ser la implementación de actividades interactivas, con las cuales los estudiantes se encuentran de frente al conocimiento, a la selección de este y a la asignación de significado y validez de lo que ellos han realizado.

El profesor de historia, es un docente que debe invitar al estudiante a construir su propio conocimiento, debe motivarlos a que este saque sus propias conclusiones de la vida y de la historia, porque es así la única manera de cambiar el enfoque educativo, donde el docente solo transmite verdades, y pase a ser uno crítico, donde el docente guía las experiencias y los esfuerzos de los estudiantes para que aprendan por si solos y utilicen dicho aprendizaje en un desarrollo personal y social.

Los estudiantes concluyen que *“nosotros tengamos nuestra opinión sobre esto, no que sea la opinión del profesor sino que nuestra opinión”* (Alumno N°1, párrafo N°142; pp. 233) lo que se ajusta totalmente a la idea de que la historia *“debe convertirse en un instrumento fundamental para que las nuevas generaciones*

ganen capacidad de análisis y control sobre el funcionamiento de la sociedad, la cultura y la cosa pública” (Rosa, 2004; 64). Por ello el profesorado debe motivar este tipo de aprendizaje, reflexionado, autónomo y significativo, pero debe motivarlo en el sentido que sean los mismos estudiantes que concluyan en estas competencias de la historia.

5.9 Los distintos formatos de una buena clase de historia.

Clases de historia	
Entretenida	Aburrida
Imágenes	Texto
Interactiva	Memorística
Se entiende más	No se entiende

Estructura N° 9

5.9.1 Ejemplo.

A1: yo creo que un poco de las dos, un poco por el contenido por lo que significaba la primera y la segunda guerra, de lo que estaba aconteciendo en ese momento, y aparte la chispa que le ponía el profesor al explicarlo, porque no era como el profesor que estaba métale hablando y hablando y hablando y se volvía latoso, sino que hablaba un poco y nos ponía un ejemplo o cosas así. (Alumno N°1, Párrafo N° 78)

A2: porque en un texto hay muchas palabras enredadas, así como que no se entiende bien y en cambio la imagen te muestra lo que está diciendo, queda grabado. (Alumno N°2, Párrafo N° 386)

5.9.2 Explicación de la estructura.

El eje semántico se refiere a la forma de la clase de historia, donde la disyunción de esta se encuentra en que es entretenida o aburrida. La clase entretenida presenta imágenes, por lo que se vuelve una clase interactiva y gracias a ello se entiende más el contenido y la clase aburrida, es una clase que solo hay texto, por ello es una clase memorística y no se entiende el contenido.

5.9.3 Interpretación de la estructura.

En lo particular, una clase de historia, debe contener ciertos elementos que se encuentran en concordancia con la manera de enseñar y aprender dicha disciplina, son elementos que según los mismos estudiantes, son los más oportunos para desarrollar aprendizajes significativos y por ende el profesorado de historia, que se pretende resignificar, debe comprenderse como un profesional que se preocupa por aprender de sus estudiantes y lo primero que debe preguntarse este nuevo docente es como aprenden sus alumnos.

Esto es importante ya que de esta manera el profesor se encontrará actualizado en tanto a las pautas culturales que los educandos van adquiriendo mientras pasa el tiempo, ya que como sujetos históricos, estos se adaptan a los tiempos y adquieren nuevos comportamientos, por ende la forma de enfrentarse a los aprendizajes es diferente.

Sobre esto, los estudiantes han considerado que una clase entretenida es una clase en la cual ellos obtienen el protagonismo deseado ante los diferentes procesos de aprendizajes, es donde ellos son constructores del conocimiento, por ello piensan que una clase de historia es la que les permite interpelar los diferentes mecanismos de enseñanza y ser ellos quienes decidan por lo que es válido y por lo que no. Esto solo se permite si las actividades de aprendizaje se encuentran acorde a la clase, al profesor y al tipo de alumno que interpela dichas actividades.

Teniendo esto en consideración los estudiantes siempre aprenden más cuando son ellos los que se encuentran frente a frente con el conocimiento, pero en el sentido de que ellos deben descubrir dicho conocimiento, lo que hace de la clase algo más atractivo y lo que aconsejan es terminar con esa aula tradicional donde el imperio del texto reinaba hace un tiempo atrás.

Los estudiantes de hoy, se educan mediante la imagen, aprenden mucho de ella y el docente debe explotar estos recursos que le permitirán alcanzar objetivos más complejos en la enseñanza de la historia, objetivos más ambiciosos que la simple memorización de los contenidos, sino que podrá alcanzar un desarrollo del pensamiento crítico de una manera muy profunda y certera, ya que los educandos se verán expuestos a desarrollar competencias de un nivel más complejo, como el reflexionar, analizar y criticar.

En este sentido, una buena clase y un buen profesor es donde se hace presente la dinámica de construir el conocimiento, no donde éste se transmite de forma poética a los estudiantes. Es así como los estudiantes expresan que aprenden más cuando ellos realizan las actividades, se les pregunta ¿cómo pueden aprender más? y ellos responden que: *“haciendo una actividad yo, eee, respondiendo preguntas, en computación nos hacen hacer los power o informes, eee, ahí tenemos que buscar la información y armar el trabajo”* (Alumno N°2, párrafo N°494; pp. 259)

De esta manera, se puede comprender que el rol docente no es el actor principal del aprendizaje, no es quien debe considerar el conocimiento apropiado para ser entregado, sino que debe poseer las facultades necesarias para promover que el estudiante desarrolle ciertas competencias que le permitan ser el mismo el constructor de su propio saber. En este sentido el docente:

“tendría como objetivo suministrar recursos al alumno para defenderse de las narrativas ya hechas, dotarles de capacidad crítica por vía de la exposición a fuentes contradictorias, mediante la discusión activa sobre que historiar, y que punto de vista adoptar a la hora de escribir, explicar y comprender un acontecimiento, sus antecedentes y sus consecuencias”
 (Rosa, 2004; 66)

5.10 Relaciones entre los docentes y sus estudiantes: posibilidades y fracasos.



Estructura N° 10

5.10.1 Ejemplo.

A1: mmmmm, creo que nos, sin darnos cuenta, nos enseñó un tema de valores, que es muy necesario el tema del respeto, que sin el respeto no se entiende nada.
 (Alumno N°1, párrafo N°42)

A2: em, que enseña bien, porque el, se dedica por ejemplo, si a una persona no le queda bien claro algo le vuelve a explicar y si no te quedo claro lo vuelve a hacer.
 (Alumno N°2, párrafo N° 554)

5.10.2 Explicación de la estructura.

Se genera una estructura cruzada entre la personalidad del profesor y el tipo de estudiante, donde un profesor de confianza se presenta ante un estudiante irrespetuoso, sucede que se genera una transformación del estudiante irrespetuoso, y si se presenta un estudiante irrespetuoso con un profesor que no de confianza, lo que sucede es que hay una reproducción de la cultura, si se enfrenta un profesor que no da confianza y un estudiante respetuoso, existe una frustración ante el aprendizaje y si tenemos a un estudiante respetuoso ante un profesor que da confianza se obtendrá un desarrollo del pensamiento crítico.

5.10.3 Interpretación de la estructura.

Desde esta estructura se desprende que uno de los principales problemas que aquejan al quehacer docente es la imposibilidad que estos tienen para enfrentarse a contextos educativos un tanto complejos. Este contexto fue definido por los estudiantes como alumnos irrespetuosos, los cuales no son colaboradores para generar un clima de enseñanza y aprendizaje óptimo, sobre todo para profesores que poseen las intenciones de transformar la realidad, ya que dichas intenciones se ven frustradas por comportamientos o mejor dicho por una cultura escolar desfavorable para las teorías críticas de la educación, llevando al profesor a actuar muchas veces como un docente totalmente autoritario.

Este fenómeno debe ser abordado con un docente más comprometido con la realidad social en la cual se encuentra trabajando ya que no puede desesperarse ante la mínima provocación que el contexto le arroja, sino que éste debe ser un profesional que comprende de donde vienen los comportamientos de los estudiantes, por ende el foco del nuevo docente de historia debe estar primeramente, en desestabilizar la cultura escolar que domina en los educandos, en desestimar estos comportamientos que el capitalismo ha incorporado en las personas para luego dar paso a la construcción de un nuevo sujeto más

comprometido consigo mismo y con su entorno social e histórico. En otras palabras, el profesor debe siempre reflexionar sobre como erradicar esa cultura devastadora que se le ha incorporado a los sujetos.

Ante esto, la transformación cultural de los sujetos siempre será una posibilidad si el docente que transmite confianza en los estudiantes para aprender, logra imponerse ante un estudiante irrespetuoso, un estudiante característico del modelo social y cultural actual, ya que como los estudiantes los señalaron, la confianza que transmitirá el docente, confianza afectiva y académica, será para poder lograr aprendizajes, los que impactaran en la formación personal del estudiante, enseñándole una nueva posibilidad de cambio. En este sentido el profesor debe preocuparse por un clima de aprendizaje y debe transmitir la idea de que ese aprendizaje puede ser logrado por los mismos estudiantes.

Esto revela la importancia que debe tener para el profesor la creación de un clima de aula donde sean nuevos valores los que determinen la dinámica del aprendizaje y en palabras más completas, la construcción de una nueva cultura escolar que aporte a desarrollar nuevas pautas culturales para la sociedad. Esta conversación inicia cuando se le pregunta a la estudiante si está bien o mal que la profesora no se preocupe del curso.

“A2: que está mal, eee, porque ella llegaba la sala así y como decía vamos a hacer esta actividad y le daba lo mismo si los alumnos la hacían o no la hacían entonces llegaba la hora de que tocaban el timbre y ella salía.

P: ¿y eso te afectó en algo?

A2: si porque muchas veces, por la bulla que había en la sala, no se entendía muy bien lo que decía la profe o no dejaban explicar

P: ¿y que debería haber hecho tu profesora?

A2: *eee, tratar de unir al curso.*" (Alumno N°2, párrafo N° 318, 319, 120, 321 y 322; pp. 251)

Por otro lado, existe un escenario más oscuro para el docente de historia, que es el que jamás debe de enfrentar, ya que este se caracteriza por generar una reproducción total de la cultura escolar dominante en la actualidad, ya que un docente que no genera las confianzas en el estudiante, enfrentado a un alumno irrespetuoso, solo mantendrá este clima de aula tradicional, en el cual no existen esfuerzos por ningún lado por revertir esta situación, no hay ganas por parte de ningún sujeto por mejorar la situación.

Por ello el nuevo rol docente no puede seguir con esta cultura tradicional de la escuela, donde su papel y el del estudiante es tan limitado, que no logran mostrar nuevas condiciones de vidas para las personas, no se logran evidenciar aires de cambio ni de humanidad en el proceso educativo, solo hay una reproducción de la sociedad en tránsito, reproducción de esta sociedad desigual y desunida, agudizando las condiciones histórico culturales de los sujetos.

De esta forma se puede comprender que:

"En esta educación disertadora, el educando repite sin percibir significados, donde deben de memorizar el contenido que el docente narra, transforma en recipientes que deben ser llenados a todos los educandos sometidos a la escolarización, el educador realiza depósitos que los educandos deben de recibir, memorizar y repetirlos (Freire P. 1997)" (M.T. 2014; pp. 55)

Pero cada vez más se puede dejar entrever una posibilidad de cambio y superación de las actuales condiciones de la sociedad y en particular de la condición educativa en la que se está inserto actualmente ya que desde la lectura de la estructura se logra desprender que mientras exista una parte, dentro de los

sujetos educativos, que esté dispuesta al cambio y a construir mejoras en la sociedad y en la cultura, la posibilidad de humanizar y revertir las condiciones desfavorables a las que han sido arrojadas las personas en este sistema siempre se hará efectiva, y la esperanza nunca dejará de estar presente tanto en estudiantes y alumnos, y estando la esperanza incrustada en el quehacer docente, por un lado, será más fácil revertir este contexto desigual. En otras palabras, mientras uno de los dos sujetos educativos quiera cambiar las cosas, hará que dicha idea sea una posibilidad real y no un romanticismo propio de la pedagogía.

Pero la importancia al parecer aquí, se encuentra en el docente, ya que hasta ahora es el quien guía el proceso de enseñanza y puede promover los aprendizajes significativos. Pero si un docente que no sea confiable para los educandos se enfrenta a un estudiante respetuoso, lo que sucederá será igualmente maravilloso, ya que si bien no se producirá una transformación real de la cultura escolar y del aprendizaje, lo que habrá será una frustración del estudiante por no poder mejorar ya que el docente no estará creando las posibilidades para que estos suceda, pero el estudiante será consciente de lo sucedido, permitiéndole a él, avanzar por su propia cuenta, en tanto este quiera ser el motor de los cambios que desee, y por ende le entregará la posibilidad de cuestionarse y ser consiente de que puede ser constructor de su conocimiento y su aprendizaje.

Por último existe una condición que es la más favorable para la transformación social y cultural de los sujetos, que es cuando los dos, estudiante y profesor, se encuentran con la disponibilidad de aportar en un clima para crear y mejorar. Esta situación se logra cuando un docente se posiciona desde una perspectiva de cercanía hacia el educando, donde da la confianza necesaria al estudiante para que este pueda ser protagonista de su aprendizaje, pero también cuando existe un educando acorde a dicho modo de ser, un estudiante respetuoso, según los mismos alumnos, ya que de esta forma el clima será adecuado, habrán cercanías, confianzas, respeto.

Con esto, las propuestas de construir conocimiento por parte de los educandos y guiados por el docente, será bien acogido y existirá algo que hace mucha falta en las aulas tradicionales, y que es la disposición a trabajar, a crear y a transformar las cosas, esa disposición se logra cuando las condiciones son óptimas para los dos sujetos. Esto logrará desarrollar un pensamiento crítico en los educandos, pensamiento que les permitirá enfrentarse a su realidad y transformarla, ya que el objetivo siempre será interpelar la realidad social y cultural, no reproducirla porque siempre habrá una sensación de que algo se puede mejorar.

Con todo esto, se puede establecer que el rol docente es una figura que siempre debe tener la disposición a ser confiable, para transmitir los aspectos más positivos a los estudiantes, dotarlos de confianza y de posibilidad ante la idea de que estos pueden ser constructores del conocimiento y del mundo a la vez.

6 Conclusiones.

En este capítulo, se pretende dar respuesta al objetivo general que guió la investigación, que es comprender los significados que los estudiantes de 4° medio le otorgan al rol del profesor de historia. Las conclusiones han sido extraídas de los análisis de los textos que se construyeron a partir de las narraciones de los estudiantes, por ello, todo lo que aquí se estipule, no es nada más que las construcciones culturales que los estudiantes poseen sobre el tema.

La búsqueda de sentidos, realizada en la investigación, develo la matriz cultural de los educandos, lo que quiere decir que las proyecciones realizadas sobre el rol docente son perspectivas construidas a partir de las experiencias de los estudiantes, por ende son realizadas con una mirada bien particular, una mirada que hasta ahora no ha sido tomada muy en cuenta.

Por ello, la comprensión realizada a partir de los análisis estructurales solo corresponden a una visión de una de las partes de los sujetos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces dichos aportes complementan lo realizado por otros teóricos y expertos, que de una u otra forma de han referido al tema del cual trató ésta investigación.

6.1 Las proyecciones del rol docente: desde el profesor autoritario al profesor democrático.

Los resultados de la investigación sobre el rol docente de historia, demostraron que para la actualidad, el profesorado, debe transitar de un rol autoritario, característico de la tradición clásica del que hacer docente, a un profesor democrático. Ésta búsqueda de sentidos, demostró que el tránsito por el cual debe pasar el maestro de historia se caracteriza por aspectos olvidados por la pedagogía tradicional y que con la ayuda de la pedagogía crítica, estos salen a la luz y mediante la incorporación de los discursos de los estudiantes, estos aspectos asumen una función muy diferente a la ya conocida de los profesores tradicionales.

El tránsito, al cual se refieren los relatos de los estudiantes, se enmarca dentro de un enfoque pedagógico que intenta humanizar las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, por ende, las figuras del rol docente que elaboran los estudiantes apuntan a construir un profesorado democrático, carismático y cercano, el cual mejoraría los aprendizajes de los estudiantes por instalar una confianza en ellos para enfrentarse a al proceso de aprendizaje de una forma autónoma.

Este modelo de docente presenta ciertas características que definen un enfoque democrático para todo profesor de historia, el cual se muestra en la estructura N° 3, donde el docente valorado por los estudiantes es justamente uno que se caracteriza por democratizar el aula, velar por los estudiantes y por su aprendizaje y el cual instala una relación más igualitaria en el aula ya que lo que se prioriza es generar una confianza en el estudiante ante el proceso de aprendizaje.

El profesor de historia que se proyecta en la sala de clases como un profesor democrático, será un profesional que desarrollará aprendizajes significativos en los estudiantes, pero dichos aprendizajes no serán construidos por el docente, sino que serán creados por los mismos estudiantes. Esto se puede comprender más a fondo, cuando se deja hablar a los estudiantes y se visibiliza la matriz cultural de estos, lo que en otras palabras, es dejar a los mismos alumnos que

expresen como ellos pueden aprender, en que se interesan al momento de aprender y cuáles son los elementos claves que posibilitaran esta facultad, tan propia de la pedagogía crítica, en la cual los estudiantes son los que construyen el conocimiento y le otorgan sentido a lo que están haciendo, terminando el proceso de aprendizaje al darle una utilidad a lo aprendido y haciéndolo efectivo en su cotidiano.

El docente democrático, es un profesional que desde su esencia debe de comprenderse como alguien que marca una diferencia, que desde su gestación es un profesor distinto a lo que común mente se ha visto en la historia de la escuela, ya que este profesor democrático se proyecta desde una esfera anterior a lo que se ha dicho de este tipo de profesionales, porque la esencia, el enfoque, lo que estructura el quehacer docente, el alma, por decirlo de alguna manera, es diferente y los cambios propuestos no están puestos solo en la práctica de este tipo de profesores, sino que los cambios vienen ya vistos desde lo que le da consistencia a la profesión docente.

Los profesores que se comprenden como profesionales democráticos, son profesionales, que antes que todo, son humanos, son personas antes que máquinas. Estos profesores se encuentran a cargo de un proceso que humaniza a otros sujetos y comprender que el carácter de humanidad que reviste al rol docente y a su práctica en particular, es el elemento que dará consistencia al quehacer de todos los profesores ya que la finalidad de este profesor, es humanizar a un grupo de sujetos, mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje que también asume el mismo carácter.

La idea de querer humanizar el rol docente se comprende del análisis de la estructura N° 2, en la cual el profesional que da confianza es el que asegura un verdadero aprendizaje, por ende la confianza de la que se habla, es una confianza en la persona misma para que este se enfrente al proceso de aprendizaje.

Es por ello que no puede haber mucha simpleza en ésta perspectiva que se ha elaborado a partir de las narraciones entregadas por los estudiantes, ya que la

primera tarea es diferenciarse de la construcción cultural que desarrolló “la escuela moderna” sobre la figura docente, la que bien describió Pineau (2001), en la cual establece que el profesorado es el sujeto en donde se encarnan los saberes y donde *“esta tendencia monopólica de los saberes específicos para comprender, controlar y disciplinar a los alumnos (...) otorgó identidad a los maestros y les permitió diferenciarse de otras figuras sociales”* (Pineau, 2001; pp.34). En otras palabras, el rol docente, debe de diferenciarse de esta definición, en la cual el profesorado es el saber y el conocimiento.

Desprenderse de esta postura es el paso que garantizará aprendizajes reales y significativos en los estudiantes, porque lo que se deja de lado, es la figura técnica y experta del saber, donde la representación casi metafórica que se realiza del profesor, es la de una “máquina que educa máquinas” y los estudiantes son enfáticos en decir que

“si el profe le pone color, por así decírtelo, trata de animarnos a nosotros, se va a encontrar el aprendizaje que hay en nosotros, si no, si el profe está así, prácticamente cómo una máquina, que vamos a aprender al estudiar con él” (Alumna N°4, párrafo 917, pp. 291).

Con esto se puede comprender que la necesidad de humanizar el rol docente, es una tarea necesaria, ya que se identifica que dicha tarea, produciría los aprendizajes necesarios en los estudiantes, porque el fenómeno que se hace presente, bajo esta necesidad de humanizar, primero tiene que ver con la lectura de una sociedad totalmente deshumanizada y la carencia que se encuentra en cada una de las personas.

La falta de humanidad, expresada en las relaciones carentes de afectividad, compromiso, respeto, solidaridad y preocupación por el otro, y en otros términos, porque se ha llegado a tal punto que esta carencia de humanidad debe ser corregida y la figura social más confiable para hacerlo, es la del profesor y en este caso la del de historia.

La humanización del rol docente se estructura en base a una relación donde el proceso en general y también los sujetos partícipes de él, son embestidos por esta esencia que familiariza las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos, las que se convierten en relaciones cercanas y llenas de compromisos, el uno por el otro, donde el educador no enfrenta a los estudiantes como su contradicción, su antítesis, en la que reconoce la razón de su existencia, justamente por la absolutización de la ignorancia de los educandos (Freire, 1997) sino que se estructura una relación de mayor afectividad entre profesores y estudiantes.

Este alejamiento del tradicionalismo docente debe decantar en un docente más humanizado y humanizador, donde su práctica sea el medio para alcanzar sus objetivos, ya que en mutua cooperación, el aprendizaje debe ser un resultado de una relación benevolente entre profesor y alumno.

Este profesor democrático, deja de acudir a métodos dictatoriales para alcanzar el objetivo que todo profesor se plantea, que es que sus estudiantes aprendan, por ello se crea una relación inseparable, donde un docente democrático es quien humaniza a sus estudiantes mediante su práctica, la cual posee elementos acorde a dicha actitud y personalidad que asume el profesor en la sala de clases.

Uno de esos elementos se presenta en la estructura N° 1, donde la personalidad del profesor debe de ser un profesional carismático que desinstale la rigidez del rol clásico y genere un clima de confianza y esperanza en el educando.

Con esto, se comprende a un docente que humaniza, como un docente que genera una relación de igualdad en la sala, donde todos tienen el mismo valor, todos son personas que se están educando mutuamente, y estas relaciones que se generan, están estructuradas en base a cercanías y confianzas, lo que es muy importante, ya que en palabras de los estudiantes, éste tipo de vínculos, son los que posibilitarían los aprendizajes en los estudiantes, porque quien se encuentra educando, no es un sujeto ajeno del cual se desconfía, ni menos es una contraparte, un antagonista, sino todo lo contrario, es un amigo, para unos casos, un consejero para otros o simplemente un guía que está ahí para orientar y ayudar, lo

que es importante ya que desde la estructura N° 1, que hace alusión al tipo de profesor, se comprende que este debe ser una ayuda para el aprendizaje, porque debe ser quien explique la materia de una forma clara y confiable.

Lo verdaderamente importante aquí, es comprender que los aprendizajes se ven facilitados, promovidos y estimulados no por un buen profesor que se caracterice por ser un dictador en la sala de clases, sino por una persona de confianza que realmente se compromete con el aprendizaje de los estudiantes y no está preocupado por cuestiones técnicas de la enseñanza o de simplemente cumplir con el currículo, sino que comprende que está formando personas y como tal, debe encontrarse acorde a las necesidades y exigencias de estas, ya que el acto de educar es un acto de mutuo apoyo, donde la confianza es de vital importancia para promover cualquier tipo de aprendizaje.

Dentro de una de unas de las percepciones que poseen los estudiantes sobre el rol del profesor, se encuentra que debe poseer un carisma el cual lo acerque al estudiante, que demuestre una cierta preocupación por el, que no lo exponga a burlas o a realizar trabajos que él no puede realizar, que se preocupe por el aprendizaje y no por otros temas que poco importan, ya que generar una buena relación entre docente y alumno hará más confiable el clima de aula para promover aprendizajes verdaderamente significativos porque como resultado de este proceso humanizador que adquiriría la educación sería una confianza al momento de aprender alguna cosa.

En este aspecto, la confianza juega un papel preponderante en el docente, ya que por intermedio de ella, el profesor lograra dotar a los estudiantes de confianza para que, por ellos mismos, puedan construir aprendizajes significativos. Es así que el rol docente que se comprende como un profesor democrático en donde su quehacer se desprende del objetivo de humanizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de humanizar a los sujetos que han sido tratados como objetos por la escuela tradicional, el que debe dotar a los estudiantes de confianza en ellos mismos para que estos se decidan a construir sus aprendizajes.

El primer paso que se debe dar en la redefinición de un rol docente, es el que recopile los significados de los estudiantes sobre qué es ser profesor, ya que la falta de confianza en uno mismo para aprender ha sido una herencia de la escuela moderna en la cual las relaciones que se han construido históricamente han sido de un sujeto que lo sabe todo y vierte este conocimiento en unos objetos que no saben nada.

Por ello el acto principal del profesor es entregar la confianza necesaria al estudiante para que este construya su conocimiento le otorgue la validez necesaria para ser utilizada en la mejora de su realidad, esto solo es posible si la concepción del rol docente pasa de una esfera técnica a una esfera humana, porque se parte de la base que *“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”* (Freire, 2002; pp.24) donde dicha posibilidad se encuentra en la confianza que el docente le entrega al estudiante para que este pueda aprender por sí solo.

En palabras simples, el acto de educar, desde una perspectiva democrática y humanizadora, es un acto que el docente debe realizar con amor, a lo que hace y por quien lo hace, ya que no está trabajando con máquinas ni tampoco él es una máquina, sino que debe haber espacios en los cuales las afectividades, las cercanías y las emociones sean uno de los pilares del aprendizaje de los estudiantes, ya que al educar con amor, le permitirá a los educandos alcanzar una confianza en sí mismos para poder enfrentar un proceso de aprendizaje por ellos mismos, los que terminaran dándole un significado a lo que hacen con el mismo amor con el cual les fue promovida dicha posibilidad.

Para comprender mejor esto, se debe entender que la labor realizada por los profesores no posee límites, ésta es de una extensión inimaginable ya que sus enseñanzas no quedan retenidas tan solo en el estudiante, sino que desde ahí pasan a la comunidad, de ahí a la sociedad y así son manifestadas en su historia y si estos conocimientos son tan significativos como se pretende, estos serán los pilares de la construcción de un futuro mejor para todos. Para que lo dicho

anteriormente tome forma, se debe hacer con amor, tanto por lo que se hace, por quien se hace y como se hace.

6.2 El profesor de historia como un constructor de espacios de sentido.

El profesor de historia se constituye como una figura de importancia para los estudiantes, los cuales comienzan a comprender ciertos fenómenos que se relacionan a sus aprendizajes, en los cuales el profesor de historia se encuentra estrechamente relacionado, por ello la importancia que adquiere este docente, va más allá de las posibilidades de enseñanza que este proporciona, sino que se entabla una relación totalmente dependiente entre estudiante y alumno, donde el docente se preocupa y centra su actividad en el aprendizaje de los estudiantes.

Los educandos, son capaces de comprender que si el profesorado no realiza una buena labor, sus aprendizajes se verán perjudicados a tal punto que el paso por la escuela puede traducirse en un absoluto rechazo y desinterés por parte de los estudiantes, en cuanto estos deben de enfrentar un proceso de aprendizaje que rinda frutos para sus vidas. Es en este caso, que el profesor y el estudiante deben de fijar un objetivo común, el cual es fomentar el aprendizaje en los estudiantes, es posibilitar a los educandos, para que estos puedan ser los protagonistas en dicho proceso, con el cual, el objetivo final es que ellos mismos le otorguen significado a lo que acaban de hacer en compañía del docente.

Los estudiantes comprenden que la importancia esta puesta en ellos, por ende proyectan un tipo de profesor que los visualiza, que comprende la diversidad cultural y de identidades que existe en el aula, por ende atribuyen al rol docente la característica de mediador o guía entre ellos y su aprendizaje, porque los docentes siempre serán un componente importante en esta relación ya que es mediante sus consejos que los estudiantes sabrán cuando están desarrollando un proceso correcto y a la vez, será quien les da la posibilidad de elevar dichos conocimientos a tal punto que los estudiantes le podrán dar un sentido significativo

a lo que aprenden. Nuevamente aquí reluce el profesor democrático que se evidencio en la estructura N° 3.

Con esto, el profesor de historia debe ser un profesional preocupado por el aprendizaje de los estudiantes, centrándose *“en el niño, en el educando, escuchando y priorizando por los intereses que los estudiantes presentan ante el acto educativo, donde la idea de transformar es dialogada con todos los implicados”* (Aubert et al, 2004) (MT, 2014; pp. 118).

Así, el nuevo rol docente, considera dentro de todo el proceso educativo al estudiante, ya que la finalidad del profesor no es transmitir un conocimiento heredado, sino todo lo contrario, es construir un nuevo conocimiento en donde los estudiantes sean los arquitectos de éste, y de esta forma ellos sean capaces de darle sentido a sus aprendizajes y puedan ser utilizados en acciones que apunten a mejorar la realidad de las personas. Ese sería un aprendizaje con sentido y el profesor de historia debe de proporcionar las posibilidades para que los estudiantes logren darle sentido al aprendizaje que están construyendo.

En este caso el docente es un vínculo en la relación estudiante aprendizaje donde lo primordial es darle sentido a lo que se hace, y no solo cumplir con el rito de la instrucción, propia de la escuela clásica, esta escuela donde *“al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la entrada del mundo en la conciencia”* (Freire, 1997; pp. 85), por ello es que se evidencia la importancia de generar sentidos en las clases de historia, de darle respuestas y concluir verdades por parte de los estudiantes mediante una mirada profunda, crítica y reflexiva de la realidad, ya que se comprende que la misma historia es parte de esa realidad, es por algo que suceden las cosas y el docente humano y preocupado por sus estudiantes será este vínculo entre el aprendizaje y los estudiantes, entre los sentidos y la realidad, entre el presente de estos y el futuro que construirán.

Para alcanzar dicho objetivo, el profesor de historia debe de conocer un aspecto muy importante el cual ha sido olvidado por todos y si este ha sido considerado en algún momento, no se ha podido dar con la fórmula que garantice los logros

propuestos. Este aspecto está orientado a saber y comprender como aprenden los estudiantes, como estos enfrentan el aprendizaje, como estos lo construyen y como estos lo desarrollan. Saber estas cuestiones, es de importancia porque es la única manera que tiene el docente para saber si sus estudiantes pueden o no pueden aprender.

Conocer a sus estudiantes, es de importancia ya que de esta manera se podrá dar cuenta de lo que necesitan los educandos y la estructura N°4, introduce este tema sobre la importancia que tiene el tiempo que tiene el docente en las instituciones para poder indagar en mecanismos nuevos que le permita conocer este aspecto de los estudiantes. Por lo mismo, en la estructura N° 6, que habla de los pares, los estudiantes explican la importancia de conocerse entre ellos, porque de esa manera los aprendizajes son logrados de una manera más significativa y entonces el docente debe de replicar esta fórmula para conseguir cambios reales en sus estudiantes.

Al realizar dicha tarea, el educando se visibiliza inmediatamente dentro de un universo de diferencias, permitiendo al docente generar estrategias de enseñanza que aseguren una aproximación por parte de los estudiantes a un aprendizaje significativo y real, en donde ellos mismos complementen el conocimiento y le den el sentido más oportuno para ser utilizado en pro de mejorar o liberar como diría Freire (1997).

En este sentido, se expresa que el docente debe de guiar esta búsqueda de sentidos en los estudiantes, debe de ser un constructor, al igual que ellos de la realidad y los estudiantes lo expresan de esta manera:

“La labor es guiarnos por un aprendizaje correcto y al momento de hacer historia no obligarnos a entenderlo de una u otra manera, sino que, como darnos un, una ayuda a nosotros a entenderlo a, entenderlo pero a nuestra manera, porque no, de nada me sirve saber lo que él sabe si nosotros no lo aplicamos, si no lo entendemos nosotros mismos, entonces, en ese sentido la labor sería, como darnos un empujoncito a que nosotros entendamos

bien de que se trata el tema de historia” (Alumno N°1, párrafo N° 140; pp. 233)

Así el profesor de historia debe constituirse como un constructor de sentidos, ayudar a los estudiantes a que desarrollen aprendizajes con sentido.

Es así que el aprendizaje centrado en el estudiante compromete a la escuela y en especial al docente a potenciar y estimular a los educandos a sentirse satisfechos con lo que hacen, redefiniendo el lugar de la escuela ya que los niños ahora se sienten tomados en cuenta, respetados y vinculados a los otros (Gómez, Molina, De Luque y Ontoria, 2006) (M.T. 2014; pp. 124)

Con esto se puede ir comprendiendo que el rol del profesor de historia, es posibilitar o construir espacios de sentido en donde los estudiantes desarrollaran todas sus capacidades críticas para trabajar por un mejor entorno y en palabras más globales, para transformar y mejorar la sociedad en la cual se encuentran insertos.

Como se explicó, el docente debe de conocer profundamente el cómo sus estudiantes aprenden y para ello es importante que este tipo de profesor tenga el tiempo necesario para investigar, profundizar y experimentar sobre su práctica, con la intención de encontrar y consolidar métodos de enseñanza y aprendizaje que se encuentren acorde con las exigencias y necesidades de los estudiantes. Lo que resulta muy importante para que el clima de aprendizaje sea el óptimo para conseguir que los estudiantes doten de sentido a lo que hacen.

Por ello es un importante que un docente considere siempre lo que quizás para algunos tiene poco sentido, pero que para los estudiantes es muy importante, que es la comodidad ante cualquier experiencia de aprendizaje, comodidad que debe ser promovida y propuesta por el docente para que el estudiante entre en confianza ante un desafío tan importante y necesario como lo es el darle sentido a lo que él está haciendo.

Conocer a los educandos es el primer paso, mejorar las prácticas pedagógicas es el otro, y con esto ya se encamina hacia un éxito en términos de significatividad por parte de los estudiantes, ya que el docente sabrá que hacer y qué no hacer y por otro lado el estudiante tendrá la confianza en sí mismo para comprometerse a aprender de una manera significativa y con un sentido de la realidad y la transformación de ésta. En palabras de Freire (2002), éste profesor, debe de incentivar la curiosidad de los educandos, para que este proceso de búsqueda, de indagación, resulte en la adquisición de una conciencia crítica que les permita a los estudiantes intervenir en el mundo.

Para ello el profesor comprendido como un mediador o guía entre el aprendizaje y el estudiante, debe de promover actividades que inviten a los estudiantes a participar más activamente en el desarrollo de las clases en la construcción del conocimiento y darles la responsabilidad de ser parte de este proceso. Esto se hace necesario en el necesario reconocimiento del estudiante, de saber cómo trabaja, como aprende y lo que quiere, para que de esta manera el profesor pueda constituir un clima apropiado para que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes y les den significado y sentido.

Dentro de este reconocimiento, los profesores de historia deben velar por la confortabilidad y comodidad de los estudiantes, pero los mismos estudiantes deben ser constructores de un buen clima de aprendizaje por lo que ellos también deben asumir una postura con la cual colaboren a construir un clima en donde el aprendizaje sea facilitado y el respeto entre unos y otros, sea la tónica que garantice los objetivos planteados y dialogados por docentes y alumnos.

6.3 El profesor de historia: un vínculo entre La Historia y la historia de los estudiantes.

Lo más común es caracterizar a los estudiantes como sujetos que poseen una desorientación en términos de sentido, la que se manifiesta en una cultura escolar tan difusa y dilatada que llegar a plantearse por rumbos concretos parece una tarea difícil ya que todo el mundo se encuentra en un cambio constante y acelerado, por lo que, los educandos solo vislumbran en sus vidas momentos de felicidad, pequeñas fracciones de espacios de sentido, en los cuales realmente pueden ubicarse y comprenderse a sí mismos como sujetos protagonistas de las dinámicas, sociales, históricas y culturales de la realidad en la que viven.

En otras palabras, para los estudiantes, es muy difícil conciliar una identidad definida que oriente sus propósitos dentro de esta sociedad y para los profesores, esto se ha vuelto un problema ya que la construcción profesional que ellos han desarrollado no les permite prevenir este tipo de fenómenos, tan característicos de la sociedad contemporánea.

Es así, que ésta dispersión de los sentidos que los estudiantes logran constituir, también es afectada por este nuevo estilo de vida que ellos llevan, el cual se caracteriza por la realidad virtual de la cual ellos extraen los principios que considerarán como claves para comprender el mundo en el que viven, decantando en una forma de vivir su cotidianeidad, la cual se encuentra en completa concordancia al paradigma que se instaló en la sociedad contemporánea, donde el neoliberalismo, el capitalismo y la globalización, son los agentes que le dan forma a todo lo conocido. El fenómeno se puede entender de mejor manera cuando consideramos que:

Esta alteración de la vida que sufren las nuevas generaciones, producto de la penetración de las nuevas tecnologías, empuja a los nuevos adolescentes a que configuren su vida de una manera mediatizada por las redes sociales virtuales, induciendo nuevos estilos de vida que rayan en lo exitoso, nuevos procesamientos de la información, del intercambio, de la

expresión y de la acción de esta (Pérez, 2012) donde “los jóvenes (...) conectados a la red, saturados de información y exigidos por demandas múltiples de redes sociales plurales (...) se están acostumbrando a dispersar y a ocupar su atención entre diferentes tareas simultaneas” (Pérez, 2012; 66) donde esta facultad de multitareas con la que se caracterizan los estudiantes posmodernos, dispersa el foco de atención de ellos, en varias labores a la misma vez, por lo que no se logra construir el mismo conocimiento que si la atención es puesta en un solo foco (Pérez, 2012). (M.T. 2014; pp.112)

La realidad a la que el profesor se enfrenta es ésta, donde lo particular se manifiesta en un desinterés por parte de los estudiantes a todo lo que ellos hacen en la escuela, porque no le encuentran un sentido, una funcionalidad y una real importancia a los aportes que les pueden entregar sus profesores mediante los conocimientos a los que son arrojados los educandos en la sala de clases. Que esto suceda de una manera tan natural, en donde la relación entre profesor y estudiante sea comprendida como una tensión, pero con una connotación negativa, es realmente preocupante ya que esto no debería ser considerado así, sino todo lo contrario.

Es por ello que el profesor de historia debe asumir el rol de ser un vínculo entre su disciplina y la importancia que esta tiene para la sociedad y las experiencias particulares de los estudiantes, los cuales le darán sentido a los aprendizajes y los pondrán en práctica en su vida cotidiana para mejorar las condiciones en las que ellos viven y es así que el profesorado de historia debe de desarrollar una práctica que posibilite este descubrimiento en donde el educando considere la real importancia que tiene su paso por la escuela, pero no en términos académicos sino en términos personales, de identidad y de construcción social, ya que ellos serán los creadores de un futuro.

La relación entre la historia formal y las experiencias de los educandos es vital para que estos comprendan el impacto que tienen ellos como sujetos protagonistas del devenir histórico de la sociedad, por ello el docente debe de

proporcionar las competencias afectivas, técnicas y epistemológicas para que el estudiante compruebe y defina su posición en el tránsito de la sociedad y a la vez sea parte de las decisiones que se deban tomar para definir el futuro de esta.

Los estudiantes están muy claros que es labor del docente hacerles ver esto, de buscar mecanismos en los cuales ellos puedan formarse como personas conscientes, por ello el rol docente tiene la misión de despertar la conciencia de los estudiantes para que estos puedan recomponer el mundo en el que viven y es así como reclaman que lo que se debe realizar es justamente la formación de sujetos preparados que sean capaces de decidir por ellos mismos el porvenir del mundo y no que hereden un mundo que ya se ve degradado. Es tarea del profesor educar para formarlos con una disposición ante la vida, una disposición a transformarla y no a continuarla de una manera ritual.

Es así como ellos expresan que la historia es lo que les permite comprender los procesos y las causas de lo que están viviendo cuando dicen que:

yo creo que sí, que es bastante importante, porque de eso se trata la vida, se trata de historia y porque yo creo que la vida se forma de historia, en todo sentido, o sea, por la historia nosotros estamos acá, eee, por la historia que paso, está como está chile o el mundo quizás y que es necesario el saber lo que paso, o sea el antes del que estuviéramos nosotros, un tanto en el sentido social, como político, económico, eee, saber diferenciar de lo que era antes esos ámbitos a lo que somos ahora, entonces yo creo que es demasiado importante el saber la historia que hubo antes de nosotros, para que sepamos diferenciar lo que era antes de lo que es ahora. (Alumno N°6, párrafo N°889; pp. 287.)

Con esto se comienza a ver que el docente es el profesional que debe vincular las experiencias personales de los estudiantes con la historia enseñada, ya que mejorará los aprendizajes de los estudiantes, ya que obtendrán un sentido en el por qué los están estudiando y les darán una utilidad, un significado, ya que serán

utilizados para algo, ya que ellos mismos creen que es importante el vínculo antes mencionado porque:

si todo el barrio está con niños, con familias y tienen niños, los niños van a estar en el colegio y van a estar en la clase de historia y si ésta clase de historia está orientada a mejorar el barrio, el niño va a ser capaz de llegar al padre o a la familia y la familia va a tratar de hablar con el vecino y así sucesivamente hasta que el grupo del barrio, los vecinos en general, no sé, van a hacer una especie de junta y van a tratar de mejorar las condiciones en ese barrio, van a tratar de ayudarse entre sí, para arreglar eso. (Alumno N°1, párrafo N° 238; pp. 246.)

Es así como se comienza a comprender que los estudiantes van necesitando que el docente sea un guía en este camino de transformar la realidad, en donde el protagonismo de ésta tarea se encuentre impregnada en el quehacer del educando.

El profesor de historia, en este caso asume una responsabilidad muy importante en la formación de sujetos, puesto de las necesidades del estudiantado actual, ya no se requiere la reproducción del sistema, sino que se busca la mejora sustancial de este y las prácticas pedagógicas desarrolladas por parte de los docentes de historia son parte primordial de dicho proceso, que se puede comprender que inicia con el accionar de los profesores y se culmina con el de los estudiantes, realmente una labor compartida, que hace de esta relación, un vínculo inseparable, en donde las tensiones entre docentes y estudiantes no son vistas como negativas cuando hay una disposición del docente a trabajar de una manera más humana y con un fin común al de los estudiantes.

En este aspecto, se entiende que es el profesor quien debe de incentivar y motivar dichas actitudes de compromiso y responsabilidad con la sociedad, mediante prácticas que se comprometan a desarrollar dichas habilidades, tan exigidas por los estudiantes, ya que ellos pueden pensar algo, pueden imaginar muchas cosas,

sobre todo cuando se trata de realizar cambios, de hechos muchos adolescentes se describen idealistas, pero lo que siempre falta es ese profesional que les entregue las herramientas necesarias para que los estudiantes logren sus objetivos, falta ese profesor que entregue la responsabilidad y la confianza a ellos, para que puedan lograr lo que se propongan.

El profesorado, ante esto, muchas veces es miope y se preocupa por otras cuestiones, pero si se escucha un poco más a los estudiantes, se encontrara una clave para no sufrir una frustración como educador en esta sociedad tan degradada por la cultura global del mercado y la individualidad.

Es tan sencillo como poner atención y entender que esto solamente se puede lograr dándole el espacio a los estudiantes a opinar y decidir por ellos mismos que es lo que quieren pensar y que quieren hacer con ello, es cosa de dejar las prácticas antiguas de la instrucción engeguedada en la sabiduría docente y ser un poco más flexibles ante los sujetos que se encuentran evaluando permanentemente la labor que realizan los profesores de historia, labor que los propios estudiantes definen como necesaria ya que *“igual es importante saber historia porque ¿si no hay historia que hacemos? Si no existiera la historia, no seriamos nada no existiría, todo pasa por algo y todos se forman su historia”* (Alumna N°4, párrafo N° 891; pp. 289)

El profesor debe educar en la verdad a los estudiantes, debe de motivarlos a desarrollar creativamente las opiniones, visiones, sentidos y significados de lo que aprenden, para que de esta manera puedan elaborar las estrategias pertinentes para transformar la realidad en la que habitan. Esto se ve apoyado por lo que Giroux (2001) llama un profesor intelectual transformativo, ya que este no es neutral y tiene la labor, mediante su práctica, posibilitar la transformación social, por lo que se encuentra llamado a darle sentido a la reflexión que se realice en el aula, con perspectivas de cambio educativo y social.

6.4 Proyecciones

6.4.1 Para la elección de una identidad docente.

Esta investigación, servirá para los profesores que se interesen por generar prácticas transformativas en el aula, no por proporcionar una guía de actividades ni consejos de cómo se debe desarrollar la práctica, sino que será un material el cual estará disponible para que los profesores puedan tomarlo y reflexionar sobre él, con el que podrán asumir una nueva postura frente a los estudiantes, ya que cada información que aquí se ha entregado, puede ser usada como una guía que evidencia el conocimiento cultural que los estudiantes poseen sobre el tema educativo, en especial sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En este caso, los profesores se aproximan a un conocimiento más acabado sobre los estudiantes del Chile actual, con el que los profesores pueden asumir una nueva postura frente a la idea de cómo deben enseñar a los estudiantes, ya que lo que se ha dicho aquí es una ilustración cultural de los estudiantes, la que expresa como ellos pueden aprender más, que es lo que necesitan y que esperan de la labor de los profesores. En otras palabras, este conocimiento profundo de los estudiantes, debe ser tomado en cuenta por los profesores para mejorar sus prácticas y orientar una educación centrada en el aprendizaje.

Por ello las investigaciones que desde aquí se puedan generar pueden apuntar a mejorar las identidades que los docentes están asumiendo actualmente, identidades que determinan su rol en el aula y como ellas son constructoras de un conocimiento significativo para los estudiantes. En especial las investigaciones deben apuntar a develar las identidades que actualmente los docentes están construyendo en pro de las mejoras de los aprendizajes de los estudiantes.

6.4.2 Para las instituciones formadoras de profesores.

Las instituciones se ven fortalecidas con este tipo de conocimiento, porque la formación del profesorado es muy esencial en la identidad que asumirá un docente que se encuentre en ejercicio, la manera en que este se formó, pesa demasiado en tanto es desde su formación inicial, el profesor desarrolla un tipo de práctica.

Por esto mismo, las instituciones formadoras de docentes deben de tomar en cuenta esta aproximación hacia los intereses de los estudiantes y en especial hacia la forma en que ellos mismos manifiestan que es lo que necesitan de los profesores para mejorar sus aprendizajes y hacerlos realmente significativos. Con esto, la formación inicial partirá desde esta base, preparando y formando profesores capaces de comprender a los estudiantes y más preocupados de aspectos más centrados en el aprendizaje y en lo que los estudiantes logran con esto, antes que de los aspectos curriculares de la educación.

Las instituciones son las que implementaran nuevos enfoques para los profesores, afectando el rol docente, transformando su quehacer y su finalidad, y de esta manera orientándolo a ser un sujeto que no intenta reproducir un modelo cultural, sino transformarlo hacia algo mejor, porque eso es lo que los estudiantes de hoy esperan, entonces las instituciones deben de fortalecer estos aspectos en los profesores para que vayan más preparados a los desafíos de la sociedad actual, desafíos que son planteados desde la cultura escolar juvenil.

6.4.3 Para un nuevo enfoque de la historia

Desde esta investigación, se desarrollaron discursos que apuntaban directamente a la importancia que tenía la historia y la necesidad de la sociedad por conocer la historia, ya que esta disciplina fue comprendida como útil para la vida, pero para que esto tome este carácter, debe ser bien enseñada y bien comprensible para los estudiantes, para que estos puedan apropiarse de los conocimientos y utilizarlos en su vida diaria.

Con esto, la figura del profesor se torna muy importante, ya que él es el vínculo que los estudiantes necesitan para poder acceder a este tipo de conocimiento, es mediante el quehacer docente que el estudiante puede introducirse en dinámicas de creatividad, indagación y crítica, por ende se requiere de ciertas habilidades, competencias y condiciones por parte de los profesores, para que el estudiante se sienta en la confianza y el compromiso de lograr aprendizajes significativos.

Por ello las investigaciones que desde aquí se pueden desprender, son las que apunten a desentrañar los diferentes mecanismos que los docentes pueden utilizar para llegar a consolidar un conocimiento real de la historia y de la realidad, y cuando se habla de real, se habla de un conocimiento que haya sido pasado por un filtro en el cual se extraiga el saber, se analice, reflexione, se vuelva crítico y por último se aplique en la realidad cotidiana de los estudiantes. Una investigación que muestre estos mecanismos sería de una utilidad para los profesores que se pretenden como sujetos transformadores.

7 Bibliografía.

- Angulo F. y Blanco N. (1994): “teoría y desarrollo del currículum”. Editorial Aljibe. Málaga.
- Aubert A, Duque E, Fisas M y Valls R. (2004): “Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI”. Enfoques críticos de la educación. Colección crítica y fundamentos, Editorial GRAO. Barcelona.
- Ardiles E. y Escobar P. (1997): “Percepción y expectativas de los alumnos de enseñanza media en relación a la formación y desempeño de sus profesores”. *Estudios pedagógicos*, N° 23, pp. 33-40.
- Bogdan, R. y Taylor, S.J (1992): “Introducción a los métodos cualitativos en investigación: La búsqueda de los significados”. Ed. Paidós, España, Pág- 100 -132.
- Bauman, Z. (2005): “Los retos de la modernidad líquida”. Barcelona: editorial Gedisa, SA. 16-46.
- Carretero y Krieger (2004): “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”. En Mario Carretero y James Voss, comps. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu. 71-98.
- Collado Hurtado, E. (2007): “El rol del profesor en un contexto de autoaprendizaje asistido en Francia”. Pp. 395-407.
- Cuesta R. (2009): “Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia”. Pomares-Corredor. Barcelona.

- Duschatzky S. (2003): “La escuela entre tiempos”. En Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis. Dussel I. y Finocchio S. Buenos Aires. Fondo de cultura Económica.
- Dussel I. (2009): “La educación Alterada: una aproximación a la escuela del siglo XXI”. Colección de educación y pensamiento. EDUVIM. Córdoba, Argentina.
- Fiabane y Yañez (2008): “Rol docente en contextos vulnerables. Construcción de subjetividad”. *Revista Docencia*, N° 35, Colegio de profesores de Chile, STGO. Pp. 86-90.
- Freire P. (1997): “Pedagogía de oprimido”. México: Siglo Veintiuno.
- Freire P. (2002): “pedagogía de la autonomía”. Serie en educación. México: Siglo Veintiuno.
- Galaz A. (2011): “el profesor y su identidad profesional. ¿Facilitadores u obstáculos del ámbito educativo?”. *Estudios pedagógicos*, XXXVI, N° 1: pp. 117-129.
- Geertz, C. (2003): “la interpretación de las culturas”. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Giroux H. (2001): “Los profesores como intelectuales transformativos”. *Revista Docencia*, N° 15. Pp. 60-66.

- Gómez J, Molina A, De Luque A y Ontoria A. (2006): “Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta”. Narcea S.A. España.
- Inostroza G., Jara E. y Tagle T. (2010): “Perfil del mentor basado en competencias”. *Estudios pedagógicos*, XXXVI, N° 1: pp. 117-129.
- Luna M. (2005): “El rol del docente en el cambio educativo”. *Revista PRELAC*, N°1, 1. Pp 170-174.
- Martínez C. (2004): “La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual”. En Mario Carretero y James Voss, comps. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu. 25-46.
- McLaren P. (1997). “Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna.” Paidós Educador.
- Merchán, F. J. (2001): “La producción del conocimiento escolar en la clase de historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria”. Tesis doctoral dirigida prof. F. García Pérez, Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Sevilla.
- MINEDUC. (2008). “Marco para la buena enseñanza”. CPEIP. Séptima edición. Impresora Maval LTDA. Santiago, Chile.
- INEDUC. (2009). “Curriculum: Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media.” Actualización 2009. Santiago, Chile.

- MINEDUC. (2012). “Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media”: estándares pedagógicos y disciplinarios. LOM ediciones LTDA. Santiago, Chile.
- Montero Lago P. (2007): “Desafíos para profesionalización del nuevo rol docente universitario”. Educ. Río de Janeiro, 15, N°56 pp. 341-350.
- Obiols G. y Di Segni S. (2006): “Adolescencia, posmodernidad y escuela”. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires, argentina.
- Pagés J. (2004): “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”. En Encarna N. y Gómez J. Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de miguel Rodríguez Llopis. Servicio de publicaciones. Universidad de Murcia. España. 155-178.
- Pérez A. (2012): “Educar en la era digital: la escuela educativa”. Ediciones Morata. Madrid.
- Pineau P. (2001). “La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad”, Buenos Aires, Paidós.
- Prats J. (2001): “Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora”. Consejería de educación, ciencia y tecnología. Artes gráficas rejas. Mérida. De WWW.ub.es/histodidactica.
- Prieto Jiménez E. (2008): “El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social”. *Foro de educación*, 10, pp. 325-345.

- Redondo P. (2004). "Escuela y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación". Entre el desasosiego y la obstinación: ser docentes en territorios de pobreza. Buenos Aires: Paidós. 85-124.
- Ríos, T. (2005): "la hermenéutica reflexiva en la investigación educativa". *Revista enfoques educativos* 7 (1); 51-66.
- Robalino Campos M. (2005): "¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente", *Revista PRELAC*, N°1, 1. Pp. 6-24.
- Rosa A. (2004): "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía". En Mario Carretero y James Voss, comps. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu. 47-69.
- Ruay Garcés R. (2010): "El rol del docente en el contexto actual". *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*. 2, N°6. Pp. 115-123.
- Sacristán J. (2002): "educarse en la cultura global". Ediciones Morata. Madrid.
- Tedesco J. y Tenti E. (2002, julio): "Nuevos tiempos nuevos docentes". *Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Nacional de Educación, El desempeño de los maestros en América Latina y El Caribe: Nuevas Prioridades*, Brasilia, Brasil.

- Touraine A. (1997): “¿Podremos vivir juntos?”. La escuela del sujeto. Madrid. PPC Editorial y distribuidora, S.A.
- Vaillant D. (2005): “Reformas educativas y rol docente”. *Revista PRELAC*, N°1,1. Pp. 38-52.

8 Anexos.

8.1 Entrevistas.

Alumno N°1

1. **P: ¿Cuándo fue que ingresaste a tu colegio actual?**

2. A1: ingrese en el 2010.

3. **P: ¿Cómo fue el recibimiento de los profesores?**

4. A1: fue como un recibimiento grato, fueron amables, fueron súper, mmmm, como decirlo en ese sentido, digámoslo como amables.

5. **P: ¿eso te pareció bien?**

6. A1: si me pareció bastante bien.

7. **P: ¿Por qué?**

8. A1: porque a nosotros nos hace sentir bien eso..... cómodos, relajados.

9. **P: ¿y las clases de historia cómo las recuerdas?**

10.A1: eran.... nos hacían reír bastante, el profesor al final de la clase nos hacía como preguntas y entre medio de esas preguntas eraneran por ejemplo una pregunta y la respuesta eran como súper ilógicas excepto la que realmente eran la verdadera, entonces nos daba risa y entonces al fin y al cabo terminábamos aprendiendo igual.... Aprendíamos como al momento de divertirnos como que aprendíamos más que estando ahí leyendo, leyendo y escribiendo y ese tipos de cosas.

11.**P: ¿este colegio te ha marcado en tu vida?**

12.A1: si, si ha marcado bastante

13.**P: ¿En qué sentido?**

14.A1: Emmm, en el sentido que en el otro colegio los profesores eran como más, se preocupaban más por pasar la materia que por el hecho de que nosotros la entendiéramos bien, en cambio aquí los profesores que van llegando se preocupaban de que nosotros la entendiéramos, pasáramos la materia que teníamos que pasar, y todas esas cosas.

15.**P: ¿Qué es lo que más recuerdas de cuando ingresaste al colegio?**

16.A1: mmm, por ejemplo la clase del profesor de historia, un trabajo que tuvimos que hacer en el cual el profesor prometió un chocolate al mejor

trabajo, que era como una línea de tiempo y una vez que hicimos la línea de tiempo gano mi trabajo y yo pensé que era mentira eso y a la clase siguiente el profesor trajo el chocolate.

17.P: ¿Te marco el hecho de que el profesor haya cumplido?

18.A1: que haya cumplido, que haya regalado ese chocolate, ese incentivo que dio.

19.P: ¿Cómo era ese profesor? Descríbelo.

20.A1: mm, físicamente era alto, medio rubio, era simpático, alegre, llegaba riéndose a la sala, hacía reír a la mayoría del curso, nos hacía participar a todos de diferentes maneras, mm era, como decirlo, carismático, mmm, era ese tipo de profesor que se ríe con el alumno.

21.P: ¿Y eso a ti te parece bien?

22.A1: me parece bien porque el profesor al momento de allegarse más al alumno, como que el alumno le presta más atención al profesor, en cambio cuando le cae mal no le interesa la clase no la pesca y terminan no aprendiendo nada.

23.P: ¿Cómo el realizaba sus clases?

24.A1: mmm, eee, en ese entonces, con power point, nos pasaba la clase y al final de la clase no hacia como un test de salida una cosa así, hacia unas preguntas y con respecto a esas preguntas a veces nos ponían notas, notas acumulativa y ese tipo de cosas, incentivos. Jajajaj eran graciosas las alternativas que daban de repente.

25.P: ¿Por qué?

26.A1: haber por ejemplo, cuando preguntaban sobre la guerra espacial, salió una alternativa que hablaba sobre los "jedy" y cosa así, eran como bastante ilógicas, pero también ponían la respuesta verdadera, que eran la competencia que había en ese entonces entre las dos superpotencias que había, y terminábamos aprendiendo por eso, porque nos daba risa esa respuesta y eso era lo que nos quedaba.

27.P: ¿esas clases te parecían buenas?

28.A1: me parecían buenas

29.P: ¿por qué?

30.A1: porque, como nos divertíamos pescábamos la clase para reírnos también, y donde le estábamos poniendo atención inconscientemente estábamos aprendiendo.

31.P: ¿Que te gusto más de ese profesor?

32.A1: la cercanía que tenía con nosotros.

33.P: ¿Eso era importante?

34.A1: Si arto, porque incluso de repente no tenía naa que ver con la clase el profesor se acercaba y nos preguntaba que nos pasaba y eso a uno lo hace sentir importante, que se preocupan por nosotros, que aparte de que ellos tengan que llegar y hacer su clase se interesan por nosotros, eso es lo que significa para nosotros, que un profesor tenga cercanía con los alumnos.

35.P: ¿y el profesor se comportaba de la misma manera dentro y fuera de la sala de clases?

36.A1: si

37.P: ¿Para ti eso era importante?

38.A1: me gustaba que fuera así, porque hay algunos profesores que dentro de la sala de clases muestran una cara y fuera muestran otra.

39.P: ¿A qué le daba más énfasis tu profesor en sus clases?

40.A1: mmmmm, a la...a las clases como que las dividía de repente, era como una pequeña explicación de lo que íbamos a hacer, decía que íbamos a hacer un juego, la actividad que venía después de pasar la materia y después pasaba la materia y se enfocaba más en la parte de decirnos que si no hacíamos la, si no, a ver cómo decirlo, si no poníamos atención no iba a ver juego, por decirlo así, como que se enfocaba en eso, que nosotros tuviéramos en mente que si no poníamos atención si pescábamos la clase iba a ver un premio un incentivo de por medio, entonces eso como que nos llamaba la atención y nos poníamos las pilas y le hacíamos caso en lo que dijera.

41.P: aparte de la historia, ¿tu profesor te enseñó algo más?

42.A1: mmmmm, creo que nos, sin darnos cuenta, nos enseñó un tema de valores, que es muy necesario el tema del respeto, que sin el respeto no se entiende nada

43.P: ¿Y eso te pareció bien?

44.A1: Si porque últimamente como no se respeta mucho a los profesores, a los profesores en general, porque los compañeros hacen lo que quieren no los pescan, hablan se paran para allá para acá, no dejan escuchar la clase de repente,

45.P: ¿Era necesario enseñar los valores?

46.A1: Si encuentro importante que los enseñen

47.P: ¿Cómo evalúas a tu profesor?

48.A1: de forma positiva

49.P: ¿Por qué?

50.A1: Porque aparte de enseñarnos historia, compartía con nosotros, nos enseñaba el tema del respeto, y ese tipo de cosas, cosas que parte de la materia nos hacían falta.

51.P: ¿Quiénes eran tus mejores amigos?

52.A1: en primero, de ese entonces, eran, yo había llegao un poco después de que habían empesao las clases y me encontré con un par de jóvenes que eran malabaristas, los cuales se convirtieron en mis amigos hasta ahora. Y en ese entonces en algunas clases leseábamos, en otras estábamos callaos y de repente llegamos incluso a quedarnos dormios y cosas así, pero en la clase del profesor de historia estábamos despiertos, nos tocaba en la mañana y en la tarde y estábamos despiertos y terminábamos entendiendo todo.

53.P: ¿Con ellos hacías los trabajos de historia?

54.A1: Si. Por la confianza que teníamos, entonces sabia, sabía cómo trabaja el, entonces si me mandaban hacer un trabajo, decía a ya el también hace los trabajo entonces con el me tengo que juntar para trabajar.

55.P: ¿Recuerdas haber conversado sobre la clase de historia con ellos?

56.A1: Si, al principio de ese año, decíamos “entretenida la clase”, “buena onda el profesor”, y cosas así, incluso con unos compañeros, cuando pasaba la lista, entre comilla lo molestábamos, porque pasaba la lista y nosotros le decíamos, “presente querido y estimado profesor”, y eso como que le sacaba una sonrisa al profesor y eso nos gustaba. Esa de cuando andaba de mala, por decirlo así, esa pequeña sonrisa alegraba el momento y era grato.

57.P: ¿Para ustedes era grato tener un profesor alegre?

58.A1: Alegre, que este con una sonrisa en la cara, aunque no sea de oreja a oreja, pero una pequeña sonrisa es grato

59.P: ¿Que les provoca eso?

60.A1: No sé una sensación rara. Por ejemplo cuando llegan así con una cara larga o muy serio, de repente el profesor da miedo y en momento que el profesor da miedo, no se le hacen muchas preguntas, por el hecho de que da miedo la respuesta del profesor, o él como pueda reaccionar el profesor a una pregunta tonta por decirlo así. Entonces cuando el profesor se ve que es alegre uno dice, “ya si ya me equivoco a reír noma y me va a decir cómo debería ser”.

61.P: ¿Entonces les gusta ese clima de alegría?

62.A1: Si

63.P: ¿Y lo encuentras necesario para todas las clases?

64.A1: Yo creo que es necesario para todas las clases y para la forma de hacer las clases.

65.P: ¿Por qué?

66.A1: porque si, por ejemplo cuando los profesores llegan desanimados a la sala, uno también se desanima y dice, “o qué onda el profesor, que le habrá pasado”, con el tiempo uno igual se preocupa por el profesor, aunque uno diga, “no, el profesor es pesado”, tiene cara e, uno igual se termina preocupando por él profesor, lo contagian, uno igual les termina agarrando cariño.

67.P: ¿Qué opinaban sobre las clases de historia, tienes algún recuerdo de ello?

68.A1: preocupación por las tareas sí, pero de que se hable de la clase de historia no mucho. Como que llegaba a la casa y se me olvidaba lo que pasaba en el colegio, como que descansaba un poco de ese entorno.

69.P: ¿Entonces no sabes si a tus padres les gustaba tu profesor de historia?

70.A1: creo que le hable del chocolate creo que eso les conté de eso, y que terminamos la línea del tiempo y que la recompensa que nos había dao el profesor y si no me equivoco como qué se rieron de eso y me dijeron que está bien eso y que siga asiendo las tareas.

71.P: ¿Te gusta la historia?

72.A1: antes de llegar a primero medio me aburría, la encontraba latosa, el tema de que nos teníamos que aprender las regiones, el tema de que regiones habitaban los indios, fechas y esas cosas no me gustaba mucho y después con la temática que puso el profesor es interesante, se puso atractiva, fue como un cambio entre octavo y primerio medio, en las bases de la enseñanza media.

73.P: ¿Qué contenido fue el que más te llamo la atención?

74.A1: El tema de la primera y la segunda guerra mundial fue lo que más me llamo la atención.

75.P: ¿Por qué?

76.A1: no sé, yo diría, porque de chico me gusto esa, como lo bélico entre comillas, el tema de las guerras y todo eso y la acción, entonces la, aparte de que la clase era entretenida y el tema de saber qué fue lo que realmente pasaba en ese tiempo de guerra, era lo que más me llamaba la atención.

77.P: ¿era entretenida por el contenido mismo o porque tu profesor la hacía atractiva para ti?

78.A1: yo creo que un poco de las dos, un poco por el contenido por lo que significaba la primera y la segunda guerra, de lo que estaba aconteciendo

en ese momento, y aparte la chispa que le ponía el profesor al explicarlo, porque no era como el profesor que estaba métale hablando y hablando y hablando y se volvía latoso, sino que hablaba un poco y nos ponía un ejemplo o cosas así.

79.P: ¿Y ese contenido fue importante para tu vida?

80.A1: Si.

81.P: ¿Por qué?

82.A1: porque nos mostró que son las cosas que de verdad pasan en una guerra, que no son solamente los militares los que van a luchar, sino que también sacaban a gente común y corriente a los civiles y los obligaban a ir a la guerra y los ponían en primera fila solamente para gastar balas, para que el enemigo gastara balas.

83.P: ¿y rescatas una enseñanza?

84.A1: Si, una enseñanza.

85.P: ¿eso lo hace importante?

86.A1: Si.

87.P: ¿crees que eso era parte del contenido o solo fue un aporte del profesor?

88.A1: No sé si habrá sido parte del contenido, pero de que el profesor lo quiso enseñar lo enseño.

89.P: ¿Qué opinas sobre tu colegio actual?

90.A1: mmmm, me parece entre bien y mal, porque, por un tema de que la corporación, año a año como que nos va cambiando a los profesores y en un año uno se encariña bastante con un profesor y que de un año para otro lo cambien, la forma que tiene este nuevo profesor no es la misma que tenía el anterior, y por lo que tengo entendido la corporación los contrata por un año, entonces el, si la corporación sigue haciendo eso, eso a los alumnos igual nos afecta, por él, por ese cambio que hay, en las distintas ramas que se imparten en los colegios. Porque en educación física, lenguaje, artes y en todo eso, uno genera cierta cercanía con un profesor y al momento que cambian a ese profesor, le cambian la manera de enseñar

y también al cambiar eso quedamos confundidos, porque nos acostumbramos a como nos enseñaba ese profesor y cuando llega otro cuesta acostumbrarse y a veces uno no se acostumbra y ahí es cuando a uno nos va mal.

91. Me paso en segundo con el profesor de matemáticas, a la profesora no le entendía nada, por alguna u otra razón no le entendía nada y eso fue raro. Igual que en primero había una profesora en biología que no le entendía nada y en segundo año, la profesora que era en biología se fue, y había una que era de biología pero que estaba como de UTP, y en segundo quedó como la profesora de biología y fue un cambio de tener puras notas 4 y 5 a tener puros 6, o sea fue bastante la diferencia.

92.P: ¿Cómo evalúas estos cambios de profesores que realiza la corporación?

93.A1: yo digo que son negativos porque nos influye bastante el hecho de que uno se encariñe con alguien y de un momento a otro ya no está, eso influye bastante.

94.P: ¿influye en aspecto emocional o académico?

95.A1: yo creo que al influir en lo emocional influye también en lo académico, porque al tener esa conexión con el profesor uno tiene conciencia en ese profesor y cuando ese profesor ya no está y llega uno nuevo, cuesta como de repente tomarle la confianza a ese profesor, cuesta acostumbrarse, aunque a veces es más fácil y otras veces no.

96.P: entonces, ¿Es importante la confianza en el profesor?

97.A1: si, es importante la confianza en el profesor. Por el tema de preguntarlo algo sobre la materia hasta el tema de contarle algo, algo personal, porque en cierto, cierto aspecto, por ejemplo algunos que no confían en muchos, al tenerle confianza al profesor tienen en quien confiar, entonces eso les ayuda bastante.

98.P: ¿en el colegio que te encuentras actualmente, está bien equipado como para estudiar historia?

99.A1: si, si tiene los recursos como para ayudarnos en ese aspecto.

100. P: ¿con que tipo de recursos cuenta el colegio?

101. A1: Como tiene la facilidad de cómo trabaja con la corporación, puede conseguirse los medios de transportes para llevarnos a un museo o algún lugar donde hayan estas estatuas de personajes históricos y el profesor nos puede explicar quién era ese personaje histórico. Entonces tiene esa ventaja de que nos consigan el medio de transporte para tener esa salida académica.

102. P: ¿Cuál es el espacio en tu colegio que más te agrada?

103. A1: Por lo general, con el grupo de amigos que tengo, andamos caminando por lo que es el anfiteatro y el patio, como que nos vamos dando vuelta, porque como que igual es media enredada la infraestructura, porque está el casino en un lado y al frente está el anfiteatro, entonces ahí hay una, como una especie de escalera, como con unos 4 peldaños y está el patio, entonces nosotros de la sala al casino nos pasamos por arriba, nos queda derechito, y entonces nosotros nos empezamos a dar vueltas por el patio y en frente del casino.

104. P: ¿Por qué les llama la atención este lugar?

105. A1: no sé, como que por lo general, empezamos a hablar de lo que nos ocurra y empezamos a caminar y caminar y se nos pasa el tiempo.

106. P: ¿es cómodo ese lugar?

107. A1: si, es cómodo.

108. P: ¿realizarías una clase de historia en ese lugar?

109. A1: si la realizaría. Por el tema de que, donde nosotros pasamos caminando por esa zona sabemos que en ese lugar hay un, como una, como un límite entre el sol y la sombra, entonces por lo general hay gente que son friolentos y otros que les da calor al tiro, entonces algunos se podrían ganar al lado del sol y otros al lado de la sombra y eso igual seria como, aparte de que esta al aire libre.

110. P: ¿Qué se encuentre al aire libre lo consideras importante?

111. A1: si porque de repente el calor que hay en la sala, sofoca, es sofocante, entonces al salir y recibir un poquito de aire es reconfortante, como que nos relaja, nos da más energía.
- 112. P: ¿entre una clase al aire libre y otra en la sala, cual prefieres?**
113. A1: la clase al aire libre, es más cómodo.
- 114. P: ¿Por qué?**
115. A1: porque tenemos más espacio, hay, la luz del sol es mucho mejor que la luz debajo de una lámpara, por decirlo así, y también el, sentir el aire en la cara es más cómodo que estar sentado en la sala.
- 116. P: ¿Cómo realiza sus clases tu profesor actual?**
117. A1: a este profesor lo venimos conociendo hace poco porque el anterior se tuvo que ir, entonces las clases que realiza este profesor, son similares a las que tuvimos en primero medio, siempre esta con un power y al final de la clase nos hace preguntas sobre la clase, y eso nos, como cuando nos hace esas preguntas y nos pone una nota, una nota acumulativa, y eso en cierto sentido nos obliga entre comillas a tener que estudiar la materia en la clase y a ponerle atención al profesor.
118. Pero al mismo tiempo el profesor se ríe con nosotros y de repente también tira la talla con nosotros, entonces eso también es grato. Este profesor tiene también esa facilidad de generar confianza entre nosotros. Mediante la risa, el carisma que tiene.
- 119. P: ¿te parecen buenas estas clases?**
120. A1: si me parecen buenas.
- 121. P: ¿Por qué?**
122. A1: porque en los power no pone mucho texto, son como 3 o 4 líneas y los demás son imágenes, entonces al ver las imágenes y relacionarlo con lo que nos explicó y con lo que tenemos escrito, como que entendemos mejor también, que estar todo el rato con un libro y tener 2 o 4 hojas con materia en una pura hora.
- 123. P: ¿Qué es lo que más te llama la atención de las clases de historia actuales?**

124. A1: la rapidez con la que se entiende ahora, al momento de que es el último año, y el tema de que ya nos familiarizamos con el tema, porque como que ya estamos en cuarto medio y nos repasan todo lo que pasamos en la básica y un poco en la media. Y como ya tenemos cierta noción de eso y la clase es más rápida, más didáctica, y aparte de que el profesor le pone un poco de su cosecha, de repente estamos hablando de un tema y hace como un paréntesis cuando alguien le pregunta algo y le explica bien y luego vuelve a la materia y no nos enredamos.

125. P: ¿aprendes de este tipo de clases?

126. A1: sí. Aprendo arto. Por el tema de que no hay, hay que estudiarse 5 hojas para una prueba si no que hay que poner atención en la clase y escribir lo más importante. Es más fácil resumir de un texto corto que de un texto largo.

127. P: ¿encuentras que es importante este profesor para el colegio en el que te encuentras?

128. A1: mmmm, en estos momentos, yo podría decir, podría decir que sí. Porque la otra profesora está como jefa de UTP y sacarla de ese cargo para ayudar a una clase igual debe ser complicado para ella, porque debe estar preocupándose de los que somos los técnicos y de estar haciendo clases y al tener a un, a otro profesor, a otro profesor de historia, al que tenemos ahora, yo creo que les resulta más cómodo eso que estar mandando a un profesor y tenerlo haciendo diferentes tareas.

129. P: ¿consideras a tu profesor como necesario dentro de tu aprendizaje?

130. A1: si, por el carisma que tiene con nosotros, la cercanía que en poco tiempo ha logrado tener.

131. P: ¿eso es necesario para que puedas aprender?

132. A1: para mí es como un factor necesario.

133. P: ¿si no tuvieras un profesor que generara empatía contigo te negarías a sus clases?

134. A1: yo creo que sí, la encontraría fome y no me interesaría pescar a ese profesor, entonces no, al no pescar al profesor, al no pescar la clase no entendería nada, estaría puro escribiendo y después leer lo que escribiste, tratar de entenderlo, yo creo que se me complicaría.

135. P: ¿podría realizarse esta clase sin la ayuda del profesor?

136. A1: no, no creo. Sería difícil, porque al tener poco texto, necesitaríamos a alguien que nos explicara ese fragmento de texto y alguien que nos explicara las imágenes, entonces al tener el, solo el, la, solo el texto la imagen y no tener a alguien que nos explicara que significan esas cosas no creo que funcionara mucho la cosa.

137. P: ¿consideras importante la labor de explicar las cosas?

138. A1: es importante tener un guía en ese aspecto, alguien que nos lleve, por decirlo así, por el camino al, a entender el tema de historia. Porque es entretenido pero si no se sabe explicar, si no se sabe enseñar bien llega a ser latoso de repente.

139. P: ¿Cuál es la labor que cumple tu profesor de historia en la sala?

140. A1: la labor es guiarnos por un aprendizaje correcto y al momento de hacer historia no obligarnos a entenderlo de una u otra manera, sino que, como darnos un, una ayuda a nosotros a entenderlo a, entenderlo pero a nuestra manera, porque no, de nada me sirve saber lo que él sabe si nosotros no lo aplicamos, si no lo entendemos nosotros mismos, entonces, en ese sentido la labor sería, como darnos un empujoncito a que nosotros entendamos bien de que se trata el tema de historia.

141. P: ¿Qué sería un aprendizaje correcto?

142. A1: mm, por ejemplo con el tema de Pinochet y allende, que no nos esté obligando a ser parte de uno de los dos lados, que si uno piensa que uno tiene algo de bueno y el otro tiene algo de bueno, nos quedemos con es aparte buena y la parte mala la eliminemos, pero que aun así sepamos que nadie es perfecto y que tuvieron su error, que quisieron hacer algo bien pero no les resultó, que no lo hicieron adrede, o algo así. Que nos diga por

ejemplo, na que por ejemplo, esto fue malo y fue malo y allende fue bueno o al contrario, sino que nos diga el hiso esto, hiso esto otro e hiso esto, y que nosotros tengamos nuestra opinión sobre esto, no que sea la opinión del profesor sino que nuestra opinión, en ese sentido.

143. P: ¿entonces el profesor debería fomentar la opinión personal de los estudiantes?

144. A1: algo así, que fomente el que nosotros tengamos una, no solamente que nosotros tengamos opinión, que tengamos, que tengamos, la, la libertad de expresar lo que nosotros pensamos sobre un tema, y no solo nos exponga la clase y diga ya esto es así y así y punto, sino que tengamos esa libertad para elegir algo. Porque al fin y al cabo vamos a tener que decidir entre hartas cosas y si no nos enseñan a elegir vamos a ser gente indecisa, y eso no es bueno.

145. P: ¿Por qué?

146. A1: porque estaríamos, si tuviéramos que elegir entre una cosa u otra y no sabemos elegir, emm, no sabríamos que sería lo bueno y que sería lo malo, no sabríamos sí, no sabríamos el tema de, tener cierta libertad en ese sentido, estaríamos obligados a preguntarle a alguien que tendríamos que hacer, que elegir, y eso no está bien por un tema de que nosotros deberíamos ser libres de nuestra opinión. No tiene que haber alguien encima de nosotros diciéndonos esto teni que hacer y así se tiene que hacer.

147. P: ¿en ese sentido, el profesor les debe entregar autonomía?

148. A1: si, algo así.

149. P: ¿Por qué crees que debe ser fomentada por el profesor?

150. A1: porque en muchos casos y el, el, por ejemplo, el padre de cierta manera de pensar, es el que dice, tú tienes que ser así, así y así, entonces el joven, nosotros nos criamos así. Decimos ya esto tiene que ser así y así y punto. Pero va a llegar un momento en el que se nos va a separar, por decir así, el camino y cómo van a ver 2, no vamos a saber cuál elegir y vamos a estar, vamos a tener que recurrir a alguien más, no se a un amigo,

o incluso algún desconocido que nos pueda decir que hacer, que nos pueda guiar y en ese momento aparece el profesor, que nos dice, mira, esto no necesariamente tiene que ser así y así, porque tienes esta opción, tienes esta otra opción y esta otra opción, piensa en las tres y escoge una, la que te salga más cómoda, por decirlo así. Entonces el profesor nos ayuda en eso.

151. P: ¿Entonces que sería ser profesor para ti?

152. A1: creo que ser profesor es, podría ser algo más que un simple trabajo, una suerte de profesión, algo como, no sé, algo como un nuevo amigo o incluso otro familiar más, por decirlo así, un familiar perdido, algo así. No sé, un tío o un primo, se puede transformar en eso.

153. P: ¿Por qué?

154. A1: por la cercanía que llega a tenerte un profesor. Por poner el ejemplo de que muchos dicen que el colegio se transforma en el segundo hogar, porque muchas veces pasamos más tiempo en el colegio que en la casa. Entonces al pasar eso, uno le toma bastante cariño a un profesor. Podría decir eso, ser un profesor es más que ser, más que un simple trabajo.

155. P: ¿con esto, que le propondrías a tu profesor para realizar su clase?

156. A1: no sé, le propondría hacer, no sé, como juegos en equipo pero con respecto a la materia que estamos pasando. No sé, que el lea una pregunta y no sé, que se divida en dos equipos la sala y que eligieran, no sé, un representante y al momento de la pregunta que todos le opinen al representante y ese representante la tenga que decir, no sé, algo así. Y no sé, que el profesor de puntos, algún incentivo, 1 o 2 décimas o algo así. Se podrían hacer juegos cosas didácticas, pensando en la materia.

157. P: ¿te refieres a cosas más entretenidas o cosas que faciliten el aprendizaje?

158. A1: yo creo que son cosas que faciliten el aprendizaje. Porque uno al momento de divertirse, al momento de reírse, bueno, uno en la vida

recuerda los buenos momentos, entonces la clase al ser un buen momento, se vuelve un momento que a uno le gusta recordar. Por ejemplo uno dice, oye te acuerdas de esta clase en la que hicimos esto y esta otra cosa y uno termina acordándose incluso de la materia que estábamos pasando en el momento, entonces eso uno lo guarda y queda para uno.

159. P: ¿con tus amigos compartes estas opiniones?

160. A1: sí, con mis amigos compartimos esa opinión de que, por un tema de que nos gusta estar riéndonos y nos gusta ser alegre y no nos gusta ver caras de tristeza o de enojo, nos gusta ver una sonrisa en la cara de todos. Entonces cuando la clase es entretenida y vemos que todos están riéndose y es como grato para nosotros.

161. P: ¿en la clase de historia esto se logra?

162. A1: sí.

163. P: ¿en la clase de historia tú tienes la posibilidad de relacionarte más con tus amigos, de conversar con ellos? O ¿Solo puedes interactuar con tu profesor solamente?

164. A1: por ahora lo estamos haciendo así, estamos en nuestros bancos y el profesor al final de la clase no saca y nos pone frente a todos y nos hacen las preguntas y eso nos ayuda bastante por el tema de, ¿Cómo se llama esto?, tienen, tienen miedo al pararse al frente de varias personas, tienen este pánico escénico, entonces el profesor al pararnos al frente y hacernos las preguntas, nos ayuda con ese tema, a superar el miedo a hablar en público

165. P: ¿pero se da un dialogo o interacción entre tú y tus compañeros?

166. A1: también tenemos interacción entre nosotros.

167. P: ¿De qué manera?

168. A1: por ejemplo cuando el profesor nos pregunta algo y uno de nosotros no lo sabe o lo explica pero a medias, el compañero de al lado le puede decir esto es así y así y así, entonces como que recordamos algo y

lo explicamos. Entre nosotros nos apoyamos bastante. Aparte de la ayuda que nos da el profesor.

169. P: ¿de qué forma son los trabajos que comúnmente realizan en clases?

170. A1: por ahora como ya es final de año, no estamos realizando muchos trabajos y nos enfocamos más al estudio para algunas pruebas o para otros trabajos que venían desde antes. En historia no hemos tenido muchos trabajos últimamente.

171. P: ¿te gusta trabajar en grupo?

172. A1: a veces sí y a veces no, me gusta trabajar en grupo cuando nosotros escogemos los grupos. Porque uno sabe con quién se lleva mejor y con quien trabaja mejor y con quien tiene más confianza. Pero en el momento que el profesor elige con quién nos tiene que tocar, a veces nos toca con alguien que no hemos hablado o a alguien con quien no le tenemos muy, no le tenemos mucha confianza y no creemos que sea capaz de hacer el trabajo, pero eso igual nos ayuda porque más adelante nosotros no vamos a poder elegir con quien tenemos que hacer ciertas cosas y nos van a decir ya este es tu compañero de trabajo y sería.

173. P: ¿en la clase de historia, es importante que estén tus amigos?

174. A1: yo creo que igual necesito una ayuda de parte de mis amigos porque hay cosas que no se entienden bien y el profesor no es capaz de explicarlo, de explicarlo como para que yo lo entienda y ahí aparecen mis amigos y me dicen, en otras palabras, esto es así y así. Y ahí uno como que se pega la ascurría y dice, a ya, ya entendí como era. Son como un apoyo, son como otra ayuda más.

175. P: ¿en qué otras cosas te ayudan tus amigos?

176. A1: aparte en el tema de aprender, en la vida cotidiana son de bastante ayuda, por el hecho de que si uno se siente mal y enojado y no quiere hacer nada, ahí llegan los pelusones y le sacan una sonrisa. Y al fin y al cabo terminan de alegrarte el rato, el momento, pasan las penas por ese momento.

177. P: ¿Cómo te llevas con tus padres?

178. A1: antes como era cabro chico, no me llevaba muy bien porque no entendía las cosas que pasaban y entiendo, pero ahora que soy más grande, entiendo mejor las cosas y me llevo mejor. Entiendo porque eran tan, por decirlo así, tan pesados conmigo, cuando era chico, porque eso al fin y al cabo me llevo a, me ayudo a convertirme en quien soy.

179. P: ¿conversas con ellos sobre lo que te sucede en el colegio?

180. A1: a veces me preguntan ellos o a veces llego hablando yo, ha hoy día me paso esto, esto otro, aquí y a ya y ahí terminamos hablando.

181. P: ¿Cómo que cosas les cuentas?

182. A1: no sé, como que hoy nos pinchamos, me reventaron una vena, no sé, como que una compañera se desmayó y puras cosas así.

183. P: ¿en relación a las clases de historia, hay algún tema que converse?

184. A1: actualmente no se ha dado mucho el tema de historia, solo anécdotas, cosas que le hacen gracia a uno.

185. P: ¿tu familia es importante para desarrollar más tu aprendizaje?

186. A1: yo diría que sí, porque aparte de ese apoyo que generan los compañeros, uno necesita de ese apoyo, de ese apoyo fraterno que dan los padres, el hermano, los abuelos, los tíos todos, la familia en general, ese, ese aspecto, ese cariño que se le ha entregado a uno de la familia.

187. P: ¿crees que tus padres debieran de involucrarse más en la clase de historia como una ayuda más?

188. A1: yo diría que sí, porque al ser ellos adultos y al tratarse de historia, como ellos tiene cierta edad, ellos saben lo que pasó en tales fechas, entonces cuando el profesor nos mande hacer un trabajo o algo así, uno les puede pedir una opinión y a base de esa opinión uno puede generar una opinión propia, emm, ya me dijeron que paso esto y esto otro, me parece bien por esto y por esto otro, me parece mal por esto y por esto otro.

189. P: ¿fuera del colegio has aprendido algo de historia?

190. A1: fuera del colegio si, en algunas partes sí. Haber por ejemplo, no sé en algunos juegos que se complementan con lo que uno ve en el colegio. Por ejemplo los juegos bélicos que se complementan con lo que fue la primera guerra y también cuando uno va caminando por ahí y ve una estatua y ve el nombre de alguien y dice, yo conozco a este nombre o lo he visto en algún lao y uno dice ha si este es de la clase de historia. Siempre queda algo.

191. Respecto a la clase de historia como que afecta en la vida cotidiana, de primero a cuarto medio termina por afectar la manera de pensar que tenemos, nos da, nos da, un, un motivo, una razón de pensar en algo, de porque pensar en esto y de porque pensar en lo otro, porque nos va orientando con todo lo que vamos a preniendo, con todo lo que paso en la historia nosotros lo, nos vamos haciéndonos una opinión y eso nos sirve para la vida cotidiana.

192. P: ¿Cómo valoras este aspecto de la historia?

193. A1: yo creo que es algo bueno, es bueno saber lo que paso hace un tiempo atrás, saber por qué pasó y quien provoco eso o que provoco eso, la sensación de saber qué fue lo que sucedió en tal fecha, es grato porque uno dice a bacán porque aprendí esto, esto y esto otro, no sé y pasa el tiempo y aprenden una cosa nueva y el hecho de aprender algo nuevo y saber por qué paso eso que aprendimos es bastante interesante y eso a mí me gusta, aprender algo nuevo.

194. P: ¿Por qué crees que la historia impacta en vida cotidiana?

195. A1: podría ser por el hecho de que todos estos personajes históricos hicieron algo y no todos tienen la misma manera de pensar y algunos critican a algunos personajes y otros dicen, no este lo hizo porque tenía que hacerlo, era lo que cualquiera hubiese hecho y otros no porque no era necesario que hiciera eso. Entonces uno va, uno va obteniendo una manera, una manera de pensar propia. No es lo que nos dice el amigo, no es lo que nos dice el papá o tampoco es necesariamente lo que nos dice el profesor, sino lo que da el profesor es que nos da un hincapié a que

nosotros nos hagamos una opinión propia sobre qué fue lo que paso con respecto a la historia. Lo que los demás hicieron, marca un hito y con respecto a eso nosotros nos generamos una manera de pensar.

196. P: ¿Qué papel cumple el profesor en el impacto de la historia?

197. A1: el profesor en este sentido nos dice que fue lo que hizo esta persona, no necesariamente nos dice esta persona hizo esto porque fue malo o porque fue bueno, dice, no sé, con respecto a lo que estaba pasando en ese tiempo esta persona hizo esto, esto y esto otro y entonces ahí surge esto, esta diferencia de opinión entre nosotros mismos y el profesor es como un, como el, como decirlo así, como el que nos va diciendo, ya que piensa usted y que piensa usted, ya y ah dice, ninguno de los dos está equivocado o ninguno de los dos está en lo correcto, algo así.

198. P: ¿entonces el profesor relaciona su materia con lo que va pasando en la sociedad?

199. A1: muchas veces sí, porque tengo en la mente un recuerdo borroso en la que un profesor nos dice, por ejemplo, pregúntele a su papá o a su abuelo que paso en tal fecha y se van a dar cuenta que es lo que dice aquí, pero pregúntenle a sus familiares que sintieron en ese momento y uno va y les pregunta y se dan cuenta de que el profesor tenía razón y que no es necesariamente como sale escrito, sino que lo que sale escrito es como, simplemente que fue lo que pasó, y no como fue lo que pasó y que sintieron las personas en ese momento, entonces nosotros al recibir una opinión o una experiencia propia de alguien que vivió eso, es muy diferente a leer un texto, entonces el profesor nos ayuda bastante.

200. P: ¿es importante que se generen este tipo de relación entre la materia y la realidad?

201. A1: si, porque así entendemos mejor la materia y al momento de relacionar la materia de algo que pasó, con algo que está pasando en este momento, al poder dar esa relación entre lo que pasó y lo que está pasando, nos ayuda bastante.

202. P: ¿para generar estas relaciones, se hace necesaria la presencia del profesor?

203. A1: Si, porque no se me pasaría por la mente el pensar eso, el relacionarlo y el profesor, como dije hace rato, nos sirve como un guía, un guía que en la clase de historia nos señala el camino al aprendizaje. Porque el aprendizaje no solo significa memorizar algo, sino más bien se trata de entender de lo que se trataba algo.

204. P: ¿la historia que te enseñan en el colegio se relaciona con lo que vives en tu casa?

205. A1: en este momento estamos pasando, yo diría que estamos repasando porque estamos como en el tema de las regiones y yo diría que sí está relacionado con lo que pasa, con lo que vivo actualmente, porque en cada región es necesario saber dónde uno está parado, en ese sentido, entonces sí se puede relacionar con la vida cotidiana, el tema de las regiones y el tema de las capitales de las regiones también.

206. P: ¿consideras importante conocer la historia del lugar dónde vives?

207. A1: yo creo que sí. Porque no sabría explicar bien él porque, pero es necesario, no sé si necesario, pero debe ser bien interesante conocer que fue lo que pasó en esa zona en la que uno está viviendo, si debe haber pasado algo importante o era un lugar plano sin vida o no sé, saber bien que pasó en ese lugar que uno está viviendo, entonces no sé, yo creo que sí.

208. P: ¿Qué opinas sobre estudiar historia?

209. A1: estudiar historia, debe ser, algo complicado si no se tiene a alguien que lo esté guiando y estudiar historia debe ser algo interesante porque así se puede tener una idea bastante, bastante realista de lo que está pasando y del porque puede estar pasando y al estudiar historia uno, yo creo también, se puede dar cuenta de que también hay cosas de que se puede predecir y hay otras cosas que también lo pueden pillar desprevenido y que pueden ser impactante.

210. P: ¿si siguieras en tu colegio, que modificaciones le harías al establecimiento?

211. A1: Lo primero que modificaría sería el hecho del contrato que se les da a los profesores, que durara un poco más de un año, no sé, que fueran 2 o 3, cosa que el alumno, si ya está en primero llegue a tercero medio ya conociendo bien a ese profesor y al momento que el profesor tenga la cercanía con él va entender bastante bien lo que pasó y al que le cambien el profesor, si va a ser doloroso por la cercanía que tenían ellos, pero ya con la enseñanza que le debe haber dado el profesor debe ser más fácil acostumbrarse al nuevo profesor. En cambio al hecho de tener un profesor cada año es bastante diferente.

212. Lo otro que cambiaría sería, no sé, que tuviera más, más, tiene árboles, tiene bastantes árboles, pero yo le pondría más plantas pequeñas, no sé, flores, enredaderas, que se viera un poco más verde y eso igual como que al momento de ver un paisaje más bonito por decirlo así, igual es más reconfortante que verlo todo como un muro y sillas, uno no se siente tan encerrado, en cambio al ver más verde, se siente más libre, aparte de que ver flores y cosa así, atraen más cosas que son, no sé, por decirlo así, cosas que son mariposas, avispas y cosas así, entonces se ve más colorido el paisaje.

213. Que otra cosa cambiaría, el hecho de elegir vivir sano, está bien vivir sano, pero es elegir vivir sano, en ese tema el gobierno está obligando al colegio a obligar a los alumnos a comer sano, pero podrían, no sé, implementar el hecho de que les pusieran un salero o un azucarero, pero también enseñarles dar esa, esa, una enseñanza respecto a la salud que deberían tener.

214. También implementaría más horas de educación física, que eso lo complementaria con la comida y si de nada sirve el hecho de dar comida sana si, siguen siendo sedentarios, sabiendo que pasan sentados la mayor parte del día y que cuando salen a recreo siguen permaneciendo sentados, entonces 2 horas más de educación física a la semana, que vendría siendo

un bloque más, ayudaría bastante bien, sería bastante bueno para la salud de los alumnos, aparte del hecho que de gasta energía nos desestresa, pero también nos cansa, pero es diferente ese cansancio físico al cansancio mental que uno tiene después de la jornada de clases. Entonces como uno ya está cansado físicamente, llega a la casa se acuesta y se recupera, en cambio el cansancio mental es más complicado.

215. P: ¿modificarías la sala de clases?

216. A1: yo le pondría un calefactor para el invierno y un aire acondicionado para el verano, algo así, porque estar a la calor afecta bastante la clase, por el tema de que, al estar sofocándose empieza a bajar el sueño y nos empezamos a quedar dormidos, no por el hecho de que la clase sea fome sino por el calor que nos hace bajar el sueño y yo creo que, debe ser, bastante, bastante molesto para el profesor ver a alguien que se está quedando dormido, no sé, debe pensar que no le interesa la clase o algo así, al mismo tiempo que yo pienso, que se debe, se debe sentir mal al momento de creer que su clase es aburrida, entonces al momento de tener un ambiente más cálido en la sala, no tan caluroso, yo creo que nos ayudaría a estar más concentrados y no a andar cayéndose en la mesa.

217. P: ¿crees que estos cambios mejorarían tu aprendizaje de la historia?

218. A1: yo creo que sí. Por el tema que dije recién del calor, da sueño la, aparte que viene siendo el cansancio físico también, y al tener el cansancio físico y tener el cansancio mental también y por el hecho de que, pongámosle que la última hora que nos toca historia, en el último bloque del día, ya vamos a estar bastante cansados y el calor nos va a agotar demasiado y entonces vamos a estar tan cansado que no nos va a entrar nada, no vamos a entender y va a ser bastante difícil para el profesor también, hacer la clase tratando de despertar a los que se están quedando dormido.

219. P: ¿Qué recursos incorporarías para mejorar esta clase que estás pensando?

220. A1: haber, en cinco años más va a haber más historia que estudiar, podríamos agregar fotos de lo que hubiese pasado antes, algún video, alguna cosa por el estilo, un video que nos muestre que fue lo que pasó también, aparte de solamente ver una imagen, es cierto eso de que dicen que una imagen vale más que mil palabras, pero un video son de hartas imágenes, entonces deben ser de más ayuda.

221. P: ¿Cómo sería un buen profesor de historia?

222. A1: yo creo que sería alguien alegre, carismático, que sin importar la edad que tenga el profesor, deba saber llevarse bien con el alumno, deba saber llegar bien al alumno, mediante, no sé, algún incentivo o algo así. También debe ser importante el hecho de que el profesor sea puntual a momento de llegar a la sala, porque en muchos casos nos molestan diciéndonos, ya tienen que llegar a tal hora, a tal hora y sino, va a pasar esto, entonces el profesor también debería hacer lo mismo, para que sea justo diría yo y también si es bien puntual, la clase se va a provechar más, no va a perder tanto tiempo en llegar a la sala, en formar a los alumnos, porque por lo general nos hacen formarnos a la mayoría, entonces ahí se pierde un tiempo de clase y eso afecta bastante al momento de ingresar a la sala, porque al momento de ingresar a la sala hay que sacar el lápiz y el cuaderno y ahí se pierde más tiempo, entonces si el profesor llega justo a la hora y si nosotros nos formamos a la hora la clase va a durar un poco más y al durar un poco más, se va a aprender un poco más. Es un trato más justo entre profesor y alumno, que no solo el alumno deba llegar temprano, si no que el profesor también.

223. P: ¿Qué tipo de clases debiera realizar tu profesor?

224. A1: debiera hacer una clase interactiva, no solo leer y escribir la materia, sino que el hecho de que nos estén preguntando si entendimos, el hecho de que nos hagan participar de la clase, eso nos sirve de hartos.

225. P: ¿esto sería algo fundamental en la clase?

226. A1: sí. Debe estar esto de que el profesor interactúe con los alumnos, no que solamente le profesor llegue y escriba la materia en la pizarra o ponga el power y que él se siente sin hacer nada.

227. P: ¿Qué actividades te interesaría desarrollar en la clase?

228. A1: me gustaría más salidas pedagógicas. Al salir a un museo o salir algún parque o salir algún lugar en donde paso algo importante y que ese lugar no necesariamente sea un lugar conocido si no que sea un lugar que nadie conoce y que le profesor nos enseñe que si ese lugar fue importante.

229. P: ¿Tú crees que el profesor debiera enseñar algo más?

230. A1: debería enseñar, como dije hace rato, el tema de la responsabilidad y el tema del respeto también, debería ir incorporando los valores humanos.

231. P: ¿Qué le aconsejarías a tu profesor para que mejore tu aprendizaje?

232. A1: le aconsejaría que siguiera como, como está impartiendo la clase y que aparte de eso, no sé, intentara hacerla más didáctica, no necesariamente que sea más entretenida, sino que meterle más, un poco más de dialogo con nosotros.

233. P: ¿Qué tipo de actividad idearías para la clase de historia?

234. A1: sería algo así como un tipo de juego, como el quien quiere ser millonario, con ese tipo de preguntas, no sé, los separaría en grupos, en unos 4 o 6 grupos y les daría un incentivo para que jugaran y se motiven a jugar este juego, sería no sé, ofrecerles algún regalo, décimas por ejemplo, eso los ayuda bastante en el tema de las pruebas, porque no siempre entienden el tema de las preguntas en la prueba o no siempre entienden bien la materia y 1 décima o 2, igual hacen la diferencia, entonces al incluir este juego, los motivaría más al, al, a entender la clase porque saben que en el momento que llegue el juego, se pueden ganar unas décimas que los pueden ayudar en las pruebas, entonces eso sería algo que ayudaría a la clase.

235. P: ¿Qué tipo de actividades deberían ser incentivadas entonces?

236. A1: yo creo que deberían ser incentivadas las actividades fuera de la sala, al aire libre, por un tema de que hay mayor oxigenación a fuera de la sala, entonces al estar fuera de la sala, vamos a estar más, más atentos, como decirlo, mas despiertos, entonces eso ayuda al profesor para explicar su clase al tenerlos ahí a todos atentos y pendientes de la clase.

237. P: ¿crees que las clases de historia debieran ser una ayuda para mejorar el barrio dónde vives?

238. A1: creo que sí, porque si todo el barrio está con niños, con familias y tienen niños, los niños van a estar en el colegio y van a estar en la clase de historia y si ésta clase de historia está orientada a mejorar el barrio, el niño va a ser capaz de llegar al padre o a la familia y la familia va a tratar de hablar con el vecino y así sucesivamente hasta que el grupo del barrio, los vecinos en general, no sé, van a hacer una especie de junta y van a tratar de mejorar las condiciones en ese barrio, van a tratar de ayudarse entre sí, para arreglar eso.

239. P: ¿Qué importancia tendrían tus padres en estas clases?

240. A1: no sé, por poner un ejemplo, que el profesor mandara una actividad pero para los padres, no sé, que le mandara una que otra pregunta para el papá o la mamá y que el padre la responda y según eso, el profesor, yo creo, que se va a hacer una idea mejor de cuanto es lo que se sabe en la casa de ese niño referente a la escuela.

241. P: ¿Por qué crees que el profesor debiera saber qué es lo que se conoce de la historia en tu casa?

242. A1: porque eso le serviría de ayuda, para, yo creo que para poder, enseñarle mejor al alumno, saber en qué condiciones se encuentran o algo por él estilo.

243. P: ¿crees que el profesor de historia será importante en el proceso educativo?

244. A1: creo que sí, porque la historia está más en la vida cotidiana que las matemáticas o que lenguaje, porque el lenguaje que enseñan en el colegio es el típico, que es saber leer y escribir, no nos ayudan mucho con el tema de lo que es los sordos mudos, que es un lenguaje de señas, entonces no está tan presente en la vida cotidiana, al igual que son las matemáticas, no todos, a todos no les interesa saber la fórmula para hacer un cálculo y saber si le dieron bien el vuelto del pan bien o no. En cambio, la historia si es bien bastante importante, por un tema de que nos enseña algo, más que historia nos enseña un tema de ética y moral, al saber que antiguamente pasó algo y ese algo fue malo y no hay que volver a repetirlo.
245. P: **¿según tú, cuál sería la mejor clase de historia del siglo XXI?**
246. A1: sería con ese jueguito al estilo de quien quiere ser millonario, al aire libre y, no sé, proponiéndoles alguna idea a los alumnos, de que ellos mismos, que ellos idearan otros recursos también para hacer su clase, pedirnos más ayuda a nosotros para saber cómo podemos aprender.

Entrevista alumno N° 2.

247. P: ¿Cuándo ingresaste a este colegio?
248. A2: en el 2011.
249. P: ¿ingresaste el 2011 a primero medio?
250. A2: primero medio.
251. P: ¿Cómo recuerdas el recibimiento de los profesores?
252. A2: eee, algunos eran, eee, enseñaban bien algunos y habían otros que llegaban a la sala y se daban, te daban una actividad así, como página tanto y se sentaban y no te explicaban nada.
253. P: ¿A qué te refieres con que enseñaban bien?
254. A2: a que te explicaba las tareas como eran, si tú les preguntabas ellos iban a tu puesto y te decían se hace así o se hace así.
255. P: ¿te explicaban?

256. A2: si
257. P: ¿eso era una buena enseñanza?
258. A2: si
259. P: ¿cómo recuerdas las clases de historia?
260. A2: eeeee, al principio eran así como, no me gustaba mucho historia porque la encontraba fome, entonces después fue, fui poniendo más atención así como, como que, y empecé a, como cachar algo de historia po, entonces después si tenía una duda iba y le preguntaba a la profesora y la profesora me decía se hace así o así, entonces ahí yo empecé a hacer los trabajos.
261. P: ¿de qué forma valorabas estas clases?
262. A2: eeee, algunas buenas y otras lateras.
263. P: ¿Cómo eran las buenas clases?
264. A2: eee, cuando la profe llegaba a la sala y ponía por ejemplo él data, se ponía a explicar y todos ponían atención, en cambio cuando hablaba mucho así nadie le ponía atención, así como que era fome.
265. P: ¿este colegio fue importante para ti?
266. A2: eee, yo creo que no tanto, porque eee, porque, eee, encontraba las clases muy fome
267. P: ¿la clase era el motivo porque no te gustaba tu colegio?
268. A2: Si.
269. P: ¿al momento de ingresar al colegio, que es lo que más recuerdas de tu colegio?
270. A2: eee, los profes que más te ayudaban
271. P: ¿recuerdas el acto de ayudar o a la persona como tal?
272. A2: eee, en solucionar las dudas que tenía una.
273. P: ¿y cómo era tu profesora de historia? ¿Puedes describir sus clases?
274. A2: eee, era entretenida y la profe explicaba mucho y hablaba mucho.
275. P: ¿Qué la hacía entretenida?

276. A2: algunas nos sacaba al patio y ahí era como que te relajabai mas porque como que en la sala estabai too el día metio, es fome estar too el día metio en una sala así.
277. P: ¿entonces te gusta la clase al aire libre?
278. A2: Si.
279. P: ¿y que te explique mucho, lo consideras una ayuda?
280. A2: eee no tanto, porque hay personas que no le queda muy claro o es muy aburrido que hable mucho.
281. P: ¿entonces puedes decirme como realizaba sus clases?
282. A2: eee, casi siempre con, llevaba el libro de historia así, y decía hagan la pregunta de tal página a tal página, tenían que leer así y responder las preguntas.
283. P: ¿era solo es?
284. A2: A veces explicaba, casi nunca.
285. P: ¿Y eso lo encontrabas bueno o malo?
286. A2: malo porque igual después en las pruebas nos iba mal
287. P: ¿Qué les fuera mal era culpa de la profesora?
288. A2: eee, si
289. P: ¿solo por su forma de hacer la clase?
290. A2: Si.
291. P: ¿aprendiste algo de tu profesora?
292. A2: eee, un poco.
293. P: ¿Qué?
294. A2: eee, por ejemplo, la, de lo que más me acuerdo así, como de la primera guerra, la segunda guerra mundial.
295. P: ¿Y tú profesora fuera de la sala de clases se comportaba de la misma manera que lo hacía en clases?
296. A2: eee, era como más, conversaba mucho con los alumnos fuera de clases, así como que en las clases ella entraba a la sala y hacia su clase así, pero en el patio una iba y le preguntaba cosas y las respondía así.
297. P: ¿Sobre qué temas conversaba con los estudiantes?

298. A2: eee, a veces de las clases y a veces de la vida personal, habían alumnos que confiaban más en ella y le contaban las cosas
299. P: ¿y qué te parece eso?
300. A2: eee, yo creo que, para mí no, no me gusta, porque yo no soy de esas personas que, que va y les dice a un, que llega y les dice a un profe, “a no me pasa esto”, entonces yo soy como muy tímida en ese sentido de decir las cosas que me pasan.
301. P: ¿entonces cuál era la relación entre tú y tu profesora?
302. A2: eee, yo me relacionaba en la pura sala.
303. P: ¿Y no tenías mayor problemas en torno a las notas, al no tener mayor cercanía con tu profesora?
304. A2: no.
305. P: ¿no encuentras que necesitabas de un apoyo fuera de la sala de clases?
306. A2: no.
307. P: ¿Y tú profesor enseñaba algo más que historia?
308. A2: eee, casi siempre nos hablaba del respeto, porque, incluso, nosotros éramos muy desordenaos, entonces, eee, ahí empezó a hablarnos del respeto de los valores, entonces el curso fue como recibiendo los consejos que ella decía.
309. P: ¿y eso te parecía bien o mal?
310. A2: bien, porque así todos aprendían lo que eran los valores.
311. P: ¿Y sirvió de algo?
312. A2: hasta cierto tiempo, porque después, por ejemplo llegaron más niños de otros cursos entonces desordenaron el curso, se fue desuniendo el curso.
313. P: ¿Y tú profesora como resolvió ese tema?
314. A2: eee, ya le daba casi lo mismo, como que.
315. P: ¿Ya no tenía la misma disposición de intentar trabajar con valores?
316. A2: muchas veces lo intento hacer, pero el curso no la pescó.

317. P: ¿Qué piensas sobre que tú profesora haya dejado de insistir en trabajar con ustedes en base a los valores?
318. A2: que está mal, eee, porque ella llegaba la sala así y como decía vamos a hacer esta actividad y le daba lo mismo si los alumnos la hacían o no la hacían entonces llegaba la hora de que tocaban el timbre y ella salía.
319. P: ¿y eso te afectó en algo?
320. A2: si porque muchas veces, por la bulla que había en la sala, no se entendía muy bien lo que decía la profe o no dejaban explicar
321. P: ¿y que debería haber hecho tu profesora?
322. A2: eee, tratar de unir al curso.
323. P: ¿Qué nota le pondrías a tu profesora?
324. A2: eee, un 5.
325. P: ¿Por qué?
326. A2: porque, ¿cuánto se llama?, muchas veces hacia las clases con malas ganas
327. P: ¿y eso era malo?
328. A2: Si.
329. P: ¿Y por qué?
330. A2: porque a mí en historia no me va muy bien, entonces yo trataba de poner atención y con la bulla del curso no se podía, entonces ella llegaba, ponía la actividad en la pizarra y se sentaba.
331. P: ¿Sobre eso, que crees que debiera haber hecho tu profesora?
332. A2: llamarle la atención al curso.
333. P: ¿Llamándole la atención al curso se hubiera creado un clima de aula más favorable para el aprendizaje?
334. A2: Si.
335. P: ¿Por qué?
336. A2: porque hay muchas personas que a uno le llaman la atención y hace caso, en cambio hay otras que una les dice, “no, silencio” y no se callan entonces, eee, eso es fome.
337. P: ¿y quiénes eran tus mejores amigos o amigas?

338. A2: eee, los que siempre me, como que, por ejemplo yo no entendía algo iba y les decía, “me explicai esto” o “sabi como se hace esto” entonces ellos iban y me decían “no, se hace así y así”, entonces habían otros que por ejemplo ibas y les preguntabai “sabi como se hace esto” y te decían “no, no se hacerlo” o “hace lo sola”
339. P: ¿Entonces tus amigos eran tu apoyo?
340. A2: muchas veces sí.
341. P: ¿Eran un apoyo emocional o académico?
342. A2: eee, emocional y académico
343. P: ¿Puedes contarme sobre eso?
344. A2: eee, hablaba de lo que me pasaba.
345. P: ¿Y las cosas que tú le contabas a tus amigos, no se las contabas a tu profesora?
346. A2: eee, no.
347. P: ¿No confías en tu profesora?
348. A2: no.
349. P: ¿Y si confías en tus amigos?
350. A2: en ciertas personas.
351. P: ¿y por qué no confiabas en tú profesora?
352. A2: porque muchas veces les dicen a los orientadores y los orientadores muchas veces te dicen “no tiene que ir a un sicólogo”, entonces por eso nunca les cuento las cosas a los profesores.
353. P: ¿Por qué ventilaba los problemas de los alumnos?
354. A2: Si.
355. P: ¿Por qué tienes ese rechazo a que ventile tus problemas?
356. A2: porque no me gusta que nadie más se entere.
357. P: ¿Y me puedes describir la relación que tenías con tus amigos?
358. A2: eee, que ella por ejemplo, me contaba sus cosas, muchas veces, eee, se ponía a llorar conmigo, entonces entre las dos nos apoyábamos.
359. P: ¿Con ese grupo de amigas hacías los trabajos que mandaba la profesora?

360. A2: Si.
361. P: ¿Cómo era la dinámica dentro del grupo?
362. A2: eee, a veces los profes daban los trabajos, entonces ellos decían que se juntaran en parejas o en grupos, entonces una se juntaba con los más cercanos y con los que trabajaran mejor.
363. P: ¿Qué piensas sobre que la profesora te de la opción de escoger tu propio grupo?
364. A2: eee, que está bueno, porque muchas veces cuando ellos eligen, eligen con la persona que te cae mal o que te tiene mala o no trabaja, haci tu sola el trabajo.
365. P: ¿Entonces valoras esa autonomía que te daba la profesora?
366. A2: si, mucho.
367. P: ¿Tú recuerdas de haber conversado con tus amigos sobre las clases de historia?
368. A2: eee, sí. Muchas veces me decían que le tenían mala a la profe por las notas que se sacaban o porque no explicaba bien o porque daba trabajos muy difíciles.
369. P: ¿Por eso no le tenían mala?
370. A2: Si.
371. P: ¿y a ti te gustaba la clase de historia?
372. A2: no, porque una, porque no le entiendo muy bien, así como que trato de poner atención y como que no, no me gusta.
373. P: ¿Por qué crees que no te gusta la clase?
374. A2: una por el contenido que tiene y otra porque la profe no explica muy bien.
375. P: ¿A qué te refieres cuando dices que no explica bien?
376. A2: A que muchas veces explica algo y dice esto es así, así y así, entonces de repente hay personas que no les queda bien claro la materia, entonces le pregunta y vuelve a explicar lo mismo, así como que no se le entiende muy bien.
377. P: ¿Cómo la profesora tendría que explicar?

378. A2: eee, con data y imágenes y no mucho texto.
379. P: ¿les gustan las imágenes?
380. A2: Si.
381. P: ¿Qué te llama la atención de las imágenes?
382. A2: que se entienden mejor, por ejemplo cuando hay mucho texto así, como que no queda muy clara la idea.
383. P: ¿Las imágenes te permiten trabajar más?
384. A2: eee, permite entender más.
385. P: ¿Por qué?
386. A2: porque en un texto hay muchas palabras enredadas, así como que no se entiende bien y en cambio la imagen te muestra lo que está diciendo, queda grabado.
387. P: ¿Y con tus amigas, que opinaban de la escuela?
388. A2: eee, que era muy fome, habían muchas veces que los inspectores no dejaban hacer cosas.
389. P: ¿Cómo qué?
390. A2: ejemplo, em, no sé, si te pillaban sentada en el piso o acostada en el piso te retan, entonces es fome porque es muchas veces hay personas que se relajan mas así y va el inspector y te retan, así como “no séntese bien”, o hay muchas veces que hace calor, te queri mojar, no te dejan mojar.
391. P: ¿estas incómoda?
392. A2: Si.
393. P: ¿y es muy necesario que estés cómoda en tu escuela?
394. A2: em, no mucho. (Silencio en el cual la estudiante no supo responder porque no le interesaba la comodidad)
395. P: Según tú, en el colegio no te dan comodidad porque no te dejan hacer ciertas cosas, ¿que buscas hacer con la realización de esas cosas, que quieres conseguir?
396. A2: eee, estudiar menos. (Rizas)

397. P: ¿buscas estudiar menos desde la forma en que la profesora imparte su clase?
398. A2: Si.
399. P: y en ese sentido ¿Qué prefieres?
400. A2: eee, que haga más clases al aire libre
401. P: ¿Qué hubiera ocasionado esto?
402. A2: eee, que aprendiera más.
403. P: ¿En tu casa recuerdas si se hablaba sobre las clases de historia?
404. A2: eee, nada.
405. P: ¿no comentabas nada?
406. A2: no.
407. P: ¿pero alguna vez te hicieron consultas sobre la escuela?
408. A2: em, sí.
409. P: ¿Qué?
410. A2: em, por dar ejemplo, ayudarle a hacer las tareas a mi prima chica.
411. P: ¿Y cómo fue eso?
412. A2: em, le dije que tenía que leer y entender lo que decía el texto y de lo que decía el texto, tenía que responder las preguntas.
413. P: ¿Y no es lo mismo que hacia tu profesora?
414. A2: que no entendía las preguntas, eran como muy difíciles, complicadas.
415. P: ¿y no recuerdas nada sobre alguna conversación con tus padres sobre el colegio?
416. A2: no.
417. P: ¿salías de clases y se te olvidaba por completo que estudiabas?
418. A2: em, no. Por ejemplo, de las otras clases las comentaba.
419. P: ¿Por qué no comentabas sobre la clase de historia?
420. A2: porque, cada vez que una comenta algo de historia, como que se vuelve una discusión, entonces uno dice una cosa y el otro dice otra.
421. P: ¿Y qué te parece eso?

422. A2: bien porque así una puede escuchar la opinión de los demás.
423. P: ¿y para que crees que sirve escuchar a los demás?
424. A2: eee, para ver lo que pienso.
425. P: ¿Y entonces por qué no comentabas la clase de historia?
426. A2: porque una llegaba a la casa y cada uno por su lado
427. P: ¿te gustaba el contenido de la clase de historia?
428. A2: algunos contenidos. Por ejemplo, los de, los de los pueblos originarios, de lo que me acuerdo así y lo otro eran de los mapas.
429. P: ¿Qué te llamó la atención de los pueblos originarios?
430. A2: porque no sabía muchos sobre ellos, así como, no sabía que existían así como, no sabía sus creencias.
431. P: ¿y sobre los mapas, que me puedes decir?
432. A2: eee, me gustaba, porque, por ejemplo, cuando decía, si tenía que hacer un trabajo, teníamos que marcar el mapa o buscar los países, las capitales.
433. P: ¿eras más participe de esa forma?
434. A2: Si.
435. P: ¿y eso te gusta?
436. A2: si, porque así entendía más haciendo las tareas yo, por ejemplo cuando la profe explicaba no. En cambio cuando las hacia yo, las entendía más.
437. P: ¿y en especial que contenido recuerdas bajo este método de aprendizaje?
438. A2: el de la segunda guerra mundial.
439. P: ¿puedes contarme sobre ello?
440. A2: eee, tenía mucho, em, por ejemplo, mucho, muchas personas que las habían matado o se las llevaban, entonces era como interesante.
441. P: ¿Por qué te llamo la atención ese parte de la guerra?
442. A2: (silencio) como que no me acuerdo muy bien del contenido.
443. P: ¿considerabas importante la historia que te enseñaban para tu vida?

444. A2: em, no.
445. P: ¿Por qué?
446. A2: que habían muchas cosas que no me servían, entonces era como, “para que voy a aprender esto si no me sirve”
447. P: ¿Y qué materias poseían utilidad para ti?
448. A2: eee, yo creo que más en matemáticas.
449. P: ¿Por qué?
450. A2: porque ahora todo es, como matemáticas, como con plata así como, entonces la matemática sirve arto.
451. P: ¿y cuál es la opinión que tienes sobre tu actual colegio?
452. A2: que antes era muy desordenado el liceo, en cambio ahora está más, hay más, eee, hay más orden en el liceo.
453. P: ¿y eso está bien para ti?
454. A2: Si.
455. P: ¿Por qué?
456. A2: que habían muchas veces que se perdían las cosas, entonces no hacían nada, en cambio ahora se pierde algo, empiezan a buscar al tiro así.
457. P: ¿Crees que tu actual colegio posee la infraestructura adecuada para la enseñanza de la historia?
458. A2: Si.
459. P: ¿Cómo es, que posee?
460. A2: hay muchos computadores, lo, por ejemplo cada profe tiene su data, el curso en sí tiene su data, em muchas veces llevan a los alumnos a los laboratorios de computación a hacer trabajos, hay muchas personas que en la casa no tienen internet para hacer los trabajos y en el liceo le prestan el computador para hacerlo.
461. P: ¿Qué importancia posee el data para la clase de historia?
462. A2: que así no hay que usar mucho el libro, porque, por ejemplo el libro que dieron ahora no trae la materia antigua, trae materia nueva, entonces a nosotros nos estaban enseñando una materia y de un día para

otro nos dicen “ya vamos a hacer esta materia” entonces con el data se podía entender mejor.

463. P: ¿de qué forma se podía entender mejor?
464. A2: porque el data muestra más imágenes y no tanto texto.
465. P: ¿y qué lugar de tu colegio te gusta más?
466. A2: el patio, por la sombra, porque en la sala hace mucho calor y a veces hace mucho frío en la sala y hay sol afuera, entonces hay personas que tienen mucho frío, que son muy friolentas y hay otras que no, entonces unos pueden estar en el sol y otros en la sombra.
467. P: ¿el patio posee un clima adecuado?
468. A2: Si.
469. P: ¿y en qué lugar te gustaría realizar una clase de historia?
470. A2: en el anfiteatro porque ahí hay sombra y asientos.
471. P: ¿es muy importante ese tipo de comodidad?
472. A2: a veces sí.
473. P: ¿cuándo no sería importante?
474. A2: cuando hace mucho frío, prefiero estar en la sala.
475. P: ¿puedes explicarme más detalladamente por qué realizarías una clase en el anfiteatro?
476. A2: porque hay muchas veces que en la sala hay personas que se quean dormidos, entonces, en cambio en el patio no, porque ahí uno puede estar sentado y no va a estar uno ahí tirado en la mesa durmiendo.
477. P: ¿y tú que crees, es por como el profesor realiza su clase?
478. A2: muchas veces sí.
479. P: ¿Por qué?
480. A2: porque las clases de historia son muy fomes, así como muy lateras y son, hacen hacer muchas actividades.
481. P: ¿Por qué encuentras aburridas las clases de historia?
482. A2: porque el profe habla mucho.
483. P: ¿y eso es malo?
484. A2: es que a mí no me gusta que hable mucho, yo me aburro.

485. P: ¿no te gustan las clases expositivas?
486. A2: no.
487. P: ¿Y qué tipo de clases te gustan?
488. A2: eee, cuando dicen que hagamos una actividad.
489. P: ¿Prefieres realizar trabajos más que el profesor te explique las cosas?
490. A2: Si.
491. P: ¿por qué?
492. A2: porque muchas veces no le entiendo así, entonces cuando hago la actividad sí.
493. P: ¿Y cómo crees tú, que aprendes más?
494. A2: eee, haciendo una actividad yo, eee, respondiendo preguntas, en computación nos hacen hacer los power o informes, eee, ahí tenemos que buscar la información y armar el trabajo.
495. P: ¿Cómo encuentras eso?
496. A2: más entretenido.
497. P: ¿Cómo realiza sus clases tu profesor actualmente?
498. A2: eee, con él, data, hace todas las clases con data y cada clase que hace, interroga, sobre la materia vista en clases.
499. P: ¿Y que muestra en el data?
500. A2: eee, texto y una y que otra imagen.
501. P: ¿y cómo encuentras esto?
502. A2: bueno, eee, porque así no habla mucho.
503. P: ¿Para qué crees que debe estar tu profesor en la sala?
504. A2: eee, para enseñar.
505. P: ¿De qué manera?
506. A2: De, de la que a uno le guste más o de la que entienda más.
507. P: ¿Cuál sería está forma?
508. A2: eee, explicando y haciendo actividades.
509. P: ¿Explicando textos o imágenes?
510. A2: eee, las dos cosas.

511. P: ¿Qué es lo que más te llama la atención de sus clases?
512. A2: em, cuando, da décimas para las pruebas.
513. P: ¿Por qué?
514. A2: porque así si una se saca mala nota, la décima te puede ayudar.
515. P: ¿valoras ese tipo de ayuda?
516. A2: Si.
517. P: ¿Crees que todos los profesores debieran hacer lo mismo?
518. A2: yo creo que depende del profesor, porque hay muchos profes que no dan ese tipo de ayuda.
519. P: ¿me puedes decir que tipo de profesor es bueno y cual es malo?
520. A2: por ejemplo no me gusta el profesor de matemáticas, pero los profes que más me gustan son los de enfermería.
521. P: ¿Pero qué tipo de profesor de historia es bueno y cual es malo?
522. A2: el que ayuda.
523. P: ¿de qué manera?
524. A2: a entender las cosas.
525. P: ¿Cómo identifico un profesor que no ayuda a entender la materia?
526. A2: em, el que llega a la sala y se sienta en su silla, no explica y llega y da la actividad sin explicar.
527. P: ¿Actualmente estas aprendiendo de las clases de historia?
528. A2: eee, ahora ultimo he aprendido algo.
529. P: ¿Cómo qué?
530. A2: em, por ejemplo, las materias que nos pasaban en primero y segundo medio.
531. P: ¿Por qué ahora y no antes?
532. A2: porque antes no estaba tan preocupada de las notas, de los trabajos que dieran, en cambio ahora hay que sacarse buenas notas para poder sacar el cuarto medio y no repetir.
533. P: ¿Y qué es lo que más valoras de tu profesor?
534. A2: eee, que siempre ayudan a los alumnos cuando necesitan ayuda.
535. P: ¿Cuál es esta ayuda que le entrega a los alumnos?

536. A2: eee, muchas veces consejos y, cuando una no entiende la materia él se queda más tiempo explicando.
537. P: ¿y eso es algo bueno?
538. A2: Si.
539. P: ¿Por qué?
540. A2: porque cuando uno le pregunta algo cuando está todo el curso así, está todo el curso gritando y uno no entiende muy bien, entonces en cambio sí, una lo ve solo va y le pregunta y te explica y no hay tanta bulla así que te confunda.
541. P: ¿Crees que es un profesor necesario para tu colegio?
542. A2: fácilmente reemplazable.
543. P: ¿Por qué?
544. A2: porque todos los años están cambiando profes, entonces muchas veces eso perjudica a los alumnos, que todos los años cambien a los profesores, que uno le enseñaba de una manera, después llega otro y te enseña de otra forma, entonces te confunde.
545. P: ¿Qué piensas sobre eso?
546. A2: yo creo que es malo que cambien mucho de profesores, porque hay veces que, por ejemplo, llegamos al año siguiente y no hay profe de historia o no hay profe de esto otro, entonces esperan a que llegue y ahí empezamos las clases y empezamos los años todos atrasaos, e igual nos perjudica arto eso.
547. P: ¿entonces es mejor un profesor constante?
548. A2: Si.
549. P: ¿Crees que tu profesor de historia aporta en tu aprendizaje?
550. A2: em, sí.
551. P: ¿Por qué?
552. A2: porque muchas veces me ayuda a resolver las dudas que tengo de los trabajos o de la materia.
553. P: ¿Cómo consideras que el enseña?

554. A2: em, que enseña bien, porque el, se dedica por ejemplo, si a una persona no le queda bien claro algo le vuelve a explicar y si no te quedo claro lo vuelve a hacer.
555. P: ¿crees que todo lo que realizas en la clase de historia puede hacerse sin la ayuda del profesor?
556. A2: em, muchas veces no. Porque hay veces que, si una tiene una duda y no hay profe, no hay como hacer el trabajo o no hay como entenderla.
557. P: ¿debe estar para explicar?
558. A2: Si.
559. P: ¿Cuál crees que es la labor del profesor de historia?
560. A2: explicar y pasar la materia y muchas veces dar consejos.
561. P: ¿Qué crees acerca de pasar la materia?
562. A2: que está bien, porque muchas veces, hay cursos que están atrasados en las materias y hay cursos que van más adelantados que uno, entonces empiezan a hacerse todos los trabajos juntos, la pruebas todas juntas.
563. P: ¿Entonces qué es ser un buen profesor?
564. A2: que te enseñe y que te explique la materia bien.
565. P: ¿Y cómo debería hacer su clase?
566. A2: eee, con imágenes.
567. P: ¿puedes comentarme más sobre eso?
568. A2: eee, que tenga más imágenes y no tanto texto.
569. P: ¿Qué le propondrías a tu profesor para que realice una clase?
570. A2: eee, ver una película de la materia y que explique lo que va pasando.
571. P: ¿te gustaría ser más participe de sus clases?
572. A2: eee, sí.
573. P: ¿De qué manera?
574. A2: haciendo las actividades, por ejemplo cuando a uno le dicen que responda una pregunta, una no sabe que responderle así, o por ejemplo si

uno se equivoca hay muchos compañeros que son muy burlescos, entonces como que eso a uno le da vergüenza.

575. P: ¿y tú profesor debería controlar a los que molestan para que estés más segura y puedas responder?
576. A2: Si.
577. P: ¿Qué piensan tus amigos sobre el profesor de historia?
578. A2: em, hay algunos que le gusta como enseña y hay a otros que no.
579. P: ¿Qué es lo que no les gusta?
580. A2: que hable mucho, que lea mucho el libro.
581. P: ¿Qué opinan sobre la clase de historia?
582. A2: que les gusta porque así saben lo que pasó, lo que pasó antes, así como, les interesa.
583. P: ¿Dentro de la clase, hay un espacio para conversar con tus amigos?
584. A2: Si.
585. P: ¿Cómo es?
586. A2: por ejemplo cuando el profe termina la clase y nos da 5 minutos para que conversemos o para que descansemos.
587. P: ¿Y qué te parece eso?
588. A2: bueno.
589. P: ¿Por qué?
590. A2: porque hay muchas veces que una, viene de otra clase y es como que cada clase tiene materia diferente, entonces una igual se cansa.
591. P: ¿Cómo son los trabajos que acostumbran a hacer en clases?
592. A2: eee, son individuales.
593. P: ¿hacen trabajos grupales?
594. A2: a veces.
595. P: ¿Cuándo realizan un trabajo así, que es lo que hacen?
596. A2: hacemos power para disertar.
597. P: ¿Cómo lo hacen?

598. A2: Que por ejemplo el profe te da el tema y uno tiene que buscar la información y repartirse el trabajo que uno hace una parte y otro hace la otra, pero hay muchas veces que hay unos que no hacen nada entonces se sacan buenas notas porque el otro compañero hizo el trabajo.
599. P: ¿en lo personal, te gusta trabajar en grupo?
600. A2: a veces.
601. P: ¿Puedes contarme?
602. A2: porque muchas veces una termina haciendo sola el trabajo, entonces el otro compañero se saca buenas notas porque una hizo el trabajo y el no ayudo en nada. Una dice, “no tenemos que juntarnos tal día” y él dice “no, no puedo”, “tengo que hacer esta cosa”, pero tú lo vei que va para otro lao y eso igual molesta.
603. P: ¿crees que tus amigos ayudan a que aprendas más?
604. A2: eee, lo potencian.
605. P: ¿de qué manera?
606. A2: de que muchas veces, por ejemplo una se queda dormida, la mayoría de las veces me quedo dormida, entonces como que la mayoría de las veces me dicen, me dicen, “no ya no te quedi dormia2 o me dicen, “esto se hace así y así”
607. P: ¿en qué otras cosas ellos te ayudan?
608. A2: eee, cuando les pido un consejo.
609. P: ¿Cómo te llevas con tus padres?
610. A2: em, bien.
611. P: ¿últimamente ha conversado con ellos sobre lo que sucede en el colegio?
612. A2: eee, muchas veces sí.
613. P: ¿Cómo qué tipo de cosas les cuentas?
614. A2: lo que pasa en el liceo.
615. P: ¿Qué le cuentas sobre la clase?
616. A2: los chascarros
617. P: ¿Por qué te interesa hablarles de eso?

618. A2: porque uno está todo el día en el liceo, esta todo el día escuchando a los profes así, y es que como llegar a la casa y volver a contar lo que hizo el profe es fome.
619. P: ¿referente a eso, te gustan las tareas para la casa?
620. A2: si, siempre las hago.
621. P: ¿Por qué?
622. A2: porque así la puedo hacer más tranquila, sin bulla o sin que te estén diciendo “oye dame ésta o dame esta otra”
623. P: ¿y que te dicen tus padres sobre lo que sucede en el colegio?
624. A2: eee, que no me meta en problemas.
625. P: ¿tus padres consideran importante el colegio para tu vida?
626. A2: Si.
627. P: ¿Qué es lo que te dicen?
628. A2: de que ahora para todo te piden cuarto medio o teni que ser profesional y que si no teni estudios no podi encontrar trabajo.
629. P: ¿y crees que es así?
630. A2: Si.
631. P: ¿ves la importancia de estudiar?
632. A2: Si.
633. P: ¿y de estudiar historia?
634. A2: em, no mucho, porque no me gusta la historia.
635. P: ¿consideras a tu familia parte de tu aprendizaje?
636. A2: em, sí, porque cada día me están diciendo, “estudia”, “hiciste las tareas”, entonces cuando necesito algo voy y les digo necesito esto y me lo compran.
637. P: ¿si tus padres se involucraran más en la clase de historia, aprenderías más?
638. A2: eee, yo creo que sí.
639. P: ¿Por qué?
640. A: porque aspi ellos igual tendrían como, un poco de, para ayudarme o explicarme.

641. P: ¿fuera del colegio has aprendido historia?
642. A2: no.
643. P: ¿crees que la historia está solamente en el colegio?
644. A2: Si.
645. P: ¿Por qué?
646. A2: porque hay muchos trabajos que no te piden como la historia, te piden como más otros ramos más que historia, así como que.
647. P: ¿el profesor relaciona la materia con el entorno?
648. A2: eee, sí, por ejemplo, con la, con las comunidades más pobres que hay ahora, en cambio, que muchas veces no le dan ayuda a los pobres, e dan ayuda a los más ricos, en eso.
649. P: ¿Cómo realiza este ejercicio?
650. A2: eee, hablando.
651. P: ¿crees todo lo que te dice?
652. A2: Sí.
653. P: ¿Por qué?
654. A2: porque he visto muchas personas vagabundos, o los que están a la orilla del rio e igual no le ayudan mucho a esas personas.
655. P: ¿al ver esto, lo que el profesor le comenta, se le queda grabado?
656. A2: Si.
657. P: ¿crees que es importante que el profesor relacione la materia con su entorno?
658. A2: em sí, porque hay muchas veces que, cosas que, en la historia no se sabe y por ejemplo cuando unos las comentan se saben más.
659. P: ¿saber las cosas te ayudaría en algo?
660. A2: sí.
661. P: ¿en qué?
662. A2: Por ejemplo cuando dicen algo que en la tele pasó así, pero en realidad no pasó así, pasó de otra forma, hay muchas veces que esconden las cosas.
663. P: ¿hay un sentido de verdad en la historia?

664. A2: em sí.
665. P: ¿y en que ayuda?
666. A2: a saber lo que está pasando hoy en día.
667. P: ¿y es muy necesario saber lo que pasa?
668. A2: si porque hay veces que, por ejemplo una no sabe lo que están haciendo y después como a los meses uno se viene a enterar así como, entonces igual eso enseña arto.
669. P: ¿lo que usted está aprendiendo en el colegio, tiene que ver con lo que usted vive en su entorno?
670. A2: eee, sí.
671. P: ¿en qué medida?
672. A2: con lo, con, cuanto se llama, con lo, con lo que pasa hoy en día.
673. P: ¿específicamente, que sería?
674. A2: de la gente pobre, muchas veces sobre la política.
675. P: ¿y es importante conocer la historia del lugar dónde vives?
676. A2: si, porque así puedo entender más las cosas que pasan
677. P: ¿entonces es importante estudiar historia relacionada a tu entorno?
678. A2: eee, un poco.
679. P: ¿Por qué?
680. A2: porque a mí no me sirve mucho la historia.
681. P: ¿es importante aprender la historia que enseñan en el colegio?
682. A2: yo creo que no, porque no te la enseñan toda, te enseñan una parte de la historia.
683. P: ¿Qué parte de la historia enseñan?
684. A2: enseñan la historia del siglo XX, desde la historia antigua.
685. P: ¿si pudieras realizar una clase, que parte de la historia enseñarías?
686. A2: eee, la actual.
687. P: ¿Por qué?
688. A2: para saber lo que pasa, porque la historia antigua ya la sabe.

689. P: ¿Cuál sería la mejor forma de enseñar historia?
690. A2: eee, explicar la materia.
691. P: ¿Qué es explicar la materia?
692. A2: que no lean mucho
693. P: ¿Por qué reemplazarías la lectura?
694. A2: por una explicación sencilla pero que se entienda
695. P: ¿en 5 años más, que modificaciones le harías tu colegio?
696. A2: eee, por ejemplo, poner más áreas verdes y más bancas.
697. P: ¿en que influyen las áreas verdes?
698. A2: porque no hay mucha sombra en el liceo, entonces una tiene que estar a todo sol, o tiene que estar toda amontonada en los pisos.
699. P: ¿Qué te produce un área verde?
700. A2: eee, relajarnos más.
701. P: ¿es muy necesario relajarse en el colegio?
702. A2: sí.
703. P: ¿Por qué?
704. A2: que hay muchas veces que una sale de una clase muy estresada así, o el profe te llamo la atención, que hiciste algo mal, porque te sacaste mala nota.
705. P: ¿Qué cambios le realizaría a la sala de clases?
706. A2: eee, tendría, eee, más ventilación, hum, más luz,... separar las mesas para que no hablen mucho.
707. P: ¿crees que estos cambios ayudarían en tu aprendizaje?
708. A2: em, sí.
709. P: ¿cómo?
710. A2: poniendo más atención, no estar tan, con tanto calor en la sala, eso.
711. P: ¿Cómo sería una buena clase de historia?
712. A2: em, por ejemplo, ventilación y que haya más luz en la sala.
713. P: ¿Cómo sería un buen profesor en cinco años más?

714. A2: que te explique la materia bien, o que cuando una le pregunte algo que te lo explique o que vaya a tu puesto
715. P: ¿Qué cosas debería incorporar a su clase?
716. A2: em, hacer más actividades.
717. P: ¿a que participe más el estudiante?
718. A2: sí.
719. P: ¿Por qué?
720. A2: porque así ponen más atención y no están jugando.
721. P: ¿Qué tipo de actividades te gustaría desarrollar?
722. A2: eee, contestar preguntas
723. P: ¿Por qué esto?
724. A2: porque así uno se mantiene más ocupada.
725. P: ¿usted cree que responder preguntas le enseñaría más?
726. A2: sí.
727. P: ¿Cómo deberían realizarse estas preguntas?
728. A2: como un juego.
729. P: ¿cuál sería la labor, referente a la enseñanza, del profesor?
730. A2: em, enseñar historia.
731. P: ¿Por qué?
732. A2: porque hay otros profe que te enseñan la otra materia.
733. P: ¿Qué consejo le darías a tu profesor para que realice sus clases en el futuro?
734. A2: em, que no, que no interroge tanto.
735. P: ¿Por qué?
736. A2: porque si, por ejemplo te interroga cada clase te pone nota al libro al tiro y entonces si te sacaste un dos, te pone el dos al tiro.
737. P: ¿por qué no te gusta?
738. A2: que no me gusta que me pregunte delante del curso, porque muchas veces una responde mal y te hacen burlas y te dicen “no eso no es así”, entonces prefiero que, escribir la respuesta.
739. P: ¿Qué le exigiría a tu profesor para el futuro?

740. A2: que no tenga preferencias con ciertas personas, porque a veces hay preferencias para unas personas que pa otras, entonces eso, eso no está bien, creo que debería ser para todo el curso igual.
741. P: ¿entonces, que labor debería cumplir este profesor para el futuro?
742. A2: que explique.
743. P: ¿Qué tipo de actividad realizaría para una clase futura?
744. A2: em, un juego que le llamare la atención a los alumnos y que participaran todos.
745. P: ¿y cómo serpia este juego?
746. A2: dándole premios a los que contestan bien, eee, por ejemplo, decimas.
747. P: ¿Qué tipo debieran ser incentivadas para el futuro?
748. A2: donde todos participen, eso.
749. P: ¿en este futuro, el barrio donde vives debiera ser mejorado con las clases de historia?
750. A2: em, sí. Porque hay personas que no saben muy bien de historia, entonces si uno va y le enseña o le explica más.
751. P: ¿entonces la enseñanza de la historia mejoraría el barrio?
752. A2: em, sí.
753. P: ¿Por qué lo crees así?
754. A2: que hay muchas veces que, hay personas que creen otras cosas y se van por el camino equivocado.
755. P: ¿tus padres se verían incluidos en estas clases futuras?
756. A2: em, no.
757. P: ¿Por qué?
758. A2: porque agarrarían la manía de estar siempre ahí, diciéndote lo que teni que hacer o cómo teni que hacer las cosas.
759. P: ¿eso no te gusta?
760. A2: no.
761. P: ¿y el profesor será importante para el futuro?

762. A2: yo creo que no, porque ahora ya hay muchas personas que no le ponen atención a los profes, entonces a futuro, yo creo que no le van a poner atención.
763. P: ¿Cómo crees que van a ser esas clases?
764. A2: em, mas desordenadas que las de ahora.
765. P: ¿Qué harías para que eso no suceda?
766. A2: darle más incentivos a los alumnos.
767. P: ¿Cuál sería la mejor clase de historia para el siglo XXI?
768. A2: sacaría los textos y pondría más imágenes y las iría explicando.

Entrevista grupal:

769. P: ¿Cuándo fue que ingresaron al colegio?
770. A3, A4, A5, A6: 2011.
771. P: ¿Cómo recuerdan el recibimiento de los profesores?
772. A3: acogedor
773. P: ¿me puede comentar sobre eso?
774. A3: no sé, me entregaron apoyo, emm, me ayudaron cuando tenía una duda, emm, lo, me apoyaron, ellos siempre me estuvieron dando respaldo y eso.
775. P: ¿los demás?
776. A4: fue grato, el profe era distinto, era más simpático, emm, no era más simpático el profe en su tiempo, en ese tiempo los quería a los profes de historia, los quería, bien pasado.
777. P: ¿y ustedes?
778. A5: emm, fue un buen recibimiento a parte que venía con él desde antes, desde séptimo, entonces igual ya nos conocíamos, pero fue un buen recibimiento porque tenía vocación la profe en ese tiempo.
779. A6: yo recuerdo que fue como con miedo igual, porque no sabía si era pesao o no, aparte, igual yo era medio pelusón, entonces, más que nada incertidumbre de que cómo fuera el profe, porque no lo conocía,

entonces el miedo de que empezara peñando con él o tuviera discusiones siempre porque no me quedo callao nunca entonces no me callo y tengo que ganar la discusión y si es profe de historia, es el mas, con mayor razón.

780. P: ¿Cómo recuerdan las clases de su profesor de historia?

781. A6: yo igual recuerdo que era nuevo el profe, pero sus clases eran buenas, porque era igual súper joven el profe, cómo trataba de, de, hacer participar a todos los alumnos, en el sentido de que, repetía y catetiaba hasta que le dieran una respuesta y así seguía, se movía pa ayá, se movía pa acá y explicaba. Por lo menos a mí me gustaba su método de explicación y al final casi siempre explicaba y nos ponía como una pequeña prueba, en el sentido que decía “ya va a hacer con nota”, para que la hicieran como obligatoriamente, pero era bastante didáctico como su enseñamiento (risas) método de enseñanza, pero si muchas veces era como medio impulsivo.

782. P: ¿A qué te refieres con eso?

783. A6: por ejemplo le daban taldo y me acuerdo que tiró un plumón así y fue “o ya paren la weá”, entonces era cómo, cómo éramos puros hombres en el curso, le daba la weá rápido por así decirlo y eso recuerdo más que nada.

784. P: ¿te parecían buenas sus clases?

785. A6: sipo, me gustaban, porque hablaban todos, porque las clases de historia para mí, no es cómo que el profesor enseña no más sino que es una instancia de debate, cómo todos pueden escuchar las diferentes opiniones y si te quedai con la tuya no te sirve, entonces es necesario escuchar las opiniones de todos para saber lo que piensan.

786. P: ¿los demás que opinan sobre esto?

787. A5: eee, yo, eran buenas las clases de la profes, además de que la profe era buena, todos aprendían en la clase, o sea yo creo que a las personas que menos le gustaba historia igual terminaban aprendiendo y le iba bien y casi todos, casi todos aprendíamos.

788. P: ¿Qué hacia tu profesora para que todos aprendieran?

789. A5: hacia igual como, eee, cómo que igual era estricta en ese sentido, o sea todos tenían que estar poniendo atención, pero igual las clases eran buenas ya que la materia que nos pasaba, era la precisa, la materia precisa, nos hacía hacer videos y también a debatir, así como entregar nuestra opinión.
790. P: ¿Qué te parece eso de que tuvieran que opinar?
791. A5: me parece bueno porque así uno puede ir generándose lo que piensa, lo que quiere y puede ir escuchando otros puntos de vista de que, que yo creo que eso es lo que hay aquí en Chile, que todos pueden opinar.
792. P: ¿y ustedes, que opinan?
793. A4: eee, por lo menos de mi parte, el profe era igual simpático y sabía como llamar nuestra atención, sabía como ganarse la atención de nosotros, nos tiraba, era seco pa tirar la talla, porque era el único curso que le hacía clase, era el único primero y tiraba la talla, si querai hacías las cosas, sino después igual te las arreglai como podi noma, le rogabai al profe como podiai noma, sabía como llevarnos a nosotros, era el único profe de historia que pudo hacerlo.
794. P: ¿Cómo les llamaba la atención?
795. A4: el profe nos tiraba talla con la materia, por ejemplo, una vez llego con la tontera, empezó a tirar tallas de Hitler para que nosotros aprendiéramos la materia, llevaba películas, hacíamos puras tonteras, pero siempre el curso tuvo buenas notas con las estupideces que él hacía, el hacía el ridículo adelante y todo el curso aprendía con el hacer.
796. A3: a mí siempre me fue mal en historia. El profesor igual explicaba bien, pero a mí no me entraba la materia, no sé porque, nunca me entro, eee, sus clases eran didácticas, eran, algunas eran muy lateras, muy muy lateras y eso.
797. P: ¿Por qué consideraba lateras sus clases?
798. A3: porque solo a veces se iba solo en escribir, escribir y uno quedaba colgá y no me llamaba mucho la atención historia y nunca me gustó historia.

799. P: ¿Por qué?
800. A3: porque hablaba, hablaba y hablaba y o me perdía de repente, quedaba colgá y a veces preguntaba y como que me respondía otra cosa y no sé, pa mí, no me sabía explicar, al resto sí, pero yo no, era dura.
801. P: ¿Consideran a este profesor como importante para su colegio?
802. A3: no se', al menos en mi caso no, pero todo el tiempo fue el mismo profesor, no lo cambiaron, fue el único.
803. A5: yo creo que sí, la profe mía fue súper importante porque era buena y hacia sacar buenos puntajes a los, en los, en la PSU, porque el colegio siempre, cómo que quiere que los cabros den buenas PSU y ella siempre ponderó arriba de 600 en todas la generaciones, ponderó arriba de 600 en historia, entonces era súper importante la profe y además hartos, era harta gente la que se motivaba con ella por su vocación que tenía como profe.
804. P: ¿cuál era esa vocación?
805. A5: según yo, era que, por ejemplo, que encuentro que podía haber estao en un colegio donde le pagaran el triple, pero estaba aquí en Renca haciéndole clases a un puro cuarto medio o a un puro curso por nivel y los cabros, no se po, viviendo en una sociedad que ven la droga, la delincuencia y ella no po, a ella le daba lo mismo eso y con ella los cabros aprendieron.
806. A6: yo la verdad no sé si habrá sido importante o no, pero creo que le hacía clase a los primero y segundo y lo bueno que rescate de él es que cómo que se supo ganar el cariño de todos, o sea, en sus clases, yo igual, particularmente, me enojaba con él, pero podía estar quince minutos en el recreo con él, hablando con él. Pa él era importante cómo profesor y alumno, eee, conocerlos más allá, quizás en el recreo y quizás de repente hablaba con los alumnos de las clases o de distintos, distintas cosas que nos hacen sentido para afiatar más los lazos entre alumnos, para que no sea algo tan frio y uno no lo vea tan solo como el profesor. Creo que igual un buen punto, más que nada, eee, no verlo como tan, el profesor, el

profesor, sino que, o sea, eee, que hay como una confianza, pero tampoco quizás tomarla como del brazo. De hecho hay alumnos que dicen “no yo hablo con el profe y por eso lo voy a agarrar pal webeo toa la clase, cachai,” no po si las clases son clases y afuera quizás lesiaí, pero se supo ganar el cariño de todos y todos lo querían hartito en verdad y creo que sí, yo creo que si fue importante porque primero y segundo son la base para los demás cursos y quizás el profesor nos dio la instancia de poner valores en los alumnos, como valores o instancias de hábitos, de quizás no estudiar, sino solamente poner atención en clases.

807. A4: ese profe que tuve en primero si fue importante, porque igual, el con su jefatura como era súper buen profe, porque con nosotros como que se armaron más lazos de amistad que de cómo profe y alumno, él supo ganarse la amistad de todo el curso.

808. P: ¿Qué opinan que los profesores generen estos lazos de amistad?

809. A4: es que como que de esa manera una aprende más. Como que al generar empatía con el profesor hay más confianza y una se siente más a gusto con él, una tiende a aprender más con las personas que está más a gusto que con las que le caen mal o las que las odia.

810. A5: yo creo que es bueno pero no hay que irse al extremo porque ahí vienen la, por ejemplo que los alumnos se toman todo y que le saquen lazos con el profe. El profe, yo creo, que tiene que saber cómo controlar a los cabros en la clase y saber que a fuera pueden agarrarse a chuchás, pero adentro en la clase tienen que aprender y poner toda atención.

811. A6: yo encuentro que si está bien, pero hay profes cómo que, o sea no, no va en los profes, sino en los alumnos que no saben cómo distinguir, no tienen la cierta madurez de diferenciar un momento de webeo y lo que es clase, entonces yo encuentro que quizás todos los profesores quieren ser así quizás, pero algunos no encuentran la forma, yo creo, o no se puede quizás con algunos, pero yo siento que, independiente que si son pesaos o no, ellos están ahí para enseñarnos y ellos no tienen el derecho de crear amistad con nosotros si su trabajo es “pucha tu enséñales y enséñales y

ahí tu vei si queri ser amigos o si le dai su Facebook o cualquier otra cosa por el estilo cachai”, ellos ven lo que tienen que hacer, a ellos no le ponen en su contrato “ yo te pago 100 lucas más porque seai amigo de todos”, porque todos, y solamente él es así, y ellos están haciendo su pega nomas, nada más.

812. A4: si ellos estudiaron algo, es porque les gusta, les gusta y hay que tener una vocación especial para eso.

813. A3: a pero si se aburren ellos pasan materia nomas y si te va bien te va bien nomas, si en todo caso a ellos les van a pagar igual.

814. A6: eso te digo yo, porque hay profesores de historia, en el año pasao, en que no pasaba, él no pasaba en la sala y decía, “ya vamos a hacer una actividad y entréguemela mañana y van a tener una nota” o “hagan una carpeta entre cuatro” y con suerte la materia, con lo que era materia, fue cinco veces en el año. Como hay profesores, que me toco, que estaban todo el día conmigo y más que nada, muy pocas veces se le hace seguimiento de las veces, de lo que ellos hacen, entonces encuentro que ellos van a hacer su pega solamente y ellos ven como la hacen cachai, porque a ellos les dicen “ya tu llega y hace tú, tú clase”, entonces tú te las vei como, como ingeniártelas y captar el, la atención de todos, también si todos tienen puros dos, también se les hace un llamado de atención, para ver lo que está pasando realmente, para ver si están enseñando o no. Pero yo encuentro que eso que, que el alumno diga “no este profe es pesao” y esa cuestión no, encuentro que ellos hacen su pega no más.

815. P: ¿Qué es lo que más recuerdan de cuando entraron a primero medio?

816. A3: que me hiciera hacer cuestionarios y que en la pruebas no salieran, los mismo me lo hizo todos los años. Hacia cuestionarios para las pruebas y las preguntas supuestamente tenían que salir, así, y con suerte si salía una y el resto ve tu como te las arregali no más po.

817. P: ¿y eso te afectaba mucho en tu rendimiento?

818. A3: no, porque no me fiaba, ya que igual estudiaba porque era materia y al final de eso salían otras cosas, como que yo cachaba que na que ver, pero, igual po, él hacia la prueba, él veía como la respondía.
819. A4: cuando, me acuerdo cuando una vez el profe llego a la sala y dijo, “no sé qué les llama la atención esto” y empezó a colocar música de Maiden, eso nunca se me va a olvidar porque fue como precisa, a mí me encanta Maiden y él llega con canciones de Maiden y fue como “en serio, no sabía que eso significaba” y así fue como aprendí cómo con él y ese año, con él aprendí historia, siempre traía una canción de Maiden que estaba relacionada con la historia y gracias a él aprendí algo en historia.
820. A5: he yo no tengo cómo niun hecho cómo que haya marcao, pero creo, fue todo el año que creo que ella marcó y aparte igual era mi profe jefe, entonces igual la teníamos todo el día y nos iba diciendo que nos sacáramos buenas notas, por NEM, por la PSU, siempre nos catetiaba en primero, que pensaba que no nos interesaba nada y a parte que por ella, ella fue la gran motivadora de lo que yo quiero estudiar.
821. P: ¿podrían describir de forma más específica, cómo su profesor realizaba las clases?
822. A4: cuando mi profe llegaba a la sala, me acuerdo que nunca, nunca, lo vi llegar a la sala sin un data, el siempre trabajo con power, pero era cómo, ponía una diapositiva y hablaba cómo media hora y después tenía que pasar como veinte diapositivas para terminar la clase. El profe era cómo, colocaba una imagen y todos quedaban (cara de asombro), no sé qué le habrán mirado todo los demás pero una se quedaba pegada mirando al profe.
823. A6: yo no me acuerdo mucho en realidad específicamente, pero nada po, llegaba, ponía un objetivo, lo que íbamos a hacer en toda la clase y pescaba el plumón y a veces como que y nada, si a veces igual hablaba, igual se iba en la volá y sin nada, sin material de apoyo y nada o a veces hacia mucho con guía, hacia muchas guías, pero cómo, me sorprendía que

él nos llevaba su material de apoyo, nos pasaba su clase, y pasaba una semana haciendo clase y con el puro plumón.

824. A3: solo con su conocimiento.

825. A6: claro, y más que nada, lo que recuerdo mucho es que generaba debate y eso me gustaba mucho y que hasta el día de hoy me gusta y creo que para mí me hace saber qué, que no quedarme con mi puro punto de vista, de saber que muchas personas piensan totalmente diferente y que encuentro que es cómo una buena instancia para compartir conocimiento, intercambiar conocimiento y a veces nos enojamos realmente, porque a mí cómo que no me gusta perder cuando, soy muy llevo a mis ideas pero se escuchar, se diferenciar cuando estoy mal y na po, dejo de discutir y debatir con esa persona y el profe como que me inculco eso, su enseñanza era toda, hacer que los alumnos hicieran la clase, hacer que al final los alumnos, nos decía vieron hicieron o no, y de repente nosotros debatiendo como media hora los puntos de vista y nos ponía puntos y el seguía hablando y escribía en la pizarra y decía, “ya que piensan de esto” y la cuestión, y ahí, aunque se formaba desorden porque todos querían hablar a la vez. Creo que si era bueno, pero le faltaba cómo un poco de orden, pero es difícil cómo llegar al orden en una sala, porque son cuarenta carácter distintos y puta algunos weones no están ni ahí y como otros que quieren aprender y el que quiere aprender tiene que, le gritonea al que está ni ahí. Era difícil pa el profe igual, independiente de todo eso callarse y más encima todos en la clase debatiendo.

826. P: ¿Cómo les parecieron estas clases?

827. A4: no sé, yo creo que eso depende de cada uno, porque no todos aprendemos de la misma manera, quizás algunos aprendan con la técnica del plumón porque quizás con la del data algunos se distraigan, en mi caso por lo menos, a mí el plumón no me sirve, porque al ver que el profe empieza a escribir con el plumón, a mí me da sueño y me quedo dormida, pero en cambio veo al profe que esta con el data y yo ahí estoy, no sé, me

llama la atención, soy como una polilla, me ponen luces y colores y yo te voy a estar prestando atención, si no, no lo hago.

828. A3: sipo, no todos aprenden igual, algunos aprenden escuchando, otros mirando o el otro escribiéndolo y los otros haciendo. Mi profe al menos trabajaba con data, hacia a veces guías, con el libro, lo que nunca lo entendí, o hacía, simplemente empezaba a hablar, hablar y hablar en la clase.

829. A5: de partida mi profe nunca ocupó los libros del ministerio, porque ella hacia un libro para cada curso, de séptimo a cuarto medio, con la, siempre con guías del Pedro de Valdivia, del preuniversitario y con guías con materia y otras con ejercicios, entonces ella ocupaba su libro, era como, ella llevaba sus materiales, ella hacia sus power, siempre llegaba a las clases y ponía los puntos que íbamos a tocar hoy día, ponía, no sé, dictadura o lo que íbamos a hacer. Entonces comenzaba preguntando, haciendo preguntas de la clase anterior, como para que volviéramos a la materia, preguntaba y algunas veces les ponía notas y algunas veces no, siempre nos mandaba cuestionarios pa las pruebas, siempre cuestionarios pa las pruebas y en las clases en sí, encuentro que aprendí hartito con ese método y encuentro que sirvió, era bueno.

830. P: ¿Qué es lo que hacía que aprendieras?

831. A5: eee, yo creo que era más que na la práctica, pasaba materia o pasaba algunas fuentes de algún historiador y nosotros las leíamos, las respondíamos, hacía preguntas a cada rato, siempre preguntando y haciendo responder a los alumnos.

832. P: ¿aparte de historia, sus profesores les enseñaron otras cosas?

833. A3: era como una clase, porque tampoco fue muy cercano a nosotros, siempre fue hasta ahí noma, él era igual bien distante con nosotros, como que él hacia sus clases, trataba de reírse un poco así, pero nada más, hasta ahí nomás.

834. P: ¿Qué opina de eso?

835. A3: eee, bueno y malo, bueno porque él mantiene su puesto como profesor y hace ver que él es el profe y que tú eres el alumno y no podí molestarlo y agarrarlo pal leseo cuando tu querai y malo, porque como que no se genera tanto una empatía entre ambos.
836. P: ¿y qué cree sobre que no se genere empatía?
837. A4: es que ahí la verdad, esta como la pelea confusa, porque en sí, si el profe genera empatía va a tener cómo más la atención, pero él nunca puede perder su papel de profe, porque no hay respeto.
838. A3: porque cuando ya, uno cree que es como tu amigo, eee, todos se suben por el chorro y ahí se pierde el respeto y todo ahí, y nadie se respeta en realidad, nadie toma atención y nadie hace nada, dicen “total yo me compre al profe” por decirlo de alguna manera.
839. A6: es que no se en verdad, era como súper raro, mmm, quizás no de valores, sino de dios, de dios si habían bastantes conversaciones, cómo que se tocaba mucho el tema de dios, como en la historia más que nada, por eso sorprende, pero como que nunca le tome la verdadera importancia a lo que hablaba, pero, y harta comprensión lectora, no sé, el profe nos hacía leer y nos hacía, nos decía “pero cachaste lo que estabai leyendo o no” y pucha “quede en la rama” “ya léelo de nuevo” cachai, y yo me acuerdo que un alumno, no sé, un compañera habrá leio 3 o 4 veces el mismo texto y nosotros ahí na po, después yo le dije al profe y salimo y le dije, “pucha está bien profe lo que hizo”, porque quizá en la mayoría de los errores en las pruebas está en la comprensión lectora y quizás a veces no es tan necesario estudiar. Yo recuerdo en toda mi vida haber estudiado 6 o 7 veces a lo más, porque pa mí el estudiar estaba en la clase, o sea era, tu poniendo atención en clases no era, y cachabai, no era necesario estudiar, o sea más que ojjar el cuaderno, leer algunas fechas y alguno otra cosa que se te olvida, pero más que nada el material de apoyo por si se te olvida algo, está ahí, pero es solo la clase y él, me quedo muy claro eso de él, que la mayoría de las pruebas con comprensión lectora, saber comprender la pregunta que estai leyendo y muchas veces pasaba que él decía ya aquí

está la respuesta vamos a corregir la prueba, si ustedes ven, no leyeron bien, porque en 3 preguntas más allá yo les dije la respuesta de la primera pregunta y nosotros así, emputecidos total, cachai, porque ahí recién nos damos cuenta de lo gueones que somos porque no sabemos tener la comprensión lectora, porque si la tuviéramos bien inculcada nos iría súper bien po, entenderíamos mejor la pregunta creo yo, o lo que nos está planteando el profesor.

840. A5: eee, si la profe igual nos enseñó más cosas, era como una profe de la vida porque nos enseñó las cosas buenas y las cosas malas, las cosas buenas que tenía la vida y las cosas malas que tenía, igual como era nuestra profe jefe igual nos daba consejos, las cosas que teníamos que hacer, las cosas que no teníamos que hacer, como teníamos que comportarnos, siempre nos enseñaba po, cuando nos mandábamos una embarrá o nos iba bien, siempre nos estuvo diciendo.

841. P: ¿Quiénes eran sus amigos de ese momento?

842. A4: em no, cuando conocí a mi grupo de amigas fue, ni si quiera fue como una clase si quiera, estábamos tontiendo en el patio, estábamos en cuarto piso y de un lao al otro estábamos cantándonos canciones. Íbamos al laboratorio de música y ahí el profesor preguntaba, me acuerdo que pregunto que era una chola y ese mismo momento, me cuerdo, como cinco o seis personas, las que éramos de ese grupo entonces, contestamos la misma idiotez y desde ahí como que no nos separamos más.

843. P: ¿Qué cree usted que fue lo que las unió?

844. A4: eee, hacíamos las mismas idioteces, cualquier estupidez que había, eran ellas

845. P: ¿con ellas realizabas los trabajos de historia?

846. A4: era el mismo grupo y nunca nos separamos pa ningún trabajo y nunca nos fue mal, o sea éramos desordenadas y todo, pero nunca nos fue mal

847. A6: la verdad es que no, como el colegio era básica y media e ya veníamos desde quinto básico con el mismo grupo que éramos como

cuatro o cinco, entonces fuimos como transcurriendo y llegamos a primero los mismos del grupo y ya después en tercero medio fue como que nos dividimos, pero no fue como ya empezar, como que llegué con una amistad y armamos otro grupo, porque éramos caleta y como éramos pelusones, leseábamos arto, yo por mi parte era bueno pa la talla, me gustaba andarme riendo siempre, entonces y hablaba arto igual, o sea me gustaba como sociabilizar arto con otros en ese sentido, tengo como la entrada de tener artos amigos por eso, por “oye que estai haciendo, no nada, a ya vamos nomas, vamos al tiro”, y con eso genere artos amigos igual, pero de por sí, si llegué con un grupo a primero, como que no llegué solo así, Ya había la confianza ya, como estaba de antes en el colegio.

848. P: ¿esa confianza se construyó con el tiempo?

849. A6: o sea que en verdad, como que esas confianzas se van generando solas, aunque eso se tergiversa mucho en todos casos, en el sentido de que muchos a veces, como que la confianza se excede en realidad, claro como que se excede en realidad, como que no sabemos medir nuestros parámetros de repente.

850. P: ¿Qué creen que es lo que genera la confianza?

851. A3: no sé, la honestidad, que apoyen, los necesites o no los necesites, que estén ahí, siempre para ti, no sé, para mi es eso

852. A4: mmm, como que no sea una moneda de dos caras y sí va a estar contigo que esté contigo y que después no ande diciendo cosas tuyas con otras personas que no son, a ver cómo explicarlo, que no ande inventando cahuines tuyos que no son y que no te dejen botada de vez en cuando.

853. A5: yo creo que más que nada es la lealtad de amigo, hacia él y hacia ti mismo por las cosas que quizás se cuentan, para saber o no sé para contarle una cosa mía que yo no sé y que yo lo voy a mandar a la cresta, entonces eso va formando, saber guardar las cosas de tu amigo, saber ubicarse y todo.

854. P: ¿ustedes tendrían la confianza en un profesor para contarle algo?

855. A4: depende de cómo sea el profesor conmigo, sí el profesor puede llegarse a la instancia de ganarse la confianza, yo podría confiar en el profesor y le contaría algo, pero si el profesor, no se puede, veo que anda con la cara de perro todo el día, que es cómo, nada bla bla bla, anda a decirle a tu mamá sí, que es paquero por así decirlo, no hay mano, no hay confianza.

856. A6: sí, la verdad cómo que, no soy cómo mucho de guardar las cosas, eee, igual se las contaría a un profesor, porque igual ya es alguien que, más que nada, lo vemos la mayor parte del día y a los profesores que yo les he contado, yo sé que no van a contar a los demás, cómo que yo y el sabemos lo que estamos hablando solamente y na gracias a dios como que igual tuve caleta de apoyo de los profesores y o en instancias que me pasaron y naa, como que de repente iba a la oficina, cómo que me perdía en los recreos y “sabe profesor le vengo a contarle esto o que me siento mal, o , o , o cualquier estupidez” porque me gustaba hablar caleta con los profesores. Entonces considero, yo que realmente a veces uno mismo genera las desconfianzas, porque uno mismo se crea expectativas en el sentido de que, “pucha ya si le cuento va a soltar la pepa” y por eso a mí no me gusta esconder cosas, porque si vamos a andar con cosas escondidas, a mí, o que uno tenga su privacidad o escondiendo las cosas, siempre vamos a desconfiar de la gente y para mí cómo que no hay mejores mejores amigos, sino que hay muy grandes amistades, pero nunca me ha gustado, “oye tu soy mi mejor amigo, cachai”, si tengo muy grandes amistades, son confiables y lo que entra en mí es que son muy apañadores, quizás eso es lo que los hace confiar en mí también y quizás si después no me apañan a mí, pucha ya filo, como que no me gusta pagar con la misma moneda, cachai, yo soy más del estilo, “¿apañai? Si no ya filo, voy solo nomas”, pero no porque no me pañai tu dejaste de ser mi amigo, no po.

857. P: ¿ustedes recuerdan haber conversado algo sobre las clases de historia con sus amigos?

858. A3: no

859. A4: de la clase no, del profesor sí.

860. P: ¿Qué?
861. A4: es que era el medio mino (risas)
862. A3: no pa mí no, la clase era clase nomas y después hasta que lo viera de nuevo en la otra clase
863. A4: es que era el medio mino
864. A5: nosotros sí, si comentábamos, pero no el ámbito malo, sino que “que buena la clase, lo que dijo”, como ella era más tirada a la izquierda, entonces cómo que la mayoría era de izquierda, entonces cómo que concordábamos con lo que ella decía y casi todo mi grupo de amigos son de izquierda, mas sociales.
865. A6: yo en verdad había clases que como me enojaba y bajaba la escalera discutiendo y diciendo “no el profe sabi que no me gusta como hace sus clases” y que no, eran pendejerías nomas, éramos cabros chicos, cachai o no, eran como pelambres súper pendejos, cómo esa vez que el profe tiro el plumón, “o cachaste que el profe tiró el plumón, como puede hacer eso, eso no puede ser posible.
866. P: ¿en sus casas se opinaba algo sobre el profesor de historia?
867. A4: no porque como que llegaba a la casa, la mochila, al sillón y a dormir.
868. A5: en mi casa si, hubo harta conversación de la profe porque en tercero tuvo ataos en el colegio, entonces se tuvo que ir, entonces cómo era mi profe jefe en tercero medio, como que igual se hablaba arto de la profe, como era de profe jefe, como era de profe de historia.
869. P: ¿Qué cosas comentaron?
870. A5: como por ejemplo, cuando se fue, que comentamos que estuvo mal, que el colegió se iba a ir a la mierda sin una profe como ella, sobre todo en historia, y que como profe jefe era buena porque apañaba a todo, se rajaba, cuando hacíamos cosas se rajaba, cachai, ella ponía de su plata.
871. A6: mmm, en tercero medio no, pero en segundo sí, empezamos a hablar cuando a mí se me quemó la casa, entonces el profe de historia me ayudo caleta, así en el sentido de que, pucha me regalo un escritorio, me

regalo ropa y libros y ollas y como que se la jugó caleta el profe y como que ahí, hablamos en la casa caleta de él y llegamos a la casa, un día viernes se me quemó la casa y yo fui el día lunes al colegio, entonces el profe me dijo, oye, supe que te paso esto y yapo, le conté todo lo que había pasao y yapo, estoy contigo lo más posible y me hablaba y me decía que no quiero que pierdas clases porque así te despejai y llegamos un día a la casa como a las once y el pescó su auto y tenía todas las cosas adentro entonces, dijo ya esto es pa ti, porque lo necesitai más que yo, si al fin, eran sus cosas, algunas cosas eran de él, y yo le dije, profe estas cosas son tuyas, y me dijo, si no, yo no las ocupo en verdad, y yo no quiero quitarle sus cosas si usted no tiene por qué hacer esto y entonces ahí empecé a como, entonces llegué a la casa y ahí empezaron, quien es el, quien es él y dije, na es el profe de historia que viene a ayudar, entonces ahí, eee, na po, como de mi familia decía, el profe es súper amable, y simpático y con mi abuela también y entonces cómo que se generó, y mi familia preguntaba arto por él. Entonces, más que eso, por eso nomas se hablaba y pocas veces hablamos como de sus clases porque en mi casa como que no había, hasta ese entonces, cómo que no había mucha relación.

872. P: ¿el profesor era del agrado de las familias?

873. A5: de parte de mi familia, si había un agrado, pero igual veía que de parte de otros compañeros y otras compañeras no, porque la profe siempre decía las cosas, y en la reunión de apoderados les decía las cosas y ahí igual habían padres que chocaban con ella, no sé, porque eran más cuaticos o pero de parte de mi familia si había un agrado.

874. P: ¿a ustedes les gusta la historia?

875. A4: no.

876. A3: es que no me entra la materia, o sea trato de poner atención, pero como hasta ahí nomás. Pero no es que no me gusten, sino que a mí, me hablan por una parte de historia, más lo que me dice el profe y al final él te dice que esto es así, pero tú tienes que aprendértelo de otra manera, porque así te lo van a preguntar, es como que se me mescla todo en el

momento y al final ahí no puedo aprender, porque se me mezclan muchas cosas.

877. P: ¿es confuso?

878. A3: es confuso para mí, aparte un año tuvimos problemas con el libro y nos hicieron pasar historia universal y teníamos que ver historia de Chile y tuvimos que ver todo ese año historia universal y porque dijeron que tenía que hacerlo y tenía que hacerlo.

879. A4: de segundo medio me carga historia, porque en segundo nos cambiaron al profe, era profe después era mujer y era como no sé, era como muy tía de jardín para enseñarnos y era muy latera, me cargaba llegar a sus clases. Incluso me escondía en sus clases, llegaba al final de la sala a dormir. El año pasado, apenas entraba a la clase, y si es que entraba me quedaba dormida o escuchaba música y este año no porque le tome mala al profe.

880. P: ¿Por qué le tomó mala?

881. A4: porque era pesado, me odiaba y yo lo odio.

882. P: ¿de dónde proviene ese odio?

883. A4: él lo provocó. Es que hace poco, por un accidente que tuve el me hizo bullying y el cómo me trató de lisiada, yo me enojé y, por así decirlo, comencé a tomarle desprecio a ese profe y el me seguía molestando y mientras más me molestaba más rencor le tomaba y más palos le tiraba y le sigo tirando más palos.

884. A5: las clases de ese tiempo si me gustaban, las de ahora no, o sea me obligo a que me gusten porque me gusta la historia, entonces como haga la clase me va a gustar la materia, pero antes me gustaban caleta las clases.

885. P: ¿Cuál es la diferencia entre las clases antiguas a las de ahora?

886. A5: la experiencia lo mejor, porque la otra profe igual tenía experiencia, en cambio esta profe como que salió recién el año pasado de la U, entonces como que no, no sé si la experiencia o a lo mejor tenían un método diferente, pero como que la profe de ahora se va mucho en su volá

y como que no tiene bien definido lo que va a explicar, lo que puede ser también por la experiencia.

887. A6: la verdad es que me gustan arto las clases de historia hasta cuando se tocan las fechas, no las fechas mal, para recordar así, no, no me gustan, un cero a la izquierda, me gusta hasta ahí cuando te explican la historia, pero me dicen, esto fue alrededor de 1900 y algo y ahí me fui a la chucha y ahí como que se me complica, porque yo siempre le pregunto a los profes porque es importante, porque son importantes las fechas y nunca pude, nunca me entro la respuesta, de los tres profes que tuve, nunca me entro de porque eran importantes las fechas.

888. P: ¿creen que es importante la historia para sus vidas?

889. A6: yo creo que sí, que es bastante importante, porque de eso se trata la vida, se trata de historia y porque yo creo que la vida se forma de historia, en todo sentido, o sea, por la historia nosotros estamos acá, eee, por la historia que paso, está como está chile o el mundo quizás y que es necesario el saber lo que paso, o sea el antes del que estuviéramos nosotros, un tanto en el sentido social, como político, económico, eee, saber diferenciar de lo que era antes esos ámbitos a lo que somos ahora, entonces yo creo que es demasiado importante el saber la historia que hubo antes de nosotros, para que sepamos diferenciar lo que era antes de lo que es ahora.

890. A5: yo creo que sí, que más allá de eso, de la fecha, encuentro que nosotros somos lo que somos, por la historia, por las cosas que pasaron, por ejemplo, si no se hubiera hecho la primera manifestación, nunca hubieran existido las manifestaciones y nosotros nunca, o si no hubiera existido la historia, nosotros no sabríamos que parte o que manifestaciones se hicieron, entonces nosotros nunca sabríamos que pasa, o que las reformas en sí, las hacen por las manifestaciones, por el descontento de la gente, entonces el gobierno dice ya entonces hagamos esto. Entonces yo creo que más allá del conocimiento de la fecha y todo eso, yo creo que es súper importante la historia como cultura general.

891. A4: es que ahí ya entramos en el punto de que nos guste o no nos guste, igual es importante saber historia porque ¿si no hay historia que hacemos? Si no existiera la historia, no seríamos nada no existiría, todo pasa por algo y todos se forman su historia.
892. A6: como dice una canción: somos lo que somos por la historia.
893. A3: aparte somos lo que somos por lo que ocurrió antes, si no, no seríamos así.
894. A4: seguiríamos buscando el fuego.
895. P: ¿Qué opinan sobre su colegio actual?
896. A5: yo, en pocas palabras, creo que el colegio está como el hoyo, justamente hoy, tuvimos un paro interno por cosas que están pasando, que por ejemplo el año pasado echaron a siete profes, que a los profes le ofrecieron la misma pega, que era ser el coordinador del departamento de su rama y ellos quisieron hacer una negociación con el colegio y el colegio les dijo, “no estamos ni ahí con ustedes” cachai, “si podemos encontrar profes buenos igual”, se fueron y llegaron profes como el hoyo y no pudieron encontrarlos y este año paso lo mismo, ahora igual, por temas de lucas pasa lo mismo, a los profes les ofrecen una cagá de plata.
897. A6: en el ámbito educacional, malo, o sea mediocre, muy mediocre porque en el sentido de que, el año pasado, o sea yo llegué en tercero medio y todos me decían que tercero era difícil y cuarto también yo entre con el bichito del miedo y llegó un profe y me dijo que niun curso era difícil o sea que nosotros mismos, los alumnos hacíamos que el curso fuera difícil o sea que niun curso era difícil, si tu tenías la disposición de ir al colegio, si te gustaba ir al colegio, niun curso era difícil po, si cuando llegué a este colegio, en el otro colegio yo me eximia de las pruebas globales con seis tres, en este colegio no, como es otra exigencia, es técnico, es diferente, a fin de año llegaba el examen de grado y yo estaba en tercero y los de cuarto dijeron “ya este año los de tercero medio se eximen con cinco y fue así cuatico, y después preguntaron “y los de cuarto con cuanto se eximen” y dijeron “no los de cuarto se eximen con cuatro” y yo así mal, mal po, y yo

dije que encuentro que esta gueá está mal, y me fui dos días suspendido porque me puse a peliar, porque encuentro que está mal, porque están inculcando la mediocridad dije yo y dije que como era posible que se eximieran con un cuatro y, o sea, los de cuarto medio eximirse con un cuatro, está demasiado mal, como es posible, si era como más que nada, los querían hacer pasar noma y aun así habían unos que daban pruebas globales y en ese ámbito no me gusta mucho el colegio, en ese sentido, ya que al ser técnico tampoco tenemos tanta materia, matemática, historia y lenguaje, tenemos tres horas a la semana, igual penca, pero yo me metí al colegio más que nada por el ámbito formativo, porque a ellos no les importan tanto las notas, nos están formando más que nada, para que trabajen y “como que sus notas no nos importan muchos, porque al día que ustedes pidan trabajo” y “oigan chiquillos, en la práctica ustedes no van a pasar nada de lo que les enseñamos”, “o sea ustedes van a llegar a la práctica y van a ver todo nuevo y van a tener que aprender cosas que na que ver”, entonces “nosotros, cual es nuestro objetivo, es formarlos en los hábitos, llegar temprano, el tener una buena asistencia, una buena presentación, el andar todo el día con la cotona, ir hasta el baño con la cotona, chachai.

898. En el otro colegio, fue como un cambio radical, fue de mucha exigencia que era el humanista a un técnico, igual fue pa mí, como relajao, o sea en este año, en cuarto que estoy, he pescao muy pocas veces un cuaderno pa estudiar, porque yo con las clases me sacaba las notas, porque lo demás son trabajaos en clases, trabajos prácticos y los demás profes, que son materias básicas, como lenguaje, matemáticas y historia, que nos hacían muy pocas tareas, en ese sentido como que no me gustó mucho el colegio, porque era igual mediocre en el sentido educacional.

899. A4: el colegio nunca ha sido malo y por lo menos esperemos que no lo siga haciendo nomas, porque si se ha mantenido así todos estos años con el prestigio que tiene, no le conviene perderlo, aunque si se han hechao artos profes buenos.

900. P: ¿el colegio es adecuado para aprender historia?
901. A5: yo creo que mi colegio si posee la infra estructura para hacerlo y los medios para hacerlo, tiene una biblioteca que te facilita los libros, puedes ocupar los computadores de la biblioteca, de la sala de computación y aparte hay data en todas las salas, entonces los profes pueden hacer mejor su clase.
902. A6: es que nunca me he puesto a pensar en eso en realidad, pero mi colegio tiene data y biblioteca y todo ese cuento, pero cómo para historia historia no, que cómo que no se centra en eso el colegio, son más grandes los talleres de especialidades que la biblioteca, cachai, cómo que las ramas básicas, que es historia en este caso, no son tomadas en cuenta, el modulo es el que más importa.
903. A3: mmm, allá no hay data, solo el atlas, libros yo no he visto, al menos porque no he ido a la biblioteca y data no hay sí, y si hay, son muy pocos y los profesores tienen que andar pasándoselos.
904. A4: es una pelea constante para poder encontrar un data desocupado, para una clase de historia al menos, eee, cuesta mucho que se logren conseguir esos, entre ellos, uno lo tiene, y hay que esperar a que se descuide, sacárselo y llevárselo a la sala el data, pero la biblioteca está entre un sí y un no porque tiene material pero no lo sabe ocupar. Es que hay libros pero no los prestan, es cómo que están los libros pero se quedan ahí, son como para decorar, no los prestan.
905. P: ¿y con estos recursos se realizan buenas clases de historia?
906. A6: yo creo que para hacer una buena clase de historia o una gran clase de historia, no es necesario tener un libro o data o cosas así, igual el profe con un plumón puede explicar todo lo que es su materia.
907. P: ¿una clase básica sería con el uso del plumón y la pizarra?
908. A6: claro, pero también con la forma que tiene el profesor de explicar, que sepa entrar en los alumnos, que sepa llamar su atención, no sé, una forma didáctica, cachai, o depende del profe, pero yo siento eso, de que no es necesario si antes no existía eso, entonces ¿cómo hacían las clases?

Pero ahora, encuentro que si hay más comodidad, como el data pero sirve con su plumón y eso puede ser su clase y una buena clase.

909. P: ¿se logran los aprendizajes?

910. A6: se logran los aprendizajes, al menos yo por lo menos, porque no es que pesque el plumón y se ponga a escribir, sino que solo pone puntos en la pizarra, cómo puntos cruciales y dice, “ya estos puntos son pa la prueba” y, pero más que eso no escribe en la pizarra y después pura explicación y una actividad quizás al ultimo

911. P: ¿se logran buenas clases de historia en sus colegios?

912. A5: yo creo que si se logran, porque por ejemplo igual hay atlas porque por ejemplo para geografía hay que ocupar el atlas para aprenderse todas las regiones, las capitales, los ríos de chile, y más los libros que tenemos como fuente para historia y eso igual es bueno entonces yo creo que si se logran las clases en mi colegio, con esos medios.

913. A3: si el uso del atlas funciona para las clases de geografía, pero no siempre los tenemos, o sea ahora ultimo tuvimos cómo tres clases y el resto del año fue cómo materia, así guía o con lo que nos decía él nomas.

914. A4: ahí es la guía, dictar y la explicación de él nomas con lo que hay.

915. A3: o con él data cuando lo logra conseguir.

916. P: ¿cómo consideran estas clases?

917. A4: es que ahí yo creo que depende del profe, porque si el profe le pone color, por así decírtelo, trata de animarnos a nosotros, se va a encontrar el aprendizaje que hay en nosotros, si no, si el profe está así, prácticamente cómo una máquina, que vamos a aprender al estudiar con él.

918. P: ¿en su colegio existe un lugar que ustedes más aprecien?

919. A5: yo el que más valoro es la sala de música, porque es el lugar en donde más yo me siento cómo satisfecho conmigo mismo, donde siento la mayor satisfacción de estar en el colegio , paso en la sala tocando música y eso

920. A6: e yo no me he puesto a pensar en eso, pero salgo al patio y siempre salgo a sentarme al mismo lado, donde hay sombrita

921. A3: el laboratorio de biología.
922. A4: sí.
923. A3: por la profesora.
924. A4: porque con ella es más entretenido pasar el rato o después de clases, de los talleres y porque tenemos wi fi liberado.
925. A3: a parte que hay una amiga que es ayudante de ella y nos llevamos súper bien, así que siempre vamos para allá.
926. P: ¿realizarían una clase de historia en estos lugares donde ustedes están cómodos?
927. A3: mmm, nop.
928. A4, no, no funcionaria.
929. A6: sí.
930. A5: sí, yo igual.
931. A4: a, porque no, tomando en consideración los puntos que yo te di, en ese lugar nosotras tenemos wi fi liberado para nuestros talleres y como está liberado, no va a faltar el chistoso que se va a colgar y no va a pescar al profe y aparte nos sentimos cómoda porque estamos con gente que nos hace sentir cómoda. Imagínate que a mí no me cae bien el profe y que voy a estar haciendo yo, con el profe en un lugar que a mí me agrada.
932. A3: cómo que va a arruinar él ambiente.
933. A4: incluso si él se va a meter ahí, yo me enojo.
934. A6: yo siento todo lo contrario, igual a mí me gustaría estar ahí y que en mí cama me estuvieran dándome una clase de historia (risas) porque ahí estoy relajao, estoy con ánimo, porque en el patio cuando estoy sentao así me siento, relajao, en la sombrita, entonces que el profe que se pare en frente tuyo y te diga “sabi que hoy día vamos a hacer esto” y relajao y por ultimo haci una clase de historia o sea una actividad y yo bacán po, así porque estoy relajao. En cambio al estar encerrao en una sala de cuatro paredes, con calor o hedionda la sala, cochina y con papeles, a mí no me da gusto muchas veces, entonces sería como más bacán estar a gusto.

935. A5: eee, a mí si me gustaría hacer una clase de historia en la sala de música, porque serían cómo las dos cosas que más me gustan del colegio, entonces es cómo la satisfacción de tener las dos cosas juntas.
936. P: ¿cómo realizan sus clases sus profesores de historia actuales?
937. A3: utiliza data y nos molesta, a mí me dice que soy retable
938. A4: a mí me molesta las dos horas que dura la clase y gracias a eso hace que yo no le ponga atención.
939. A3: aunque él no pierde nada si tu no le pones atención.
940. A4: bueno ahí yo veré, él sale peliando conmigo, cosas mías, a mí no me gusta la historia, a mí no me sirve.
941. P: ¿y que les parecen estas clases?
942. A4: aburridas, yo me pico cuando, mientras más me molesta más me pico y menos atención le pongo y menos ganas de escucharlo y ni siquiera de mirarlo
943. A3: trato de ponerle atención, eee, trato noma, a veces le entiendo y a veces me explica y aun así no le entiendo, pero está ahí.
944. A5: eee, las clases de nosotros cómo que no son tan buenas en cuanto la profe no tiene cómo la llegada, cómo el carácter de pararse ante nosotros e imponer respeto, entonces solo a la gente que nos interesa historia, que somos como cinco estamos poniendo atención, los demás están durmiendo y entonces la profe no sé, como que no se atreve a decirles que no hay que dormir, como que no tiene ese carácter para retarnos, entonces igual cómo que son fomes las clases.
945. P: ¿es necesario que los tengan que estar retando?
946. A5: en curso que yo estoy, yo sí, porque así actúa mi curso, bajo presión.
947. A6: eee, yo igual, mi curso no está en ningún momento callao en la clase y si, la mayoría de las clases es siempre igual, pasa clases y los últimos diez minutos pasa una actividad o leemos una guía cachai, pero si la verdad no hay clases que yo no discuta con ello, en el sentido o debata con ella, porque de mi clase soy el único que pregunta, cómo el que más

pregunto, pregunto casi todo porque yo le digo que no hay preguntas tontas y entonces debatimos caleta, cachai, porque le digo y porque esto y porque si pasara esto, porque muchas veces hemos estado como veinte minutos debatiendo entre la profe y yo en plena clase, pero yo encuentro que es bueno igual, a mi punto de vista porque así aprendo cosas. Como que al debatir uno se mete en él, es como el dialogo, cómo que uno le toma mucho más atención a las cosas, como que aprendo mejor.

948. P: ¿podrían decirme sobre algo que les llama la atención de las clases de sus profesores?

949. A6: que mi profe es como media comunista, porque tiene sus salidas, estábamos hablando ahora como del capitalismo mundial y todo ese cuento y cosas antes y decía y “no sé, pero y mi Carlitos Marx” cachai, entonces no sé, o de repente dice “y sipo compañero y así es” y a mí por lo menos me da risa y la otra vez estábamos en historia de Chile y dijo “no importa que Allende haya sido el peor presidente de Chile, pero fue nuestro Allende” a ese toque, entonces es como metía en su volá.

950. A3: sí, que los profes siempre son comunistas, bueno no todos, pero el primero que hubo era comunista y después lo cambiaron, se fue y luego otro que no está ahora con nosotros y también es bien comunista y ellos, por eso a mí me confunden porque ellos me dicen su punto de vista más el que yo escucho de la pareja de mi mamá y también es comunista así y lo que me enseña es otra cosa y en la prueba me sale otra cosa y a la final yo no sé qué responder, por eso no me gusta la historia porque me hablan de todos lados y no sé qué responder en una prueba, por eso no me gusta, esa es la razón.

951. A4: opino lo mismo, a diferencia de que a mí, el dinosaurio que tengo metido en la casa no es comunista, mi mamá, es como escuchar la versión de los profes mezclada con la de mi mamá y es cómo, ya chao.

952. A3: como que no concuerdan, no juntan ni pegan, uno no sabe al final que creer o a quien responder.

953. A4: no sé si creerle al profe o creerle a alguien que vivió eso, ¿a quién le creemos? ¿Qué materia entra en la prueba? ¿el del que lo vivió o el del que estudio eso?
954. A5: que la profe siempre tiene sus salidas de los peruanos, así por otras fuentes creo que está enamorada de un peruano, entonces la profe se fue a Perú buscándolo y todo, entonces como que cuando sale, o alguien molesta un peruano ella se pone como a defenderlos, que son hermanos y todo entonces eso como que nos da riza, que siempre saca a los peruano para todo.
955. P: ¿Qué les parece que los profesores de historia sean comunistas?
956. A6: yo pienso que al estudiar historia, como al meterse en carrera ahí ellos, creo que se dan cuenta de lo que es realmente la política y quizás no si la mayoría sean comunistas como dicen algunos, yo creo que los profes son más socialistas en verdad, como que no, porque hay como dos versiones muy distintas del comunismo y del socialismo porque la gente cómo que asocia las dos cosas y no es así en muchos de los casos, entonces yo encuentro que los profes son como más socialistas, o sea mi profe es comunista porque está inscrita en el partido comunista, pero no yo siento que los profes igual está bien en realidad porque yo siento que al estudiar historia se dan cuenta de las cosas que pasan realmente o de las que pasaron.
957. P: ¿con esta posición política de los profesores, su aprendizaje se ve mejorado o empobrecido?
958. A6: yo siento que igual en un punto sí, porque yo siento que en un punto mi profe, al hacer clases ya se nota que es comunista así mucho, entonces igual quizás así perjudica mucho, porque tenemos el punto de vista de ella nomas, aunque así habla de la otras cosas también, de derecha por decirlo, pero no es como tanto, como debería serlo neutralmente una clase, se supone.

959. A3: yo ya lo he dicho, a mí me confunde eso, porque me dice su punto de vista, luego me enseña lo que viene en el libro y me confunde simplemente.
960. A4: no hay caso conmigo en historia.