



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO  
FACULTAD DE PEDAGOGIA

*RACIONALIDADES CURRICULARES Y PERSPECTIVAS  
DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES  
DE HISTORIA.  
UN ESTUDIO DESDE UNIVERSIDADES REGIONALES DEL  
SUR DE CHILE*

Alumno: Valdés Vera, Mario Andrés

Profesor Guía: Turra Díaz, Omar Rolando

Tesis Para Optar Al Grado De Doctor En Educación

Santiago, 2016.



## AGRADECIMIENTOS

Agradezco el apoyo brindado a mis estudios doctorales a la Facultad de Educación de la Universidad de la Concepción, en la persona de su Decano Dr. Oscar Nail K. De igual modo agradezco al Fondecyt Regular N° 1151233, del cual esta tesis forma parte. Dicho proyecto es dirigido por el investigador Dr. Omar Turra D., quien, además, ha actuado como profesor guía de esta investigación y a quien expreso mi agradecimiento por poner a mi disposición su experiencia y conocimientos en la investigación sobre formación de profesores.

Agradezco de igual modo a mi colega de la Facultad y amigo, Mag. Ricardo Vargas M., por el impulso crítico y las discusiones en torno a las temáticas de este trabajo. Reconozco también el importante apoyo y colaboración de mi ayudante en las tareas de docencia, Constanza Rocha V.

Las instituciones y personas mencionadas fueron importantes y fundamentales en la realización de este trabajo, no obstante, soy el único responsable de lo en él expresado.

# ÍNDICE

## Contenido

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	3
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>Capítulo 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</b> .....	10
1. 1. ANTECEDENTES .....	10
1. 2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	22
1. 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	24
1. 4. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN .....	25
1. 5. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS .....	25
1. 5.1. Objetivo General: .....	25
1. 5. 2. Objetivos Específicos: .....	26
<b>Capítulo 2. MARCO TEÓRICO</b> .....	27
2. 1. EL CURRÍCULUM. DESARROLLO CONCEPTUAL.....	27
2. 2. EL CONCEPTO DE RACIONALIDAD CURRICULAR .....	32
2. 2. 1. La Racionalidad Técnica del Currículum.....	33
2. 2. 2. La Racionalidad Práctica del Currículum .....	37
2. 2. 3. La Racionalidad Crítica del Currículum .....	43
2.3. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DESARROLLOS RECIENTES .....	50
2. 3. 1. Didáctica General y Específica. Proyecciones hacia una didáctica de la historia.....	53
2. 3. 2. Desarrollos recientes de la didáctica de la Historia .....	65
2. 3. 3. La investigación sobre formación de profesores de historia .....	74
<b>Capítulo 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	78
3. 1. EL PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN.....	79

3. 2.	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN.....	83
3. 3.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	85
3. 3. 1.	Tipo de Investigación.....	85
3. 3. 2.	Fases de la Investigación .....	87
3. 3. 3.	Técnicas de validación de la información producida .....	99
<b>Capítulo 4.</b>	<b>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>100</b>
4. 1.	RACIONALIDADES CURRICULARES EN LOS DOCUMENTOS FID.....	100
4. 1. 1.	Racionalidad Curricular/ Ámbito Conocimiento.....	101
4. 1. 2.	Racionalidad Curricular / Ámbito Rol del Profesor .....	108
4. 1. 3.	Racionalidad Curricular/ Ámbito Rol del estudiante .....	115
4. 2.	PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LOS DOCUMENTOS FID .....	123
4. 2. 1.	Perspectivas de la Didáctica de la Historia / Ámbito Conocimiento del contenido disciplinar.....	124
4. 2. 2.	Perspectiva de la Didáctica de la historia / Ámbito noción Territorio/Entorno.....	132
4. 2. 3.	Perspectiva de la didáctica de la historia / Ámbito Insumos Didácticos...	137
4. 3.	RACIONALIDAD CURRICULAR DESDE LAS VOCES DE LOS FORMADORES .....	142
4. 3.1.	Racionalidad curricular / Conocimientos constitutivos de la FID en Historia .....	142
4. 3. 2.	Racionalidad curricular/ Rol de los actores educativos en la producción/distribución de conocimiento.....	151
4. 3. 3.	Racionalidad Curricular/ Relación pedagógica entre los actores del proceso formativo .....	156
4. 4.	PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DESDE LAS VOCES DE LOS FORMADORES .....	161

4. 4. 1. Perspectiva de la didáctica de la historia / Conocimiento constitutivos en la FID en historia.....	162
4. 4. 2. Perspectiva de la Didáctica de la historia / Rol de los actores en la producción/ distribución de conocimiento.....	170
4. 4. 3. Perspectiva de la Didáctica de la historia / Tipo de relación pedagógica entre actores del proceso formativo .....	172
4. 5. TENSIONES QUE AFECTAN A LA FID EN HISTORIA DESDE LAS VOCES DE LOS FORMADORES .....	177
<b>Capítulo 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>193</b>
5. 1. RACIONALIDADES CURRICULARES .....	193
5. 2. PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA .....	202
5. 3. TENSIONES QUE EMERGEN DE LA FID EN HISTORIA DESDE LAS VOCES DE LOS FORMADORES .....	210
<b>Capítulo 6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>216</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>224</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>242</b>

## INTRODUCCIÓN

Uno de los puntos más importantes del debate educativo contemporáneo dice relación con la orientación y sentido que adopta la formación de los profesores que irán a ejercer su desempeño profesional en las escuelas y liceos del país. Lo anterior, en relación a que las características que asume este proceso formativo tienen vital importancia en la forma en que los futuros docentes enfrentaran su desempeño profesional y conjuntamente con ello, irán construyendo la visión que tengan respecto de la escuela, de sus estudiantes, del conocimiento, entre otros aspectos claves de la enseñanza que implementarán en las comunidades escolares.

De este modo el problema de la formación de profesores en Chile viene instalándose como una fuente importante de generación de conocimiento científico y académico, circunscribiendo sus temas, básicamente, a aspectos generales de la formación: la estructuración del currículum formativo; el peso de la formación práctica y disciplinar; la motivación por los estudios pedagógicos; su preparación en las distintas materias etc. Sin embargo, no se han recogido los elementos específicos de lo pedagógico/disciplinar que tan fuertemente determinan su formación universitaria, en particular, la forma en que ellos son preparados en áreas claves de su formación, tales como, el campo del currículum y en la didáctica disciplinar.

Actualmente los campos mencionados se han ido conformando como ejes de la formación de pedagogos en las distintas universidades, y su presencia está influida por distintos elementos, los cuales aportan en su peso específico a la formación de profesores. Por un lado están los documentos que dan forma a la política pública de profesores, los cuales se materializan en una serie de recomendaciones y orientaciones recogidas por las instituciones formadoras y, por otro lado, como actor central y protagónico del proceso formativo de profesores, se encuentran los académicos formadores, que con sus

comprensiones y entendimientos van influyendo y modelando la actuación profesional de los futuros docentes.

En este marco, esta investigación se plantea poner en discusión y analizar la forma es que son concebidas dos zonas claves de la formación de pedagogos desde las miradas de los formadores, a saber, los campos del currículum y la didáctica disciplinar y por otro lado, también, estos mismos campos desde los documentos institucionales tanto de la política pública como de las instituciones universitarias de las carreras de pedagogía en historia.

Nuestra opción por estudiar la formación de pedagogos en historia radica fundamentalmente en que dicha asignatura se muestra como muy importante en los marcos del desarrollo del currículum escolar contemporáneo, campo de saberes, por lo demás, clave en la formación de muchos niños y jóvenes que, en su condición de sujetos, son acompañados en su constitución vital por el conocimiento histórico y social. A su vez compartimos que la reflexión y el estudio de esta asignatura la transforman en un campo de vital importancia para la convivencia y fortalecimiento de la democracia en el país.

De esta manera este informe de Investigación se constituye en la síntesis de los resultados de la búsqueda por conocer los temas descritos, para lo cual ordenamos su presentación en seis capítulos, los cuales se resumen de la siguiente forma:

Un primer capítulo *Formulación del Problema* en donde se exponen los antecedentes más relevantes que enmarcan la investigación. Se describe el problema que hemos investigado, explicitándose los objetivos generales específicos y las preguntas y supuestos investigativos. El segundo de los capítulos, *Marco Teórico*, consta de una primera parte que hemos titulado El Currículum. Desarrollo Conceptual, en donde buscamos presentar un panorama actualizado de la discusión del campo del currículum,

posteriormente, un segundo acápite que se denomina *La Didáctica de la Historia. Fundamentos Teóricos y Desarrollos Recientes*, para posteriormente cerrar este marco con un breve apartado titulado: *La investigación sobre formación de profesores de historia*.

El tercer capítulo lo constituye la *Metodología de Investigación*, en donde exponemos la configuración, diseño y características centrales de la opción metodológica que sostiene nuestra investigación. Posteriormente damos paso a exponer, como capítulo cuarto, la *Presentación de Resultados*, que es ordenada en relación a las dimensiones de análisis de la investigación en virtud de las principales fuentes y actores consultados. El capítulo quinto *Discusión de Resultados*, dará a conocer los principales resultados en relación con el marco teórico de la búsqueda. Finalmente en el sexto y último capítulo, *Conclusiones*, daremos respuesta a cada una de las interrogantes de la investigación, a modo de síntesis de los principales hallazgos.

Destacamos, finalmente, que este trabajo se propone dar cuenta del panorama actual de la formación docente en Chile, desde el particular prisma de la formación de profesores de historia. Nos situamos en una perspectiva de investigación que recoge la pregunta por los constitutivos teóricos y racionalidades que impulsan la política institucional, pública y universitaria, y las comprensiones que mueven a uno de los actores claves en la formación, de los que - como una de las subjetividades que impulsaron este derrotero investigativo - nos sentimos parte.

## Capítulo 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

### 1. 1. ANTECEDENTES

Iniciados los años 90 diversos países en América Latina dan lugar a una serie de diagnósticos de sus sistemas educativos en orden a generar las reformas y cambios estructurales que les permitiera elevar los niveles de calidad, inclusión y equidad que la población escolar, las familias y la sociedad demandaba a la escuela y los profesores (Gajardo y Puryear, 2003). Aquel momento histórico ve el renacer de una importante preocupación de la sociedad, estados y gobiernos por la educación en su conjunto. Se establecen acuerdos nacionales y pactos internacionales que recogen un consenso mundial en torno a la importancia de fortalecer los sistemas educativos tales como los Acuerdos de Jomtien (1990), los informes Cepal/Unesco (1996), Unesco/Orealc (1998). Lo anterior se ve reflejado, también, en las recomendaciones de la Comunidad Europea para los sistemas educativos y de formación profesional, con especial impacto para América Latina y Chile. (Acuerdos de Bolonia 1999, Tuning Europeo 2000 y Latinoamericano, 2004). La mayor parte de estos documentos y acuerdos establecen que los profesores se constituyen en uno de los pilares de cualquier sistema educativo y la consideración de sus cualidades resulta indispensable a la hora de implementar las reformas reclamadas por los diversos actores.

Es así, como en los primeros instantes las políticas y programas destinados a los profesores en ejercicio, estuvieron focalizados básicamente en el desarrollo profesional de los docentes y en incentivos y mejoras a sus remuneraciones. Tal es el caso, como hito emblemático, de la promulgación del Estatuto de los Profesionales de la Educación, conocido como Estatuto Docente, en Chile el año 1996.

De forma paralela ocupa un lugar muy importante el tratamiento del profesorado su perfeccionamiento y actualización, generándose una serie de

programas, cursos y pasantías que pretendían impactar en el desempeño profesional de los profesores en ejercicio. Es así, como por ejemplo en Chile, se implementan programas de perfeccionamiento con financiamiento estatal, poniendo el foco en la aplicación en el aula de nuevas estrategias y métodos de enseñanza, tales como el denominado programa P-900, Novecientas Escuelas, que, junto a otros, se transformaron en los antecedentes inmediatos de las reformas curriculares puestas en marcha a mediados de la década de los noventa. En este amplio contexto uno de los elementos centrales que se incorpora a la discusión lo constituye la pertinencia y calidad de la formación de los profesores formados en las universidades que dictaban la carrera docente. La formación inicial de profesores comienza, entonces, a ocupar un lugar central en la agenda educativa de los países de América Latina, lo que consecuentemente, desde ese momento a la fecha, ha venido impactando tanto en la política pública educativa como también, en la institucionalidad universitaria encargada de la formación del profesorado.

En un marco global, podemos señalar que esta preocupación por la formación de docentes se da en directa relación con acuerdos de alcance mundial que tienen por objetivo normalizar los sistemas educativos e impactar en la formación de profesionales de distintas áreas. Uno de estos tratados se registra entre los países de la Unión Europea, a fines del pasado siglo XX, quienes dieron cuerpo a los ya mencionados Acuerdos Bolonia, los que se fundaron en la necesidad de concertar políticas educativas de modo de sintonizar con las demandas y necesidades sociales, productivas y de empleabilidad de la formación profesional universitaria. Lo anterior – huelga también señalarlo – se basa en el diagnóstico que hacen estos países, respecto de la sociedad globalizada, y de los efectos que ha provocado en neoliberalismo capitalista en el mundo europeo, con sus consecuentes impactos en todo el planeta. Dichos acuerdos tienen como telón de fondo la

situación contemporánea del mundo, que de acuerdo a lo señalado en este Informe, se caracteriza por,

*Una serie de factores generales tales como la globalización , el impacto de las tecnologías de la información y comunicación , la administración del conocimiento, y la necesidad de gestionar y patrocinar la diversidad hacen necesario un entorno educativo significativamente diferente* (González y Wagenaar, 2003, p. 72).

Es en este contexto, en el que los acuerdos de Bolonia, firmados por los ministros de educación europeos, impulsan la creación de un *Espacio Europeo de Educación Superior*, y sientan las bases de los que posteriormente se conocería como Proyecto Tuning Europeo del año 2004, cuyos objetivos se sintetizan en la, *“necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa”* (p.25)

De esta manera el proyecto Tuning Europeo implica nivelar y regular los objetivos de los países acordantes en temas tan amplios como los currículum de formación profesional, los sistemas de créditos y mecanismos de convalidación, la movilidad universitaria, la duración de las carreras y titulaciones, etc. Lo anterior genera una serie de compromisos sobre los temas atinentes a la formación profesional en áreas amplias y variadas como la Administración y Dirección de Empresas, la Ciencias Físicas, Geología, y – a nuestro interés – también en Ciencias de la Educación.

Diremos que un aspecto relevante - sino el más - en este proyecto Tuning dice relación con la recomendación que hace este documento respecto de la utilización del concepto de *resultado de aprendizaje* y la consecuente instalación del concepto de *competencia*. Para Tuning Europeo es necesario utilizar la noción de competencia a fin de nivelar y sintonizar los mecanismos de regulación educativa de los distintos países y sus currículum de formación

profesional. En este sentido el mismo Informe hace referencia a la adopción de la noción de competencia ante la:

*Búsqueda de un lenguaje común para expresar los perfiles académicos y profesionales, el proyecto Tuning propone como válido el de las competencias para expresar la comparabilidad en términos de las capacidades que puede desarrollar los poseedores de una titulación (p. 72).*

De este modo y años más tarde, al alero de varias universidades europeas se funda el proyecto Tuning América Latina, desde el que se irradian varias de las políticas asumidas por los gobiernos y por las entidades académicas en el campo particular de la formación de profesores. Tuning América Latina tiene como objetivo generar un espacio de *“Reflexión de actores comprometidos con la educación superior que a través de la búsqueda de consensos contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, en América Latina”* (Beneitone, P., Esquitini, C., Gonzalez, J., Marty, M. Siufi, G., Wagenaar, R. 2007, p.13).

Este proyecto enfatiza también en el campo de las competencias, señalando:

*“El proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de esos títulos serían capaces de alcanzar. De esta forma el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencias centrados en las competencias”* (p.15, destacado del original).

Así, este proyecto ha sido objeto de muchas y variadas críticas y resistencias. Diversos especialistas, instalados desde otros paradigmas y epistemes, han hecho hincapié en los afanes homogenizantes de estos conceptos que se han erguido como matrices de la política pública de formación de profesores.

(Ferrada, Villena, Turra, 2015; Cassasus, 2010), Sus aspectos más controversiales dicen relación con el acento que pone en cuestiones meramente instrumentales y estandarizaciones de los procesos de formación. En este contexto cabe entonces preguntarse ¿cómo ha impactado Tuning en la formación de profesores?

Una primera constatación es que la política actual de formación de profesores en Chile y en América Latina está fundada sobre las recomendaciones de Tuning Europeo (2003) y principalmente del Tuning Latinoamericano (2007), promoviendo un impacto que se ha traducido principalmente en que en la formación de profesores,

*“Se ha consolidado una unificación de los planes y programas de estudio en la formación de profesionales de la educación superior, promovida desde el estado a través del programa MECESUP ; Este proceso ha impactado de manera especial en la formación de profesores, en la medida que impone exigencias instrumentales para mejorar los logros de aprendizaje , en particular en aquel estudiantado que proviene de la diversidad de contexto en que está inmersa la escuela pública”* (Ferrada et al., p. 43).

Lo anterior nos da el marco para indicar que la formación de profesores ha iniciado una serie de cambios y transformaciones que han sido asumidas centralmente por la institucionalidad educativa ministerial a través de una serie de recomendaciones y orientaciones reguladoras a la formación inicial de docentes. Lo anterior, por un lado, se ha traducido en los denominados *convenios de desempeño* o planes de mejoramiento dirigidos a los programas con que las instituciones universitarias forman a los futuros profesores. Vale señalar que tales convenios - en la práctica mecanismos de transferencia de recursos que debieran impactar directamente en la formación profesional de

docentes - están fundamentados en los diagnósticos y autodiagnósticos generados por cada universidad en base a las recomendaciones de política emanadas, principalmente para el caso de Chile, del Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente (Ministerio de Educación Chile, 2005) y el Informe de la OECD Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World (2011). Ambos documentos, - que se constituyen en bases de los Convenios de Desempeño y Programas de Mejoramiento Institucional, MECE - diagnosticaron una serie de debilidades de la formación de profesores en Chile, en donde resaltan la falta de adecuación de las carreras a las demandas del medio escolar; la escasa integración entre aspectos disciplinares y pedagógicos en la formación de profesores; las deficiencias en el apoyo profesional e institucional a los académicos formadores, entre otras (Universidad de Concepción, PMI-UDEC, 2010).

A este respecto, y con el afán de ir abordando todos estos nudos críticos de la formación inicial de profesores, en Chile y desde los años '90 se han sucedido diversos programas tendientes a la actualización y mejora del proceso de formación universitaria de docentes (Ferrada et al., 2015; Avalos, 2002; Huidobro, 2011). Daremos a conocer un breve resumen de los objetivos y de la experiencia de cada uno de ellos:

**Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, FFID:** Este programa opera ante la necesidad de reactualizar el currículum de la formación de profesores en el país ante la urgencia de la instalación de la reforma al currículum iniciada en 1996. Así describe Avalos (2002), la generación de este programa:

“Al cabo de un proceso de presentación, evaluación y adjudicación que duró un año, 17 instituciones fueron elegidas para desarrollar sus proyectos en un período de cuatro años y recibir el financiamiento correspondiente. Con este propósito se destinó un

fondo de US\$25 millones, que se adjudicó a las instituciones en función de su tamaño y los requerimientos de cada proyecto” (Avalos, s/f, p. 49).

El programa tenía como fundamento *“la constatación del deterioro que había estado sufriendo la formación inicial docente”* (Mineduc, 2001, p.1). La situación claramente descrita trajo como consecuencia la disminución del número de estudiantes que ingresaban a las carreras de pedagogía y la baja de los requisitos de admisión de las mencionadas carreras. En base a este diagnóstico este programa, iniciado el año 1997, focalizó el trabajo de diecisiete universidades y tuvo como principal línea de intervención el cambio y actualización de las mallas curriculares y la actualización metodológica y didáctica de los formadores de formadores. Junto con esto se implementó un programa de becas y créditos que vendría a estimular la entrada de los estudiantes egresados de la Enseñanza Media a las carreras de pedagogía. A propósito de los resultados y de la evaluación de programa de intervención Fortalecimiento Formación Inicial Docente, llama poderosamente la atención que, revisada la Síntesis Ejecutiva del Ministerio de Hacienda (2001) sobre la ejecución que involucraba, como lo mencionáramos, diecisiete universidades, se concluya que:

*“Cada universidad desarrolla su proyecto sobre la base de sus propias condiciones internas. A veces existen dificultades de coordinación institucional y entre departamentos y unidades de la misma área de educación. También se dificulta el proceso cuando, a veces, una parte no menor de los académicos de algunas universidades no estén entusiasmados por cambiar sus prácticas”* (p. 58).

**Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación Superior, MECESUP:** Dicho de modo general los programas MECE, Mejoramiento de la

Calidad y Equidad, representan un paradigma del financiamiento bajo criterios neoliberales a la educación universitaria. Ellos vienen implementándose desde el año 1998 en distintos niveles de la enseñanza, producto de diversos préstamos que organismos financieros internacionales viene otorgando a Chile a efecto de fortalecer y regularizar el funcionamiento los programas educativos bajo la lógica de la estandarización de resultados y la evaluación de los desempeños (MINEDUC, 2004).

En el plano estrictamente educativo y desde la formación inicial de profesores los programas MECESUP ejecutados por distintas universidades desde los años 2000, han puesto el foco en la consecución de aprendizajes basados en estándares de desempeño para la formación inicial.

**Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado**, del año 2005. Que establece criterios de evaluación para carreras de pedagogía. La actual CNA, Comisión Nacional de Acreditación, institución que dicta las normas según la cual es obligatoria la acreditación de todas las carreras de pedagogía del país.

En el marco de estos programas y criterios de evaluación de las carreras de pedagogía impartidas en el país, han emanado una serie de procedimientos y marcos orientadores, tanto desde los convenios MECESUP, como de la CNA, y sumado a esto, las regulaciones del Ministerio de Educación chileno.

Todos estos organismos han desarrollado una serie de mecanismos, documentos y procedimientos que se resumen en los siguiente: La fijación de Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente, del año 2001; El Marco para la Buena Enseñanza, del año 2003; Los Estándares Orientadores para egresados de pedagogía de educación media , del año 2012.

Este último documento expresa la necesidad que las distintas instituciones formadoras de profesores puedan adscribirse a estándares e indicadores definidos para la formación inicial, en una primera instancia para algunas áreas

de la formación disciplinar y pedagógica, tales como: Historia, Geografía y Formación Ciudadana; Lenguaje; Matemática, entre otras. Señalando de manera explícita las orientaciones, expresadas en términos de criterios y estándares, que debiera tener los programas formativos de las instituciones abocadas a la formación de profesores. Todas las cuales debieran adecuar sus perfiles de egreso y las acciones pedagógicas de sus académicos formadores a este marco de acción global.

En base a lo anterior el documento respecto de los estándares antes mencionado establece que el recorrido curricular y formativo del futuro profesor debiera prepararlo para los cambios y adecuaciones que imponen los nuevos ritmos y avances del conocimiento de cada una de las disciplinas y por otro lado, también, un aspecto muy importante, para el abordaje su enseñanza (MINEDUC, 2012).

No obstante lo anterior, sabemos que las reformas en el ámbito educativo son de larga duración y sus efectos no son visibles en el corto plazo. Naturalmente, la formación de profesionales de la educación no escapa a esta premisa. La asunción por parte de los actores que actúan en los procesos formativos, de las recomendaciones y criterios establecidos en la política pública es condición necesaria pero no suficiente para llegar a los objetivos propuestos por las instituciones formadoras.

Del mismo modo sabemos que hoy en día la práctica profesional de los docentes en el sistema escolar se ha vuelto crecientemente más compleja. A pesar que las instituciones universitarias encargadas de la formación hacen esfuerzos formales en la adecuación de sus currículum a las exigencias de la política pública y de las complejas exigencias del ejercicio profesional. En la realidad de liceos y escuelas del país se percibe una desconexión entre las necesidades profesionales de los docentes en ejercicio y la preparación que

éstos reciben en su paso por las aulas universitarias. En este sentido ya el informe de la OCDE (2004) plantea la desconexión entre los docentes y su formación y las necesidades de las escuelas "*El equipo de revisión también encontró evidencia de una falta de conexión entre la formación de profesores y el sistema escolar* (OCDE, 2004, p. 143).

Del mismo modo, recientes investigaciones (Ferrada, et al., 2015; Levine, 2006; Julio, 2009; Carrasco, 2008) nos muestran que la formación inicial de profesores no responde a los requerimientos del ejercicio profesional a pesar de las diversas modificaciones, ajustes y actualizaciones que ha tenido la política de formación de profesores en el país. Dichas investigaciones concuerdan en señalar que las herramientas obtenidas en los procesos de formación profesional de los profesores no les alcanzan o se vuelven inoperantes en la realidad de contextos escolares signados por la discriminación, las condiciones de vulneración social y económica, los contextos de inter o multiculturalidad en determinados territorios del país, etc.

De esta manera los procesos de formación Inicial de los profesores del país no ha impactado "*en la formación de un profesional que dé cuenta de un saber hacer (evaluación INICIA) y de un desempeño profesional asociado al logro de resultados de aprendizaje de su alumnado en diversidad de contextos laborales (evaluación SIMCE)*" (Ferrada et al., 2015, p. 19).

Agreguemos a esta realidad que en la actualidad muchos profesores desertan del sistema escolar al tercer o cuarto 4º año de su ejercicio profesional, según datos del CIAE,

*Casi el 20% de los nuevos profesores se retira de la profesión docente luego del primer año de trabajo y alrededor del 40% antes de cumplir 5 años trabajando en las escuelas y liceos,*

*situación que afecta en forma bastante similar a todos los profesores jóvenes, aunque algo más acentuado entre los profesores hombres* (Valenzuela y Sevilla, 2013, p. 1).

La heterogeneidad de los distintos contextos y las demandas diversas de los actores sociales, estudiantes, apoderados, comunidades escolares, actores barriales, etc., han puesto al profesor en diversas encrucijadas que van desafiando día a día aspectos claves de su formación universitaria.

En este mismo contexto anteriormente reseñado, la formación específica del profesorado de historia también ha cobrado relevancia dado el creciente interés y centralidad que ha tomado este campo disciplinar en el currículum escolar, en particular para la formación de las futuras generaciones de ciudadanos.

En efecto, entendemos la gran importancia que adquiere para nuestros estudiantes la formación en el campo histórico, geográfico y de la formación ciudadana, toda vez que se le asigna a la asignatura el objetivo que el estudiante,

*Evalúa los avances, desafíos y problemas del mundo actual en materia de consolidación de las democracias como sistema de gobierno, en el reconocimiento y respeto a los derechos humanos, en el desarrollo económico equitativo y sustentable, y en la distribución y dinámica de la población* (MINEDUC, 2012, p. 149).

De hecho, esta asignatura escolar, hoy más que nunca, cumple una labor de toma de conciencia de la historia cultural de la humanidad y por ende del futuro de la sociedad en que vivimos, con el cual debemos comprometer a los niños y jóvenes del país en pro de escenarios de mayor integración, cohesión social y participación democrática. Cuestiones para las cuales esta asignatura cumple un rol preponderante ya que,

*Enfatiza la responsabilidad, individual y colectiva, en el cuidado y perfeccionamiento de la democracia y en el uso responsable de los recursos naturales para asegurar el desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida y que asegure igualdad de oportunidades de las generaciones presentes y futuras (Mineduc, 2012, p.162).*

De esto se desprende que la política pública de formación de profesores viene instalando una serie de estándares que permitan dar cuenta de estas aspiraciones del currículum escolar para la asignatura. Lo anterior implica un trabajo formativo que incorpore explícitamente categorías como: La ciudadanía, como un ejercicio de empoderamiento con crecientes grados de autonomía; la participación e injerencia de los ciudadanos en el debate público; la estimulación del pensamiento crítico como herramienta de desarrollo humano; el cultivo y potenciación de las habilidades de investigación, búsqueda y análisis de información; el reconocimiento a la diversidad sociocultural del país y de las comunidades, etc. Es decir todos aquellos elementos que - desde el momento mismo de la formación inicial - permitan generar este tipo de habilidades a los futuros docentes de la disciplina.

Este escenario ha sido impulsado, entre otras múltiples dinámicas, principalmente por los importantes avances del conocimiento disciplinar en campo de la historia y las ciencias sociales. Los nuevos enfoques, metodologías y sujetos de los estudios históricos han ido imponiendo nuevas formas de presentación y construcción de saberes sociales e históricos, congruentes con las exigencias que imponen las nociones de ciudadanía y participación social de los jóvenes y demás actores en las sociedades del siglo XXI. De la misma manera el campo del conocimiento histórico ha ido de la mano con las formas cómo se replantea la enseñanza de esta asignatura a los

niños y jóvenes de hoy, dado que la participación , el dialogo , la construcción de redes de quienes van construir sociedad de aquí en más, comienza en las clases de historia, adquiriendo importancia fundamental la manera cómo el profesor de esta asignatura es preparado y cómo éste va entendiendo disciplinar y curricularmente su campo de desempeño y de acción profesional.

Incluso desde la política pública los enfoques disciplinares se han actualizado, recogiendo y promoviendo los avances de las disciplinas sociales y plasmando estos avances en las apuestas curriculares. Así los mismo estándares citados aspiran a que los futuros profesores puedan acceder al "*conocimiento y comprensión de hechos y procesos que han modelado históricamente el presente, habilidades de investigación y análisis de la realidad, y competencias cívicas y ciudadanas necesarias para la convivencia democrática.*" (Mineduc, 2012, p.135).

## **1. 2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Como hemos visto el actual momento de la formación de profesores de historia en Chile presenta renovadas definiciones disciplinares y pedagógicas – expresados en estándares y declaraciones de la política pública e institucionalidad universitaria - que se han planteado como mínimos y centrales para la formación de los docentes de esta especialidad. Todo este marco de política ha recogido declarativamente los avances y discusiones contemporáneas respecto de la formación de profesores de historia en varios países de América Latina y Europa.

Sin embargo, en el contexto de lo anterior, se carece de una sistematización y/o caracterización de las racionalidades que están a la base de la formación de los profesores de historia en el contexto educativo contemporáneo. Se desconoce la recepción y/o recontextualización de estas definiciones curriculares y de política educativa por parte de los formadores de profesores que se desempeñan en el ámbito universitario. Todo lo cual reclama la

pertinencia de indagar cómo se han plasmado estas innovaciones de política formativa de los profesores de historia, en los académicos formadores y en los documentos que orientan esta formación, y la búsqueda por develar cómo se han asimilado estas categorías en los actores de la formación de los profesores de historia de las escuelas de pedagogía.

Nuestra búsqueda tiene por objetivo comprender – a partir de las voces de los profesores formadores y desde el análisis de los documentos - cómo se entienden y recogen en la formación de profesores de historia, las nuevas racionalidades curriculares del saber pedagógico entendidas como núcleo de la formación, y por otro lado cómo se concibe y presenta la didáctica de lo disciplinar en la formación del profesor de historia.

Dicho de otro modo, indagaremos cómo se han incorporado en los académicos universitarios de las disciplinas de la didáctica y el currículum - que trabajan diariamente en la formación de profesores de historia de las universidades regionales del centro sur chileno - los nuevos enfoques del conocimiento y de la reflexión contemporánea en estos dos ámbitos fundamentales de la preparación del pedagogo en historia. Por otro lado y como marco contextual de nuestro trabajo indagaremos qué tipo de racionalidad curricular y perspectivas de la didáctica de la historia están presentes en los documentos que orientan la formación de los profesores de historia. Tanto a nivel de la política pública como los documentos institucionales universitarios.

Nuestra investigación, también, va en busca de visibilizar las tensiones que están afectando a este proceso de transición en la formación de profesores en el país: desde las perspectivas tradicionales de la formación profesional con énfasis en la transmisión de conocimiento y saberes carentes de significados para los estudiantes, hacia miradas más críticas y dialógicas entre los actores de proceso formativo.

En este contexto nos inquieta saber cuál es la real profundidad e impacto que estos cambios han tenido, principalmente en uno de los actores más importantes que materializan los procesos formativos - los académicos formadores – cuyo trabajo pedagógico – curricular va dinamizando y hace carne día a día en las aulas universitarias a la formación de profesores de historia en Chile.

Finalmente, apostamos por la construcción de un objeto de estudio cuyo abordaje y despeje aportará a la comprensión de la formación inicial de profesores de historia en Chile, desde estos campos disciplinares específicos y contribuirá a fortalecer los aspectos problemáticos aún pendientes y no abordados de la formación de profesores de esta especialidad.

### **1. 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

A efectos de ordenar nuestra búsqueda y hacerla del todo coherente con los aspectos centrales de la formulación del problema de investigación, nos formulamos las siguientes interrogantes que se constituirán en matrices de nuestra búsqueda.

- ) ¿Qué racionalidad curricular y perspectivas de la didáctica de la historia se manifiesta en los documentos institucionales que fundamentan la formación de profesores de Historia en Chile?
- ) ¿Qué racionalidad curricular predomina en los formadores de profesores de Historia al ejercer su práctica formadora?
- ) ¿Qué perspectiva de la didáctica de la historia asumen los formadores de profesores de Historia para ejercer su práctica formadora?
- ) ¿Cuáles son las tensiones que, desde las voces de los formadores, afectan el proceso de formación inicial de profesores de historia?

#### **1. 4. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN**

- ) Las racionalidades curriculares y las perspectivas de la didáctica de la historia constituyen el sustento epistemológico/ metodológico que moviliza la acción pedagógica de los docentes. Desde esta perspectiva es posible identificar racionalidades curriculares y perspectivas de la didáctica de la historia predominantes en los formadores de profesores de historia en Chile.
  
- ) La racionalidad curricular predominante en la formación inicial de profesores de Historia en Chile se condice con lo que la literatura investigativa en educación define como racionalidad de carácter técnico / instrumental.
  
- ) Las perspectivas de la didáctica de la historia se vinculan a un entendimiento tradicional de la enseñanza de carácter directivo, y con un predominio del enfoque disciplinar.
  
- ) La formación inicial de profesores de historia en Chile manifiesta tensiones relacionadas con las dificultades de materializar las recomendaciones de la política pública y la proliferación conceptual que orienta el proceso formativo.

#### **1. 5. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS**

##### **1. 5.1.       Objetivo General:**

- ) Conocer las racionalidades curriculares y perspectivas de la didáctica de la historia predominantes en la formación inicial de los profesores de Historia en Chile.

### 1. 5. 2.        **Objetivos Específicos:**

- ) Distinguir las racionalidades curriculares presentes en la a formación inicial de profesores de Historia expresada en los documentos ministeriales / institucionales orientadores de la formación, en tres universidades regionales del centro – sur de Chile.
- ) Distinguir las perspectivas de la didáctica de la historia presentes en la a formación inicial de profesores de Historia expresada en los documentos ministeriales / institucionales orientadores de la formación, en tres universidades regionales del centro – sur de Chile.
- ) Indagar en las racionalidades curriculares en la formación de profesores de Historia desde las voces de los formadores.
- ) Indagar en las perspectivas de la didáctica de la historia en la formación de profesores de historia desde la comprensión de los formadores.
- ) Identificar las problemáticas que tensionan los procesos formativos de los pedagogos en Historia, desde las voces de los formadores.

## Capítulo 2. MARCO TEÓRICO

### 2. 1. EL CURRÍCULUM. DESARROLLO CONCEPTUAL

Sin duda que uno de los temas más importantes del campo pedagógico y educativo contemporáneo lo constituye la conceptualización y reflexión sobre el campo del currículum. En este sentido la teorización y producción de conocimiento sobre el currículum y sus alcances para el campo educativo ha tenido un desarrollo muy importante, que ha abarcado gran parte del siglo XX hasta hoy.

Desde los pioneros trabajos de Franklin Bobbit (1918) *El plan de estudios* y *How to make a curriculum* (1924), diferentes intelectuales y teóricos de la educación han sistematizado los términos en base a las cuales se puede comprender este concepto, central como categoría de análisis pedagógico.

Como punto de partida a estos esfuerzos el autor antes mencionado sentó las bases para un primer intento de sistematización de las principales ideas y orientaciones del campo curricular, influido en esos años por los avances de la ciencia positivista y de los conceptos de eficiencia social de la mano de las ideas de F. Taylor (1911), de su trabajo *Principios de la administración Científica*, ideas conocidas años más tarde como *taylorismo social*. Taylor ha sido reconocido por entregar los principios sobre los cuales se logra el crecimiento económico en los lugares donde existe trabajo sistemático y ordenado en forma de taller, principalmente las fábricas y su homologas, las escuelas. De esta forma se imponen los principios extraídos de la sicología conductista en base a experimentos observables de conducta, en variados campos y temas tales como los tiempos de aprendizaje, los ritmos de producción, los mejores estímulos para lograr metas etc.

En base a estos principios, Bobbit, planteó la necesidad de ordenar el quehacer educativo de las escuelas norteamericanas a partir de la fijación de principios de eficiencia y logro de objetivos que debían ordenar el trabajo de profesores y estudiantes. Ponía el acento, de esta manera, en la elaboración detallada de las experiencias generadas por los profesores, las que debían servir y funcionar para alcanzar aprendizajes - planteados como objetivos y metas - en los estudiantes.

Digamos que estas tempranas teorizaciones - bajo el marco paradigmático de la eficiencia social - entienden el currículum como una serie de normativas y principios que guían y ordenan el accionar de profesores y estudiantes en la escuela. Razón por la cual la definición de objetivos y metas claras dan al currículum su utilidad fundamental, en tanto señala con claridad la función de los actores y - vistos como objetivos curriculares - las materias y contenidos que unos deben enseñar y otros aprender. Lo anterior se constituyó en la piedra angular de gran parte del pensamiento curricular del siglo XX.

En este escenario y a partir de mediados del siglo pasado, comienza a tomar mucha fuerza la producción teórica y conceptual que sienta las bases de una profundización del campo de la teoría curricular. Una serie de trabajos intentan definir los alcances del concepto y delimitar las fronteras referenciales de la compleja noción de currículum.

Son los trabajos de Ralph Tyler *Principios Básicos del Currículum* e Hilda Taba (1949) y *Desarrollo del Currículum. Teoría y Práctica* (1962), dos obras que se constituyeron en referencia principal para varias generaciones de docentes e investigadores de Estados Unidos, América Latina y Europa. Estas obras - particularmente la de la Tyler - inician lo que podemos considerar una tradición de estudios del campo curricular que lleva a la elaboración de diversas teorías que intenta explicar el fenómeno educativo, su impacto en los procesos de

escolarización y el papel que cumple la escuela en la sociedad (Pinar, 2014; Kemmis, 2008; Grundy, 1991).

De este modo el campo curricular comienza a ser objeto de diversas teorizaciones y aportes desde diversas posturas epistémicas, ideológicas y conceptuales, que van dando forma a la construcción del campo y que dejan instaladas las primeras tensiones y disputas que se irán desarrollando a lo largo del siglo XX.

Así Eisner y Vallance (1974) plantean una organización y agrupamiento de las teorías curriculares existentes hasta ese momento histórico. Para estos autores existen cinco grandes orientaciones en las cuales podemos agrupar el conocimiento del currículum: Currículum tecnológico; Currículum racionalista académico; Currículum cognitivo; Currículum personalizado; Currículum reconstruccionista social. A saber, esta clasificación del campo curricular y de sus principales orientaciones se utilizó durante mucho tiempo en los estudios sobre la teoría curricular.

Otro aporte muy importante en la teorización curricular contemporánea el que entrega el sueco Lundgren (1997) quien en su texto *Teoría del currículum y escolarización* plantea la necesidad de mirar el desarrollo histórico del currículum en términos de lo que él denomina códigos de organización, distinguiendo cinco códigos curriculares: el clásico; el realista; el moral; el racional y, finalmente el código curricular invisible. Para el autor sueco el concepto de código curricular está determinado por las condicionantes históricas que ha tenido la educación desde su aparición como una práctica social de reproducción cultural. De esta manera el propio autor señala:

*Detrás de cualquier currículum debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión. De otro modo, el*

*currículum será un suceso (acontecimiento). Yo denominaré al conjunto homogéneo de tales principios código curricular* (p. 45).

Estos elementos conceptuales aportan a la comprensión del campo y la teoría del currículum a objeto de profundizar en la comprensión de la idea de currículum, como categoría fundamental del campo pedagógico.

En esta perspectiva la dimensión curricular está presente en todo proyecto formativo de manera más o menos explícita, condicionando el tipo de acción pedagógica que se desarrolle en cualquier itinerario formativo. Esto es necesario visibilizar, toda vez que la producción de conocimiento sobre el currículum y la formación de profesores, se ha entendido de manera reduccionista, simplificada, desconsiderando el desarrollo conceptual y las diversas aristas que comprende lo curricular. Por el contrario, se ha entendido como un saber hacer, una serie de procedimientos y acciones destinadas a un fin u objetivo determinado (habitualmente por quienes ostentan la calidad de expertos diseñadores de currículum), lo que nos acerca paradójicamente, transcurridos casi 70 años, a los principios Tayloristas planteados a mediados del siglo XX en un contexto de auge del capitalismo industrial fordista. Tal como lo señala Gimeno (2002):

*Por diferentes razones, en la teorización pedagógica dominante existe más preocupación por el cómo enseñar que por el qué debe enseñarse. (...) Un vacío que es mucho más evidente en toda la tecnocracia pseudocientífica que ha dominado y domina buena parte de los esquemas pedagógicos* (p. 42).

Para este autor, entonces, uno de los principales problemas que aborda la teorización contemporánea sobre el currículum, tiene que ver precisamente con el entendimiento ligado principalmente a lo administrativo que ha tenido el concepto, fruto si, de la misma práctica pedagógica irreflexiva que ha tenido su

expresión no solo en la escuela , sino que también en la formación del profesorado. El currículum ha tendido a comprenderse más como una suma de exigencias académicas, al decir de Gimeno (2002): *“Buena parte de la teorización curricular ha estado centrada en los contenidos como resumen de saber culto y elaborado bajo la formalidad de las diferentes “asignaturas”* (p. 46).

Este autor, en su vasta obra sobre la teoría del currículum, precisamente, aporta la noción de la reflexión y el pensamiento curricular como centrales su teorización, abogando por el necesario rescate de la práctica reflexiva, a saber, *“Nuestro esfuerzo se dirige fundamentalmente a descubrir las condiciones de la práctica curricular, algo que tiene entre sus determinantes el propio discurso teórico sobre lo que es el currículum”* (p. 43).

De esta manera el autor español defiende la teorización sobre el currículum y la noción de reconstrucción cultural enfatizando que: *“El discurso curricular centrado en la relación teoría –práctica plantea el rescate de micro espacios sociales de acción en los que podemos desarrollar una labor liberadora como contrapeso a teorías deterministas y reproduccióncitas en educación”* (p. 63).

Dicho lo anterior, los marcos conceptuales que a nuestro modo de ver iluminan el escenario actual de la discusión curricular internacional van de la mano con el avance de las ciencias sociales y los esfuerzos por comprender la complejidad del fenómeno curricular. Lo anterior va, consustancialmente, configurando la forma de entender la escuela y la formación de profesores, y la relación que éstas tiene con la sociedad y los sujetos que la conforman.

Es por esto que la noción compleja de currículum y por extensión el análisis de la escuela y la sociedad van entregando elementos que enriquecen esta discusión. Es en este sentido, por ejemplo, que Da Silva (1999) nos entrega una mirada del currículum como saber, identidad y poder, cuestión que se

constituye en un eje de análisis central a la hora de aquilatar la complejidad del fenómeno curricular. Para este autor *“el currículum...también produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela. El currículum establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades”* (p.63).

Destacamos el cruce que realiza este autor entre cultura y currículum ya que éste, en su condición también de texto, de discurso, se concreta en prácticas de significación: *“Al igual que la cultura, debemos ver el currículum como una práctica de significación, como un texto, como una trama de significados; el currículum puede ser analizado como un discurso, como una práctica discursiva.”* (p.68). Hay aquí el rescate de la dimensión simbólica del currículum, de su matriz súper estructural, vinculado a la generación de un sentido común, de un habitus que opera en la sociedad y los sujetos en su visión sobre la escuela, sobre los contenidos curriculares y que no sólo es aplicable, también, a los profesores o a la burocracia implicada en el proceso educativo, si no que cruza en latitud y longitud la idea que la sociedad y la cultura construyen de la escuela, los profesores y las disciplinas escolares.

## **2. 2. EL CONCEPTO DE RACIONALIDAD CURRICULAR**

Un aporte relevante en el campo de la conceptualización del currículum son las denominadas racionalidades curriculares. Categoría propuesta por primera vez en 1987 por la pedagoga australiana Shirley Grundy (1991) quien basándose en el filósofo alemán Jurgen Habermas y su Teoría de los Intereses del Conocimiento (1968), relaciona los fundamentos de los intereses del conocimiento humano con los principios de la acción y praxis curricular.

Esta conceptualización propuesta por Grundy, ha sido utilizada por diversos autores que se han referido a la problemática del currículum, tanto en Chile como en el extranjero (Ferrada, 2004; Pascual, 1998; Magendzo, 1999, 2008; Malagon, 2008).

Grundy, establece un análisis de las diferentes teorías curriculares que han transitado la historia del currículum y la pedagogía contemporánea. De esta manera, genera un marco explicativo que, a partir del esquema habermasiano, desarrolla las distintas formas de entender el currículum y de entender también su historia y desarrollo. En base a lo expuesto, tres serían los intereses fundamentales que nos constituyen como especie humana: Intereses Técnico; Interés práctico; Interés Crítico, lo que consiguientemente lleva a tres tipos de ciencias: las Empírico Analíticas, las Histórico Hermenéutica y las Críticas, dicho en síntesis: *“El quehacer de las ciencias empírico analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico – hermenéuticas supone un interés práctico y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador”* (Habermas, 1972, citado por Grundy, 1991, p.27).

### **2. 2. 1. La Racionalidad Técnica del Currículum**

En el marco de estas consideraciones se constituye lo que para Grundy (1991), Kemmis (2008) Pascual (1998) se configura un campo de Teorías Técnicas del currículum, que se harían extensiva tanto a la episteme de éste como al posterior diseño curricular:

*La acción técnica, y el modo de pensamiento a ella asociado, está dirigida mediante una trama de ideas (teóricas) establecidas, utiliza medios variados como instrumentos para alcanzar fines conocidos; es una especie de seguimiento de reglas, evaluadas en términos de eficiencia y efectividad para alcanzar fines predeterminados y para la correcta aplicación de las reglas* (Kemmis, 2008, pág. 19).

De acuerdo a los postulados de Grundy (1991), el *interés técnico “era, esencialmente, un interés por el control y la manipulación del ambiente”* (p. 51).

Esta perspectiva técnica del currículum y la pedagogía se expandió en el sistema educacional casi al mismo tiempo que las ciencias positivas comenzaban a llevar las directrices de escuela institucionalizada y el inicio de la escolarización masiva durante el siglo XIX, que se extiende al siglo XX, con el desarrollo de la educación masificada de influencias tayloristas y fordistas (Kemmis, 1997).

Es necesario señalar que tales perspectivas técnicas del currículum se constituyeron en la base y el fundamento de muchas propuestas educativas y diseños pedagógicos sobre los cuales se erigieron muchas propuestas curriculares y planes de estudios de muchas escuelas y liceos a través de todo el mundo durante muchos años. A modo de ejemplo podemos señalar que la muy difundida taxonomía de objetivos educacionales de Bloom (1971), ve sus fundamentos, no solo en la psicología conductista, sino que también desde los fundamentos filosóficos y sociopolíticos de un currículum técnico orientado a objetivos y fines prescritos.

Cabe esta mención, a esta muy difundida taxonomía del educador de la Universidad de Chicago, para señalar que las perspectivas curriculares contemporáneas han vuelto a ella para orientar los diseños curriculares, actualizando dicha taxonomía de objetivos educacionales para ser aplicada en los diseños curriculares de muchos países en la actualidad. (Anderson – Krathwohl, 2002; Churches, 2009). En este ámbito el propio sistema educacional chileno y sus propuestas curriculares han tomado estas lecturas técnicas del currículum para orientar el diseño curricular, agregando elementos como la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el diseño curricular por competencias, etc.

Lo anterior, también ha sido asumido por las instituciones universitarias de formación de profesores. La mayoría de las cuales – en el caso chileno – ha

implementado en sus cursos de teoría y diseño curricular diversas modalidades en que los estudiantes aprenden a “diseñar” propuestas curriculares en base a manuales que ofrecen una lectura readecuada de la taxonomía de Bloom. Tal es el caso de Kennedy (2007) cuyo título traducido al castellano es *Redactar y Utilizar Objetivos de Aprendizaje. Un Manual Práctico*. Este texto se constituye en un manual expresamente elaborado para abordar el diseño curricular por competencias – objetivos educacionales, de acuerdo a la terminología de Tyler – y que se ha transformado en piedra angular de los modelos de formación de profesores, presentes en muchas de las bibliografías obligatorias de los cursos universitarios. Hemos de recordar aquí que esta misma nomenclatura y lenguaje pedagógico técnico ha sido difundida y conocida mundialmente en el marco de los Acuerdos de Bolonia del año 1991, convirtiéndose, a la fecha, en la semántica que hegemoniza la enseñanza del currículum a los futuros profesores.

Retomando lo anterior y como una forma de ilustrar la actualidad de estas perspectivas técnicas, acudiremos al modelo de objetivos de Bloom, que intenta sistematizar los fundamentos de la educación, con pretensiones de ser aplicables a cualquier contexto (Pascual, 1998). Para este autor, el currículum debiera responder básicamente a cuatro cuestiones fundamentales para ser aplicado en las escuelas:

- ) Qué objetivos educativos debiera alcanzar la escuela
- ) Qué experiencias educativas son aptas para alcanzar estos fines
- ) Cómo pueden organizarse estas experiencias
- ) Cómo se debe evaluar la obtención de los objetivos

Desde esta lógica la educación es vista como una serie de mecanismos que, bajo ciertos procedimientos, pretenden alcanzar los conocimientos que se establezcan como necesarios para desarrollar y reproducir en los estudiantes, y

por ende, en la sociedad. Dicho en términos de lo curricular *“el educar significa enseñar a conocer lo que no se sabe, es un interés por la supervivencia mediante el control y la manipulación del ambiente”* (Ferrada, 2004, p. 35).

Pascual (1998) también desarrolla esta idea, aludiendo a que la intencionalidad allí presente es que se legitimen las ideas y valores dominantes mediante la reproducción, y por tanto, que se *“busca una especie de homogeneización sociocultural de los individuos”* (p. 20).

Avanza este autor señalando que el conocimiento del interés técnico *“reclama la pretensión de ser objetivo, verificable por observación empírica, replicable, generalizable y predictivo. En este tipo de saber se da una relación de subordinación vertical entre la teoría y la práctica”* (p. 19). Lo anterior se refleja en los contenidos escolares los que, a partir de esta lógica técnica de entender el currículum, se constituyen en *“un conjunto de saberes estructurados, con límites definidos y estáticos [...]”* (p. 21), o lo que para Ferrada (2004) se convierten en una *“imposición de contenidos universales sin considerar la práctica social y cultural del alumno, sin tomar en cuenta su identidad y diferencia”* (p. 37).

En consecuencia, el currículum bajo esta racionalidad técnica implica planificar los objetivos para que el producto sea el esperado, entendiéndose los contenidos y objetivos curriculares en el marco de la episteme racional instrumental del currículum. Al respecto, Pascual (1998) señala que: *“al trasladar la racionalidad instrumental propia de este tipo de saber al campo y a los asuntos de la educación y de la pedagogía, se asume implícitamente como válida esta perspectiva positivista y reduccionista para construir el conocimiento educativo”* (p. 19). En concordancia con lo anterior, el aprendizaje se encuentra enfocado en *“reproducir las relaciones de poder establecidas en el mundo escolar”* (Ferrada, 2004, p.36), evidenciándose de esta manera su carácter

estático, y por tanto perjudicial para realizar las modificaciones pertinentes de acuerdo al contexto sociocultural.

### **2. 2. 2. La Racionalidad Práctica del Currículum**

Por otro lado el interés práctico radica en la necesidad, ya no - a diferencia del interés técnico - de controlar el medio si no de buscar los mecanismos que permitan comprenderlo de manera que permita a los sujetos interactuar con él.

Así se configura un campo de conocimientos en que: *“El acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión de los significados, no por observación. La verificación de las hipótesis legaliformes en las ciencias empírico analíticas tiene su contrapartida en la interpretación de los textos”* (Grundy, 1991, p.31)

Así dicho, el interés práctico tiene relación con la comprensión e interpretación del medio. Interpretación y comprensión que lleva necesariamente a otorgar un carácter moral a las decisiones en el marco de la búsqueda del bien de la humanidad. Por lo tanto, la pregunta que intenciona este interés práctico es por lo que debe hacerse frente a ciertas situaciones, es decir, preguntarse qué es lo moralmente correcto para accionar en la realidad en un marco de fines morales y racionales (Kemmis, 2008).

En esta lógica adquieren mucha importancia para este tipo de interés los conceptos de comprensión e interacción. A diferencia del interés técnico cuyo objetivo es el control, en la perspectiva del interés práctico la comprensión del ambiente mediante la interacción es fundamental. Lo anterior debe estar basado en una interpretación consensuada de los significados lo que otorgaría el sentido a la acción práctica en el mundo.

Es así como este tipo de racionalidad se relaciona directamente con lo que Grundy (1991) entiende por *interés práctico*, el cual se encuentra guiado por la *comprensión*, es decir, *“un interés por comprender el medio de modo que el*

*sujeto sea capaz de interactuar con él”* (p.30), por lo tanto la cualidad controladora de la racionalidad técnica anterior se ve superada, pues la perspectiva técnica que respondía a cómo conseguir un objetivo predeterminado, aquí desde la racionalidad práctica se pretende responder a *qué* se debe hacer en cierto contexto particular, por lo que se necesita comprender cuál es tal situación antes de actuar.

Pascual (1998) complementa esta afirmación, señalando que *“para comprender la realidad en una situación concreta y específica el sujeto cognoscente no la objetiviza, sino que, por el contrario, es necesario que involucre con ella y en ella”* (p 28).

Aquí es necesario reiterar lo que hemos planteado párrafos más arriba en relación al quiebre que significa la superación de las perspectivas basadas en el interés técnico del currículum por parte de las perspectivas prácticas o praxiológicas. En este marco uno de los autores más destacados y quien mayormente ha aportado a desarrollar el interés práctico del currículum es el británico Lawrence Stenhouse (2003) quien desarrolla un modelo curricular que se transforma en una propuesta crítica al de objetivos desarrollado por Tyler. Este modelo de Stenhouse hace carne en su propuesta uno de los principios del modelo praxiológico que, como lo hemos venido señalando, tiene que ver con la comprensión del proceso educativo. De esta forma Pascual (1998) señala que,

*La importancia del trabajo de Stenhouse no radica tanto en la crítica a la racionalidad de construcción del currículum centrada en los objetivos, sino que en el modelo de proceso que propone en cambio [...] y que sienta las bases del paradigma práctico para la construcción curricular* (p.36).

Stenhouse sienta las bases del modelo de currículum como proceso planteado en su trabajo *Investigación y desarrollo del currículum* (2003) donde el autor plantea una crítica al modelo de objetivos en el marco técnico y plantea la necesidad de focalizar la noción de proceso y desarrollo curricular lo que de acuerdo a sus palabras *“está basado en el estudio del mismo y es su vertiente aplicada. Su objeto es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje* (p. 27). Donde incluso va más lejos y plantea con toda claridad que el *“movimiento de desarrollo del currículum es un ataque a la separación entre teoría y práctica”* (idem).

A mayor abundamiento y desde una perspectiva educativa, el interés práctico se comprende entonces como,

*Una actividad práctica que se desarrolla a través de la interacción humana, por medio de la cual se produce la obtención de significados mediados por el juicio práctico. [...] constituye la integración de todos los aspectos del desarrollo humano de tal manera de aproximar a los individuos a la comunidad, concentrando el proceso en las personas, en sus necesidades y su contexto* (Ferrada, 2004, p. 39).

La educación es por tanto un proceso de construcción social que considera al sujeto como alguien relevante, a diferencia de la racionalidad técnica, que tiende a invisibilizar las necesidades tanto de los estudiantes como del docente.

Además, también se constituye como un proceso que carece de la mecanización propia de las perspectivas técnicas y, en cambio, se adapta al contexto y las necesidades de quienes participan en el escenario educativo. Visto lo cual en lo que respecta al *conocimiento*, este se genera de forma inductiva, fundamentalmente a través de, *“la comprensión del significado de los hechos en la interpretación ‘textual’ y la verificación en términos de que ‘el*

*significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral”* (Pascual, 1998, p. 28).

De esta forma, el currículum no puede entenderse como algo ajeno a los agentes educativos, sino que éstos también son partícipes de su construcción. En palabras de Pascual (1998): *“el currículum es construido por los actores educativos en y desde el acto o acción educativa misma, en un proceso de interacción humana, que implica una negociación o consensuación de los significados para interpretar la realidad”* (p. 31). En consecuencia, tampoco puede ser concebido como un producto, sino más bien como un *proceso* en el que interactúan los actores que componen una comunidad educativa (Stenhouse, 2003).

A objeto de profundizar esta descripción de los fundamentos del currículum práctico, es necesario señalar que las perspectivas técnicas del currículum se vieron, igualmente, sometidas a fuertes críticas y revisiones desde los EEUU, por una serie de académicos e investigadores que proponían otras alternativas de encarar la lectura y práctica del proceso pedagógico.

En este sentido, dos de los principales impulsores de esta nuevas miradas al fenómeno curricular son los académicos Joseph Schwab y Jerome Bruner (1960) en Estados Unidos, quienes en la década de los años sesenta, postularon la necesidad de superar las perspectivas técnicas del currículum, promoviendo una mirada más práctica que rescatara el juicio deliberativo de los docentes criticando la confianza excesiva hacia lo teórico – técnico que recogían las perspectivas conductista del aprendizaje, enmarcadas en la racionalidad técnica.

A partir de esto Bruner en su obra el *Proceso de la Educación* (1963), enfatiza la importancia de las estructuras conceptuales en el proceso de la educación y elaboración curricular asumiendo que desde el conocimiento de las disciplinas

y sus estructuras conceptuales era posible elaborar propuestas curriculares y de aprendizaje para los estudiantes, ya que estos podrían problematizar en torno a los objetivos, las metodologías y las orientaciones de cada campo del conocimiento, explorando así en profundidad sus fundamentos y obteniendo los aprendizajes adecuados. Para Bruner – quien más tarde y en la actualidad es conocido por sus aportes a lo que él denominó el *aprendizaje por descubrimiento* - los estudiantes debieran adentrarse en la práctica y la naturaleza de cada uno de las disciplinas y sus formas de elaborar conocimiento, sólo de esta forma se acercarán a la naturaleza de las cosas que se quieren conocer.

Por otro lado quien refina y profundiza las perspectivas prácticas del currículum en contraposición a los postulados técnicos, revisados en párrafos anteriores, es el autor Joseph Schwab (1978) quien plantea la recuperación de la dimensión práctica como un valor fundamental del currículum y la práctica educativa. De esta manera este autor reivindica el juicio práctico de los docentes, promoviendo lo que él denominaba las *artes de la práctica*, esto como una manera de hacer frente a las perspectivas tylerianas del currículum frente a las cuales Schwab se planteaba de manera muy crítica, señalando respecto de ellas que,

*Su efectividad en la práctica queda viciada por dos circunstancias: Su enfoque sobre “objetivos”, con su masiva ambigüedad y equivocación, proporciona demasiado poco material concreto del que se requiere para la deliberación y conduce únicamente a un consenso engañoso. En segundo lugar, quienes lo utilizan no están preparados para los necesarios procedimientos deliberativos (Schwab, citado por Kemmis, 1997, p.65-66).*

No obstante es necesario señalar que los postulados de Schwab que, si bien es cierto constituyen una mirada crítica a los postulados tylerianos del currículum, no pretenden abolir los postulados propuestos desde la teoría técnica, sino más bien pretenden avanzar a un enfoque que rectifique sus imposibilidades y ponga en el centro del análisis curricular la noción de pensamiento práctico y juicio deliberativo de los docentes. A objeto de superar estas debilidades del pensamiento técnico, Kemmis (197) propone:

*Para superar estos fracasos de la teoría, Schwab aboga por el desarrollo de las "artes prácticas". Estas empiezan con la exigencia de que las instituciones y las prácticas existentes deben ser transformadas por partes, no ser desmanteladas o reemplazadas; (...) la práctica comienza desde los problemas y dificultades identificados en lo que tenemos, no a partir de las aspiraciones impuestas desde fuera del campo (p.68).*

En este sentido el autor estadounidense aboga por que el currículum solucione problemas de la práctica ya que ésta: "*requiere un compromiso con el método de **deliberación práctica**: una forma de pensamiento que considera problemáticos tanto los medios como los fines, que se refiere constantemente a cuestiones concretas del caso considerado y a los ideales considerados para su valoración*" (p.69)

A esta línea de análisis referida a la irrupción del componente práctico en la teorización sobre el currículum, se agrega el componente de la reflexión sobre la práctica. Es decir, la noción de currículum al considerar su contexto de realización y las condiciones concretas en que se desarrolla el trabajo del profesor, debe entregar los componentes para su reflexión. De esta manera la teoría curricular y su relación con el currículum debe "*ocuparse necesariamente de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción*

*educativa en las instituciones escolares, en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización del currículum”* (Gimeno, 2002 p. 16 -17).

En este marco, como lo mencionáramos, es este último autor, quien resalta la condición de la escuela como el puente necesario entre la sociedad y el conocimiento, pues *“un punto débil de ciertas teorizaciones sobre el currículum reside en olvido del puente que han de establecer entre la práctica escolar y el mundo del conocimiento”* (p. 20) Es así como las perspectivas prácticas, enfatizando la labor del profesor y el juicio deliberativo de los docentes, rescata también la importancia de la escuela - y el currículum en ellas desarrollado - como agente y espacio cultural, constituyéndose en un ámbito importante para la discusión sobre el currículum.

*Retomar y resaltar la relevancia del currículum en los estudios pedagógicos, en la discusión sobre la educación y el debate sobre la calidad de la enseñanza es, pues, recuperar la conciencia del valor cultural de la escuela como institución facilitadora de la cultura, que reclama inexorablemente el descubrir los mecanismos a través de los que cumple dicha función y analizar el contenido y el sentido de la misma* (p. 20).

### **2. 2. 3. La Racionalidad Crítica del Currículum**

El *interés emancipador* sin duda se ha constituido en uno de los principales paradigmas del análisis social nacido en el siglo XX. Inscrito en la tradición postmarxista de la Escuela De Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 1998; Habermas, 1968) el interés emancipador ha dado origen a las *Teorías Críticas* de la sociedad las que han contribuido a ampliar y profundizar muchos campos de las ciencias sociales, en particular la sociología, la cultura y la política. Estas teorías han impactado también enormemente en el campo educativo ya que ha otorgado el soporte conceptual a las teoría críticas de la educación y la

pedagogía, las que han tenido un desarrollo teórico muy importante sobre todo a partir de la década de los años 60 del siglo anterior.

En este sentido el interés emancipatorio se ha constituido en la matriz de las teorías críticas de la sociedad las que se constituyen en teorías "*acerca de las personas y la sociedad que explican cómo actúa la restricción y la deformación para inhibir la libertad*" (Grundy, 1991, p.38).

Un aspecto de máxima importancia para las perspectivas críticas de la sociedad, fundada en el interés emancipador, dice relación con la propia idea de "emancipación". Dicha idea – que cruza este paradigma interpretativo de la realidad social – parte de la base que el individuo está propenso a liberarse de los dogmatismos y de la falsa conciencia, avanzando de este modo a la libertad,

*Solo el yo que se aprehende a sí mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático...vive disperso, como sujeto dependiente que no solo está determinado por los objetos, sino que el mismo se hace cosa* (Habermas, 1972, citado por Grundy 1991).

De esta manera la necesidad del sujeto de marchar hacia la libertad, está plenamente vinculada a la responsabilidad y la autonomía que poseen los individuos. Libertad y autonomía que – ejercidas en base a la racionalidad como interés, inclinación fundamental del individuo - permite a su vez la autorreflexión, la vuelta del sujeto sobre sí mismo, cuestión que es posible gracias al lenguaje, al acto del habla, que es esencial y privativamente humano.

Esta orientación a la emancipación debe materializarse a su vez en compañía de otros individuos, es decir este interés emancipador recoge una preocupación fundamental por la transformación de la sociedad, por lo cual asume un problema central de las teorías filosóficas de la modernidad y de la

ilustración, cual es el alcanzar una meta de transformación social como camino hacia el progreso, la justicia y la igualdad. Señala Pascual (1998) al respecto,

*Si bien la emancipación es una cuestión de experiencia individual, dada la naturaleza interactiva de la sociedad humana, no es posible separar la libertad individual de la libertad colectiva. De este modo, la liberación o emancipación, como se entiende aquí, se encuentra indisolublemente vinculada con los conceptos de justicia social y de igualdad social, y también, al de búsqueda de la verdad* (p. 44).

Al vincular el interés emancipador con los intereses técnico y el práctico, surge la pregunta del por qué este interés se impone sobre los anteriores en torno a la liberación humana. La respuesta la encontramos en la naturaleza de cada uno de estos intereses, toda vez que el interés técnico, al propender al control del medio no facilita ni la autonomía ni la responsabilidad de los individuos, pues predomina la consideración de los sujetos como objetos programados para llegar a un fin determinado. Y ¿Qué ocurre entonces con el interés práctico? Este interés – que si bien es cierto facilita la autonomía y responsabilidad en pro de la emancipación – en su afán central por la comprensión puede llevar a los sujetos a falsas conclusiones respecto del medio y las decisiones en torno a sus conductas. De este modo lo resume Grundy: *“el interés práctico resulta inadecuado para promover la verdadera emancipación a causa precisamente de la propensión de las personas a engañarse, aunque se llegue a una comprensión en una exposición y debate abierto.”* (p. 36)

Concluye la autora australiana, diciéndonos que *“El consenso puede ser falso, cuando entran en liza con intereses poderosos en el proceso de dar significado y de llegar a acuerdos”* (ídem).

Finalmente para sintetizar modo global lo que entenderemos por interés emancipador podemos citar a la misma autora quien nos señala la siguiente definición del interés cognitivo emancipador: *“Un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana”* (Grundy, p. 38).

Así, a modo de síntesis, los intereses de carácter emancipatorio dan lugar a una *teoría curricular crítica* que básicamente engloba a las prácticas pedagógicas que tienden a la emancipación de los sujetos estudiantes, liberándolos de sus falsas concepciones y perspectivas deformadas de la realidad que benefician a los privilegios de los grupos dominantes de la sociedad.

De este modo la escuela y la práctica pedagógica deben configurarse de manera libre y horizontal entre los sujetos involucrados en el proceso, luego este proceso queda como una responsabilidad individual y colectiva el alcanzar aprendizajes liberadores, fundados en la reflexión consciente de sus condiciones históricas concretas.

Revisemos ahora la forma en que el modelo del interés emancipatorio ha repercutido en la configuración de las perspectivas críticas del currículum y han configurado, de paso, el panorama de las pedagogías críticas.

Digamos que, en el marco que hemos venido reseñando, podemos ubicar los orígenes de la difusión e impacto de las perspectivas críticas del currículum con postulados del brasileño Paulo Freire y en su idea de pedagogía liberadora y crítica que desarrolló en los años '60 en Brasil en su programa de alfabetización de adultos. En este programa defendía tres principios básicos: *“a) los alumnos deben ser participantes activos en su aprendizaje, b) las experiencias de aprendizaje deben resultar significativas para los estudiantes, y*

*c) la orientación central del aprendizaje debe ser en sentido crítico”* (Pascual, 1998, p. 50).

Digamos que la pedagogía crítica recoge los principales debates teóricos y políticos de los años 60 ya que *“fusionó la ética de la teología de la liberación, y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt con los impulsos políticos de la educación”* (Kincheloe, 2008, en MacLaren y Kincheloe, 2008, p.30).

En esta lógica las corrientes pedagógicas críticas conciben al sistema educacional como un aparato reproductor de valores de los grupos de poder que, como tal, les eran ajenos a la mayoría de los estudiantes. Se considera que el currículum y sus contenidos y configuración es una opción consiente y planificada por los sectores privilegiados para reproducir los esquemas culturales concretos y simbólicos. De esta forma el desarrollo del currículum carece de una vinculación real con el entorno en particular con el contexto de los grupos subordinados, “no privilegiados”, constituyéndose el currículum en un mecanismo de dominación y reproducción con forma de dispositivo pedagógico (Ferrada, 2004).

Tales cuestionamientos no podían ser resueltos por el paradigma práctico y menos el técnico, por lo que era necesario elaborar una nueva perspectiva que respondiera a las crecientes exigencias del ámbito educativo. En palabras de Ferrada (2004): *“se produce un vuelco significativo en las formas de comprender el complejo proceso educativo, hecho que demanda nuevos desafíos para la profesión docente”* (p. 43).

La pedagogía desde aquí se concibe como una construcción o reconstrucción reflexiva, dinámica y que – fruto del concepto de praxis pedagógica - se constituye en una relación permanente entre teoría y práctica, entre intención y realidad. Dicho en las ideas de Freire (2008) la praxis pedagógica se transforma es síntesis. Síntesis dialéctica en que teoría y práctica son

momentos de un mismo proceso, ya que la actividad de los sujetos: "*consiste en la acción y la reflexión: es la praxis, y, en cuanto praxis, necesita una teoría que la ilumine. La actividad de los hombres consiste en teoría y en práctica; es reflexión y acción*" (ídem, citado por Grundy 1991).

En otro sentido, cabe destacar una cuestión fundamental respecto a la visión de la educación dentro de la perspectiva curricular crítica. A saber: el proceso educativo se produce tanto dentro como fuera del aula con lo que se amplían, entonces, el marco de acción de los sujetos participantes en proceso educativo. No solo los agentes de la comunidad escolar y en particular "el profesor" es dueño de su clase y de las formas de enseñar, sino que también en las instancias de aprendizaje se hacen partícipes a otros agentes de la comunidad, los que se incorporan de manera activa, como agentes legítimos del proceso de enseñanza y aprendizaje el que puede ser desarrollado dentro y fuera de la escuela.

En esta lógica se produce un cambio importante en el paradigma pedagógico en su conjunto, pues el significado y sentido que adquiere la escuela y la praxis pedagógica de los docentes se amplía. Se genera un *conocimiento* de carácter rupturista, emancipatorio, puesto que ya no se produce el conflicto entre la cultura escolar, ilustrada, hegemónica, versus el contexto sociocultural e identitario de los estudiantes. Además, la relación entre la teoría y la práctica es horizontal, por lo que no existe subordinación en ningún caso sino más bien reciprocidad e interacción (Pascual, 1998).

De esta manera Ferrada (2004), arriba a una síntesis señalando que el currículum se nos presenta, entonces, como una,

*Construcción cultural que implica una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas que suponen un concepto de persona y sociedad que incorpora las distintas culturas que*

*conviven al interior de las naciones y que deben ser representadas en el currículum* (p. 43).

Por tanto y a raíz de las ideas hasta aquí presentadas el análisis sobre el currículum debe considerar en tanto práctica social, el respeto por la diversidad de culturas que pueden conformar una misma sociedad globalizada. En este sentido para Pascual (1998): "*El currículum es concebido [...] básicamente como una construcción social, que se genera en la interacción 'dialéctica' entre los actores educativos a través de la praxis*" (p. 48).

Desde esta perspectiva, en este enfoque curricular se ha destacado las perspectivas que reclaman la centralidad de una construcción curricular desde América Latina. Se ha destacado aquí el trabajo y los aportes de Rolando Pinto (2008) con su trabajo *El Currículum Crítico. Una pedagogía transformadora para la educación latinoamericana*. En este trabajo este autor defiende la necesidad de fundar una teoría curricular propia para América Latina, diciendo que es una tarea ineludible de los educadores críticos latinoamericanos:

*Comprender la manera o las estrategias que construyen las racionalidades curriculares en América Latina, más que saber cuáles son esas racionalidades. Interesa entender como asumen y usan sus racionalidades epistemológicas, éticas y políticas, los actores que deciden los procesos de desarrollo curricular, más que las explicitaciones del contenido o conocimiento analógico que tengan esos actores* (Pinto, 2008, p.94).

En este marco descriptivo y tal como lo mencionáramos anteriormente, para efectos de este trabajo de investigación, consideraremos como un importante eje ordenador el agrupamiento planteado por Grundy (1991) ya que consideramos que éste entrega un estado de la cuestión que explica la génesis y el desarrollo de las diversas lecturas teóricas del currículum

contemporáneo con una base epistémica y conceptual que recoge los debates filosóficos e ideológicos en torno a la sociedad, la cultura y la política. Lo anterior nos da el marco necesario y adecuado para arribar a un panorama actualizado del debate en el campo curricular. A estas líneas de análisis la teoría curricular incorporaremos, de modo complementario y porque consideramos que enriquecen la mirada y amplían las fronteras del pensamiento curricular, las ideas planteadas, principalmente, por Da Silva (1999) y Ferrada (2004).

### **2.3. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DESARROLLOS RECIENTES**

Parte fundamental de la matriz teórica de nuestra investigación dice relación con presentar los aspectos más relevantes de la discusión acerca de la didáctica de la historia con el fin de describir las principales corrientes que la conforman.

Pretendemos, así, dar cuenta del marco referencial sobre las perspectivas de la didáctica específica de este campo disciplinar, de modo de configurar las comprensiones didácticas de los académicos universitarios encargados de la formación del profesorado en esta especialidad. Una de nuestras tareas iniciales es, en esta lógica, despejar el status epistemológico que ostenta hoy la didáctica como disciplina del saber pedagógico. Estamos de acuerdo en que, como todos los conceptos y conocimientos ligados a la experiencia educativa, la didáctica y su estatus epistemológico son muy difíciles de definir y de establecer lindes claros y precisos. Dicho lo anterior, establezcamos que los intentos por definir el campo específico de la didáctica tienen una larga data y no menos dificultad.

El campo de la didáctica se ha ido constituyendo, por un lado, en tanto práctica, radicada en una serie de procedimientos y técnicas vinculadas a las

formas de enseñar y, por otra parte, ha ido respondiendo, también, a una reflexión sobre sus constitutivos teóricos, sobre sus fines, aspectos morales y éticos, objetivos de la educación y, como una problematización central en las últimas décadas, la relación que ostenta con el campo pedagógico.

Estas cuestiones, brevemente reseñadas, han ocupado parte importante de la producción de conocimiento sobre la didáctica desde los primeros momentos de la constitución del campo. A modo de ejemplo mencionaremos la obra fundante del conocimiento didáctico, la *Didáctica Magna*, obra escrita hacia 1652 y publicada en 1657, por Juan Amos Comenius. Tal escrito es considerado hasta hoy como una de las obras fundadoras de la pedagogía moderna, tal y como es planteado por uno de los autores que se han presentado a esta discusión:

*Desde Comenio hasta hoy, el discurso pedagógico moderno rige la producción, transmisión y reformulación de los discursos específicos sobre las prácticas de enseñanza escolarizada, funciones asignadas al maestro o maestra en una función especificada socialmente para esas prácticas y roles: la escuela moderna* (Hoyos, 2008, p.117).

De acuerdo a esto constatamos que la didáctica se instala en el corazón del discurso pedagógico de la Modernidad, el que, a su vez, se difunde por todo Occidente adoptando la forma de pedagogía universal plasmada en el pensamiento y la problematización sobre la enseñanza, sus métodos y objetivos, en una larga línea de producción que va desde Herbart a Paulo Freire (ídem).

En este contexto nos preguntamos, entonces, qué ha caracterizado el discurso de lo didáctico desde el lejano siglo XVII hasta hoy. Para intentar responder esta interrogante hemos de señalar que la constitución del discurso didáctico

ha estado de la mano con la definición y reflexión sobre los conceptos de educación, pedagogía y curriculum, los que se presentan – y se han revelado históricamente – con límites difusos, cuya definición no es unívoca ni resiste una sola dirección. Lo anterior obedece a que la naturaleza de estos campos entrecruza prácticas sociales, a la vez que institucionalizadas , saberes científicos a la vez que contruidos desde la experiencia, el involucramiento de actores institucionales , burocráticos a la vez que sujetos sociales etc. Por lo mismo es que las reflexiones acerca del campo e influencias del discurso pedagógico y didáctico,

*Se sitúan, pues, en la tensión entre prácticas, saberes y disciplinas que surgen en un momento histórico en el que amplios sectores de la intelectualidad sienten ya superado el tiempo en que el uso de estos vocablos podían seguir siendo ambiguos y cambiante, y sienten la necesidad de precisar términos, nociones, y conceptos, tesis, teorías y modelos para poder avanzar en los debates sobre la problemática educativa (p.101).*

En definitiva y sin ánimo de referirnos en detalle al debate sobre la delimitación de estos conceptos, de los cuales existe una abundante bibliografía en español, (Ainsenberg y Alderoqui, 1995, 2001; Díaz, 1997; Gimeno, 1995, 2002; Contreras, 1994; Hoyos, 2008; Gimeno, Pérez, 1989; Medina y Salvador, 2003) podemos concluir, para efectos operativos y de la presentación de este marco teórico, que asumimos,

*Acuerdos motivados sobre el reconocimiento de la educación como una práctica social compleja , a diferencia de la pedagogía y la didáctica , que ubicaremos en la región epistemológica habitada por los saberes y las disciplinas , y tal vez aun las*

*ciencias , aunque ellas también puedan comprenderse como prácticas , y en particular como prácticas de saber” (p.103).*

### **2. 3. 1. Didáctica General y Específica. Proyecciones hacia una didáctica de la historia**

Hecha esta primera constatación, hemos de señalar que, la didáctica como disciplina y campo epistémico, ha tenido diversas preocupaciones en su trayecto histórico de constitución disciplinar. En primer lugar el mencionado Comenius abre una preocupación central por el método de la enseñanza toda vez que desde el primer subtítulo de su obra nos señala *“que expone el artificio universal para enseñar todas las cosas”* (Comenius, citado por Insurrealde, 2009, p. 28) Se instala así desde los primeros momentos un intento por definir el campo de didáctica ligada particularmente a los métodos de enseñanza.

La anterior concepción fue impregnando la forma de entender la didáctica durante muchos años, siglos tal vez, ya que asumió una concepción desde el idealismo pedagógico que concebía al niño y sus aprendizajes como mediados por una serie de técnicas de carácter general, que, bien aplicadas lograrían la enseñanza de contenidos y materias, desde una perspectiva de la transmisión unidireccional de los saberes. Lo anterior generó un panorama que se caracterizó básicamente y entre otras cosas por,

*La concreción de reglas de acción para la enseñanza, conforme a pasos y medios determinados. Si bien estas reglas presentaban una fuerte carga de disciplinamiento de la conducta del docente y de los alumnos, el problema de los fines de la educación y del proyecto de la construcción de un mundo de valores aún conservaba su normatividad* (Davini, en Camilloni, Davini, Edelstein, Souto, Litwin, Barco, 1997 p.45).

Vemos además con mucha nitidez la edificación de una base normativa como una de las instalaciones más importante de la didáctica, en tanto acampo pedagógico, con indudables connotaciones e impacto, en el quehacer de muchos docentes hasta hoy.

Este modelo en la forma de entender la didáctica tiende a fraccionarse a inicios del siglo XX, con la aparición de los discursos de corte liberal en educación, impulsados básicamente por el predominio de la sicología y las ciencias del aprendizaje aplicadas en el terreno de lo pedagógico. Lo anterior gracias a la *“Expansión de la escolaridad pública, el liberalismo político y los paulatinos avances de conocimiento de la psicología del desarrollo facilitaron la concreción de experiencias significativos en el campo didáctico”* (p. 46).

Surge de esta forma una disciplina específica encargada del estudio y diseño de los proceso de enseñanza, arribando a una definición o síntesis, más bien, de lo que se ha denominado una didáctica general, podemos decir que: *“La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio o fundamentación de la actividad de enseñanza, en cuanto a que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos”* (Medina y Salvador, 2003, p. 7).

A este respecto y en esta línea argumentativa, la aparición de las didácticas específicas, cerca de la década de los años sesenta del pasado siglo, ensancha y profundiza el debate epistémico y conceptual por el valor de la didáctica. De este modo se refiere Pagés (2000) al nacimiento e impacto que tiene la aparición de las llamadas didácticas especiales para la formación del profesorado,

*La aparición de un campo de conocimientos teórico-prácticos cuya institucionalización se plasmó con la aparición de las Didácticas Específicas en la formación del profesorado y en la universidad es, pues, una consecuencia de un proceso largo en*

*el que el protagonismo recae, en primer lugar, en el profesorado, en aquellos maestros de educación primaria y secundaria que iniciaron una renovación de sus prácticas creando nuevos conocimientos desde su propia reflexión en la práctica y sobre la práctica (p. 2).*

No obstante, lo anterior se presenta como un proceso complejo que obedece también, al avance innegable y al cambio de foco de las ciencias sociales y humanas, las que, por ese momento histórico, presencian la (re) aparición del sujeto y sus diversos ámbitos y niveles de expresión y desarrollo, como objetos de estudio y teorización de las disciplinas humanas y sociales. Por tanto y en este marco, podemos concluir que el avance en el quiebre epistémico de la didáctica – y con ello los modos de comprender la escuela y el currículum - sin duda, corresponde también a que,

*La ruptura más importante con este enfoque responde a la “revolución teórica” de la Escuela Crítica en ciencias sociales con pensadores como Adorno, Horkheimer, Marcuse. En el estudio del papel social de la escuela no puede desestimarse también el impacto del reproductivismo correspondiente a la teoría de los sistemas simbólicos de Bordieau , así como el análisis de las relaciones de poder desarrollado por Foucault (Davini, en Camilloni et al., p.48).*

Lo dicho, en esta línea de evolución teórica y sociopolítica del campo pedagógico y educativo dice relación con el avance respecto de los procesos de escolarización masiva y con ello la *“profunda crítica a la “racionalidad instrumental” de la didáctica y se ha destacado su necesaria contribución a un proyecto emancipador, tanto de la escuela como de los propios docentes”* (ídem).

Como vemos estamos en presencia de un cisma muy relevante a la hora de entender los procesos de escolarización y enseñanza. Este quiebre impacta en la forma de comprender y teorizar respecto de las de las disciplinas pedagógicas, y con ello, naturalmente, en la comprensión del rol de la didáctica y su papel en el trabajo de los profesores en la enseñanza.

El panorama presentado hasta aquí - y como un elemento importante en el desarrollo del pensamiento sobre lo didáctico - ve nacer la irrupción de las didácticas específicas. Éstas llegan de la mano del avance de las disciplinas del conocimiento y en particular fruto de la necesidad de despejar el campo de la didáctica como un conocimiento específico sobre los procesos de enseñanza. Es así como adquiere gran importancia en este contexto el concepto instalado por Chevalard (1998) denominado *Transposición Didáctica*. Este autor parte afianzando el rol de la disciplina de las matemáticas, asignándole un papel clave en su propia enseñanza. Vale decir la llamada transposición se convierte en un factor clave en la constitución de una didáctica de las matemáticas, las que deben experimentar un proceso de cambio e interpretación que - no despojándolas de su complejidad - las convierta en un objeto materia de enseñanza. A este respecto cabe señalar que la fortaleza de la transposición didáctica proviene, no de la pedagogía ni de las ciencias de la educación propiamente, si no que desde la misma matemática en tanto disciplina del conocimiento que no es banalizada -vía una fuerte vigilancia epistemológica - en su transformación a saber enseñable. Vale decir en palabras del autor:

*“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que*

*transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (p. 16).*

Esta propuesta se ha extendido también al campo propio de las otras disciplinas, expandiéndose, así, esta transposición – la conversión del saber sabio, erudito, al saber enseñable - a otras materias escolares. Ciertamente que el aporte de este autor, junto a otros expertos matemáticos franceses preocupados por el campo de las matemáticas y su enseñanza, ha llevado a extraer muchas conclusiones extrapolables, no solo al campo de las didácticas específicas sino que también al campo de la didáctica general.

En esta misma dirección, y en aras de encontrar un fundamento teórico que problematice y a la vez explique la enseñanza de los contenidos disciplinares, históricos, en este caso, hemos de citar el trabajo de Shulman (2001) quien instaló la difundida concepción del *conocimiento pedagógico del contenido*, el que ha tenido mucha difusión entre didactas y curriculistas de las diversas disciplinas escolares y también en el ámbito de la enseñanza universitaria. Citamos a este respecto el trabajo de Ossandon (2002) *“la idea que está implícita en la expresión “saber pedagógico sobre los contenidos” es que el docente ha transformado su saber sobre los contenidos en algo diferente de lo que era, en algo que tiene aplicación práctica en la enseñanza (p. 150-151).*

Esta idea de Shulman dice relación ciertamente a los conocimientos que debe poseer un docente especialista en la enseñanza de cualquier disciplina escolar, no obstante, se ha utilizado con mucha recurrencia en la formación universitaria de estudiantes de pedagogía en historia, apareciendo en muchas de las reflexiones sobre la didáctica de la historia y las ciencias sociales en los distintos niveles de enseñanza (ídem).

En este contexto hemos ido configurando un interesante debate acerca de la posición, roles, fines y estatus epistémico de la didáctica. Debate que no ha

estado exento de las cuestiones históricas que han presionado durante décadas su constitución: Su carácter normativo, o más bien orientador de ciertas acciones que regulen el acto de la enseñanza, y su carácter específico emanado, como hemos dicho de las distintas disciplinas que componen el currículum escolar y desde las cuales los docentes pueden aprovechar su caudal metodológico y disciplinar para construir procesos de enseñanza, cuestión que ha sido entendida, mayoritariamente, en los marcos planteados por Chevalard (1998).

Nos interesa resaltar, que el panorama anterior se ha dado en un marco que recoge las perspectivas acerca de la propia construcción y producción de conocimiento sobre lo social y propiamente pedagógico. Vale decir, el derrotero de constitución de la didáctica como disciplina, y en este contexto la de la historia y las ciencias sociales, se ha dado en un contexto de problematización epistémica, acerca de la naturaleza del conocimiento, recogiendo – en un debate matricial de lo pedagógico - la íntima relación que existe entre teoría y práctica, dado que *“en la permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica se construye el discurso didáctico”* (Camilloni, en Aisenberg et al., 1995, p.27).

En este estado del arte y como telón de fondo a esta discusión, se deja ver desde nuestra perspectiva, que el conocimiento de lo didáctico es un conocimiento / saber, en una permanente dinámica de construcción. Esto significa un avance respecto de la asunción de una didáctica ingenua fundada en un saber instrumental de la pedagogía y sus procederes, tal como lo explica el siguiente aserto:

*“Han pasado los momentos en que se confiaba la esperanza de disponer de un conocimiento científico que nunca tuvimos como recurso para fundamentar la acción, sentirse profesionales valorados y defenderse de la inseguridad que supone admitir que*

*los hechos educativos son prácticas de carácter histórico y abierto que tienen un significado personal y social sujeto a valoraciones que no pueden reducirse, enmascararse o superarse con explicaciones científicas* (Pérez, citado por Rodríguez, 1997 p. 132).

Lo anterior y ante la pregunta sobre el tipo de conocimiento que es el conocimiento de lo didáctico, diremos que éste no puede ser considerado científico o como de raíz científica, si la respuesta la damos desde un concepto positivista de la ciencia. Más bien nos interesa – desde un lugar argumentativo que considere la ciencia más allá de los marcos positivistas - concebir el conocimiento sobre lo didáctico como una construcción contextualizada en espacios situados por tanto *“En el marco de una concepción positivista o neopositivista de la ciencia, por lo tanto, sería discutibles toda afirmación que postule el carácter científico de la didáctica”* (Camilloni, en Aisenberg et al., 1995, p.29).

No obstante, si asumimos esta respuesta desde una matriz epistémica de raíz crítica e instalados en los marcos de una pedagogía que asume una raigambre transformadora, desde la praxis y la reflexión, podemos llegar a concordar que la didáctica se encuentra:

*“Estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y acción: La enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no solo adquieren algunos tipos de conocimientos sin calificar si no como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado”* (p. 36).

En definitiva, en este punto, nuestro campo de estudio se constituye en un campo de suyo con distintas referencias y matrices, lo que da un desafío mayor a la hora de su reflexión y estatus epistémico. Sin duda que la enseñanza, como fenómeno social, psicológico, y también con un fuerte apoyo en los distintos campos disciplinares, da la didáctica de la historia y las ciencias sociales particulares características,

*Nuestros marcos teóricos para estudiar la enseñanza de las ciencias sociales constituyen más bien una sumatoria de recortes teóricos provenientes de diferentes disciplinas –con algunas articulaciones y/o yuxtaposiciones - que una teoría unitaria. En consecuencia, “atrapamos” más fácilmente aspectos o recortes de nuestro objeto que al objeto en su totalidad. En virtud de la complejidad del objeto -y de nuestra formación “parcial”- es comprensible que, por ejemplo, para quienes provienen de la Historia o de la Geografía sean observables problemas relativos a los contenidos, que podrían pasar desapercibidos para profesionales provenientes del campo psicológico (Ainsenberg, s/f p.142).*

Hecha estas consideraciones señalaremos brevemente y con un afán meramente explicativo, que no agota toda la complejidad de lo que hemos venido desarrollando, un breve panorama respecto de algunas perspectivas de la didáctica contemporánea, para establecer, con posterioridad algunas características de la didáctica de la historia. Medina y Salvador (2003) nos proponen un marco explicativo que asigna a la didáctica las tareas de proponer: *“Teorías y modelos propios, mediante los que trabajar y ampliar la comprensión, el análisis y la mejor explicación de su objeto de estudio, para lograr una formación intelectual y actitudinal de los estudiantes, más integral y fundamentada”* (p.36). Es en este contexto, es en el que primeramente

pasaremos a describir dos grandes perspectivas de la producción de conocimiento que han definido el campo de la didáctica planteada en el trabajo de Gimeno y Pérez (1989).

Por un lado estos autores distinguen la **perspectiva racionalista o positivista** respecto del conocimiento didáctico, las que se apoyan en una concepción que restringe la enseñanza a la consideración de una persona que sabe a otra que de manera pasiva recibe ese saber. *“El influjo es lineal y unidireccional, del profesor al alumno, y se considera que el comportamiento docente del profesor es la variable exclusiva en la producción de rendimiento académico”* (p.90).

La anterior prescripción arranca de una consideración unitaria y estática de la realidad propia del método de conocimiento que la explica por medio de teoría o principios legaliformes. Esta episteme o forma de entender el conocimiento impacta en lo pedagógico ya que: *“se olvida el carácter situacional de todo proceso educativo en el aula y se generalizan relaciones que frecuentemente solo funcionan en un medio tan específico y controlado como el laboratorio”* (ídem).

Por otro lado, los autores que hemos citado se refieren a las **perspectivas o enfoques de carácter hermenéutico**, el que tiene su base en la pluralidad de métodos para llegar a comprender la realidad. Esto asociado con una mirada situacional y específica de la acción humana en la realidad, la cual es necesario conocer de acuerdo a la formulación de problemas, hipótesis, y elementos propios de lo cualitativo, es decir, desde la perspectiva hermenéutica el conocimiento didáctico se fundamenta en la *“presencia prolongada del investigador en el contexto de la investigación como procedimiento metodológico más apropiado para captar e interpretar el flujo de significados e interacciones que se generan, intercambian y negocian en la vida compleja y fluida del aula”* (p. 92).

Desde estas dos grandes formas de entender la episteme y producción de conocimiento en el campo de lo didáctico, emergen a su vez, cuatro perspectivas que configuran la forma de entender la didáctica propuesta por Medina y Salvador (2003), estas se sintetizan en:

**Perspectiva científico tecnológica: paradigma presagio – producto y proceso**

**producto:** Desde esta mirada el saber científico se transforma en la piedra angular de la toma de decisiones didácticas y se buscan establecer leyes, procedimientos y mecanismos que establezcan normas de aplicación. Sostenida principalmente por las teorías conductistas del aprendizaje, esta perspectiva deriva en lo que se ha denominado el paradigma proceso producto, el que se centra en la eficacia del profesor y su capacidad para ordenar y correlacionar una serie de variables que deberían impactar – en la medida de su aplicación – en el rendimiento académico, visto como producto. (Gimeno y Pérez, 1989). A lo anterior se agrega la noción de presagio, que tiene relación con una serie de atributos y condiciones que, de ser poseídas por el docente, le llevará a realizar con éxito sus tareas de enseñanza. Tales perspectivas y formas de conocer y comprender el fenómeno de lo didáctico han impactado notoriamente en la didáctica de la historia, tal como lo veremos en detalle más adelante.

**Perspectiva cultural – intercultural: paradigma intercultural:** Se otorga aquí un papel central a la cultura y su interpretación. Es decir el conocimiento no se da como algo dado, ni por descubrir, si no que se construye en concordancia con el valor del resto de las culturas y expresiones de la realidad. Rescata el valor de la convivencia entre los seres humanos y el valor transformador de la cultura y del conocimiento: *“la cultura de la institución educativa se ha de desarrollar desde los retos de la transformación y mejora de todos los seres humanos cuya historia es singular, creativa y de plena convivencia y apoyo en lo natural y profundamente humano.”* (Medina y Salvador, 2003, p. 40).

Este paradigma de la acción didáctica pone en el centro al individuo y su cultura, la que debe ser, reconstruida, explicada y recreada por la escuela en un proceso continuo de diálogo y colaboración que recoja las diferentes opciones políticas y sociales de estudiantes y profesores.

**Perspectiva sociopolítica o crítica:** Basada en los postulados de la escuelas críticas y fundamental mente en la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1986) para esta perspectiva, constituida ya en una corriente pedagógica y curricular:

*“La didáctica crítica no es una disciplina meramente teórica, sino ciencia de la praxis para la praxis, o sea una ciencia que comparte con la pedagogía, la responsabilidad de la generación futura y la de los adultos de apoyar determinados procesos de aprendizaje” (Rodríguez, 1997, p. 134).*

Tiene entre sus principales fines y tareas se encuentra el *“ayudar los planificadores de currículos, a los profesores y alumnos que actúan y deciden en el ámbito didáctico, a tomar conciencia de lo que hacen, sobre qué y en qué condiciones históricas deciden y actúan”*(p. 135).

Lo anterior se ilustra con un extracto de las autoras que hemos venido citando la cual entrega su definición respecto de la acción didáctica, al decir que ésta es:

*Una acción con sentido, orientada a fines , y la didáctica no solo se ocupa de la investigación empírica con el propósito de establecer su racionalidad , sino de prescribir los fines cuyo logro es deseable y los medios más apropiados para alcanzarlos (Camilloni, en Aisenberg et al., 1995, p. 38).*

En este sentido hemos de sostener que la didáctica, como cuerpo de conocimientos, se acerca más a una teoría práctica, definiéndola,

*Una ciencia social estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como el proceso mediante el cual docentes y alumnos no solo adquieren algunos tipos de conocimientos sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significados* (p. 36).

**Perspectiva profesional – indagadora: paradigma de la complejidad emergente:**

Las perspectivas más contemporáneas del conocimiento de lo didáctico radica en la consideración para la acción didáctica de la gran interdependencia y adaptabilidad del mundo contemporáneo ya que. *“La complejidad deviene tanto de la gran interdependencia de un universo en continuo cambio y adaptación, como de la amplitud transformadora de cada pluriculturalidad educativa, redes de escuela y comunidades de co-aprendizaje”* (Medina y Salvador, 2003, p.42).

Se remarca la perspectiva de amplitud de la didáctica que entrega esta mirada, basada en interacción de disciplinas y saberes que se puedan aplicar a mejorar situaciones de aula y de la escuela que vayan en pro de alcanzar mejores aprendizajes, ya que *“no es posible la solución de los micro problemas formativos en el aula, sin situarlos en una visión de amplitud interdependiente”* (p.43).

### 2. 3. 2. Desarrollos recientes de la didáctica de la Historia

Desde estos marcos orientadores de las concepciones didácticas y a manera de ilustrar el impacto que podrían tener en la forma como entienden la didáctica de la historia los académicos de la disciplina, queremos citar un interesante trabajo que da cuenta de las formas de comprender la enseñanza de la historia que tiene los profesores que dan clases en una carrera de licenciatura en historia en la Universidad de Caldas Colombia. El estudio realizado por Posadas (2010), desarrollado bajo una metodología de estudio documental y de entrevistas en profundidad, tiene por objetivo identificar las posturas teóricas sobre las cuales se ha basado la enseñanza de la historia en la carrera de Licenciatura en Ciencias Sociales de la mencionada universidad. La autora se basa en las aportaciones de Litwin (1997) quien esgrime el concepto de Configuraciones Didácticas, para caracterizar la forma de comprender el trabajo didáctico de los profesores de la especialidad, para esta última autora las Configuraciones Didácticas se pueden definir como: *"la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento"* (Litwin, 1997, citado por Posadas, 2010, p. 183).

La noción anterior es utilizada por la autora para caracterizar las prácticas de enseñanza del especialista en las áreas de la historia y las ciencias sociales en la enseñanza universitaria, tal como es señalado por la misma autora, el estudio persigue:

*Encontrarle sentido y reconocimiento a los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario, y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de*

*negociación de significados que genera, las relaciones entre la teoría y la práctica* (Posadas, 2010, p.183).

Finalmente este trabajo da cuenta de los hallazgos más importantes y proponer un agrupamiento que nos parece interesante traer a colación, ya que significa un avance importante en la forma que adopta la enseñanza de la historia desde una experiencia universitaria de enseñanza de la historia (p. 195 y siguientes).

Primeramente la autora distingue al **docente mediador**, que genera condiciones espacios de conversación y para compartir distintas posturas entre los participantes de las clases, logrando que se refuercen los conocimientos y procesos históricos. Promueve el trabajo a partir de los debates, donde se discuten y comparten posturas teóricas e ideas de otros. Se propone también la existencia de un **docente pasivo**, el que posee conocimientos claros en la disciplina histórica pero que se limita solo a explicar y a retomar las discusiones en torno a las lecturas recomendadas. Por otro lado se encuentra el **docente crítico** quien privilegia el pensar en el aula e implica la utilización de un lenguaje de pensamiento durante la clase, favorece la reflexión del estudiante y de su propia reflexión, fomentando el pensamiento como una actitud. Finalmente en esta breve referencia al trabajo comentado, está el **docente humanista** es aquel docente que comprende que:

*La tarea docente no se ciñe a la transmisión de información o al hecho que el buen docente es aquel que posee un buen dominio en la disciplina, en este caso de la historia; por el contrario, el docente necesita reconocer que el acto de enseñar exige interacciones complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, entre otras* (p. 197-198).

Hasta aquí hemos reseñado algunos antecedentes que nos llevan paulatinamente a establecer algunas conclusiones que nos acerquen al análisis específico de la didáctica de la historia. Para ello hemos de señalar que, en base a las ideas expresadas, existirían por lo menos tres formas de entender o comprender la didáctica específica de la historia (Pozo, Asencio y Carretero, en Carretero, Pozo y Asencio, 1989).

### **Enseñanza Tradicional: Aprendizaje Memorístico**

Parte de las teorías que conciben el aprendizaje humano a partir de una serie de acciones que tienden a la reproducción del conocimiento. Se encuentra inscrita esta forma de enseñar historia en una perspectiva tecnológica y conductistas de la enseñanza. Está basada en la repetición y almacenamiento de datos sin relaciones significativas entre ellos, responde asimismo a una mirada de la historia como una recopilación de hechos datos y nombres de personajes que es preciso memorizar, lo mismo se entrega una mirada cronológica de los fenómenos históricos que carece de análisis de los procesos históricos estructurales. La estrategia de enseñanza está basada fundamentalmente en *“presentarle al alumno los materiales de aprendizaje debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina e inducir y reforzar una actividad de repaso verbal de esos materiales hasta su correcta reproducción”* (Pozo, en Carretero, et al., 1989 p.215).

Esta perspectiva de la historia está a su vez anclada en uno de los sentidos que Carretero (2007) le asigna a la historia, *“La historia escolar brinda contenidos que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado común”* (p. 39).

Situados, a su vez, en la perspectiva pedagógica, esta forma de concebir la enseñanza de la historia, está ligada a la llamada pedagogía por objetivos (Gimeno,1982) De esta manera y siguiendo el análisis de Coltham y Fines,

(1971, citado por Pozo, et al., 1989) quienes le asignan a la historia los siguientes fines educativos: *a) Describir lo que el alumno será capaz de hacer como consecuencia de haber alcanzado el objetivo b) Describir lo que un observador puede hacer al alumno c) Indicar qué experiencia o situación educativa se requiere para alcanzar el objetivo* (p. 216).

Esta es una muestra muy evidente de cómo se expresó y entendió durante muchos años la enseñanza de la historia, anclada en las concepciones más técnicas y conductistas del currículum y la enseñanza. De esta manera, estas formas de entender la enseñanza y la didáctica de la historia, que influyó por sí, en muchos profesores y sistemas curriculares de la enseñanza de la historia y disciplinas sociales en general, se caracteriza por una,

*Preponderancia del saber académico o disciplinar queda reflejada claramente en la estructura tradicional de los currícula de Historia, que está sujeta a corsés muy difíciles de superar. Una de ellas es la organización cronológico – temática de los contenidos históricos. Los programas están organizados casi siempre de forma cronológica, de tal manera que, se empieza por la Prehistoria y se empieza una carrera enloquecida en el tiempo que dura todo el curso (normalmente sin haber llegado al final)”*(p .217).

### **Enseñanza por descubrimiento: Aprendizaje Constructivo**

Caídos en un indisimulado descredito los métodos tradicionales de la enseñanza de la historia han dado paso en los últimos veinte años a las perspectivas más amplias y complejas de la enseñanza de esta disciplina. De la mano de las nuevas lecturas del cognitivismo ahora en su versión constructivista, la enseñanza de la historia se ha dotado de nuevos objetivos que van muy relacionados con el avance de la psicología del aprendizaje y de

la llamada "enseñanza activa" las que señalan que el aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna de modelos o de reglas de representación. Tal es el caso de la asimilación que debiese materializarse desarrollando experiencias de aprendizaje en los estudiantes, las que deben ser observables, dejar evidencias y procurar que sean evaluables en términos de un proceso de aprendizaje significativo ( Vigostsky, 2003; Ausbel y Novack, 1983).

En este marco han venido, así, a imponerse en los diseños didácticos y curriculares objetivos de aprendizaje de carácter comprensivo y analítico que llevan al desarrollo del pensamiento, al aprendizaje de conceptos y procesos históricos o, como está hoy en boga, a la preparación de ciudadanos para las nuevas exigencias de la globalización, con sus nuevos aprendizajes sociales, políticos y de ciudadanía. De esta forma se han planteado muchas de las nuevas visiones de lo didáctico que han estado muy en boga durante las reformas al curriculum en varios países de América Latina y Chile a mediados de los años noventa del pasado siglo. Así, *"Las exposiciones por parte del profesor y el estudio de libros de texto han cedido sitio a una amplia gama de recursos, muchas veces ingeniosos y muy laboriosos, cuyo último fin fue despertar en el alumno una labor de exploración o de investigación"* (Pozo et al. 1989, p .220).

En este punto, a manera de síntesis podemos destacar que la Historia no sólo se justifica su presencia en el currículum escolar a partir de proveernos de cultura o conocimiento, sino porque es útil en un territorio donde convergen la experiencia social del estudiante y su propio entorno, cuestión insustituible para llegar a una herramienta que permita comprender problemas sociales reales y concretos, que es una de las funciones de esta nueva forma de comprender la didáctica de la historia escolar. A este respecto cabe mencionar la idea del aprendizaje situado, en donde se invita a los profesores a buscar alternativas a

la tradicional clase en la sala y re contextualizar los escenarios donde aprende el estudiante. Se llega a proponer - desde el paradigma de la cognición situada - que el aprendizaje escolar *“es ante todo un proceso de enculturación, mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales”* (Díaz, 2006, p. 19).

### **Enseñanza por exposición: Aprendizaje reconstructivo**

Lo dicho finalmente nos lleva a concluir que una de las perspectivas más interesantes de la didáctica de la historia es la radicada en su vinculación con las perspectivas del aprendizaje reconstructivo, es decir donde no basta solo la consideración de los conocimientos de la historia y su memorización y reproducción, ni por otro lado, tampoco solo su reconstrucción en términos psicológicos o cognitivos, sino que es necesario un punto intermedio entre ambas. Ese punto intermedio es a juzgar por lo estudiado, muy relevante a objeto que el conocimiento histórico contribuya, *“al alumno a entender el mundo social que le rodea es necesario que su enseñanza se apoyen tanto en la estructura disciplinar de la propia Historia como en procesos psicológicos que pone en funcionamiento el alumno para su aprendizaje”* (Pozo en Carretero et al. 1989, p. 228).

En este sentido se instala como alternativa a la perspectiva academicista y escolarizante, como a la reconstructiva - cognitiva, la perspectiva de una enseñanza de la historia anclada en los significados culturales, sociales que la asignatura y los contenidos de esta puedan tener para los estudiantes. Esta concepción de la didáctica de la historia está anclada en los postulados de Ausbel (1983) para quien el aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario con lo que el estudiante ya sabe, a partir de ahí se instala la noción de aprendizaje significativo, que ha impregnado las propuestas didácticas de las nuevas mallas curriculares, no solo en la pedagogía en historia, si no que en todas las asignaturas del saber escolar.

## La enseñanza de la historia desde perspectivas crítica

Uno de los principales problemas que tiene hoy en día la enseñanza de la historia radica en la real posibilidad de una enseñanza que combine la consecución de aprendizajes pertinentes y significativos en los estudiantes y, por otro lado, que recoja las perspectivas renovadas y el avance de la disciplina historiográfica. En ese sentido las teorías críticas que han devenido en una concepción crítica de la pedagogía y, consecuentemente de la didáctica, han aportado algunos fundamentos importantes a la hora de concebir una perspectiva de la didáctica de la historia y también, por extensión de las ciencias sociales, de esta manera es concebida la acción didáctica desde estos marcos ideológicos:

*La actividad social de la enseñanza es una actividad social problematizadora y generadora de conflictos, que han de ser emergidos y utilizados como un factor de análisis y de necesario enfoque para transformar las estructuras globalizadoras imperantes, reencontrando los nuevos valores y devolviendo a la enseñanza su verdadero poder transformador de resistencia y de lucha contra la injusticia" (Medina y Salvador, 2003, p. 41).*

De esta forma se concibe la enseñanza de la historia desde la matriz crítica como una enseñanza que revele las contradicciones y los supuestos ideológicos que sostienen el orden social, tal como lo señala Rhoté, (1986) la relación especial entre Teoría crítica Y didáctica de la historia radica en algunos puntos esenciales como: “ 1) *la referencia social teoría en los contenidos de la enseñanza* 2) *la inserción social histórica de temas de enseñanza en una perspectiva crítica* 3) *el aspecto de crítica de ideologías en el tratamiento de los temas de enseñanza* ”( p.105).

De esta forma la perspectiva crítica de la didáctica asume una posición de análisis profundo y comprometido con la transformación social, lo que implica un compromiso de docentes y estudiantes en términos éticos y valóricos en la enseñanza de la historia, ya que se transforma en una enseñanza que da cuenta del rol del estado y la influencia de la escolarización en los sujetos, develando estos procesos de institucionalización como fenómenos de clase y de opresión social. Es en síntesis un fondo interpretativo basado en una opción dialéctica de búsqueda de preguntas y respuestas en el medio profundo de las contradicciones de la sociedad.

Tal como lo plantea Camilloni:

*Una didáctica de las ciencias sociales que, en tanto teoría social, es ella misma una forma de práctica social, es un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y restauración de los significados sociales , en una y diversas sociedades y con una y diferentes miradas” (Camilloni, en Ainsenberg et al. 1995, p.41).*

Vuelve, así, una vez más el problema de los valores y las opciones ideológicas asumidas por este enfoque social y político de la praxis pedagógica y didáctica. Lo anterior la deja expuesta a muchas visones críticas, tales como, que,

*Su gran limitación es el sesgo sociopolítico de la propia acción de la enseñanza, y la ausencia de una reconocida y plena adaptación de ella a cada persona , comunidad y núcleo de desarrollo , así como la perseverancia en la valoración del conflicto , y su emergencia como una línea base de transformación y creación de verdaderas condiciones para resolver las dificultades (Medina y Salvador, 2003, p. 42).*

No obstante, el debate no se cierra y frente a tema de la noción sociopolítica y la neutralidad valórica de la ciencia y los contenidos escolares, la didáctica de la historia y las ciencias sociales, se instala desde la imposibilidad de,

*Sostener la neutralidad valorativa de las ciencias que constituyen el contenido por enseñar, tampoco es posible afirmarla para el contenido de su enseñanza, lo cual no excluye la exigencia de rigor conceptual ni instala la disciplina en el reino de lo caprichoso, convencional o sólo individualmente válido”*  
(Camilloni, en Ainsenberg et al., 1995, p.39).

Finalmente y a manera de síntesis de esta parte del marco teórico de nuestra investigación, vemos que la consolidación de los sistemas educativos modernos durante las primeras décadas del siglo XX, y con ello la expansión de la escolaridad pública, el liberalismo político y los paulatinos avances del conocimiento de la psicología del desarrollo, marcaron el desarrollo de experiencias significativas en el campo didáctico.

Se va consolidando un discurso didáctico que va de la mano con el crecimiento de la pedagogía como ciencia, centrada en la técnica de la transmisión de conocimientos como vía privilegiada de obtención de aprendizajes. En este escenario la didáctica se empapa de la propuesta tecnocrática del diseño de aprendizajes, la que a su vez se apodera del discurso pedagógico y se construye un saber didáctico vinculado y respaldado fuertemente a la psicología del desarrollo y a la psicología conductista. De aquí en más la aparición de las didácticas específicas y las propuestas teóricas que sistematizan el estrecho vínculo entre didáctica y conocimiento disciplinar, junto con el avance de las teorías del aprendizaje, se han ido constituyendo en un campo en permanente cambio, evolución y no exento de tensiones teóricas y epistemológicas. Lo anterior ha sido un campo de disputas y controversias que responde a

intereses y miradas desde distintas disciplinas y prácticas de docentes y estudiantes, en el marco de los procesos educativos contemporáneos.

### **2. 3. 3. La investigación sobre formación de profesores de historia**

Como cierre de este capítulo daremos una mirada particular a la producción de conocimiento respecto a la formación del profesorado de historia en América Latina y Chile. Diremos primeramente que este o ha tenido el nivel de desarrollo que las necesidades de nuestros escolares y la sociedad en general reclaman a investigadores y profesores en esta área tan estratégica del currículum escolar constatamos, a este respecto, que la formación de profesores de Historia ha sido escasamente estudiada y poco discutida en Chile, no siendo así en otros países de la región. A modo de ilustración de lo mencionado, en Chile se han estudiado aspectos parciales de la formación del pedagogo en historia vinculado en lo fundamental a la didáctica de la enseñanza de la historia y su presencia en el currículum escolar (Henríquez, 2014, en Pla y Pages, 2014); las representaciones de los profesores de historia (Muñoz, 2006 en Pla y Pages, 2014); el impacto de los textos escolares y las formas que adopta el discurso histórico en la enseñanza de la disciplina (Oteiza, 2011); las orientaciones y el sentido de la historia escolar (Toledo y Gazmuri, 2009); entre otros, aspectos relativos al desarrollo e impacto de la Historia Reciente en estudiantes y profesores (Toledo y Gazmuri, 2010); Finalmente también hemos de mencionar en este listado los trabajos del Turra (2012, 2015) quien se ha referido a la formación de profesores de historia en contexto interétnico de la Araucanía Chilena.

Este panorama nos señala que es solo a partir de los primeros años 2000 en que se estudia de manera descriptiva y a grandes rasgos, la formación de profesores de historia en Chile (Vásquez, 2004, en Pla y Pagés, 2014). En este trabajo, Vásquez hace una descripción de las características que ha tenido la formación de profesores de historia, aunque su análisis se basa en la

aplicación de encuestas y no mayormente en el análisis cualitativo de los datos. Por otro lado Valencia (2011) ha estudiado las representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía en historia durante su proceso de formación, siguiendo en este tema las importantes aportaciones del profesor español Joan Pagés, quien desde Europa ha mostrado mucho interés la didáctica disciplinar y su peso en la formación inicial, cuestión que ha motivado a los escasos exponentes de estos estudios en Chile y en América Latina.

Un panorama distinto apreciamos en el ámbito regional, en donde se destaca la producción de los investigadores argentinos, quienes vienen problematizando desde hace varios años las características , funciones y rol del profesor de Historia (De Amézola, 2008, 2011, 2015; Coudannes, 2010, González, 2014), enfatizando las características que debe tener la formación de estos profesores, se ha discutido respecto de los enfoques disciplinares de la historia en la formación, la relación teoría y práctica; la historia reciente sus enfoques y enseñanza en la formación de profesores y , entre otros, el equilibrio en la formación de los aspectos pedagógicos y disciplinares. Cabe mencionar que a raíz del modo más bien centralizado en que se concibe la preparación universitaria de maestros en la Argentina, se ha debatido muy profundamente en cada institución universitaria, pero con una mirada ciertamente nacional, los aspectos centrales a profundizar en la formación de los profesores de historia.

Hemos de mencionar también en esta breve reseña, que en Brasil se ha problematizado la formación de profesores de historia, enfocando las discusiones al impacto de la política educativa global y sus consecuencias en la formación de un ciudadano crítico, ante lo cual la formación del profesorado en historia tiene mucho que decir (Schmit, 2016; Guimaraes, 2008).

Un caso de mucho interés en el marco latinoamericano, tiene que ver con lo que pasa en México, en donde se destacan los trabajos de Sebastián Plá

(2010, 2012), quien en su estudio sobre la formación de profesores en México, otorga un capítulo especial para la formación de profesores de historia en el país norteamericano, debatiendo con la idea de que en la formación de profesores ha predominado la enseñanza de la disciplina, actuando esta última de manera hegemónica – y con ello los historiadores - en los programas de formación. Cabe mencionar aquí las interesantes experiencias de formación de profesores de historia en Uruguay en donde destaca la línea de formación práctica reseñada por Ana Zavala (2012, 2014).

Este acervo de investigaciones relativas a la formación de profesores de historia ha ido anunciando un cambio paradigmático en los enfoques en las que ésta se sostiene. Hoy en día claramente la preparación de estos profesionales reclama la superación de prácticas formadoras ancladas en dispositivos tradicionales de formación. Dicho en síntesis,

*El viejo paradigma de la formación de docentes basado en la universidad, donde el conocimiento académico es visto como una fuente autoritaria de conocimiento debe sustituirse por otro, el tercer aspecto, donde se favorezca un juego no jerárquico de interacción entre el conocimiento de la comunidad experta, académico y práctico (Pérez, 2012, p. 259).*

Lo anterior ha sido una característica muy propia de los currículos tradicionales de la preparación universitaria de profesores ligada a concepciones disciplinares y epistémicas clásicas - llámese interpretaciones historiográficas y científico sociales con fuerte influencia del positivismo, nacionalismo y racionalismo - que impactan en la formación de docentes y en el posterior desempeño de los mismos en sus comunidades escolares.

Como hemos visto la formación de profesores y en particular las de los profesores de Historia, ha experimentado en estos últimos 20 años un cambio

en sus enfoques y perspectivas, lo que ha de ser asumido tanto por las entidades encargadas de la política pública como por las entidades universitarias encargadas de la formación y perfeccionamiento académico de los profesores.

### Capítulo 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo daremos cuenta de la configuración de nuestra metodología de investigación y de sus características fundamentales. Pretendemos situar nuestra opción investigativa en relación con nuestro objeto y sujetos de estudio y además generar una reflexión sobre las posibilidades de producir conocimiento y categorías pertinentes y relevantes en el marco de la formación de profesores y de manera particular en la formación de profesores de historia.

En este contexto queremos situar la producción de conocimiento sobre la formación de profesores de historia en Chile dentro de un marco de investigación intersubjetivo y participativo, fundamentalmente privilegiando las voces, interpretaciones y miradas de los actores. Desde esta perspectiva intentaremos considerar las miradas de los sujetos actuantes en la investigación en tanto nos pretendemos co-constructores y gestores de espacios de dialogo que generen conocimiento pedagógico en el campo particular de la formación de profesores de historia. De esta manera queremos avanzar sobre las perspectivas investigativas interpretativas tradicionales donde los sujetos,

*Son considerados como distintos, como ajenos, como lejanos y observados, interrogados, comprendidos por el investigador, quien a partir de los datos que éstos le proveen y mediante el instrumental gnoseológico de su área de conocimiento verifica y/o genera teorías e hipótesis y/o elabora explicaciones y/o interpretaciones que estarán en el núcleo de los resultados obtenidos (Vasilachis, 2006, p. 53).*

### 3. 1. EL PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

En la actualidad podemos dar cuenta de tres grandes paradigmas que están a la base del entendimiento sobre investigación social, a saber, el paradigma positivista, el materialista histórico y el paradigma comprensivo/interpretativo. En la investigación social estos tres paradigmas han ido acumulando conocimiento en una relación que ha posibilitado desarrollos diferentes para cada uno de ellos. De acuerdo a Vasilachis (2006) la coexistencia de paradigmas de investigación no constituye una excepción, sino que es la regla de las ciencias sociales en nuestros días. *“La aceptación de tal copresencia surge unida a la necesidad del empleo de distintos métodos, engarzados en esos diversos paradigmas, más para captar la compleja y múltiple naturaleza de la realidad que para garantizar la validez de los resultados obtenidos”* (p. 48).

En el campo de las ciencias sociales, desde por lo menos los últimos treinta años se ha venido consolidado con mucha fuerza el paradigma Comprensivo/ Interpretativo de investigación. Este paradigma busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las voces de los actores y por otro lado, también permite el análisis de los documentos escritos para interpretar el contenido que estos ofrecen al investigador. De este paradigma se desprende la llamada investigación o metodología cualitativa, que es la que se utiliza en el estudio.

A pesar que es muy difícil llegar a precisar con total exactitud los límites y campos que comprende el paradigma Comprensivo/ Interpretativo hemos de señalar que hace referencia a tradiciones y enfoques de la investigación que van desde la hermenéutica, el estructuralismo, la semiótica, la fenomenología, los estudios culturales y el feminismo (Denzin y Lincoln, 2012, V.I) Campos, todos en los cuales, la investigación de la realidad social ha avanzado en orden a interpretar y dar sentido a la experiencia de los sujetos y las

comunidades en sus distintos contextos. Lo anterior ha convertido a los métodos interpretativos en piedra angular de la producción conocimiento social.

En el campo de la producción de conocimiento pedagógico, lo señalado ha permitido descubrir importantes zonas de la experiencia educativa que la mayoría de las perspectivas positivistas clásicas de investigación no consideran o consideran irrelevantes, dado, principalmente a que estas últimas están enfocadas a buscar *“un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable”* (Pérez, 1994, p. 22).

En este sentido, el positivismo y sus concepciones sobre la ciencias, el conocimiento y el saber colonizaron el campo educativo y social, a raíz de lo cual estos ámbitos debían *“ser tratados bajo los supuestos y categorías positivistas de la observación, medición, cuantificación, regulación y control”* (p.23). De este modo las perspectivas positivistas clásicas pretenden acercarse a la realidad de modo objetivo e imparcial, conservando de esta manera la objetividad como un valor central, ontológico de su accionar investigativo, en tanto sus valores, percepciones y creencias no deben contaminar los resultados de su búsqueda. De esta manera,

*Los diseños de investigación positivista valoran , en gran medida, la identificación y la elaboración temprana de una pregunta de investigación , una serie de hipótesis , un lugar de investigación , una declaración sobre las estrategias de muestreo, así como una especificación de las estrategias de investigación y los métodos de análisis que se usarán* (Denzin y Lincoln, V.III , 2013, p. 35).

Frente a lo anterior creemos que es innegable que el paradigma comprensivo/interpretativo ha venido a actualizar y profundizar la investigación

social, recogiendo las complejidades y variabilidad de las realidades sociales y humanas en particular las referidas al campo pedagógico y de formación de profesores. En un sentido amplio la investigación interpretativa valora las experiencias situadas de los individuos ya que *“produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”* (Taylor y Bogdam, 2013, p. 20-21). Concordamos entonces en que el paradigma comprensivo/interpretativo de producción de conocimiento han dado pie a la consideración de los distintos actores presentes en el mundo social, y ha considerado sus enfoques, experiencias, vivencias y perspectivas como una forma de llegar a consideraciones generales que iluminan las complejas problemáticas socio-educativas. Desde estas miradas los sujetos y actores han sido estudiados en sus dimensiones vitales y en sus puntos de vista sobre diversas cuestiones, ahí están los estudios sobre percepciones docente , formas de vida, sentidos subjetivos , historias de experiencias de vida etc. (Vasilachis, 2006).

En este marco, creemos, que hoy en día la discusión y al aporte de las perspectivas interpretativas de investigación debe, necesariamente , ser ensanchado y enriquecido incorporando otras perspectivas que valoren la actuación y al aporte de los sujetos en un proceso investigativo y de producción de conocimiento, esto es, valorar no sólo la contribución de los sujetos en términos de atribuirle tal o cual propiedad a sus experiencias, si no generar un salto cualitativo, fundado en la elaboración común e intersubjetiva de los datos y materiales producidos en el proceso de investigación. En este caso particular lo anterior se da entre el investigador y los sujetos actuantes en la investigación, los formadores de profesores de historia en tres universidades del territorio centro sur chileno. De este modo nuestra postura epistémica se funda en que,

*A partir de los datos que se puede crear teoría , pero es también, a partir de ellos, cuando son provistos por “otros”, a los que consideramos como iguales a “nosotros”, que es posible modificar los presupuestos ontológico y, a partir de allí, proponer una distinta epistemología (p.59).*

De esta forma se produce un avance importante en la perspectiva investigativa interpretativa en orden a incorporar elementos que le asignen un valor renovado a las expresiones utilizadas habitualmente por esta metodología de investigación. De este modo en este trabajo de investigación hemos optado por avanzar sobre este paradigma orientándolo y enriqueciéndolo de manera de incorporar la intersubjetividad, la construcción colectiva del dato, la consideración de las vivencias y perspectivas del investigador, lo que nos llevará a considerar, como sostén de la investigación propuesta una variedad de metodologías y un diseño mixto de investigación, toda vez que: *“la investigación cualitativa , como escenario de actividades interpretativas, no privilegia una única practica metodológica”* (Denzin y Lincoln, V. I , p. 55).

Enfrentados así a descubrir la profundidad y complejidad de la formación de profesores de historia, nos proveemos de las herramientas necesarias para acercarnos al fenómeno, en primer término desde la comprensión que presentan los actores y, por otro lado, desde el los saberes, experiencias y vivencias del propio investigador.

A su vez, y desde esta perspectiva, se vuelve muy interesante el desafío de elaborar un diseño de investigación que dé cuenta de este debate. Más aun cuando los diseños, desde esta perspectiva investigativa comprensiva / interpretativa, tienen *“una flexibilidad incorporada, para dar cuenta de materiales empíricos nuevos e inesperados y de una creciente sofisticación”* (Denzin y Lincoln, V. III, 2013, p. 35).

Situados desde estas lógicas elaboraremos generalizaciones buscando establecer proceso de negociación de significados para llegar a presentar algunas orientaciones y sentidos que movilizan la comprensión de los docentes formadores y, por otro lado, caracterizar los contenidos expresados en los documentos de política pública de la FID y de las instituciones formadoras.

En el propósito de generar conocimiento de carácter intersubjetivo, dialógico, en donde los sujetos sociales participen de su construcción, nos posesionamos también desde el paradigma crítico comunicativo de investigación (Gómez, Latorre, Sánchez, Flecha, 2006) De esta manera desarrollamos un proceso de complementariedad paradigmática que viene a fortalecer el conocimiento producido en esta investigación. De modo concreto el paradigma comunicativo se expresa en el desarrollo del grupo de discusión el que se presenta como una instancia de negociación de significados y de retroalimentación y construcción del dato de manera conjunta entre el investigador y los sujetos participantes de la experiencia. Así pretendemos avanzar sobre la concepción clásica del investigador y los sujetos investigados, en donde el primero está dotado de las facultades para producir conocimiento a partir del dato entregado por los segundos quienes solo reportan el dato que *“pos factum es analizado y debatido por el investigador en una curiosa descontextualización profunda del hallazgo”* (Ferrada, et al. 2015, p. 23).

### **3. 2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN**

Dentro de la investigación cualitativa el enfoque implementado puede definirse como de una complementariedad metodológica, pues utilizaremos la investigación documental y la teoría fundamentada como métodos para producir y organizar los resultados de la investigación.

Epistemológicamente este enfoque se materializará por una postura inductiva para el análisis de los datos, pues desde ahí se podrá extraer, a partir de la comprensión de los sujetos investigados y desde el análisis documental,

algunas categorías teóricas y emergerán las distintas partes del corpus final de la investigación.

Respecto de la investigación documental, ésta constituye uno de los procedimientos más extendidos en el área de la investigación cualitativa. La investigación documental constituye una muy valiosa base *“para descubrir y cartografiar discursos específicos, especialmente cuando documentan cambios pasados y futuros (o prevén potenciales cambios) en la legislación o la organización de la sociedad y las instituciones sociales.”* (Rapley, 2014, p. 35)

De esta forma creemos que los documentos que hemos seleccionado dan forma a lo que pudiésemos denominar la política pública de formación de profesores en Chile y de modo particular, los que modelan la formación de profesores de historia. Por otro lado, acudiremos a los documentos que emanan de las instituciones formadoras de profesores en particular desde las carreras de pedagogía en historia. De este modo el análisis documental será materializado en la identificación de dimensiones de análisis desde las cuales se levantarán los ámbitos del estudio.

Por otro lado y como un segundo método a utilizar, consideramos la Teoría Fundamentada en el proceso de organización y análisis de la información. Esta teoría hunde sus raíces en el *interaccionismo simbólico* y tiene por objetivo – en términos generales - más que la comprobación de teorías en la realidad, extraer categorías y fundamentarlas en los datos y observaciones de la realidad. Es decir se constituye en un método que se funda en la necesidad de salir al campo para descubrir los fenómenos que ahí suceden (Strauss y Corbin, 2003, p. 10).

De esta forma entendemos la teoría fundamentada como *“una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación”* (p. 13).

### 3. 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Un aspecto de vital importancia en el aterrizaje de lo expuesto, tiene que ver cómo el diseño de la investigación da cuenta del problema de investigación y los objetivos que en ella se plantean. En este sentido, hemos optado por un diseño flexible, en que se releva la complementariedad de paradigmas y de métodos tal como lo hemos venimos exponiendo. Esto nos permite abordar situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio y *“la viabilidad de ir adoptando técnicas novedosas en la recolección de datos; y a la factibilidad de ir elaborando conceptualmente los datos de forma original durante el proceso de investigación”* (Mendizábal, en Vasilachis, 2006, p. 76).

#### 3. 3. 1. Tipo de Investigación

Hechas estas consideraciones diremos que esta investigación se trata de un estudio *exploratorio / descriptivo* en tanto busca generar conocimiento sobre una temática poco estudiada por la investigación educativa contemporánea. Si bien la formación de profesores viene siendo un tema de interés en la investigación educativa, en específico la formación del profesorado en historia no ha sido un tema relevado por la investigación. Por lo anterior la búsqueda es por generar conocimiento que permita organizar y caracterizar este campo específico de la formación de profesores.

Respecto de la temporalidad esta investigación la definimos como de carácter *transeccional* ya que focaliza en un momento determinado y no busca realizar un seguimiento en el tiempo del fenómeno estudiado. Es una investigación acotada en el tiempo y en el espacio, pues iremos a recabar la comprensión de los profesores y académicos que forman parte de los cuerpos estables de trabajos en tres carreras universitarias de pedagogía en historia. Desde la misma lógica iremos en busca de los documentos vigentes que regulan y orientan la formación de los profesores señalados, en un tiempo acotado. Del mismo modo nos instalamos desde una perspectiva territorial, el centro sur

chileno, pues pensamos en la singularidad de los fenómenos sociales y políticos desde una perspectiva descentrada, no regionalista, si no que tienda a ver los procesos de desarrollo nacional desde una perspectiva territorial / local (Illanes, 2003).

Esta investigación también se puede caracterizar como un tipo de *estudio de caso* instrumental por cuanto se construye un caso específico para ver como el fenómeno se presenta en su contexto. En este sentido entendemos el estudio de caso como una opción que se adapta a los marcos de nuestra experiencia de investigación, toda vez que como lo señala Pérez (1996) *“un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social. Un caso puede seleccionarse por ser intrínsecamente interesante y lo estudiamos para obtener la máxima comprensión del fenómeno”* (p. 80).

El caso construido en esta investigación dice relación con la concurrencia de tres universidades de la zona centro sur de Chile con una amplia trayectoria en la formación de profesores de historia. Son universidades que pertenecen al Consejo de Rectores y que se constituyen en prestigiosas instituciones formadoras de profesores en las regiones en que se encuentran. En la siguiente tabla se muestra información detallada de estas instituciones y carreras:

Tabla 1: Instituciones participantes en la investigación

Universidad	Región	Nombre de la Carrera	Año de Creación
Universidad Del Bío-Bío	Del Bío-Bío	Pedagogía en Historia y Geografía	1972
Universidad de la Frontera	De la Araucanía	Pedagogía en Historia Geografía y Educación Cívica	1972
Universidad Austral de Chile	De los Ríos	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	1981

Fuente: Elaboración propia

De las instituciones y carreras participantes se han seleccionado seis académicos que realizan docencia en las carreras que forman al profesorado de historia, en específico en las asignaturas que corresponde a la formación en el campo del currículum y la didáctica de la historia.

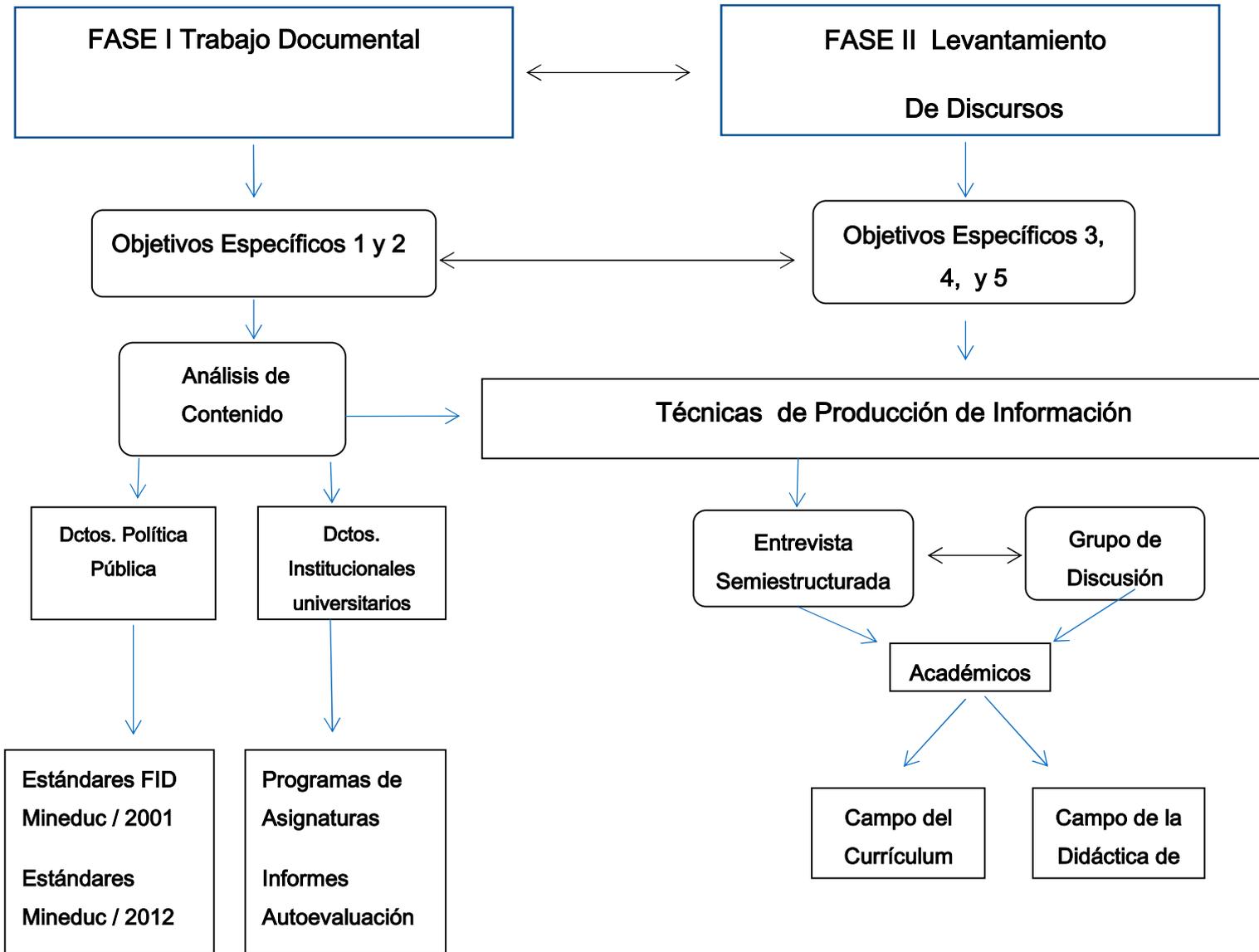
### **3. 3. 2. Fases de la Investigación**

Hemos definido dos grandes fases que darán forma a nuestra investigación:

- ) Fase 1: Trabajo Documental
- ) Fase 2 : Levantamiento de Discursos

Una mirada global y sintetizada de nuestro diseño de investigación puede verse en el siguiente esquema:

Esquema 1: Fases del Proceso de Investigación



### **a. Fase 1: Trabajo Documental:**

En este caso los documentos seleccionados para nuestro análisis pretenden dar respuesta a los Objetivos Específicos 1 y 2 de nuestra investigación:

- ) Distinguir las racionalidades curriculares presentes en la a formación inicial de profesores de Historia expresada en los documentos ministeriales / institucionales orientadores de la formación, en tres universidades regionales del centro – sur de Chile.
- ) Distinguir las perspectivas de la didáctica de la historia presentes en la a formación inicial de profesores de Historia expresada en los documentos ministeriales / institucionales orientadores de la formación, en tres universidades regionales del centro – sur de Chile.

### **Documentos Nacionales FID:**

En primer lugar estudiaremos los documentos nacionales que dan forma a la política pública de formación de profesores en Chile, que para este caso son:

- Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente Ministerio de Educación Chile (Mineduc, 2001).
- Estándares Orientadores Para Carreras de Pedagogía en Educación Media (Mineduc, 2012).

Se establece un corte temporal que se inicia con los Estándares de Desempeño del año 2001, ya que este documento marca una referencia importante y abre un ciclo de políticas y programas destinados a la formación inicial, que tiene continuidad hasta hoy con la los inicios del Sistema de Desarrollo Profesional Docente y el establecimiento de Estándares pedagógicos y disciplinares para todas las carreras de Educación.

Finalmente se trabajará con el documento Estándares Orientadores para las Carreras de pedagogía Educación Media, emanado del Mineduc el año 2012, el que establece recomendaciones de carácter disciplinar y pedagógica específico para las carreras de pedagogía en educación media impartidas por las universidades chilenas. Este documento goza de gran actualidad, pues se ha transformado en un referente importante para la construcción de los planes de estudio de las carreras de formación de profesores en el país, en particular en este caso, para la formación de profesores de historia.

### **Documentos Institucionales FID**

Por otro lado y para estos mismos objetivos, examinamos documentos institucionales de las tres universidades involucradas en el estudio:

- *Programas de Estudio*: Documento académico que define las características específicas de cada una de las asignaturas. Establece los aprendizajes y competencias generales y específicos, los contenidos y los criterios e instrumentos de la evaluación de la asignatura, Incluye aspectos académicos, tales como orientaciones didácticas y disciplinares como así también los objetivos de aprendizajes o competencias generales y específicas que el estudiante debe alcanzar al final de su trayectoria formativa.
- Informes de Autoevaluación con fines de Acreditación emanados de cada una de las Carreras. Documentos que recogen un pormenorizado y detallado panorama de cada una de las carreras. Incluye aspectos académicos, plan de estudios, objetivos de formación e información relativa a programas, cuerpo docente y aspectos administrativos de las carreras.

### a.1. Técnica de producción de información

Al respecto, hemos optado por enfocar nuestra investigación desde el análisis cualitativo de contenido, pues creemos es una técnica adecuada para cumplir con los objetivos planteados. El análisis documental utiliza la técnica del análisis de contenido la cual la entenderemos como una *“técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos.”* (Ruiz, 2012, p.192, destacado del original).

De este modo el análisis de contenido de los documentos encuentra su fundamento en el ejercicio de una la lectura comprensiva y analítica puesto que es *“fundamentalmente un modo de recoger información, para luego, analizarla y elaborar (o comprobar) alguna teoría o generalización sociológica sobre ella”* (Ruiz, 2012, p.193).

No obstante y siguiendo al autor en comento, es necesario señalar que la lectura del análisis de contenido tiene que cumplir ciertas condiciones en el contexto de la interpretación de ciertos fenómenos, por tanto, esta lectura debe realizarse: *“de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida”* (p.193).

De esta forma el objetivo que presenta el análisis cualitativo de contenido es básicamente. *“reelaborar los datos brutos ya sea simplemente aglutinándolos en “clusters” o conjuntos homogéneos que agrupen material de similar sentido a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización o regla descriptiva que justifique su agrupamiento”* (Cáceres, 2003).

Una premisa fundamental que guía este análisis es que todo texto o documento constituye una construcción social y a la vez política que da cuenta de un contexto histórico concreto y de los intereses que mueven a sus redactores. En este sentido compartimos que *“es en el análisis de texto en*

*donde más clara se advierte la incidencia del paradigma científico utilizado por el investigador” (p.194).*

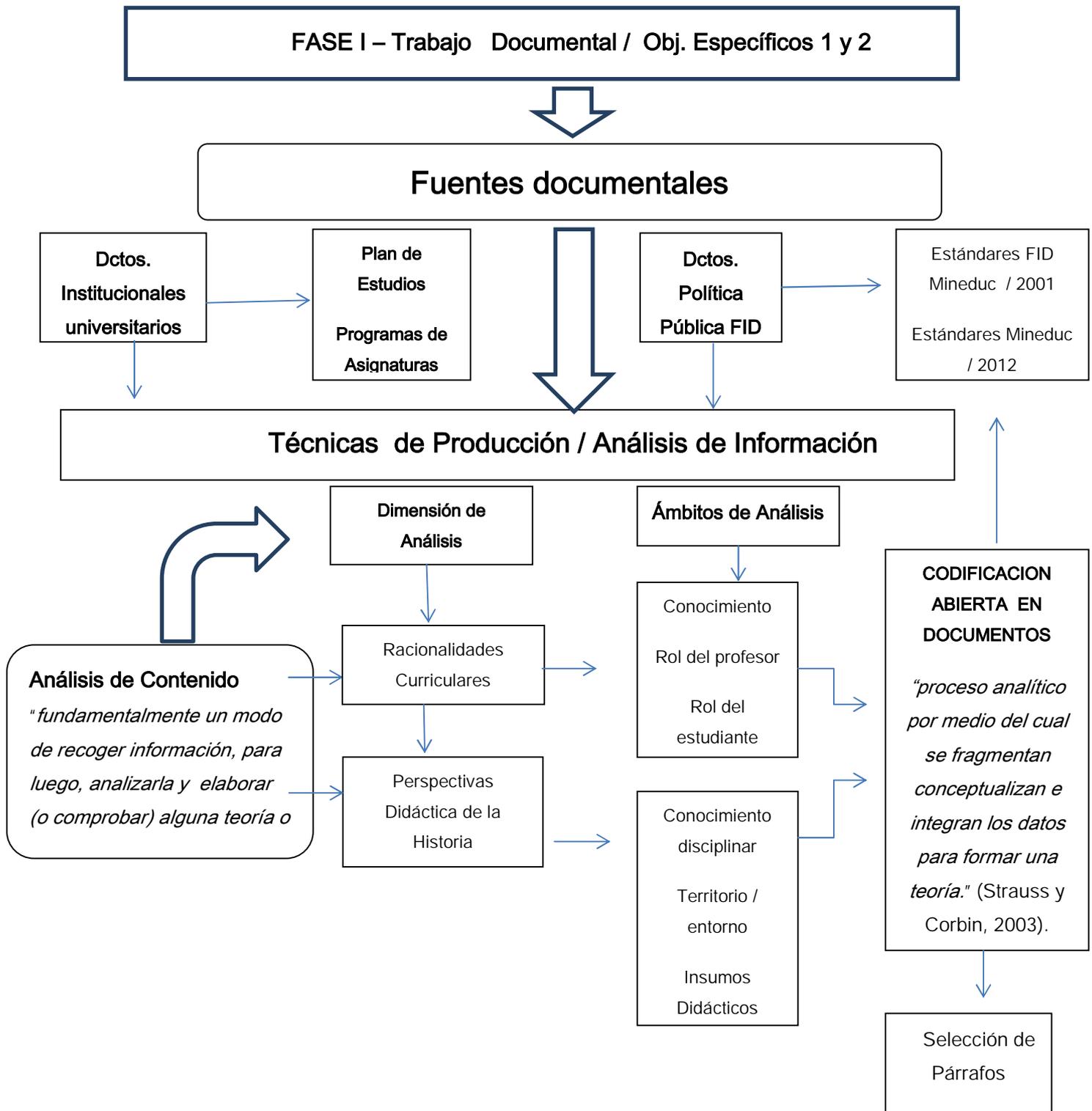
El proceso investigativo será organizado en base a dos dimensiones de análisis, que servirán para orientar y agrupar la información que se encuentra en los documentos: racionalidades curriculares y perspectivas de la didáctica de la historia, las que se definen como:

Racionalidad Curricular: Aquel fundamento teórico epistémico que está a la base de las actuaciones de docentes y profesores y que suponen una idea del proceso pedagógico y sus actores. Del cual emanarán los ámbitos: Conocimiento – Rol del profesor – Rol del estudiante.

Perspectivas de la didáctica de la historia: Conjunto de conceptos acerca de la forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina. Supone una comprensión respecto de la disciplina de la historia y del rol de los sujetos en el proceso de su aprendizaje. La cual será analizada desde los ámbitos conocimiento disciplinar – la noción territorio/entorno – rol de los actores.

A continuación presentamos en la fig. 2 Un diseño de los principales momentos de la Fase 1 de nuestra investigación.

Esquema 2: Fase 1 del Proceso de Investigación



## **b. Fase 2: Levantamiento de Discursos:**

Esta fase viene a dar respuesta a los Objetivos Específicos 3, 4 y 5:

- ) Indagar en las racionalidades curriculares en la formación de profesores de Historia desde las voces de los formadores.
- ) Indagar en las perspectivas de la didáctica de la historia en la formación de profesores de historia desde la comprensión de los formadores.
- ) Identificar las problemáticas que tensionan los procesos formativos de los pedagogos en Historia, desde las voces de los formadores.

### **b. 1. Sujetos Participantes**

Las fuentes fundamentales desde las cuales se producirá la información son los docentes formadores que participan del estudio. Como indicamos más arriba estos corresponden a seis académicos vinculados a la formación inicial de profesores de historia, cuyos criterios de inclusión fueron:

- ) Voluntariedad de participar en la investigación.
- ) Docencia en los campos del currículum y didáctica de la historia.
- ) Tener como mínimo diez años de experiencia en la formación de profesores.

En la siguiente tabla se muestra información específica de los participantes:

Tabla 2: Sujetos participantes en la investigación

Universidad	Docente / Código	Asignatura	Años de Experiencia Formación Inicial
Universidad Del Bío-Bío	Académica 1	Currículum y Evaluación Educational I – II	10
Universidad De la Frontera	Académico 2	Teoría de la enseñanza / Gestión de proyectos educativos – Currículum	15
Universidad Austral de Chile	Académico 3	Currículum y Evaluación	15
Universidad Del Bío-Bío	Académica 4	Didáctica y Evaluación De La Especialidad /Taller de didáctica y evaluación de la especialidad	10
Universidad De la Frontera	Académico 5	Taller Pedagógico I – II – Didáctica	15
Universidad Austral de Chile	Académica 6	Didáctica de la especialidad	12

Fuente: Elaboración propia

## b. 2. Técnicas de Producción de Información

En esta fase que hemos denominado de *Levantamiento de Discursos*, utilizaremos dos técnicas de producción de información: La entrevista semiestructurada y el grupo de discusión.

La entrevista semiestructurada es un instrumento muy relevante a la hora de comprender el mundo de la vida de los entrevistados (Kvale, 2011, traducción de Ajagan 2011, Inédito).

En nuestra investigación la entrevista semiestructurada se expresa en un guion de preguntas abiertas, aunque focalizadas que dan inicio al proceso conversacional, para luego profundizar en tópicos e ideas que aportan a los objetivos específicos. Es claro entonces que para elaborar la entrevista se siguió el orden de los objetivos. Las entrevistas fueron realizadas a los docentes participantes en sus espacios cotidianos de trabajo, en las universidades respectivas y en momentos previamente acordados con ellas y

ellos. Este momento de la fase fue realizado durante el primer semestre del presente año.

El grupo de discusión: Esta técnica busca desarrollar procesos intersubjetivos y dialógicos que vienen a complementar y aportar a los procesos conversacionales desarrollados en las entrevistas, a objeto de superar visiones parciales o subjetivas. Luego de realizadas las entrevistas emergieron los primeros tópicos relevantes de la investigación, los que fueron organizados de acuerdo a los ámbitos y dimensiones del estudio. En un tiempo, luego de realizadas las entrevistas, y lugar acordado – Universidad de la Frontera en Temuco - con los participantes, se desarrolló el primer grupo de discusión, en el que participaron cuatro docentes, de donde surgieron los primeros consensos y disensos respecto a los temas abordados.

De este modo, materializamos dos instancias de producción de información; una que va a la búsqueda de la comprensión de los sujetos individuales respecto del fenómeno en estudio, otra, una instancia de discusión colectiva, en donde el investigador – junto con exponer sus preliminares conclusiones y sentar posición respecto de los temas - presentó y sometió a juicio de los sujetos sus principales hallazgos.

### **b.3. Técnicas de Validación del instrumento**

El guion de la entrevista fue sometido al denominado control o juicio de expertos, que consiste en la validación del instrumento por profesionales investigadores que cuentan con experiencia en las materias a que refiere esta investigación. Para el caso concurrieron a su validación dos académicos del ámbito del currículum y la didáctica que se desempeñan profesionalmente en la Universidad de Concepción.

Por su parte, el guion del grupo de discusión fue validado por el profesor guía luego de cotejar la codificación y primeros resultados.

#### **b.4. Técnica de análisis de la información**

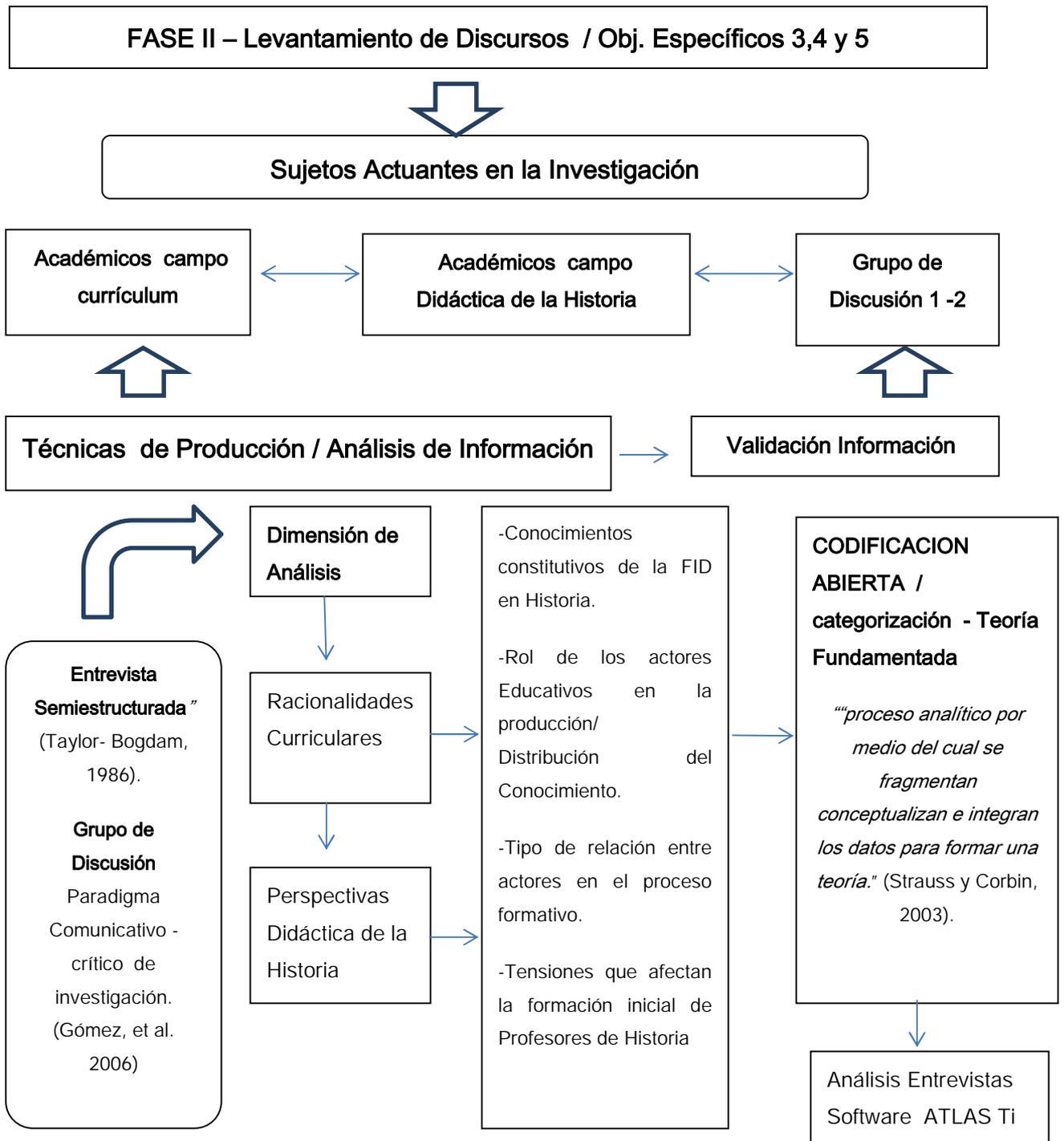
Como indicamos más arriba el método a utilizar para el levantamiento de discursos es la teoría fundamentada, el que parte de ciertos procedimientos tendientes a analizar los datos y los materiales recabados en el campo: Un primer momento de trabajo con los datos lo constituye la *codificación*, la que se constituye *en el "proceso analítico por medio del cual se fragmentan conceptualizan e integran los datos para formar una teoría."* (Strauss y Corbin, p. 3) Existen en teoría fundamentada básicamente tres tipos de codificación, a saber: Abierta, Axial y Selectiva.

En primer lugar, en la codificación abierta los datos se extraen y examinan minuciosamente del texto analizado. Los códigos, en este caso particular, pueden venir directamente *"de las lecturas y de la formación teórica del investigador (pre-codificación) o, lo que es más rico, del lenguaje y de las expresiones utilizadas por los actores (código in vivo)"* (Soneira, en Vasilachis, 2006 p. 157) Luego se establecen conexiones y generalizaciones en orden a establecer las primeras conceptualizaciones que nos vendrán a dar una primera categorización de la información recibida.

En términos operativos, el proceso de reducción de la información desarrollado con el apoyo del software Atlas Ti, comenzó con la transcripción de las entrevistas y su incorporación al software de apoyo. Posteriormente, se realizó el proceso de codificación abierta de párrafos e ideas que contenían sentidos comunes, para luego agrupar estos códigos y formar categorías de análisis, las que se desprenden de la red conceptual.

A continuación presentamos en la fig. 3 Un diseño de los principales momentos de la Fase 2 de nuestra investigación.

Esquema 3: Fase 2 del Proceso de Investigación



### **3. 3. 3. Técnicas de validación de la información producida**

Entendemos que toda investigación requiere de un procedimiento de validación que cautele la calidad de la información y posterior sistematización de sus resultados. Para estos efectos desde las perspectivas tradicionales de la investigación cualitativa se utiliza la llamada triangulación hermenéutica de los datos. Si bien desde esta investigación se puede argüir que la información producida cumple con los diversos procedimientos de triangulación (de sujetos, técnicas y teórica), nos interesa desarrollar un proceso de validación intersubjetiva, que haga participe en el control y calidad del dato producido a los participantes del estudio, de manera que en conjunto con los investigadores configuren un conocimiento colectivamente construido.

Este procedimiento de validación con los participantes se desarrolló en un segundo grupo de discusión en donde las categorizaciones producidas fueron sometidas a juicio ante los académicos. En esta instancia participaron cinco académicos los que enriquecieron la información relevada.

## Capítulo 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La presentación de resultados de esta investigación será ordenada en base a dos criterios fundamentales: las dimensiones de análisis de la investigación, racionalidades curriculares y perspectivas de la didáctica de la historia y de acuerdo a las fuentes proveedoras de información, los documentos nacionales e institucionales y las voces de los participantes del estudio.

En este contexto, en primer lugar expondremos la presentación de las racionalidades curriculares expresadas en los documentos ministeriales e institucionales de las universidades formadoras, para posteriormente, presentar los resultados de la búsqueda en los párrafos de las entrevistas y discusiones sostenidas con los académicos formadores de profesores de historia de las tres universidades en estudio.

### 4. 1. RACIONALIDADES CURRICULARES EN LOS DOCUMENTOS FID

Los documentos que se analizan en esta sección son aquellos emanados de la política pública para la formación de profesores y los propios de las instituciones formadoras que participan del estudio. En la siguiente tabla se ilustra en específico los respectivos documentos:

Tabla 3: Documentos Ministeriales / Institucionales considerados en el estudio

Documentos Nacionales FID	Autor/Año	Documentos Institucionales FID	Autor/Año
Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente	Ministerio Educación – Chile - 2001	Programas de Estudio – Informe de Autoevaluación de Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía	Universidad del Bío-Bío / Chillan. 2014
Estándares Orientadores para las Carreras de pedagogía Educación Media	Ministerio Educación – Chile - 2012	Programas de Estudio – Informe de Autoevaluación de Carrera de Pedagogía en Historia , Geografía y Educación Cívica	Universidad de la Frontera / Temuco. 2013
		Programas de Estudio – Informe de Autoevaluación de Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	Universidad Austral de Chile / Valdivia. 2013

Fuente: Elaboración propia.

La presentación de los resultados en esta parte se organiza de acuerdo a la categoría conceptual racionalidad curricular, que se constituye en la primera dimensión a investigar en el estudio. Para efectos de orientar la búsqueda en los documentos, nos apoyamos en tres aspectos constituyentes de esta categoría conceptual, como son la comprensión del conocimiento que comporta la racionalidad curricular, el rol que atribuye al profesor como actor del proceso pedagógico y, finalmente el rol que atribuye al estudiante en el proceso de aprendizaje. De esta manera, la comprensión que se tiene de cada uno de estos ámbitos definirán el tipo de racionalidad curricular de que se trate: Técnica, Práctica o Praxiológica y Crítica.

#### **4. 1. 1. Racionalidad Curricular/ Ámbito Conocimiento**

Primeramente en el ámbito conocimiento nos detendremos en el documento Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (Mineduc, 2001) en el acápite: "Base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio profesional docente" se señala que para la formación de un buen profesor éste debe tener un dominio de los *"contenidos del campo disciplinario o área de especialización respectiva, con énfasis en la comprensión de los conceptos centrales de este campo y su modo de construcción"* (Mineduc, 2001, p. 11).

De este modo la política pública de formación de profesores, enfatiza tempranamente la necesidad de una adecuada formación en el campo de la disciplina del conocimiento que le corresponderá enseñar al futuro docente. Es el conocimiento disciplinar, claramente, una de las bases de la formación. Se señala en primer lugar y además, se le podría concebir vinculado - para este caso en particular - directamente al área de la Historia y Geografía, como los campos centrales de la preparación de estos profesores.

Lo anterior deja ver una preocupación central por vincular el dominio del campo epistémico de la disciplina a una buena calidad de la formación del profesor. Llama, no obstante, la atención que se refiera al campo temático en sí mismo,

es decir no evidencia ni orienta una mirada pedagógica de la disciplina, si no que la entiende en términos estrictamente en tanto corpus de conocimiento académico. Tal idea es confirmada párrafos más adelante cuando , ya instalados en los criterios y estándares exigibles a los profesores, se plantea que el docente para conseguir un desempeño de calidad es necesario que *“maneje los contenidos que le corresponde enseñar y sepa cómo progresa la ciencia en ese campo. Asimismo, es necesario que comprenda la estructura de la disciplina que imparte”* (ídem, p. 20).

De esta forma se entrega al conocimiento disciplinar un protagonismo superlativo que, como tal, ha ido adquiriendo en los procesos formativos.

Entendemos, no obstante, que lo expuesto anteriormente se vincula a una concepción marcadamente clásica de lo que significa lo disciplinar, es decir, vinculada a la “estructura interna”, a la lógica de construcción de la disciplina. No se observa - por lo menos de manera explícita - un acercamiento pedagógico a la estructura disciplinar. Se entiende, así, la disciplina como un cuerpo de conocimientos de carácter general y en permanente y lineal progreso. Esta idea se refuerza en el documento posterior relativo a los estándares de formación inicial al señalar que: *“En Historia se presentan estándares que abordan los conocimientos que deben demostrar los futuros profesores y profesoras respecto a conceptos y procesos fundamentales de la Historia de Chile, América y de la humanidad, desde sus orígenes hasta la actualidad”* (Mineduc, 2012, p.135).

Desde esta línea de preeminencia de lo disciplinar se evidencia la presencia de una racionalidad curricular técnica para la formación de los profesores, y de los profesores de historia en particular en la medida que el conocimiento fundamental que configura la profesionalidad docente va a estar dado por el conocimiento científico disciplinar.

No obstante, más adelante, se avanza en la apelación que se formula al docente en términos de buscar la interpretación que éste pueda hacer de

esos conocimientos. Reinterpretarlos, para que adquieran relevancia e importancia para los estudiantes. Dice el texto citado primeramente que, *"para enseñar, sin embargo, se requiere no sólo conocer los contenidos. Hay que ser capaces de interpretarlos de tal forma que cobren sentido para los alumnos"* (Mineduc, 2001, p. 20).

Esto resulta muy interesante, ya que la primera versión de los estándares (Mineduc, 2001) manifiesta el requerimiento al profesor respecto de reinterpretar los conocimientos del contenido y, a su vez, considerar los conocimientos previos de los estudiantes y su experiencia. Es decir aparece, esta vez, la noción de reinterpretación del conocimiento, interpelando al profesor en términos de que es él quien debe interpretar, reelaborar y resignificar el currículum, en tanto transforme el conocimiento disciplinar en experiencias significativas para sus estudiantes: *"Para ello, el profesor necesita elaborar representaciones sobre la base de su propia comprensión de los contenidos, teniendo presente el conocimiento y la experiencia previa de los alumnos"* (ídem, p. 20).

Queda, así, la perspectiva disciplinar vinculada a la interpretación del profesor y la orientación y el sentido que éste le dé al conocimiento disciplinar, considerando las experiencias previas de los estudiantes, lo que puede vincularse con una racionalidad praxiológica del currículum en la medida que conocimientos relacionados con contextos y experiencias de sujeto adquieren cabida en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, esta orientación Praxiológica del currículum reaparece en las orientaciones del texto relativo a los estándares FID en historia (Mineduc, 2012) en donde se puede ver una interesante intención de vincular la mirada disciplinar y la mirada pedagógica del contenido, manifestando la necesidad que el egresado de la Carrera tenga los *"requerimientos pedagógicos y didácticos que se derivan de la naturaleza de la Historia, la Geografía y las*

*Ciencias Sociales, y de sus particularidades epistemológicas, y los incorpora en su desempeño profesional”* (Ídem, p.139).

Se incorpora en este documento - a diferencia del primero - y como parte de la política pública de formación de profesores de historia, la necesidad de vincular el conocimiento de carácter disciplinar, del contenido, a lo pedagógico, en una lógica en que la preparación disciplinar debe ser concebida como un proceso que tienda a saber la disciplina vinculada al proceso de enseñanza. Se genera de este modo un avance en la manera de entender el conocimiento disciplinar en la formación del profesor.

Justamente en la descripción del estándar N° 3, referida al conocimiento que el profesor debe tener de la Historia de Chile y América, encontramos un punto muy valioso sobre el que es necesario detenerse. El profesor formado en la disciplina, en particular en este campo, debe estar en condiciones de vincular estos procesos históricos con: *“la experiencia cotidiana y proyecciones de vida de sus estudiantes y de estimular, a través de la comprensión de éstos, su plena inserción ciudadana y el aprecio a la trayectoria histórica como indispensable para comprender la sociedad en que se desenvuelve”* (Ídem, p. 142).

Lo anterior se constituye en una recomendación explícita a la formación de profesores de historia en el sentido de vincular los aspectos disciplinares a la vida y experiencias de los estudiantes, a objeto de dar una real utilidad, centralidad y significancia al conocimiento histórico.

No obstante, puede discutirse que la manera de expresar los conocimientos disciplinares que deben ser aprendidos por los futuros profesores de Historia, resulta tributaria de una perspectiva disciplinar clásica, con énfasis en lo cronológico y conceptualizada de la manera tradicional, eurocéntrica y estructurada en una narración lineal más que tematizada en problemas (Ver páginas 135 y siguientes del documento Estándares Mineduc, 2012).

Así por ejemplo la presentación de estos estándares de la disciplina de la Historia, se presentan como una serie de conocimientos vinculados a lo específico de las disciplinas, a saber, el mismo estándar N° 3 en Historia: *"Comprende las características generales de los principales procesos de las sociedades americanas desde los pueblos originarios hasta fines de la Colonia"* (Ídem, p.142.) en cuyo desglose no se aprecia un real posicionamiento del mencionado estándar, pues los conocimientos propuestos para "mirar" el desarrollo de este se encuentran ancladas en conocimientos propiamente disciplinares. Lo anterior toda vez que sus siete aprendizajes concretos tienen que ver con conocimientos puros de la disciplina, por ejemplo: *"Contextualiza temporal y espacialmente procesos históricos, económicos"* (ídem); o, *"Caracteriza las principales civilizaciones americanas y las culturas originarias"* (ídem) *"Describe y explica como rasgos centrales de la América colonial su relación de dependencia política de la monarquía española"* (ídem).

La secuencia de esta serie de conocimientos derivados del estándar N°3 refleja la importancia asignada al conocimiento disciplinar en la formación de docentes de historia. El campo disciplinar se instala aquí como un dispositivo básico para el futuro profesor, más, a pesar de lo planteado en el estándar, no se aprecia – en su presentación temática ni orientación - una vinculación con el campo pedagógico, y no presenta mayores diferencias con una preparación pura en la disciplina historiográfica vista ésta desde una perspectiva tradicional, cronológica, e incluso no distinta a la preparación de cualquier licenciado en el área.

Por otro lado, la mayoría de los documentos universitarios revisados se alinean con los requerimientos de la política pública, es decir, estructuran sus procesos formativos con una fuerte impronta disciplinar. Secundariamente hay una formación en el campo pedagógico y práctico y de lo que se denomina formación general. Algunas carreras de pedagogía en historia, como veremos, agregan un importante componente de conocimientos desde las ciencias

sociales y, un área de presencia progresivamente relevante en los planes de formación de profesores de historia: la formación en investigación.

Un importante criterio que ordena los procesos formativos tiene que ver con la denominada tridimensionalidad de los contenidos, propuesta por el ministerio de educación: Conceptuales, procedimentales y actitudinales. En donde los contenidos conceptuales cobran vital importancia para la formación de los profesores. De esta forma el perfil declarado para la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, por ejemplo de la Universidad del Bío-Bío, declara que se vela por el dominio disciplinar de los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los cuales están orientados a mantener una visión crítica y reflexiva dentro del aula, fomentando la formación y participación ciudadana. (UBB, Informe de Autoevaluación, 2015, p. 67) En la formación del profesor de historia en esta casa de estudios, se observa un predominio de asignaturas relacionadas con el Área de Formación de Especialidad, contando con un total de 28 asignaturas, de un total de 52 de la malla en su conjunto. Le sigue el Área de Formación Pedagógico-Profesional con 13 asignaturas.

En este mismo sentido la formación de profesores de Historia en la Universidad de la Frontera declara la centralidad de la formación histórico-geográfica, y se centra en "*Manejar sólidos conocimientos de los saberes propios de las ciencias histórica y geográfica, con énfasis en los procesos y estructuras témporo-espaciales a escala regional de La Araucanía, nacional y global*" (UFRO, Informe de Autoevaluación, 2013, p. 22).

Se destaca, en esta declaración de proyecto formativo, la vinculación del conocimiento disciplinar con el objeto de rescatar los elementos identitarios del espacio territorial en donde son formados estos profesores de historia. Enfatiza también este documento la necesidad de plantearse el conocimiento, no sólo desde las disciplinas de la historia y la geografía, sino que, orientarlo desde la

perspectiva de las ciencias sociales en su conjunto de modo que el futuro profesor de historia pueda lograr la *"identificación y análisis multicausal de los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, de acuerdo a objetivos educativos más amplios que los de la propia disciplina histórico-geográfica"* (UFRO Informe de Autoevaluación, 2013, p. 22).

Se valora de esta manera por parte de esta institución y carrera la mirada ampliada del conocimiento disciplinar enfatizando una formación, además de la historia y geografía, en el área de las ciencias sociales, y se vincula lo anterior a una mirada "formativa" de las disciplinas. De la lectura del Perfil no se explicita las características de esta mirada formativa a las disciplinas, quedando claro si, que el egresado como profesor de historia de estas aulas deberá ser un, *"experto no sólo en la enseñanza, sino que también manejando a cabalidad los conocimientos teóricos y prácticos de su especialidad"* (p. 22).

Para el caso de la Universidad Austral de Chile, el egresado de sus aulas universitarias debe *"poseer un conocimiento especializado y actualizado de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales"* (UACH, Informe de Autoevaluación, 2013, p. 29) agregándose, además, un dominio interdisciplinario que surge con mucha importancia en la lectura del plan de estudios de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en esta universidad. Lo anterior permitiría al egresado tener en consideración las perspectivas de las distintas disciplinas que componen la Historia y las Ciencias Sociales al momento de comprender los problemas de índole histórica y social. Esto agrega un importante elemento como característica del conocimiento específico en la formación. En tal sentido, también se torna importante la presencia del aspecto investigativo en la preparación de profesores de historia, en tanto el perfil de egreso explicita la capacidad que deben tener los profesores de historia de generar nuevo conocimiento a través del manejo metodológico e investigativo en su especialidad (UACH, ídem).

Contemplamos que para este proyecto de formación profesional de profesores de historia, es muy relevante la formación disciplinar con una impronta que releva la vinculación entre las disciplinas y su funcionalidad en la comprensión de los procesos en distintas escalas, ya que *"No se puede ser un buen profesor si se carece de una comprensión profunda de la complejidad de la especialidad. Particularmente, debe lograr una comprensión interdisciplinaria de la realidad humana, en los distintos niveles, desde el local al mundial, en que se sitúe"* (p.30).

De lo anterior se desprende, en ambos niveles de documentos, un predominio de un tipo de conocimiento asociado a un fuerte dominio de aspectos disciplinares propias de los saberes constituyentes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Sin embargo se esboza en un grado menor la presencia de conceptos como contextualización, reinterpretación, relevancia de lo identitario, lo que indicaría la presencia de una racionalidad curricular praxiológica, respecto de la comprensión que del ámbito conocimiento propone la FID.

#### **4. 1. 2. Racionalidad Curricular / Ámbito Rol del Profesor**

Un primer aspecto a ser abordado en esta parte dice relación con la declaración de la centralidad que se otorga al profesor en el currículum de formación y en el ejercicio profesional. En general los documentos consultados coinciden en señalar la importancia del profesor, en términos de que: *"Son los maestros y maestras quienes deben poner al servicio de la enseñanza y el aprendizaje los muchos recursos que el proceso reformador ha puesto a disposición de los establecimientos educacionales"* (Mineduc, 2001, p.4).

De esta forma la política pública dispone – en el marco de una incipiente renovación del currículum - al profesor como protagonista principal de los procesos formativos. No obstante esta centralidad del profesor, se entiende básicamente desde los aspectos que el profesor pueda "mostrar", es decir, los

estándares de formación resultan ser importantes para evaluar el trabajo del profesor, más que para entregarle grados de autonomía que tiendan a empoderar su labor. Lo anterior ya que los estándares "*no solamente nos dotan de parámetros que aseguren una mejor preparación de los profesores en un futuro próximo, sino que constituyen además un paso concreto hacia formas prácticas de evaluar el desempeño docente*" (ídem).

Es decir la preocupación de la política pública chilena respecto del rol del profesor es generar un marco de condiciones que permita la entrega de evidencia medible y observable de la calidad de su trabajo. El parámetro de esa calidad, es medida por estándares, cuya construcción no consideró significativamente las experiencias pedagógicas concretas y contextualizadas de los profesores del país. Confirma la idea anterior el hecho que el documento de estándares 2001 haya sido elaborado sin considerar la propuesta de los profesores de aula, a mayor abundamiento se refleja la actuación de la elite institucional, universitaria o sindical, como los actores principales que participaron en su construcción:

*Un aspecto importante y sin precedentes de esta publicación es la forma cómo se ha elaborado. En ella han conjugado sus esfuerzos el Ministerio de Educación, instituciones de formación docente y el Colegio de Profesores, todas partes interesadas en la calidad del desempeño profesional de los educadores*  
(Ídem).

Otra de las miradas importantes de la política pública de formación de profesores y ya situados en la labor específica que el profesor debe desempeñar en su desarrollo profesional, se encuentra el énfasis que esta política hace respecto del que el rol del profesor es educar a niñas y niños. De manera sencilla pero muy clara, el texto de Estandartes 2001 plantea que la "*misión del docente es educar y es un buen educador quien realiza una tarea comprometida y efectiva de educación*" (p.8).

Se apela entonces, primero, a un compromiso individual como base del trabajo docente, cuestión que instala este discurso de política pública en la frontera de una apelación voluntarista del trabajo del profesor. El documento expresa un reclamo al profesor de su compromiso y apego a la causa por la educación. No queremos ir más allá, pero indudablemente al poner el acento en cuestiones tan subjetivas como el compromiso docente, estamos retrotrayendo a los profesores a una mirada vocacionista, altruista y paternalista, propia de los primeros momentos, del actuar profesional y del status del trabajo docente. Remarca el texto que la *misión del maestro es contribuir al crecimiento de sus alumnos y alumnas* (Ídem) y que para *realizar esta misión los maestros necesitan creer en ella y en que es posible realizarla bien* (Ídem, p. 9) En este mismo sentido el rol del profesor se vincula a la noción del profesor concebido como un "maestro", vocablo propio de la etapa pre-profesional y, de paso, lo instala frente al desafío del crecimiento individual de los estudiantes, y al "*desarrollo integral de las personas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales.*" (Ídem).

Las ideas y conceptos vertidos en estas citas permiten vincular el rol docente como parte de una racionalidad curricular técnica en tanto se visualiza como el máximo referente, guía y conductor del proceso de enseñanza, poseedor de conocimiento y liderando una "misión" fundamental como es la formación de niños y jóvenes en la etapa escolar. Lo anterior a su vez está enmarcado en un discurso idealizado y voluntarista del rol docente en tanto la permanente alusión a su vocación y rol central en el crecimiento integral de los sujetos a su cargo.

Por su parte, una mirada a los documentos institucionales formativos de las carreras de pedagogía en historia, respecto del rol que se le asigna al profesor, nos arroja algunas cuestiones de interés. Cabe señalar primeramente, que el rol del profesor se expresa en los objetivos que se plantea cada una de las carreras a través de sus perfiles para el egresado. En la revisión de estos

documentos se puede apreciar la relevancia que adquiere el rol del profesor y como ésta se manifiesta. En primer término el profesor es quien - apoyado en un fuerte dominio disciplinar - dirige el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo que debe velar por que éste se produzca de manera significativa en ellos a través de diversos métodos, estrategias y técnicas de enseñanza (UACH Informe de Autoevaluación, 2013, p. 29).

Dicho de otra manera, entonces, la labor central del profesor es "*organizar, conducir y monitorear las situaciones de aprendizaje, demostrando dominio de grupo, capacidad de resolución de conflictos y variadas estrategias de motivación para adaptar las prácticas de enseñanza a la diversidad de los estudiantes.*" (UFRO Informe de Autoevaluación, 2013, p. 21).

Es así como para las declaraciones documentales de las carreras estudiadas es necesario que el profesor pueda "*manifestar dominio disciplinario de los contenidos programáticos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Enseñanza Media, que le permita priorizarlos y orientarlos hacia aprendizajes significativos.*" (UBB, Informe de Autoevaluación, 2015, p. 68).

Es decir hay un rol de conducción de los procesos pedagógicos que se le entrega al profesor como una de las características centrales de su perfil de desempeño profesional. Coherente con esto las acciones tendientes a su formación debiesen entregar grados de autonomía importantes al profesor en formación tanto en el aspecto de la preparación en lo disciplinar como en lo pedagógico. Es por esto que los documentos formativos declaran explícitamente el rol central del profesor en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, siendo esta exigencia de liderazgo un sello característico de la formación de profesores de historia, afianzada en una sólida y actualizada formación disciplinar. Tal como lo expresa uno de los documentos consultados, en donde se señala explícitamente que el profesor de historia, es quien alcanza:

*Un conocimiento acabado y actualizado de la Historia y de las Ciencias Sociales, de las políticas educativas, marco curricular y de la didáctica de la especialidad, siendo capaz de adaptarlo a diversos contextos educativos del sistema escolar formal y a otras instancias institucionales y comunitarias en que se requiera su saber* (UACH Informe de Autoevaluación, 2013, p. 29).

Vemos que este rol asignado al profesor, o la idea de profesor que se deja ver en las declaraciones formativas de las carreras de pedagogía en historia que hemos consultado, le asignan un rol preponderante y de liderazgo pedagógico en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Desde luego, este liderazgo está basado en un fuerte dominio de las disciplinas que va a enseñar. Lo que lo llevará a asumir una *"actitud proactiva y de liderazgo en el ejercicio de su profesión, contribuyendo a generar procesos creativos e innovadores en la comunidad educativa y en el medio en el que se desempeña"* (UBB, Informe de Autoevaluación p. 68).

Podemos apreciar un nivel de coherencia de estos documentos universitarios con respecto a los documentos ministeriales, respecto del rol del profesor al atribuirle un protagonismo fundamental en los procesos de enseñanza. Se utilizan conceptos recurrentes como de líder pedagógico, de conductor de procesos, lo que claramente los sitúa en perspectivas técnicas del currículum.

Sin embargo es posible identificar otra orientación en los documentos universitarios. Ello tiene que ver con el papel de mediador que debe jugar el profesor en los procesos de enseñanza en su actuación en la escuela y con sus estudiantes. Es así como se espera del profesor que pueda *"Comprender y mediar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, con métodos adecuados de enseñanza, habilidades esenciales para la docencia y procedimientos aptos para una evaluación formativa permanente."* (UACH Informe de Autoevaluación, 2013, p. 34).

Digamos, entonces, que el rol de mediador asignado al profesor de historia se asocia fuertemente a la consideración del contexto tanto del estudiante como de su entorno social y cultural, para que de esta manera se logre estudiar de manera crítica los casos de la realidad escolar (UBB, Informe de Autoevaluación p. 68).

En este sentido, la mediación está no sólo vinculada a la consideración del contexto de los estudiantes a los que se vincula, también a la formación en áreas específicas del conocimiento. Tal es el caso de la emergente área de la Formación Ciudadana, desde donde se espera que los estudiantes de pedagogía en Historia desarrollen: *“conocimientos, habilidades y competencias que le permitan comprender el entorno social y valorar el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos en armonía con el bien común de la sociedad”* (UFRO Informe de Autoevaluación, 2013, p. 22).

Asimismo se enfatiza que el profesor debe captar las particularidades contextuales de los estudiantes y adaptarlas *a diversos contextos educativos del sistema escolar formal y a otras instancias institucionales y comunitarias en que se requiera su saber, atendiendo las características y particularidades de sus estudiantes* (UACH Informe de Autoevaluación, 2013, p. 29).

En este mismo sentido es muy importante para los proyectos formativos de los futuros profesores, que éste pueda considerar la diversidad de contextos y procesos educativos que conocerá, para lo cual deben estar preparados pedagógicamente, atendiendo a las necesidades de la escuela y de sus estudiantes, para contribuir a su fortalecimiento (UFRO Programa asignatura Gestión de Proyectos Educativos, 2015).

De esta forma los conocimientos que el profesor adquiere en su proceso de formación deberá llevarlos a la práctica atendiendo a las necesidades de la escuela y sus estudiantes, del aula y de la institucionalidad en que lleva a cabo su ejercicio profesional.

Las orientaciones formativas que expresan ideas tales como el profesor mediador, comprender y valorar el entorno social, el reconocimiento de sus estudiantes en la realidad escolar, permiten apreciar la presencia una racionalidad curricular práctica, en que el rol docente se comprende en relación con otros y en un contexto determinado, dimensiones que deben ser consideradas a la hora de desarrollar procesos formativos.

Un aspecto que identifica también poderosamente los esfuerzos formativos de las instituciones universitarias, declarados particularmente en los documentos, tiene que ver con el rol transformador social que se le asigna al profesor. Se considera, por la mayoría de los documentos que el profesor de historia, lejos de transformarse en un generador solo de aprendizajes, se concibe con un rol político, social, de transformación. Es decir, a su práctica pedagógica, fundada en el manejo sólido de las disciplinas que va a enseñar, debe además agregar un efecto transformador en los territorios que conocen del trabajo de estos profesores, *"fortaleciéndolo en sus prácticas pedagógicas, actualización y empoderamiento como agente de cambio social y promotor de autonomía en los estudiantes"* (UFRO Informe de Autoevaluación, 2013, p. 21).

En este sentido las orientaciones sugieren que los profesores de historia, *"Actuarán éticamente, con responsabilidad y compromiso social, potenciando los valores de la democracia, la libertad y el respeto a la diversidad en su más amplia acepción"* (UFRO Informe de Autoevaluación, 2013, p. 16).

Es muy claro que los esfuerzos que desarrollan las entidades formativas desde la declaración documental ponen en el centro el formar pedagogos en historia que *"actúen en consecuencia con valores humanistas y principios éticos, respetando los Derechos Humanos y a la diversidad en todas sus formas"* (UBB Informe de Autoevaluación, 2015, p. 68).

Coincidente con aquello resulta la idea que a los profesores de historia, como parte importante de su formación y posterior actuación profesional, se les insta

a *"actuar como transmisor de la tradición cultural en su entorno inmediato, pero a la vez generador de transformaciones y promotor de alternativas diferenciadas, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y socializante* (UACH Informe de Autoevaluación, 2013, p. 34).

A raíz de lo expuesto podemos señalar que en los documentos universitarios existe también una comprensión curricular crítica al atribuir al profesor un rol de transformación social y promotor de alternativas sociales y con respeto de las libertades y derechos de las personas. Cabe hacer notar que estas ideas son expresadas si en el ámbito de las orientaciones generales, de las declaraciones iniciales de los documentos, que no siempre son recogidas en la materialización de los objetivos de aprendizaje propuestos por los programas.

#### **4. 1. 3. Racionalidad Curricular/ Ámbito Rol del estudiante**

Existe consenso en señalar la importancia de que el estudiante y sus distintas facetas, sea conocido por el profesor para obtener con ellos algún grado de éxito académico. Esta premisa fundamental es recogida también por los documentos ministeriales FID cuando indica, que el profesor debe entender,

*Cómo ocurre el desarrollo de niños y jóvenes en sus dimensiones biológicas, emocionales, sociales y morales; nociones sobre los procesos de aprendizaje, la relación entre aprendizaje y desarrollo, la diversidad de estilos de aprendizaje y de inteligencias y las diferentes necesidades de niños y niñas* (Mineduc, 2000, p.11).

Es muy significativo, en este ámbito, que se establezca el requerimiento para el profesor de considerar las necesidades de los estudiantes, toda vez que, siendo éstos actores principales, rara vez se los consulta acerca de sus requerimientos y necesidades que demandan a la escuela, el tipo de experiencias escolares que los han favorecido, considerando que los discursos educativos los sitúan como centrales protagonistas de los procesos formativos.

En este sentido la política pública que orienta la formación de profesores de enseñanza media, es explícita en señalar que,

*Los estándares se han construido con foco en los alumnos de la Educación Media y sus necesidades de aprendizaje, lo que determina la relevancia de que los futuros profesores o profesoras conozcan quiénes son ellos, cómo aprenden, qué comprensiones traen al proceso de enseñanza y aprendizaje, cuáles son sus necesidades, su entorno social, y qué los motiva* (Mineduc, 2012, p. 12).

No obstante lo anterior, a la hora de diseñar un currículum coherente con las necesidades de la cultura juvenil, muchas veces estos actores son totalmente soslayados de la elaboración curricular. Es decir, y estando conscientes de la distancia en que nos encontramos en la actualidad de la elaboración de políticas educativas frente a este aspecto, las necesidades del actor estudiante están muy lejos de considerarse a la hora de la elaboración de política curricular. Creemos que el currículum mantiene una importante deuda con la cultura juvenil y con la niñez como actores históricos y sociales relevantes del mundo contemporáneo.

En este marco, los documentos que orientan la formación de profesores, conciben al estudiante del sistema escolar, como un sujeto que, al estar en etapa de crecimiento, es posible formarlo produciendo cambios en su conducta y en su cognición, lo que se traduce en términos curriculares en la obtención de aprendizajes es decir, promover un "*conjunto de acciones que tienen por objeto producir cambios en los conocimientos, en las habilidades y en la disposición de quienes aprenden. Dicho en forma genérica, el objetivo de la enseñanza es lograr el aprendizaje* (Mineduc, 2001, p.12) De esta manera entonces, una condición primera para que el profesor pueda lograr con éxito su tareas es: *reconocer y comprender el estado actual en que se encuentran*

*quienes aprenden: sus conocimientos previos, sus capacidades, sus necesidades* (ídem).

A partir de las declaraciones anteriores podemos inferir que la mirada respecto del estudiante en los documentos se posesiona desde una perspectiva curricular de carácter técnico, toda vez que considera al estudiante en un rol pasivo como un sujeto a moldear, no considerando sus particularidades biográficas e identitarias y su potencial aporte a los procesos formativos.

Por otro lado los documentos FID consideran muy valiosa la consideración de los contextos del estudiante como parte de su disposición para el aprendizaje. De esta manera la consideración de sus conocimientos y experiencias previas resulta la piedra angular de cualquier proceso pedagógico y al profesor permanentemente se le insta a considerar en sus planificaciones y desarrollos didácticos las ideas previas de sus estudiantes:

*Dado que cada curso tiene alumnos con necesidades diferentes el proceso antes descrito se diseña en función de los conocimientos y de las experiencias con que los alumnos llegan a aula. Por consiguiente es requisito de esta primera faceta que el profesor cuente con un buen conocimiento de los alumnos* (Mineduc, 2001, p.16).

Estamos entonces en la consideración del sujeto estudiante, como otro al que es necesario enseñarle, para que pueda aumentar su acervo cultural, el conjunto de conocimientos que posee, proveyéndosele de instancias de aprendizaje que consideren particularmente sus experiencias y necesidades. Lo anterior se constituye en un requisito sine qua non para darle sentido al aprender. En síntesis, entonces, *“las tareas de aprendizaje requieren, por lo tanto, que el estudiante construya nuevos significados a partir de sus experiencias”* (p.17).

En este marco que hemos descrito, llama poderosamente la atención que – estando de acuerdo con las perspectivas de aprendizajes que subyacen a lo

planteado - se considere al estudiante como un sujeto pasivo al cual conocer, en distintos grados de profundidad y facetas. Se enfatiza el conocimiento del estudiante para que éste obtenga, a partir de ahí, aprendizajes significativos. Vislumbrándose, de esta manera, un sujeto estudiante estático y atemporal que debe ser "objeto" del conocimiento de los profesores. Decimos esto porque no se aprecia una perspectiva que considere lo propiamente contextual, ni de las características de lo local, del territorio, ni de perspectivas que puedan dar sentido y presencia al conocimiento del estudiante.

No se percibe significativamente una mirada desde lo contextual y territorial, que vincule el aumento/transformación del conocimiento que el estudiante ya posee, modificando y resignificando su acervo experiencial, no sólo desde lo académico - curricular si no que desde sus anclajes más bien identitarios, culturales, barriales etc. Donde el curriculum se ponga al servicio de las identidades territoriales contextualizadas y no puramente a la consideración del contexto como un dato o mecanismo para alcanzar un fin en el marco de un currículum estandarizado.

Se acerca mucho más a esta idea lo planteado en los Estándares de Formación 2001, en donde se esboza una perspectiva con un tono algo más sociocultural respecto del estudiante y su contexto *"para producir un aprendizaje significativo en los estudiantes, el profesor, en el momento de concebir su plan de trabajo y de programar sus clases, necesita tener presente quiénes son sus alumnos; saber algo sobre sus intereses y su contexto socio-cultural."* (Mineduc, 2001, p.18).

Aunque esta información tiende a ser minimizada en la misma propuesta al lado de la consecución de aprendizajes de carácter académico -curricular: *"Pero esta información no es suficiente, el profesor requiere además saber qué contenidos académicos ya les han sido enseñados y hasta qué punto los alumnos los han aprendido"* (*idem*, p.17).

Se enfatizan claramente los conocimientos académicos curriculares por sobre los conocimientos dinámicos del contexto del estudiante, cuando se plantea que una forma de pesquisar los conocimientos previos podrían ser *"un pre-test que permita averiguar los conocimientos previos del estudiante, discusiones en clase, consultas a otros colegas, visitas a los hogares de los alumnos, observación de sus formas de interacción mutuas"* (ídem p.8) No obstante se menciona la alternativa de lo relacionado con las familias de los estudiantes y sus contextos cercanos, queda la impresión que estas recomendaciones se constituyen en aspectos más bien secundarios y accesorios del desarrollo del curriculum en relación a uno de sus actores más relevantes. Vale decir, el estudiante se valida en términos de un aprendiz, cuyas experiencias y contexto son importantes y dignas de considerar para el profesor y la escuela, en la medida de que se pongan al servicio de los referidos resultados académicos.

Por otro lado en los documentos universitarios encontramos algunos puntos de coincidencia con los documentos ministeriales de la FID. Por ejemplo y visto de manera transversal, se reitera la preocupación por que los futuros pedagogos en historia, puedan conocer cabalmente al estudiante con el que van a trabajar, se insta particularmente a: *"poseer cabal conocimiento del estudiante en sus dimensiones psicoevolutivas, socioculturales y personales en que se sitúa, considerando su diversidad, identidad y complejidad, para canalizar sus intereses y contextualizar los aprendizajes."* (UBB, Informe de Autoevaluación p. 67) Lo anterior se constituye en una relación de continuidad respecto de la política pública de formación docente, ya que el punto del conocimiento de los estudiante es recogido a cabalidad por la institucionalidad universitaria que forma profesores de historia, asumiendo un criterio central de la política pública cual es *"escuchar y comprender el mundo cultural de los estudiantes y actuar como activador del valor funcional que desempeña el*

*aprendizaje de la cultura en el marco de la vida cotidiana.*" (UACH Informe de Autoevaluación, 2013, p. 34).

Sin embargo uno de estas instituciones formadoras agrega una idea interesante respecto del rol del estudiante, referidos a que el futuro profesor deba poner en el centro al estudiante y sus necesidades, contexto y cultura, para ello se requiere también la creación de un "*ambiente propicio para el aprendizaje, manifestando altas expectativas respecto a la capacidad de los alumnos y alumnas para aprender, estableciendo normas de convivencia consistentes y enfrentando la conflictividad escolar de forma constructiva*" (ídem).

Surge acá un concepto novedoso respecto de la mirada de los documentos al rol que juega el estudiante. El tema de la conflictividad escolar, que no se ha mencionado en los documentos anteriores, aparece como una perspectiva del sujeto estudiante, la que obedece, al parecer, a que los futuros profesores de historia deberán insertarse en un mundo juvenil de corte conflictivo. No quedando claro el tipo o naturaleza del conflicto al que se refiere. Podemos especular que se prepara al profesor para enfrentar de manera constructiva la conflictividad juvenil escolar del mundo popular. Ante la posibilidad que la mayoría de los profesores egresados de las aulas de la carrera que estamos analizando se inserten en sectores populares. O, si se refiere a una idea más laxa y transversal de la conflictividad escolar. Se nos presenta acá una interesante mirada al rol del estudiante desde este tipo de documento, más no podemos inferir, del propio contenido de la lectura, un aspecto más de fondo de lo expresado.

De cualquier modo se sugiere con claridad que el profesor pueda considerar los contextos del estudiante como sujeto de aprendizaje tomando en cuenta: "*el marco ecológico y cultural en que se sitúan los/as estudiantes, considerando su diversidad, identidad cultural y complejidad.*" (UBB, Informe de Autoevaluación p. 66) Quedando muy claro que los estudiantes, como protagonistas centrales

del proceso pedagógico deben ser consideradas sus "*características personales, culturales y sociales (preconcepciones y disposiciones) para lograr aprendizajes significativos*" (UFRO Informe de Autoevaluación, 2013, p. 21).

Se destaca entonces y de acuerdo a lo que hemos venido planteando, que estas declaraciones se corresponde con una racionalidad curricular praxiológica por cuanto considera la necesidad de comprender las problemáticas profundas del mundo juvenil y su considerando en los procesos formativos para su posterior implementación como recurso pedagógico en las aulas escolares.

**Tabla 4: Presentación de resultados Racionalidades Curriculares en los documentos**

Documentos	Ámbito	Resultado
Ministeriales / Política Pública FID	Conocimiento	Se evidencia que el conocimiento disciplinar, se constituye en la base principal de la formación del profesorado en historia. Entendiendo este conocimiento como o un cuerpo de conocimientos presentado de manera cronológica, tradicional y en permanente y lineal progreso. Se dejar ver aquí una importante paradoja ya que mientras la formación, por un lado, corre por un riel estrictamente disciplinar, por otro lado se insta a reinterpretar y recontextualizar este conocimiento. Lo anterior demostraría el predominio de una racionalidad técnica que ve el conocimiento como un objeto de la cultura ilustrada y transferible a quienes no lo poseen.
	Rol del Profesor	Los documentos consultados coinciden en señalar la importancia y centralidad del profesor. Esta importancia se presenta en la perspectiva de constituirse en un líder pedagógico, organizador, conductor y mediador de procesos de aprendizaje. No obstante esta importancia se ve sujeta a un contexto caracterizado por la permanente evaluación, mediante la presentación de resultados y de evidencia concreta y medible que controle su actuar profesional. Surge así, una confusión de la política pública de FID, que linda entre una visión curricular práctica del trabajo del profesor y una visión claramente técnica del profesor como ejecutor.
	Rol del estudiante	Hay consenso en señalar la importancia de que el estudiante y sus distintas facetas sean conocidas por el profesorado. No obstante se representa un sujeto estudiante pasivo que debe ser "objeto" del conocimiento de los profesores. Decimos esto porque no se aprecia una perspectiva que considere lo propiamente contextual, ni de las características de lo local, del territorio, ni de perspectivas que puedan dar sentido y presencia al conocimiento del estudiante. Lo anterior se condice con una racionalidad técnica en la consideración del estudiante por parte de los señalados documentos públicos.
Institucionales Universitarios / Carreras Pedagogía en Historia	Conocimiento	Estructuran sus procesos formativos con una fuerte valoración del conocimiento disciplinar. Secundariamente hay una valoración por el campo pedagógico y práctico. También, se aprecia una orientación dirigida a rescatar los elementos identitarios del espacio territorial. En este sentido los documentos transitan desde una racionalidad técnica predominante a una praxiológica, y también incorporan elementos de que pueden caracterizarse como de una racionalidad crítica del currículum.
	Rol del Profesor	Los documentos formativos declaran el rol central del profesor en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Proponen un rol de liderazgo como un sello característico de la formación de profesores de historia. A lo anterior se agrega la necesidad que el profesor de historia esté muy vinculado al contexto de los estudiantes. , en un papel de mediación para el logro de aprendizajes. Como en el ámbito anterior los documentos transitan desde una racionalidad técnica predominante, a una praxiológica e incorporan elementos de la racionalidad crítica del currículum.
	Rol del estudiante	Se aprecia una perspectiva técnica en la consideración del rol del estudiante, en tanto no considera al estudiante en sus necesidades y potencial aporte al proceso formativo y a su propia construcción como sujeto. No obstante existe una consideración a aspectos vinculados al reconocimiento de contextos de conflictividad y complejidad de los entornos de actuación docente. Lo que nos lleva a reconocer aspectos importantes de la racionalidad curricular praxiológica.

Fuente: Elaboración propia

## 4.2. PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LOS DOCUMENTOS FID

La presentación de los resultados en esta parte se organiza de acuerdo a la categoría conceptual perspectiva de la didáctica de la historia, que se constituye en la segunda dimensión a investigar en el estudio. En este caso, para orientar la búsqueda en los documentos, se recogieron tres aspectos constituyentes de esta categoría conceptual, como son la importancia que se atribuye al conocimiento del contenido disciplinar de la historia y su rol en la enseñanza; la comprensión de la noción territorio/entorno en el proceso de enseñanza y, finalmente el rol que se le asigna a los insumos didácticos oficiales en la implementación didáctica. De esta manera, la comprensión que se manifieste en cada uno de estos ámbitos definirán la perspectiva de la didáctica de que se trate: Enseñanza Tradicional. Aprendizaje memorístico; Enseñanza por descubrimiento. Aprendizaje Constructivo; Enseñanza por Exposición. Aprendizaje Reconstructivo y, finalmente la Enseñanza desde una perspectiva crítica.

Primeramente hemos de señalar que la búsqueda de las perspectivas de la didáctica de la historia en el documento *Estándares de Desempeño para la formación inicial de docentes* (Mineduc, 2001) se acotará a las perspectivas generales de la didáctica disciplinar. Lo anterior ya que en su génesis está pensado para una evaluación y estandarización global del desempeño de los docentes chilenos. Algo distinto ocurre con el texto *Estándares Orientadores para la Formación Inicial* (Mineduc, 2012) el que representa, como dijimos, un avance en términos específicos de cada disciplina, en particular este documento se refiere de manera puntual a las perspectivas de la didáctica de la historia en la formación de los profesores de la especialidad. Del análisis de ambos textos se desprende una relación de continuidad, un primer enfoque general de la didáctica del primer

documento transita hacia un enfoque específico, disciplinar, en el segundo documento, lo que da consistencia a la selección de ambos textos y al análisis de esta dimensión investigativa en particular.

#### **4. 2. 1. Perspectivas de la Didáctica de la Historia / Ámbito Conocimiento del contenido disciplinar**

En los documentos ministeriales primero que todo y a modo de reflexión inicial, existe en el documento del año 2001, una forma de entender, de modo amplio, las formas de acceder al mundo del conocimiento:

*Actualmente, el mundo del conocimiento y el modo de acceder a él no sólo es mucho más extenso, sino que también demanda formas distintas de procesarlo. Por ello es mucho más importante manejar los instrumentos que hacen posible la búsqueda de conocimientos en forma significativa que recibirlos digeridos a través de los sistemas tradicionales de comunicación* (Mineduc, 2001, p. 13).

Muy relevante resulta esta declaración fundada en las interpretaciones contemporáneas respecto a la forma que tendrían los sujetos de acceder al conocimiento. La que, como resulta evidente, está relacionada con la irrupción y desarrollo de las llamadas nuevas tecnologías de la información. De hecho el texto recoge las interpretaciones de Castells (1996, citado por Mineduc, 2000, p. 13) quien alerta a los profesores a considerar de manera distinta los proceso de construcción de conocimientos en los estudiantes y en su labor pedagógica.

Sirva lo anterior como un primer acercamiento a la manera en que la política pública de FID entiende, en lo declarativo, la relación de los sujetos y sus formas de aprender. A este respecto y situados ya en el análisis propio de nuestra dimensión de análisis – la perspectiva de la didáctica de la historia presente en los

documentos ministeriales – vemos que en el acápite referido al conocimiento, encontramos en este primer texto que la comprensión de la didáctica se vincula principalmente al conocimiento de lo disciplinar. Se privilegia el dominio del contenido y la relación que éste tiene con lo pedagógico, aclarando al profesor que para lograr diseñar la enseñanza debe: *“entender la relación entre conocimiento disciplinario y pedagogía y cómo traducir el primero en acciones de enseñanza; conocer las maneras de conceptualizar la enseñanza, las estrategias para organizar los procesos de enseñanza y crear ambientes conducentes a ello”* (Mineduc, 2001, p.11).

Apreciamos como el texto ministerial propone vincular “desde” el contenido las acciones de enseñanza, orientándose desde un primer momento, a la importancia de la información y del conocimiento disciplinario para desde ahí implementar articulaciones didácticas significativas.

Dicho lo anterior, vemos que en la primera de las facetas a través de las cuales el profesor es evaluado la *“Preparación para la enseñanza, organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante”* se puede apreciar que la perspectiva didáctica que subyace otorga gran centralidad al conocimiento del contenido por parte del profesor: *“En esta etapa del proceso de enseñanza el profesor debe tener presente a sus alumnos y la materia que va a enseñarles.”* (Mineduc, 2001, p.16) Más aun, en los primeros momentos del ejercicio profesional, se concibe la labor del profesor eminentemente vinculada a la materia que va a enseñar, como contenido, para posteriormente, poder vincular las metas de aprendizaje con el contexto con el cual trabaja. De esta forma se plantea que *“Inicialmente, al formular sus metas, el profesor sólo tendrá como referencia su conocimiento de los contenidos. Pero a medida que adquiera experiencia, será capaz de explicar por qué dichas metas son apropiadas para los alumnos con que*

*trabaja.*” (p. 19) Es decir se asocia y entiende permanentemente metas de aprendizaje con contenidos, consideración de contextos y contenido etc.

Se desprende de lo anterior que en la medida que el profesor avanza en conocimientos y experiencia debe ser capaz de vincular de manera clara y asertiva la dualidad contenido/didáctica. Dicho de otro modo, se concibe las primeras etapas del ejercicio profesional como muy fundamentada en los contenidos disciplinares que, - luego de adquirido un gran dominio sobre ellos - deberá ir vinculándolos con otros contenidos en una relación de creciente complejidad. Es decir, la experiencia, el trayecto del profesor, debiera ir habilitándolo para adquirir la habilidad de pensar/tratar didácticamente el conocimiento disciplinar, pensando en las *“razones por las cuales el profesor ordenó la secuencia de contenidos en la forma en que lo hizo y de las relaciones que estos contenidos tienen con conocimientos preexistentes y con los que vendrán después.”*(p. 21).

Resulta claro que para abordar la labor docente el profesor debe proyectar, idear, su actuación pedagógica. Definir metas, planificar y evaluar son tareas fundamentales del abordaje pedagógico con centro en la obtención de aprendizajes. En este sentido es claro que el profesor *“selecciona y / o diseña actividades y materiales de instrucción apropiados”* (ídem) Es decir, la didáctica a implementar parte formulando metas de aprendizaje, las que luego deben transformarse en un abordaje didáctico: *“a partir de este reconocimiento y comprensión y de la formulación de metas apropiadas, se diseña el proceso de instrucción propiamente tal.”* (Mineduc, 2000, p.12).

En este marco llama la atención que, desde la centralidad del contenido o conocimiento disciplinar, se convoque al profesor a seleccionar actividades de

instrucción adecuadas, es decir se hace parte de una perspectiva didáctica centrada en lo técnico e instrumental, con énfasis en el contenido/instrucción, lo que configura una opción didáctica, por parte de la política pública de formación de profesores, de carácter eminentemente tradicional que tiende a un aprendizaje memorístico. A este respecto es muy relevante señalar que el texto que regula la FID, entienda la didáctica de la enseñanza como un proceso de instrucción, lo que resulta sintomático de una mirada técnica e instrumental de los procesos pedagógicos. Se solicita al profesor: *"Dar a las metas de enseñanza establecidas un diseño de instrucción. Ese diseño contempla la creación o la adaptación de estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje que realizarán los alumnos"* (p.22) Se manifiesta de esta forma una perspectiva de la didáctica anclada en lo procedimental y centrada en la lógica de la ordenación, secuenciación e instrucción de las actividades para llegar a lograr resultados de aprendizaje.

Sin embargo, apreciamos una perspectiva distinta en las recomendaciones del documento referido a los estándares de FID 2012, ya en el área de historia, cuando en él se plantea la necesidad de planificar el proceso de enseñanza explicitando el foco en los aprendizajes de los estudiantes: *"El futuro profesor o profesora es capaz de planificar la enseñanza teniendo como foco el logro de objetivos de aprendizaje relevantes para los estudiantes y coherentes con el currículo nacional."* (p. 37).

En el mismo tono de lo expresado, el citado documento, señala en uno de sus estándares principales que el profesor: *"Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanzas apropiadas para los alumnos y coherentes con las metas de la clase"* (p. 37) Vale decir, se da prioridad a la creación de materiales y a la vinculación de los métodos y actividades con las metas de la clase, otorgando

de esta manera una mayor autonomía al profesor y sus criterios de selección, con centralidad, ya no de la dualidad contenido/instrucción, si no, de acuerdo a este estándar, al estudiante y los recursos con los que puede aprender, "*Es capaz de planificar experiencias de aprendizaje y secuencias de actividades, dando a los estudiantes el tiempo, el espacio y los recursos necesarios para aprender* (Ídem).

De lo expuesto podemos inferir que el conocimiento del contenido disciplinar comienza a ocupar un lugar secundario en relación con la importancia que se atribuye a las estrategias de enseñanza aprendizaje, lo que se vincula a una perspectiva de la didáctica de aprendizaje reconstructivo.

Lo anterior demuestra un avance importante en la declaración de la política pública sobre la concepción de la organización de la enseñanza, en la dimensión que hemos venido trabajando - didáctica de la historia - pues es muy difícil encontrar el énfasis en el conocimiento del contenido disciplinar como fundamento de la didáctica de la enseñanza de la historia en el texto del año 2012. A mayor abundamiento y a modo de corolario de lo señalado, la política pública de formación de profesores de historia en el texto que orienta la formación inicial llegando a sostener que:

*Para lograr los objetivos didácticos del sector se requiere de estrategias que propicien el aprendizaje activo y colectivo para desarrollar la habilidad de plantearse preguntas, buscar, organizar y analizar información, y de resolver problemas; promover el juicio autónomo y la construcción social del saber (Mineduc, 2012, p. 140).*

Lo anterior se puede leer como un giro didáctico relevante en la declaración documental de la política pública que orienta la FID respecto del ámbito conocimiento del contenido disciplinar como base de la comprensión didáctica.

Por otro lado la búsqueda realizada en los documentos universitarios que regulan la formación de profesores de historia en las universidades en estudio, específicamente en los programas de la asignatura de Didáctica de la Historia o su equivalente, permitió apreciar una gran disparidad entre los distintos proyectos formativos que hemos considerado para este estudio.

Por un lado existe una mirada de la preparación didáctica que toma distancia del conocimiento del contenido disciplinar y se instala desde una propuesta centrada en el conocimiento didáctico en sí, es decir se concibe el conocimiento didáctico como una aplicación que tiene por finalidad enseñar los contenidos de historia y los campos asociados. De esta manera le corresponde al futuro profesor de historia a la hora de internalizar el conocimiento didáctico "*Revisar y aplicar métodos, técnicas y estrategias de enseñanza para el aprendizaje y evaluación de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*" (UBB, asignatura Programa Taller de Didáctica y Evaluación de la especialidad).

Se devela aquí una consideración respecto de un conocimiento, ya no disciplinar, sino de un conocimiento propiamente didáctico a la manera de una didáctica general. Vale decir como un corpus de procedimientos a aplicar. Lo plantea así uno de los objetivos de las asignaturas que hemos venido comentando: "*Comprender para posteriormente aplicar las variadas estrategias, técnicas de diseño, planificación y evaluación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, considerando las dificultades de aprendizaje asociadas.*" (UBB, Programa asignatura Didáctica y Evaluación de la especialidad).

Hemos de señalar en este punto que los programas consultados, en este último caso, tienden a identificarse con una concepción instrumental del conocimiento de la didáctica de la disciplina, enfatizando, como lo señaláramos, los aspectos formales de la didáctica y la enseñanza, y privilegiando el logro de las habilidades prácticas, de planificación, diseño y evaluación, en el futuro profesor de historia.

Por otro lado, otro de los proyectos formativos estudiados manifiesta una preocupación central por dar cuerpo a la vinculación entre el conocimiento disciplinar y su tratamiento pedagógico. Es decir entiende la didáctica desde perspectivas reconstruccionista, ya que considera central la relación entre los campos disciplinares y pedagógico. Tal como se visualiza en la siguiente declaración programática, la que asigna al futuro profesor de historia como función principal la:

*Organización de los contenidos y actividades de aprendizaje en torno al “conocimiento pedagógico de los contenidos”. Esto es, el diseño de las actividades de enseñanza, de los contenidos disciplinarios que se requieren desarrollar. Para ello, se debe integrar el conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinario para trabajar los distintos aspectos relacionados con la enseñanza de los contenidos de las disciplinas correspondientes (UFRO, Asignatura Taller Pedagógico I, 2015, negrita del original).*

Efectivamente se aprecia desde esta declaración una preocupación muy vinculada con la política de formación de profesores en sus vertientes más contemporáneas, es decir, los Estándares 2012, que, tal como lo vimos en párrafos anteriores, insta a poner en el centro del trabajo didáctico de los docentes la vinculación entre contenido y didáctica, mediando esta relación desde una matriz pedagógica , tal

como lo refleja la centralidad de la noción de *conocimiento didáctico del contenido*, destacada en el texto del programa citado.

En otros casos, la apuesta de formación – en el campo de la didáctica en historia - se sitúa desde la discusión y enseñanza crítica del contenido disciplinar/historiográfico, para desde ahí promover un modelo de enseñanza en que los futuros profesores de historia implementen esta mirada de la disciplina como base de su implementación didáctica. En este sentido es clara la caracterización que se hace de la didáctica en el siguiente programa, planteando que se trata de una asignatura de:

*Naturaleza teórico-práctica que busca desarrollar competencias y habilidades en torno al ejercicio de la docencia, desde la teoría de la didáctica de la Historia, el conocimiento curricular y estrategias de enseñanza, con el propósito de aportar a la construcción de un profesional crítico y propositivo al sistema* (UACH, Programa Asignatura Didáctica de la Especialidad, 2016).

Es claro que este programa formativo en el área de la didáctica de la historia hace una marcada opción por desarrollar un ejercicio del contenido disciplinar historiográfico, así por ejemplo su primera unidad se titula: *La función educativa de la escuela y la historia como disciplina escolar*, desglosándose ésta en temas tales como: *El discurso nacional de la enseñanza de la historia, La historiografía escolar, Memoria y enseñanza de la historia* (ídem). Le sigue una segunda unidad programática *Categorías fundamentales en la enseñanza de la historia*, en donde los futuros profesores de historia en su formación didáctica estudian temas como: *Epistemología del tiempo; Tiempo histórico, sujeto social, espacio social* (ídem).

#### 4. 2. 2. Perspectiva de la Didáctica de la historia / Ámbito noción Territorio/Entorno

Un aspecto que entrega luces importantes para la concepción de las perspectivas didácticas es lo referido a la presencia del elemento territorio/entorno en los documentos ministeriales. En este sentido, la política pública de formación de profesores en un primer momento de implementación considera los procesos de enseñanza muy vinculados a la consideración del contexto del estudiante. Es así que la estructuración de la enseñanza debe estar radicada en la "*comprensión de los factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos (contextos, códigos y valores culturales) en los espacios estructurados de las instituciones educativas*" (Mineduc, 2001, p. 12) Refiriendo y remarcando que los factores a tener en cuenta en el abordaje de la enseñanza dicen relación con el contexto expresado en la institucionalidad educativa. No es fácil dejar de comentar, este último punto ya que evidentemente la consideración del contexto está centrada en un contexto mediado por lo institucional. Es decir, el peso del contexto, los factores sociales y culturales están pasados por el tamiz de las estructuras institucionales expresadas en la escuela o liceo, las que, en definitiva, debieran orientar las características del diseño y articulación didáctica llevada a cabo por el profesor.

A mayor abundamiento, la política pública de formación de profesores levanta un discurso didáctico, entendiéndolo como actos de enseñanza, primordialmente encuadrado en el espacio de la institucionalidad educativa circunscribiendo la función del profesor a "*enseñar en contextos educativos estructurados para este fin, como son los espacios escolares*" (ídem).

Tanto es así que estos mismos estándares de desempeño profesional para el docente están pensados – en el ámbito de la preparación y diseño de la

enseñanza – desde una perspectiva institucional del acto pedagógico, es decir: *“los estándares se refieren a los actos de enseñanza que se dan en ese contexto y al nivel de desempeño docente que necesitan demostrar los nuevos profesores y profesoras”* (Ídem).

Lo anterior dice relación con una perspectiva tradicional en la consideración de este ámbito de lo didáctico, pues busca encuadrar la noción de contexto y/o territorio a los espacios institucionales escolares, es decir los instrumentaliza en la medida que los integra de manera inocua y hegemónica a los procesos de enseñanza.

Se deja ver en estas premisas, a nuestro modo de ver, una evidente tensión, ya que líneas más abajo el mismo texto que hemos venido citando, orienta al profesor a considerar las particularidades de sus estudiantes, ya que intenciona a que el docente pueda seleccionar metas y metodologías de aprendizaje que sean *“apropiadas para el grupo concreto que se tiene a cargo, en un momento y contexto concreto”* (ídem).

Es decir por un lado se orienta a pensar en sus estudiantes concretos, territorializados, con sus señales identitarias y culturales y a *“manejar información sobre la experiencia cotidiana de los niños y de los jóvenes proporciona elementos que permiten al profesor determinar cómo enseñar un nuevo contenido”*. (Mineduc, 2001, p. 17) pero por otro lado se vincula de manera clara la preparación de la enseñanza al aspecto institucional, lo que evidentemente hegemoniza y estandariza el accionar pedagógico, encuadrándolo en ciertos límites ideológicos, simbólicos y culturales propios de la institución educativa.

Vale decir, las perspectivas didácticas de la enseñanza de la historia desde la política pública de la FID, están presionadas por una serie de elementos que

llevan a proponer orientaciones confusas o controversiales entre sí, que oscilan entre la orientación hacia diferencia y contextualización y por otro, a la homogenización propia de los procesos pedagógicos estandarizados en marcos institucionales. Lo descrito puede ser interpretado, comprendido y puesto en práctica de diversas maneras por los docentes de la especialidad, quienes son los principales receptores de estas prescripciones didácticas.

A lo anterior y en este mismo contexto, sumamos la recomendación de los textos documentales estudiados en orden a lo que se denomina la *creación de un ambiente propicio de aprendizaje*, cabe señalar que lo anterior se entiende circunscrito a la sala de clases donde se desarrollará el acto de lo pedagógico, propiamente. Aquí encontramos que la comprensión del entorno se circunscribe al *“entorno” del aprendizaje en su sentido más literal. Es decir al ambiente (la sala de clases) en que tiene lugar el proceso de enseñanza –aprendizaje* (Mineduc, 2001, 19).

Siendo esto muy relevante, nos preguntamos por la consideración de la política pública respecto a lo que ocurre extramuros de la sala, en donde efectivamente se desarrollan y desenvuelven los contextos, la identidad y cultura del estudiante en tanto sujeto joven, es decir todo lo que en una primera recomendación pedagógica/didáctica de los documentos ministeriales, se le pide al profesor considerar. Desde luego que, desde una perspectiva tradicional de la didáctica, es muy importante lo que ocurre al interior de la sala de clases, es ahí en donde se desarrollan las acciones didácticas y en donde se movilizan los recursos, materiales y metodologías que tienen por finalidad generar aprendizajes en los estudiantes. Por lo mismo se muestra una visión reduccionista e instrumental de la consideración del entorno en su dimensión didáctica, al someterlo exclusivamente a lo que ocurre al interior de la sala de clases.

Esta visión tradicional de la didáctica desde en el ámbito de la noción territorio / entorno, se replantea doce años después, momento en el cual se le pide al profesor que diversifique y considere muchos elementos dispuestos para el proceso de enseñanza de la historia, los que resultan vitales y que se encuentran fuera del aula de clases. Lo anterior se expresa cuando, en una de las declaraciones de estándares 2012, se considera como objetivos importantes asignados al profesor, quien. *“Evalúa distintos desafíos contextuales para la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, tales como: la influencia del contexto social y cultural en la configuración de sujetos históricos; la contingencia político-social de muchos de sus contenidos y debates”* (Mineduc, 2012 p. 139).

Desde luego lo anterior nos entrega una mirada más abarcante, profunda e integradora de la noción de contexto, de ambiente y condiciones que rodean y enmarcan el proceso de enseñanza, es decir, se considera un buen estándar alcanzado por el profesor si éste: *“Considera en su planificación las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, competencias tecnológicas y experiencias de los estudiantes y el contexto en que se desarrollará la docencia, incluyendo los resultados de evaluaciones previas”* (Mineduc, 2012, p. 37).

Es decir y en definitiva se vuelve a dar un paso muy relevante en la consideración de este elemento central de la comprensión de lo didáctico, cual es la noción de territorio/entorno, ampliando y validando explícitamente los elementos contextuales que se influirían en la articulación de lo didáctico. Se evidencia así un posicionamiento de una perspectiva reconstruccionista de la didáctica de la historia en la cual se invita al profesor a considerar otras experiencias que van definiendo y determinando lo que ocurre en el aula. Es decir, la noción de contexto se releva y aparece con mayor presencia y profundidad en su declaración.

Desde los documentos institucionales, existen programas de las asignaturas de la especialidad en didáctica, que no hacen mención al ámbito territorio/entorno como un eje a considerar en los procesos de enseñanza en este campo de la formación pedagógica, centrandose sus propuestas formativas en un conocimiento del currículum nacional, sus orientaciones y prescripciones. También se refuerza la idea de la centralidad del aula escolar como espacio privilegiado del desarrollo didáctico. En este sentido se plantea en uno de los programas de asignatura, el objetivo de que el futuro profesor de historia pueda: "*Analizar las principales dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula.*" (UBB, Programa Didáctica y Evaluación de la especialidad).

En el mismo sentido, las actuaciones didácticas centradas en el aula se refuerzan en el desarrollo de la formación práctica, en donde la tendencia es a vincular la preparación didáctica de los profesores de historia con las experiencias de práctica en aula. Las denominadas prácticas tempranas o progresivas tienden a desarrollarse en los marcos de la asignatura de la didáctica de la especialidad, habitualmente en los últimos semestres de la formación profesional. En este sentido se entiende que un espacio privilegiado para la formación terminal de los futuros profesores de historia es el aula escolar o liceana, con actores reales y concretos. Lo anterior se ilustra cuando se plantea que, "*en el marco de esta asignatura se desarrolla la Práctica de Colaboración en establecimientos educativos...* en donde se implementaran tareas de "*Colaboración en aula al profesor guía asignado por el establecimiento*" (UACH, Programa Didáctica de la especialidad, 2016).

En síntesis, no se vislumbra una orientación que comprenda el accionar didáctico con elementos que excedan los marcos propios de la cultura escolar, extramuros de lo institucional, la consideración del entorno en su acepción desde lo territorial,

barrial, comunitario. Se prepara al estudiante de pedagogía, concibiendo a sus futuros sujetos de aprendizaje como un objeto de aplicación de procedimientos didácticos adecuados, dentro del marco e insumos del currículum prescrito.

De esta forma el entorno de preparación profesional en donde se prepara a los docentes para que puedan: *“profundizar la actividad de diseño de la enseñanza, enfatizando su aplicación experimental en laboratorios y/o establecimientos educacionales.”* (UFRO, Programa Taller Pedagógico I, 2015).

No aparece, entonces, la idea de territorio/entorno, como un elemento orientador de la construcción de los diseños didácticos, en los documentos de las carreras. Se enfatiza los problemas de aula, la experimentación y preparación desde la “aplicación” de una serie de procedimientos como diseño de enseñanza.

#### **4. 2. 3. Perspectiva de la didáctica de la historia / Ámbito Insumos Didácticos**

Entenderemos brevemente por insumos didácticos los dispositivos que emanan del currículum prescrito y que funcionan como herramientas para su implementación y desarrollo. Particularmente para este caso puntual entenderemos por tal los *programas de estudios*, extraídos de las Bases Curriculares y que significan una referencia permanente en la preparación didáctica de los futuros profesores de historia. Por otro lado tenemos también a manera de insumo emanado desde la política pública documentos tales como el Marco para la Buena Enseñanza, MBE, que también se transforma en un referente que organiza y orienta el trabajo del profesorado, tal como aparece e algunos programas de asignatura. Los insumos curriculares, a los que hemos hecho referencia, en particular los programas de estudio, se transforman - junto los textos escolares - en la piedra angular del trabajo docente de las escuelas y liceos del país. Lo anterior se da en un contexto en que el desarrollo didáctico y

metodológico de los profesores se centra básicamente en las prescripciones curriculares, las que actúan como ente ordenador normativo del trabajo docente.

Desde los documentos ministeriales se plantea de entrada que el buen profesor, es quien: "*Formula metas de aprendizaje significativas, claras y coherentes con el currículum nacional*" (Mineduc, 2001 p.19) Las orientaciones se centran en considerar como central la consideración de los programas de estudio, a la hora de definir y orientar la implementación del trabajo de los profesores, vale decir, el profesor a la hora de preparar sus actos de enseñanza debe considerar primeramente el currículum prescrito y su expresión pedagógico / didáctica por excelencia.

Es más, el profesor en su actuación didáctica "*tiene que implementar metas establecidas por el programa de estudios que no tiene la facultad de modificar, tendrá que estar en condiciones de explicar por qué han sido formuladas y si responden a las particulares características de su alumnado.*" (Mineduc, 2001 p. 19).

Se evidencia así, una gran rigidez de los marcos curriculares prescritos orientados a implementar y evaluar el trabajo del profesor. Queda muy claro cuando el mismo documento que estandariza la función de los profesores, plantea acerca de la consideración didáctica que las: "*actividades deben estar acordes al nivel de enseñanza, a las características de los alumnos y al enfoque de educación que se desprende de los marcos curriculares nacionales*" (p. 22).

Es decir al profesor se le evalúa también por privilegiar el enfoque educativo de los marcos curriculares, entregando de esta manera a la función docente una tarea aplicacionista de los programas de estudio y, más aun, aplicarlos en el marco de un enfoque pedagógico y didáctico que no considera las

particularidades, en este caso puntual, del profesor y sus propios principios, cosmovisión y marcos de actuación, que le permitan resignificar el curriculum entregado por el estado.

Llama la atención, en este punto, que los estándares de desempeño profesional, recurran permanentemente y en grados distintos, al conocimiento que debe tener el profesor y lo insoslayable que resulta para él, la consideración de los insumos didácticos dispuestos por el curriculum prescrito, básicamente los programas de asignatura, al momento de pensar en sus implementaciones didácticas. Así, uno de los estándares importantes la hora de orientar la implementación didáctica, es justamente, conocer las prescripciones ministeriales, a saber, el profesor debe estar. *"Familiarizado(a) y es capaz de usar los instrumentos curriculares y evaluativos oficiales tales como el marco curricular vigente, los programas de estudio y los estándares de aprendizaje* (Mineduc, 2012 p. 36).

Desde estas consideraciones se deja apreciar una concepción tradicional de la didáctica de la historia, en tanto restringe el uso de los insumos de enseñanza a lo dispuesto por el currículum prescrito, no dando espacio a la consideración de insumos de enseñanza propios de los contextos y de los espacios institucionales locales que pueden disponer de insumos didácticos distintos a los oficiales. Estas definiciones restrictivas de la didáctica se evidencian cuando se prescribe que el profesor debe limitarse a los enfoques expresados en los programas de estudio.

Por su parte, los programas de las asignaturas destinadas a la preparación didáctica de los futuros profesores de la especialidad de historia, remiten, también, al currículum prescrito, dado que se les pide a los estudiantes, a modo de objetivo de aprendizaje a cumplir para su formación profesional, *"realizar un análisis didáctico de los programas de estudio de las Ciencias Sociales, identificando los*

*componentes centrales de la enseñanza y la evaluación.*" (UBB, Programa Asignatura Didáctica y Evaluación de la especialidad).

En el mismo sentido, se intenciona que los futuros profesores conozcan e internalicen otro de los insumos curriculares que determinan y orientan la actuación profesional de los pedagogos, cual es, el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2006). Para lo cual se plantea como un objetivo importante el que los profesores en ciernes puedan: "*Internalizar y reflexionar críticamente las orientaciones e incidencia en el trabajo docente del Marco Para la Buena Enseñanza.*" (UBB, Programa Asignatura Didáctica y Evaluación de la especialidad).

Finalmente y a manera de síntesis de este acápite, es posible señalar que la prescripción al uso de insumos didácticos oficiales son un elemento central de los documentos de la FID. Lo anterior se presenta como lo hemos venido reseñando tanto en los documentos ministeriales propiamente como en los documentos de las instituciones formadoras de profesores de historia. La mirada al curriculum prescrito es permanente y bastante rígida, sobre todo en los primeros momentos de las declaraciones curriculares a inicios de la década del dos mil.

**Tabla 5: Síntesis Presentación de resultados Perspectiva de la didáctica de la Historia en los documentos**

Documentos	Ámbito	Resultado
Ministeriales / Política Publica FID	Conocimiento del contenido disciplinar	El conocimiento del contenido disciplinar adquiere centralidad en la comprensión de la didáctica. En este marco se convoca al profesor a seleccionar actividades de instrucción adecuadas, es decir se hace parte de una perspectiva didáctica tradicional de la enseñanza de la historia. En las posteriores definiciones el conocimiento del contenido disciplinar comienza a ocupar un lugar secundario en relación con la importancia que se atribuye a las estrategias de enseñanza aprendizaje, lo que se vincula a una perspectiva de la didáctica de aprendizaje reconstructivo.
	Noción Territorio/ Entorno	Se desprende una perspectiva tradicional en la consideración de este ámbito de lo didáctico, pues busca encuadrar la noción de contexto y/o territorio a los espacios institucionales escolares. Se expresa una visión reduccionista e instrumental de la consideración del entorno en su dimensión didáctica, al someterlo exclusivamente a lo que ocurre al interior de la sala de clases.
	Insumos Didácticos	En este ámbito se puede apreciar una concepción tradicional de la didáctica de la historia, en tanto restringe el uso de los insumos de enseñanza a lo dispuesto por el currículum prescrito, no dando espacio a la consideración de insumos de enseñanza propios de los contextos y de los espacios institucionales locales que pueden disponer de insumos didácticos distintos a los oficiales.
Universitarios / Carreras Pedagogía en Historia	Conocimiento del contenido Disciplinar	Predomina una concepción de la didáctica que se vincula con el conocimiento del contenido disciplinar. También se puede apreciar una propuesta centrada en el conocimiento didáctico en sí, es decir se concibe el conocimiento didáctico como una serie de procedimientos. Por otro lado, se presenta un entendimiento del conocimiento didáctico vinculado a un ejercicio crítico del contenido disciplinar / historiográfico.
	Noción Territorio/ Entorno	Existe desde los documentos institucionales una comprensión de la formación didáctica vinculada a lo que ocurre en la sala de clases, lo que se refuerzan en el desarrollo de la formación práctica, No se vislumbra una orientación que comprenda el accionar didáctico con elementos propios de la cultura escolar, ni tampoco lo que ocurra extramuros de lo institucional, el entorno en su acepción desde los territorial, barrial, comunitario.
	Insumos Didácticos	En este ámbito se intenciona en los programas estudiados que los futuros profesores conozcan e internalicen los insumos curriculares que determinan y orientan la actuación profesional de los pedagogos, es decir, la comprensión de la didáctica de la historia se caracteriza en los marcos de una didáctica tradicional.

**Fuente: Elaboración propia**

### **4.3. RACIONALIDAD CURRICULAR DESDE LAS VOCES DE LOS FORMADORES**

En este acápite presentaremos los resultados de la dimensión racionalidad curricular desde la comprensión de los académicos formadores de profesores de historia. Para lo cual se definieron tres ámbitos estructurantes de esta dimensión, a saber, definir el entendimiento de los conocimientos constitutivos de la formación inicial; qué comprensión portan los formadores acerca del rol de los actores educativos en la producción/distribución de conocimiento y finalmente qué comprensión poseen respecto de la relación pedagógica entre los actores del proceso formativo.

#### **4.3.1. Racionalidad curricular / Conocimientos constitutivos de la FID en Historia**

En líneas generales y de acuerdo a las dimensiones de análisis establecidas, los académicos que participaron en nuestro estudio muestran una gran valoración por los conocimientos relativos a los fundamentos y la naturaleza del campo historiográfico y social. Lo anterior se puede visualizar en el siguiente testimonio:

*Siempre parto [con] los estudiantes que les pregunto cuál es el nodo epistemológico de la historia. Los estudiantes dicen los hechos, lo que pasó, etc., y yo les aclaro que el nodo epistemológico de la historia es el tiempo, y en geografía el nodo epistemológico es el espacio (Académico 2).*

Observamos una importante consideración del contenido disciplinar visto desde sus aspectos epistémicos, desde la constitución misma de las disciplinas. En los formadores cobra mucha relevancia, que los estudiantes puedan tener una sólida formación desde las disciplinas del conocimiento histórico, geográfico y social. Tal y como lo plantea uno de los académicos la, "*disciplina no solamente en términos*

*de contenido, de conocimiento, sino también en términos de la estructura, organización, fines de esta ciencia”* (Académico 3).

De la misma forma se valoran también otras variantes dentro de la importancia del conocimiento de la disciplina, es decir, se considera fundamental, por un lado la producción historiográfica y por otro lado las variantes disciplinares propias de la historia, como es el caso de la historia local:

*“Es importante estudiar la historia local, que aquí en la Universidad la Frontera -usted conocerá a Jorge Pinto, Jaime Flores, Jéssica González- están estudiando precisamente historia local y han tenido mucho éxito en eso con proyectos Fondecyt, libros y premios nacionales, sin ir más lejos.”* (Académico 2).

La idea del dominio y centralidad del conocimiento disciplinar constituye, para los docentes, uno de los rasgos identitarios de la carrera y de la formación de los pedagogos en historia, ya que este conocimiento disciplinar permite que entre relación con otros conocimientos puesto que se trata de *“una carrera compleja que integra varias disciplinas eso le da una complejidad mayor, a diferencias de otras pedagogías en las que también me ha tocado hacer clases. Así que creo que es importante el conocimiento disciplinar”* (Académica 1).

Podemos apreciar, desde esta mirada, la presencia de una racionalidad curricular de carácter técnico, en tanto los profesores le asignan gran importancia al conocimiento proveniente de la disciplina historiográfica I que se constituye en el conocimiento fundante de las actuaciones pedagógicas de los docentes.

Otro de los campos de conocimiento importante en la formación lo constituye naturalmente el campo de lo pedagógico. Existe consenso en señalar lo anterior, en particular un tema que se instala con mucha fuerza en este campo: la

integración y vinculación del conocimiento disciplinar con el conocimiento pedagógico. Esta emergencia temática es ineludible en la formación del profesor de historia, el que, como hemos visto, debe tener una muy sólida formación del conocimiento disciplinar *"Pero también debieran tener una sólida formación pedagógica"* (Académica 1).

Es decir el conocimiento pedagógico se constituye en un área muy relevante de la formación, el que a su vez se desglosa en otros campos y materias es decir el *"conocimiento educativo pedagógico, y este conocimiento pedagógico sobre lo que son las finalidades de la educación, historia de la educación etc."* (Académico 3).

No obstante este conocimiento de lo propiamente pedagógico se ve y se visualiza necesaria e indispensablemente integrado al conocimiento de la disciplina historiográfica. Es interesante detenerse en este punto puesto que la idea de integración de lo disciplinar con lo pedagógico, se la concibe como una vinculación, como dos campos distintos que es necesario conjugar en pos de una traducción del contenido, de la información histórica, que es de por sí compleja, y que por tanto ha de ser traducida para que sea comprensible a los estudiantes.

Ante esto es necesario hacer un esfuerzo de transposición del contenido disciplinar para transformarlo en conocimiento enseñable, tal como lo plantea con claridad uno de los profesores que actuaron en esta investigación, quien al referirse a los conocimientos disciplinares de la historia y la pedagogía en la formación del profesor, señala que ambos:

*No son dos compartimentos estancos, como ocurre en muchas partes la formación inicial docente, uno de los problemas seculares que ha habido en la formación inicial docente ha sido la disociación*

*entre ambas disciplinas, en circunstancias que lo que hoy día se propone es la enseñanza del contenido o la transposición didáctica en su versión gala* (Académico 2).

Coincide con lo anterior otro de los académicos participantes, en el sentido de constatar que para que se produzca la enseñanza de la historia, en el marco de esta integración, es necesario un conocimiento pedagógico anclado en la disciplina.

*Es decir de esta ciencia que genera este tipo de conocimiento con diversos enfoques...la cuestión es responder con un conjunto de competencias en el cómo transformar estos conocimientos en algo posible de ser enseñable, comprendido por estudiantes que responden a diversas características o diversas demandas, que es lo que comúnmente se conoce como transposición didáctica* (Académico 3).

Constatamos con claridad una necesidad – por parte de los docentes universitarios que trabajan en la FID en historia - de integrar ambos campos, valga señalar que esta integración se tiende a concebir como la transposición del saber sabio al saber enseñable, cuestión que los académicos, como vemos, señalan con mucha frecuencia. Ahora, la pregunta que convendría hacerse y que viene rondando esta presentación de resultados de la búsqueda de la investigación, en orden a dilucidar esta relación/integración de lo disciplinar con lo pedagógico, es, cuál la relación o el punto de unión de estos campos. ¿Hay alguno que se visualice como hegemónico en esta relación? Tendemos a pensar que esta transposición se entiende como la extensión y determinación de la naturaleza del conocimiento histórico al campo de lo didáctico disciplinar. Vale

decir, la transposición genera una hegemonía de lo disciplinar – entendido como el campo de conocimiento historiográfico – por sobre lo pedagógico. Tal y como es expresado por uno de nuestros entrevistados:

*Tengo que tener en cuenta yo la concatenación de hechos, para poder enseñarla en historia, puedo partir con una sincronía o diacronía como decíamos denantes; entonces para mí no hay una disociación entre el contenido y la forma de enseñarlo, sino que el contenido como que interpela a la didáctica: la didáctica tiene que adecuarse al contenido específico de lo que se está enseñando, y no utilizar una sola forma o estrategias metodológicas independiente del contenido. El contenido impacta en la forma de enseñar. Esa es mi propuesta (Académico 2).*

He aquí uno de los nudos más controversiales en la preparación profesional de profesores de historia: La integración de los campos pedagógico y disciplinar y las formas que ésta va adoptando en el derrotero de la formación. Lo anterior es mencionado recurrentemente, por parte de los académicos participantes, como una de las tareas pendientes e inacabadas en el abordaje de su trabajo pedagógico en la formación de profesores. Se entienden relacionados y además en una relación jerárquica, primero el conocimiento disciplinar historiográfico y luego el conocimiento pedagógico. Dicho en el medio de una de nuestras conversaciones: lo primero es un conocimiento de lo pedagógico general y *“luego una integración de la disciplina y de ese conocimiento pedagógico, o sea un conocimiento didáctico, didáctico de la disciplina o del contenido. Me parece que debe tener una sólida formación pedagógica y una sólida formación disciplinaria.”* (Académica 1).

Con todo si bien se trata de una visión que busca la integración de los campos disciplinar y pedagógico, también se puede caracterizar como derivada de una racionalidad técnica en tanto concibe estos saberes como ya producidos, legitimados y jerarquizados, y que deben ser transmitidos a la base de una transposición didáctica pertinente. Concepto que por lo demás deviene de una racionalidad técnica de enseñanza y cuyo uso en la enseñanza de la historia resulta, al menos, discutible.

Otro de los aspectos importantes señalados por los académicos que participaron de nuestra investigación, en el área del currículum y al momento de ser consultados por los tipos de conocimientos más relevantes en la formación de un profesor de historia, se señaló la importancia de un conocimiento del currículum nacional. Esta valoración está enfocada básicamente en tanto se refiere a la arquitectura del mismo (política educativa, fines, objetivos). Es así como se declara como parte importante del conocimiento pedagógico al *"conocimiento curricular, de las políticas curriculares –contenidos, programas, instrumentos curriculares"* (Académico 3) Adquiere mucha importancia como conocimiento en la FID en historia, lo mandado por el ministerio, en términos de lo que se plantea en los planes y programas.

No obstante aquí se incorpora un elemento muy importante, cual es el conocimiento de los estudiantes con los que el profesor realizará su labor pedagógica, a saber, y a propósito de los conocimientos constitutivos de la formación inicial, uno de los entrevistados plantea que lo importante es. *"Lo que viene prescrito del ministerio y lo que viene de los propios estudiantes, entonces el estudiante o profesor egresado de historia debe saber tomar decisiones dentro del aula... hacer un curriculum convergente entre el curriculum prescrito mandado*

*por el ministerio, y el currículum emergente o las necesidades educativas que las comunidades donde están insertos los estudiantes." (Académico 2).*

En este caso en particular y habida cuenta de la consideración de los sujetos estudiantes como una forma de aplicar o desarrollar el currículum prescrito, estamos en presencia de una mezcla de elementos provenientes del currículum en su versión técnica, con algunos matices en torno a lo práctico. Creemos que esta ambivalencia genera una confusión de paradigmas curriculares que inclina la balanza hacia la apropiación bajo conceptos técnicos del currículum. Lo anterior se da en la formación universitaria de los profesores de historia, y por efecto del modelamiento, se daría también en la práctica del futuro desempeño profesional. Se aprecia con claridad su impronta técnica cuando los docentes se refieren al conocimiento del contexto como un elemento presente en la formación de sus estudiantes.

En este punto la mayoría de los entrevistados planteó la importancia de conocer los capitales culturales de los estudiantes con los que ellos trabajan en la formación de profesores, para desde ahí, modelar e intencionar la consideración de estos mismos elementos en su futuro desempeño profesional. En este caso la consideración de los contextos es bastante escasa en los académicos entrevistados, se tiende a asociar la consideración de aspectos contextuales, identitarios y comunitarios a los "contenidos" de las disciplinas de la formación general. Al discutir con una de las académicas que participaron en nuestra investigación y presentarle nuestra impresión respecto de la consideración de los contextos ella plantea que es necesario darle una mirada de carácter,

*Transversal, cierto, considerar esos conocimientos (...) cuando hablamos de formación pedagógica (...) estamos pensando en Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, en algún*

*momento queríamos Antropología de la educación... no nos aguantaron el salto. Estoy hablando de, bueno, de la psicología del aprendizaje, currículum, didáctica, evaluación, de las prácticas de la didáctica de la especialidad. Entonces me parece que no lo veo como conocimientos apartes sino que están vinculados a las disciplinas (Académica 1).*

Vale decir que la consideración de elementos contextuales de los sujetos, futuros profesores, se asocia a la existencia de contenidos vistos en asignaturas, en este caso, de formación general.

La misma situación tiende a manifestarse respecto de la consideración de los aspectos autobiográficos de los estudiantes, de sus experiencias vitales, las que son asociadas a aspectos motivacionales del aprendizaje, más que aspectos que valoren las diferencias de los sujetos ni sus trayectorias vivenciales / escolares. En ese sentido cuando se discutió el peso que los académicos le entregan a las experiencias de vida e identidad de los estudiantes, a los saberes propios su biografía, y cómo son considerados esos conocimientos en la formación inicial de los profesores, se plantea que dichos conocimientos pueden tener dos tipos de influencias:

*Uno podríamos decir es un peso procedimental, que si yo tomo en cuenta el universo simbólico, las creencias, los conocimientos previos o las experiencias previas de los estudiantes, yo voy a generar mayor motivación, siguiendo la antigua enseñanza de Maslow, que el interés y la motivación parte cuando el estudiante ve que está satisfaciendo una necesidad, y eso es cuando el profesor toma en cuenta esas necesidades. Por un lado, lo vería en ese*

*sentido, la importancia de tomar en cuenta al estudiante; eso sería una motivación intrínseca* (Académico 2).

Vemos que los aspectos motivacionales, vistos desde una perspectiva más bien psicológica, asumen gran protagonismo en el quehacer del profesor formador. Complementariamente a esto se reitera la importancia del contenido, nuevamente al relacionarlo como un aspecto de la consideración de los contextos. Ahora la consideración de la biografía de los estudiantes, de su contexto y trayectoria vital, está directamente a la función ilustrada del conocimiento histórico, la segunda parte de la intervención del académico que hemos venido citando nos señala:

*Pero también hay una cuestión extrínseca, que me sirve como para ser una persona ilustrada y culta, que conozco mi pasado, sé de dónde vengo, sé cuáles han sido las fortalezas de mi comunidad, de mi historia local y cuáles son las debilidades nuestras, nuestra idiosincrasia* (Académico 2).

Finalmente podemos señalar que el énfasis respecto de los conocimientos constitutivos en la FID de profesores de historia se vincula por parte de los académicos convocados, principalmente a los conocimientos disciplinares, del contenido de la disciplina historiográfica. Hay también una valoración importante del conocimiento pedagógico vinculado principalmente al conocimiento de lo práctico y de las formas cómo el conocimiento disciplinar se integra con las formas de enseñanza en los marcos de la transposición didáctica. Por otro lado se considera muy importante el conocimiento del estudiante y del curriculum nacional en sus aspectos relacionados con la arquitectura curricular. En tanto que los elementos del contexto, e identidad de los sujetos estudiantes se suele asociar a la consideración de aspectos de contenido vinculado a otras disciplinas del saber social y a aspectos psicológicos y motivacionales.

#### 4. 3. 2. Racionalidad curricular/ Rol de los actores educativos en la producción/distribución de conocimiento

Básicamente en este punto discutimos con los docentes formadores en torno a la función del profesor y del actor estudiante en la producción/ distribución de conocimiento. Situamos la reflexión con ellos en estos temas en la búsqueda de la comprensión acerca de la dinámica que adquiere el conocimiento, cómo se construye, quien lo porta y su la distribución en el ambiente formativo.

En primer término emerge una visión clara desde los académicos formadores de profesores de historia respecto del conocimiento, al decir que éste socialmente construido.

*Hay una construcción social del conocimiento, claro que hay muchas perspectivas teóricas... la construcción histórica es colectiva, no es individual. (...) los actores contribuyen con su perspectiva a la construcción histórica, y las perspectivas de los distintos actores se va hilvanando, con dialéctica, con tensiones y con controversia interna; pero esa es la realidad, así es la realidad, llena de contradicciones (Académico 2).*

Se hace referencia así, a una de las propiedades del conocimiento disciplinar y social, destacándose una propiedad distintiva del conocimiento histórico, por sobre cualquier valoración de la construcción o co-construcción de este conocimiento, que se pueda realizar, potencialmente también, con los actores del proceso formativo. Así, creemos que este ámbito del análisis de la comprensión de los formadores en el campo curricular, deja ver una vuelta a los aspectos propios del conocimiento histórico, si bien es cierto desde una perspectiva más profunda y transversal, que considera la realidad social y sus múltiples interpretaciones, la discusión se mantiene inmóvil en una propiedad del saber

académico de la historia y del conocimiento social, sin considerar a los actores y su soberanía epistémica como constructores/portadores/usuarios de saber histórico y social.

Ahora, respecto al rol del profesor en la construcción de conocimiento, la comprensión de los académicos es que, por un lado el conocimiento se construye y se define por su característica de estar situado y distribuido, y, por otro lado, al profesor se considera un actor principal, pues él realiza la síntesis y genera el liderazgo necesario para hacer conscientes a los estudiantes de este proceso. Así lo plantea una de las académicas participantes en nuestras discusiones:

*Yo creo que se construye el conocimiento, de manera situada y distribuida. En esa línea estoy trabajando y me doy cuenta de que así ocurre. Ahora, hay que transformarlo, necesita sí del profesor para hacer consciente de esa construcción, para –no sé cómo decirlo– la toma de consciencia de que: “oye, estás construyendo conocimiento, eso que te está pasando, mira, estás integrando conocimientos” (Académica 1).*

Podemos apreciar cómo se le atribuyen al conocimiento su origen colectivo. Esta propiedad lo transforma en un aspecto muy importante en la relación formativa del profesor con sus estudiantes. Esto es reafirmado por otro de nuestros entrevistado, quien discurre y se instala en la tarea de perfilar y caracterizar el conocimiento de los profesores, y, de esta forma relacionarlo, en concreto, con las características mencionadas más arriba, señalándonos:

*Este conocimiento del profesor es un conocimiento situado, en la escuela; es un conocimiento que se valida colectivamente, bajo estándares o indicadores cotidianos asociados a lo que es la relevancia que tiene para atender las necesidades o demandas de los estudiantes (Académico 3).*

Si bien se reconoce este origen colectivo y social del conocimiento en su distribución el docente adquiere un rol fundamental. Este rol se define por dos conceptos muy presentes en el lenguaje pedagógico de cuño tecnocrático, a saber gestión y liderazgo en la producción y circulación del conocimiento. Tal como es expresado en la siguiente intervención en una de las sesiones de trabajo con los docentes formadores, quien se refiere a la producción de conocimiento en su trabajo formativo:

*Hay mucha gestión del profesor, hay mucho liderazgo, hay mucha tarea previa, porque él genera el material con el cual interactuar; él propicia esa dinámica y tiene que convencer a un grupo de que se puede...por eso digo el "liderazgo". Hay que convencer a un grupo de que juntos pueden aprender (Académica 1).*

Es muy interesante ahondar en estas propiedades del conocimiento y de la manera cómo es concebido desde la opinión de este académico, puesto que se propone una distancia entre lo que es necesario aprender, en el marco de la preparación de material, la motivación extrínseca al estudiante y su papel muy importante en el convencer a los estudiantes de su rol en el aprendizaje. Llama la atención que este proceso de distribución del conocimiento desarrolle – como podría leerse – de modo unilateral y con un rol anclado en la pasividad del estudiante, versus el liderazgo del profesor.

Se instala así, desde las declaraciones de los formadores, una perspectiva que releva la construcción conocimiento desde lo situado y distribuido. No obstante se considera también que esta distribución y situación específica del conocimiento queda depositada en la capacidad del docente de generar las condiciones para actuar sobre los contextos de formación.

Focalizados, ahora en el rol atribuido al estudiante en lo que hemos venido describiendo, existen algunas ideas que se vinculan con lo anterior. Primeramente

los académicos plantean la importancia potencial del estudiante en su rol en la construcción de conocimiento, tal cual es expresado por una de las académicas formadoras,

*Es un rol muy activo. Ahora que se dé en la práctica eso es otra cosa. Si me remito al ejemplo que viví en Colombia, te digo que el rol es muy activo, y de mucha apertura, de “escucha activa”, es activa en el sentido en que el estudiante es inquieto intelectualmente, lee, se prepara, contrasta, confronta. Es una cosa espectacular. Lo que tenemos acá es otra lógica, el estudiante acá es muy pasivo (Académica 1).*

Es evidente que la mirada de los formadores es por un deber ser, pues en la práctica se manifiesta una dificultad, una realidad distinta como se expresa en el juicio anterior. Lo que se constata es una pasividad del estudiante en términos de su rol en la construcción de conocimiento. Lo anterior provoca una mirada negativa sobre el estudiante, el que más bien opta – a juicio de los docentes formadores - por su rol de receptor en el proceso de transmisión de conocimiento, y que, más aun, este rol de receptor le acomoda y es parte instalada y naturalizada de su formación.

*Hay unas prácticas instaladas en los estudiantes, algunos vicios que tienen. Yo llevo diez años trabajando y pasé por momentos en que tuve estudiantes que me decían –no me lo decían a mí–: “yo preferiría mil veces que esta profesora nos hiciera un certamen a que nos hiciera hacer una micro clase” (Académica 1).*

Es así como se concluye con la idea que los estudiantes

*Prefieren su rol pasivo. Entonces hay que convencerlos de que esto se puede sacar adelante, y al final yo casi con algunas arengas les digo: "bueno, si no se puede se arrastra, pero se saca adelante".*

*¿Te fijas? (Ídem).*

Resurgiendo de esta manera el rol de liderazgo en la construcción de conocimiento, liderazgo que es atribuido al profesor, a quien vuelve, una y otra vez el rol protagónico en este elemento central del proceso formativo de los futuros docentes de historia.

*Entonces ahí yo veo ese rol de gestión, de liderazgo, de estar permanentemente haciendo que se cuestionen, que se den cuenta, haciendo preguntas (ídem).*

Se atribuye así al estudiante un rol secundario en el proceso de construcción colectiva del conocimiento en el proceso formativo de los docentes de historia.

Al finalizar este acápite, en general podemos señalar que se valora por parte de los académicos formadores declarativamente la construcción colectiva, co-construcción y construcción situada y distribuida del conocimiento. No obstante se tiende a privilegiar el conocimiento como contenido, transmitido desde el profesor - visto incluso desde distintas perspectivas, técnicas, críticas y prácticas - pero desde un poseedor/propietario del conocimiento hacia alguien que no lo tiene, que carece él. Por otro lado se enfatiza un rol pasivo del estudiante, quien desde sí mismo y por una opción o actitud aparentemente naturalizada, ignora su rol de sujeto activo y protagonista en esta construcción. Todo lo anterior nos permite señalar en este acápite la preeminencia de una racionalidad técnica del currículum en la comprensión de la labor formativo.

#### 4. 3. 3. Racionalidad Curricular/ Relación pedagógica entre los actores del proceso formativo

En este punto resaltamos que la mayoría de los profesores formadores declara establecer relaciones dialógicas y participativas con sus estudiantes de pedagogía en historia. De esta forma lo describe uno de nuestros participantes en la investigación: *"mi relación con los estudiantes la definiría como muy horizontal. En primer lugar. Y la puedo evidenciar en términos cotidianos del trato que tenemos. No es la relación del especialista con el estudiante"* (Académico 3).

Se instala acá una mirada que privilegia lo dialógico y las relaciones horizontales entre los académicos y los futuros profesores de historia. En este sentido se vinculan también las relaciones con los estudiantes en el marco de la actividad propiamente académica durante el semestre, tal como lo señala uno de los profesores en uno de nuestros diálogos, quien al referirse a la organización pedagógica de la asignatura, y luego de una primera etapa directiva, señala que:

*Después viene la etapa dialógica, y la tercera etapa participativa o productiva. La dialógica tiene que ver con los debates, los foros que se van abriendo dentro de la clase, y la parte productiva de la clase, que usted le denomina participativa, para mí es productiva, los estudiantes tienen que generar conocimiento* (Académico 3).

Lo descrito nos lleva a concebir la presencia de situaciones dialógicas en la relación cotidiana de los formadores y sus estudiantes. Y también de momentos de dialogicidad en el desarrollo de actividades propiamente formativas como lo declara el docente citado. Sin embargo en la profundización de la discusión con los docentes emergió la idea del control y directividad en la relación formativa, como se plantea en el siguiente relato al describir su secuencia de formación. *"una primera parte directiva, donde doy clases magistrales en un sentido de clases mal*

*llamadas frontales, pero es para generar un horizonte de lo que se trata el semestre, esa la doy yo, directiva en su lenguaje.” (Académico 2).*

Desde esta misma lógica directiva, una de las académicas participantes nos señala,

*Hay estudiantes que necesitan el control, la “soga cortita.” Impresionante, pero yo se los digo, y llegado un momento les digo: “ya, ¿puedo alargar la soga?, ¿necesita que siga controlándolo?”. Y allí se genera un cambio y es más participativo. Participativo tampoco en un 100 por ciento. Hay cuestiones que yo decido, o que yo género y que la socializo, pero no hay aportes de ellos (Académica 1).*

Interesante resulta señalar que esta perspectiva de las relaciones con los estudiantes está basada en un rol directivo y técnico de la relación pedagógica. Es decir, se plantea esta relación de vigilancia y control justificado en la precariedad y en la falencia del estudiante en términos de sus capacidades para enfrentar alguna de las tareas planteadas por la asignatura. De modo tal que este control se va aliviando a medida que el estudiante logra alcanzar mayor autonomía y con ello ciertas metas de aprendizaje. Con lo cual se llega a instancias de mayor dialogo y toma en común de decisiones, tal como lo refleja, la profesora formadora, quien nos plantea que.

*Esas instancias se han generado ahora a partir de que vienen los estudiantes y me plantean ideas: “profesora, y qué tal si hago esto, que tal si hago esto otro”. Yo les digo: “y cuál es su plan B, ¿si les falla el proyector?”. ¿Te fijas? Esa comunicación la hemos logrado ahora, pero para eso hay que validarse primero, o sea, al principio de la pasantía era: “el profesor me dijo, el profesor hace esto, el*

*profesor hace esto otro, el profesor hace aquí, el profesor hace allá”; hoy día, a tres semanas ya estamos diciendo mire: “el profesor hace esto pero a mí me gustaría hacer esto otro. ¿Qué opina usted?”. Ya estamos en esa (Ídem).*

Ahora, resulta evidente que estas decisiones en común dicen relación, al parecer, y de acuerdo a este dato, con temas muy concretos y de disposición de materiales, como queda en evidencia en lo transcrito. Queda la duda, razonable, sobre las decisiones de índole académica o discusiones de mayor calado, que relacionen a los estudiantes y sus profesores formadores. No es nuestra intención, ni es el lugar para profundizar en estas materias, a partir de una evidencia, específica y localizada, no obstante, no deja de ser preocupante la fuerte impronta técnica que reflejan la comprensión de los profesores formadores en su relación con los estudiantes, futuros profesores de historia.

Una idea interesante que emergió de los relatos tiene que ver con el dialogo extramuros vinculados a aspectos de la socialización política, es decir, en el dialogo y apoyo a las organizaciones estudiantiles por parte del profesor. Cabe si, mencionar a modo de contexto, que estas organizaciones cobran vital importancia en estos años de movilización estudiantil. Lo que adquiere sentido, aún más, si pensamos que las carreras de pedagogía en historia suelen tener actores políticos protagónicos entre sus estudiantes, en tanto una carrera que ha tenido presencia histórica en las organizaciones de política estudiantil universitaria. Lo anterior favorece, desde este punto de vista, la instalación de perspectivas críticas como una forma de mirar el currículum y el proceso formativo de parte de los profesores universitarios. Tal como lo plantea el siguiente relato:

*En virtud de las demandas que plantean los chicos, sobre todo en términos organizativos, de las federaciones, de los centros de alumnos, etc. Es de una disposición permanente a colaborarles a todo aquello en que ellos demandan en términos de apoyo. (Académico 3)*

Lo anterior es posible dado que, en el caso particular de esta universidad:

*Tenemos estudiantes más protagonistas, que se conciben como actores sociales protagónicos y eso me ha servido para esta asignatura. (Les planteo) Ese mismo posicionamiento que tienen ustedes respecto a lo que es el cambio educativo, pasa por el hecho de un tipo de formación, o una apuesta formativa para todo el país, que ustedes la recibieron durante la escolaridad y hoy día la están recibiendo en la universidad (Académico 3).*

Acá apreciamos una toma de posición importante del académico formador, quien desde esta perspectiva desafía a los estudiantes que - provistos de posturas críticas y de ideas de cambio social - deben acercarse al estudio del fenómeno curricular y pedagógico. De este modo se consolida esta vinculación entre los grados de conciencia política del estudiantado de pedagogía en historia y los temas, definitivamente orientados al estudio del currículum bajo los paradigmas críticos de este fenómeno sociopolítico. Es así como el académico encargado de la formación curricular, interpela - desde sus convicciones - a sus estudiantes de pedagogía en historia:

*¿Qué es lo que llegaron demandando ustedes a este curso? Planificación, y no diseño curricular. Entonces ese tipo de dilemas es a partir del cual abordamos este tipo de procesos que tú me*

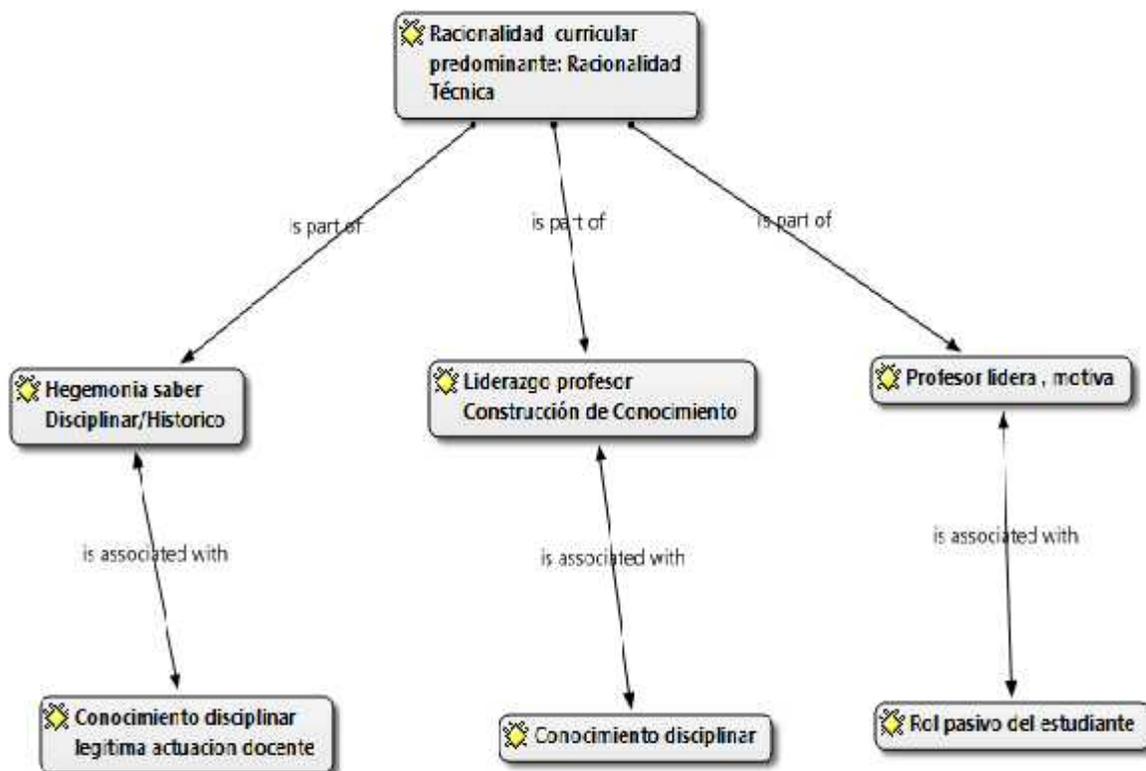
*planteas respecto a este conocimiento, cuestionamiento permanente, interrogación permanente, dilemas para discutir sobre el rol de ellos como profesor en la escuela y frente al currículum (Ídem).*

A manera de corolario estamos en condiciones de señalar que desde la comprensión de los académicos formadores de profesores de historia inicialmente se valoran las prácticas dialógicas y horizontales en la relación con los estudiantes, no obstante estas relaciones se circunscriben a aspectos puntuales de la relación cotidiana y en algunos momentos de la secuencia formativa. Se valora también en este plano la adscripción al dialogo con las organizaciones políticas de los estudiantes, en términos y en los marcos de un momento histórico de ensanchamiento de las luchas estudiantiles.

Sin embargo, queda muy claro que en la relación pedagógica cotidiana predomina un rol directivo y hegemónico del docente formador que según los relatos se ve favorecido por la condición de pasividad del estudiantado. Reviste especial importancia los rasgos técnicos, de vigilancia y control, que caracterizan la comprensión de las relaciones con el actor estudiante, que sostienen algunos académicos que participaron en estas discusiones.

Una síntesis de los resultados en esta dimensión en donde se aprecia el predominio de la racionalidad curricular de carácter técnico, se puede en la siguiente red conceptual elaborado a partir de la utilización del software Atlas Ti.

Esquema 4: Red Conceptual Racionalidad Curricular Predominante



#### 4.4. PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DESDE LAS VOCES DE LOS FORMADORES

En este acápite presentaremos los resultados de la dimensión perspectiva de la didáctica de la historia desde la comprensión de los académicos formadores de profesores de historia. Como en la dimensión anterior se definieron los mismos tres ámbitos constitutivos de la dimensión, a saber, el entendimiento de los conocimientos constitutivos de la formación inicial; la comprensión que portan los formadores acerca del rol de los actores educativos en la producción/distribución

de conocimiento y finalmente la comprensión que poseen respecto de la relación pedagógica entre los actores del proceso formativo.

#### **4. 4. 1. Perspectiva de la didáctica de la historia / Conocimiento constitutivos en la FID en historia**

En los diversos encuentros y entrevistas sostenidas con los académicos encargados de la formación didáctica específica de los futuros profesores de historia, surgieron una serie de elementos muy interesante que formarán parte de esta presentación de resultados.

En primer término y en el plano de los conocimientos constitutivos en la formación de profesores de historia, surge la importancia del conocimiento disciplinar, historiográfico, como fundamental en una adecuada formación. Tal y como es planteado por una de las académicas participantes de nuestro estudio al señalar: *"yo creo que todo profesor debe tener una sólida formación disciplinar; entonces formar en una sólida formación disciplinar tanto al licenciado en Historia como a profesores. Ceo que es importante que los profesores sepan de los contenidos que enseñan."* (Académica 6)

De la misma forma lo entiende uno de los profesores formadores quien señala claramente que: *"Sin duda el tema de la disciplina es trascendente, nadie enseña lo que no sabe, por lo tanto la disciplina tiene que tener una formación muy sólida"* (Académico 5).

Coincidentemente con lo anterior, una de las académicas de la didáctica disciplinar plantea: *"yo creo responsablemente afirmar que el profesor de Historia y Geografía debe saber Historia y Geografía porque el que mal sabe, mal enseña"* (Académica 4).

Lo anterior refleja que a este respecto, para los profesores de didáctica de la historia consultados, es vital la relación entre el dominio de lo disciplinar y su enseñanza. Vale decir, existe una clara visión del valor de la disciplina y su conocimiento, como una condición sine qua non que permita lograr su enseñanza. De la misma manera esta condición del valor del conocimiento disciplinar, se instala a la vez como una falencia del sistema educativo en general en términos de la carencia de los docentes de un sólido conocimiento de las materias que enseñan, cuestión que justificaría esta instalación disciplinar como esencial en la formación.

Al respecto podemos señalar que existe una comprensión respecto de lo importante del dominio del contenido disciplinar historiográfico para realizar una buena didáctica de la historia, por lo que la didáctica se reduce a un buen dominio del contenido disciplinar. Esto nos instala en una perspectiva tradicional de la didáctica de la historia.

Esto resulta muy interesante y también creemos que abre un debate importante en el ámbito de las concepciones del conocimiento de lo didáctico, cuando una de las profesoras formadoras consultadas, expresa que para ella el conocimiento de lo disciplinar determina las opciones didácticas a utilizar por el profesor, es decir:

*En el fondo es cómo, a partir de categorías fundamentales de la enseñanza de la Historia yo puedo abordar diversos contenidos, o moverme en la enseñanza de la Historia. Entonces categorías como "sujeto", como "tiempo histórico", como "espacio", yo creo que son las que nos llevan como profesores a estructurar cualquier secuencia didáctica, pero tomando en consideración esas categorías fundamentales (Ídem).*

Elementos específicos fundamentales de acuerdo a lo planteado serían, por ejemplo, el manejo de las fuentes históricas, de esta manera para la opción formativa sostenida por la académica con la que estamos dialogando, nos señala:

*Lo que nosotros planteamos es que hay que recuperar la enseñanza de la historia a partir de las fuentes. Porque si el objetivo de la enseñanza de la historia es enseñar a pensar históricamente, la forma en la cual nosotros podemos generar interpretaciones por parte de los estudiantes y que comprendan en el fondo que la historiografía son interpretaciones de la historia, es a partir del análisis de fuentes (Ídem).*

Estamos en presencia de un dispositivo eminentemente disciplinar, como es el caso de las fuentes de construcción del conocimiento histórico, que se transforma en la piedra angular de la formación en didáctica de la disciplina. Es decir, apreciamos una concepción de la disciplina historiográfica transformada en el fundamento de la didáctica, en la perspectiva de instalar en los estudiantes las capacidades propias del historiador y sus formas de trabajar. Lo dicho se refleja también en que el avance de las disciplinas sociales y de la historiografía en particular, tanto como los avances y el progreso de la historia, llega también a la sala de clases. A manera de ilustrar lo dicho, una de las académicas nos menciona: *“La importancia de las historias locales. Es súper importante, para también lograr que los estudiantes se reconozcan como sujetos, o sea esta intencionalidad se ha posibilitado con estas nuevas metodologías, la historia oral”* (ídem).

Otra forma entender el abordaje de lo didáctico dice relación con procesos de modelamiento instalados desde la formación inicial, proceso que deben ser conducidos y diseñados por el docente formador.

*Al estar hablando, o trabajando el tema con los estudiantes no sé, de los "Paradigmas epistemológicos que han guiado la formación de los profesores de Historia en el siglo XX". Es un tema duro. Tenemos que reconocer características de los distintos paradigmas. Eso no tiene nada de práctico, pero ¿qué esperan los estudiantes de mí? Bueno, poder obtener alguna estrategia, porque ellos quieren es la receta: "cómo lo hago yo [estudiante] en la sala de clases"*  
(Académica 4).

Una constatación preliminar nos deja en presencia de dos maneras de entender la forma en que se manifiesta el conocimiento y el peso de los elementos constitutivos de él, en la didáctica en historia. Por un lado la didáctica disciplinar entendida como la extensión e implementación de las categorías fundantes y estructurantes del conocimiento historiográfico, las que irían a determinar los fundamentos de las articulaciones didácticas del profesor, es decir, fundado en una buena apropiación de los conceptos de la historia transformados en diseños didácticos, el profesor será capaz de generar motivación, interés y aprendizajes de importancia en sus estudiantes.

Por otro lado, está la perspectiva del conocimiento de lo didáctico en términos de definir claramente sus técnicas y estrategias y a la vez, que éstas se constituyan en un modelamiento en cada una de las clases de la didáctica, a fin de que el estudiante pedagogía en historia pueda así proveerse de un background de procedimientos que le permitan materializarlos posteriormente en sus desarrollos

didácticos de clase. Es decir que el diseño de lo didáctico en cada clase se convierta en una clase de didáctica, de acuerdo cada uno de los contenidos o metas de aprendizaje definidos por el profesor de didáctica.

*Creo que mi rol es de modeladora; yo creo que tengo que tener un rol modelador, en el sentido de que a través de mi "hacer" con ellos, y a través de lo que yo les pido a ellos que realicen a nivel de diseño, etc., exista un modelamiento (Académica 4).*

Esta última opción, en el fondo está centrada en una mirada de suyo técnica y procedimental del conocimiento de lo didáctico, en tanto que persigue la entrega de un proceder instrumental mirando el alcanzar un producto, evocando la mirada tradicional de la didáctica.

Por otro lado, la primera de las opciones descritas si bien es cierto se instala desde una comprensión crítica respecto del conocimiento historiográfico no lo es respecto de lo que se entiende por una didáctica crítica en el ámbito del conocimiento, pues la búsqueda es por relevar y legitimar la diversidad de saberes que operan en los contextos educativos. Queda claro lo anterior cuando la docente releva una herramienta clásica de un enfoque didáctico tradicional, cual es la clase expositiva, la que sin embargo, para el caso le atribuye una función emancipadora.

*Para mi es súper importante el recurso expositivo, la clase teórica, el vínculo que ustedes tienen con el conocimiento académico porque yo soy una convencida de que, en la clase expositiva, sobre todo en contextos populares, el profesor es muy importante, sigue siendo la principal fuente del conocimiento (Académica 6).*

Otro de los rasgos importante que nos plantean los datos, de acuerdo a lo recabado con los especialistas en didáctica de la historia, es la tendencia expresada de transformar el conocimiento de lo disciplinar a objeto de transformarlo en conocimiento enseñable, para convertirlo en conocimiento pedagógico,

*La formación ya no debería estar solo referida al componente teórico disciplinario, sino que tendría que ser una formación que equilibre el conocimiento de la disciplina –que sí debe estar presente– con el conocimiento que permite una adecuada transposición didáctica en el aula (Académica 4).*

De esta forma, entonces, los académicos reafirman la necesidad de integrar el conocimiento de la disciplina con una mirada que permita hacer a este conocimiento materia enseñable en el escenario escolar. Vale decir, una buena formación profesional del pedagogo especialista debe generar las *“competencias que permitan que el futuro profesor de Historia pueda hacer saber y descubrir este mundo de la disciplina con sus estudiantes de Educación Media”* (Académica 4).

Coincidentemente, lo expresa otro de nuestros participantes en la investigación, quien además, vincula este proceso de transposición a lo estricta y específicamente disciplinar en el contexto en que se desarrolla la formación:

*No solo basta con saber la disciplina sino que tenemos tener la capacidad de enseñar la disciplina, hacer un traspaso, la transposición didáctica para que los sujetos entiendan todos los procesos que tienen que ver con la construcción de la historicidad de*

*la región, es decir, que se entienda, que se develen las estructuras que dan forma a los espacios sociales (Académico 5).*

No obstante esta integración disciplinar - que busca que el profesor pueda dominar una disciplina y los mecanismos de su enseñanza - suele ser vista, como se reitera una vez más, en los marcos de la transposición didáctica. Esto ha llevado a entender lo didáctico como una transformación del conocimiento de la disciplina de la historia en un conocimiento enseñable en el aula a objeto de generar aprendizajes. Frente a esta concepción nos preguntamos si es posible "transponer" efectivamente el conocimiento de las disciplinas sociales, particularmente del campo historiográfico, a conocimiento enseñable en la sala de clases. Comentamos lo anterior debido fundamentalmente a que la idea de la transposición didáctica, como sabemos, viene del campo del conocimiento matemático. Esta área del conocimiento, caracterizada como un saber formal y objetivo, no tiene que ver, necesaria y obligatoriamente con el conocimiento de lo social. Este último está anclado mayormente en la subjetividad de la experiencia humana, en que cada sujeto a partir de su experiencia resignifica el conocimiento de su sociedad y de su historia. Lo anterior supone una construcción colectiva que involucra el conocimiento de su historia y la de los suyos y de los que componen el colectivo social y su experiencia como sujeto. En este plano, creemos, más que transponer el saber sabio al saber enseñable, se requiere una historización y subjetivación - en el sentido rescatar el sujeto y su experiencia - del conocimiento social e histórico. Es decir partir de las experiencias vitales, biográficas y de las trayectorias de los sujetos y desde ahí tender los puentes que ayuden a - más que a aprender los contenidos de la información histórica - resituar y resignificar su lugar en el tiempo y en el espacio.

En otro plano, uno de los hallazgos importante en el acervo de conocimientos para el dominio didáctico que debe poseer un profesor de historia, es el conocimiento de los estudiantes y de sus contextos. Lo anterior se justifica toda vez que el profesor debe tener claridad del perfil y las necesidades del estudiantado que atiende lo que permitirá tomar mejores decisiones de enseñanza. Estamos frente a una perspectiva de la didáctica reconstructiva que considera al sujeto y su contexto como elementos fundamentales a considerar para la enseñanza. Esto se reafirma en el siguiente testimonio:

*Cómo recuperamos esa experiencia que ellos tienen como estudiantes en los colegios y eso yo creo que es un pilar fundamental para no repetir aquello que ellos vivieron como experiencias negativas respecto a la enseñanza de la Historia; o cómo dialogar también con los elementos o recuerdos positivos que ellos tienen (Académica 6).*

Por último, quisiéramos señalar que algunas de las carreras estudiadas el campo de la didáctica no adquiere especificidad como área de formación de los futuros profesores, desconociéndose su aporte a la constitución de la formación pedagógica. La formación en esta área queda sujeta a las instancias de modelamiento a las cuales los estudiantes puedan acceder en su proceso formativo, como se ilustra en el siguiente relato:

*Yo te comentaba también que no hay un didacta en la carrera, sino que la didáctica que aparece, en los profesores de historia que egresan de la universidad, muchos de ellos tiene que ver con experiencias que han vivido en la universidad y lógicamente un amplio porcentaje de lo que ellos hacen viene de la propia iniciativa*

*y la creatividad que ellos tengan al momento de iniciar su práctica, por ejemplo, y de lo que eventualmente su profesor colaborador o el profesor supervisor también le aconseja hacer en clases (Académico 5).*

Aparece de modo patente, nuevamente, uno de los problemas más importante y recurridos respecto de la formación inicial de profesores de historia, cual es, la vinculación / integración de los elementos disciplinares y didácticos y sus responsables en el trayecto formativo de estos docentes.

#### **4. 4. 2. Perspectiva de la Didáctica de la historia / Rol de los actores en la producción/ distribución de conocimiento**

De acuerdo a lo señalado por los académicos participantes es muy relevante, en primer término el conocimiento que poseen los estudiantes en el proceso formativo. Se reitera de este modo la importancia que tiene la consideración del conocimiento que porta este actor al momento de la construcción de un saber didáctico,

*Nosotros tratamos de introducir algunos elementos que nos permitan incorporar los saberes de los estudiantes que son tan valiosos como los saberes de cualquiera, y por lo tanto tienen que ver con el contexto de los procesos, con lo que llamamos diagnóstico de disposiciones de aprendizaje, es decir cuáles son los preconceptos de los sujetos y a partir del rescate de los preconceptos, diseñar el proceso de enseñanza (Académico 5).*

Es decir se instala la necesidad de conocer los saberes y conocimientos de los estudiantes de pedagogía, en la medida que se pongan al servicio específico de la formación. De este modo se expresa una visión tradicional del conocimiento

como elemento central de lo didáctico en la formación del profesor, intencionándose un rescate de los conocimientos del estudiante a objeto de transformarlo en conocimiento disciplinar, científico, tal como es expresado en el siguiente relato:

*Pero de todas maneras que el profesor, cualquier profesora en cualquier instancia básica, media, superior, en cualquier parte, en el jardín infantil, creo yo, uno tiene que ser muy respetuoso, muy considerado de los conocimientos que tienen los estudiantes, y tiene que buscar cuáles son esos conocimientos para desde allí levantar un conocimiento –como dije yo– más completo, más acabado, más científico (Académica 4).*

Esta consideración se limita, como veremos, al rescate de los conocimientos o preconceptos, desde una perspectiva de la funcionalidad, concreta de la consecución de aprendizajes y desde una posición, diríamos, de autoridad desde el que sabe, interpreta, y porta por tanto el conocimiento, hacia el que no sabe y necesita ser instruido, aun sin saberlo, para transformar sus saberes en conocimientos científico.

Esta consideración puede ligarse a una concepción instrumental del conocimiento del otro actuante en la relación formativa de los pedagogos, es decir, se interpela a los saberes de los estudiantes desde una perspectiva eminentemente académica, que los despoja de la validez de su historicidad y experiencias vitales, los que son considerados como dispositivos externos, a los cuales es necesario acercarse para su utilización.

Una mirada algo más amplia al proceso de construcción de conocimientos y del rol que tiene cada actor en este ámbito del proceso formativo, nos lo entrega una de

las académicas de la carrera de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile, quien refiriéndose a la importancia de la producción de conocimiento, lo instala de inmediato en los marcos de la disciplina , en tanto para ella *“La producción de conocimiento les permite a los estudiantes reflexionar, bueno, sobre sus propias experiencias, prácticas en los contextos; pero también reflexionar sobre cómo ellos van concibiendo esta respuesta a la pregunta de por qué enseñamos a historia.”*(Académica 6).

De este modo es central para la académica formadora el que los estudiantes, en el marco de su preparación pedagógica en el área de la didáctica puedan ellos, en la lógica del conocimiento disciplinar, producir conocimiento para desde ahí comprender las metodologías e instrumentos historiográficos y disciplinares que luego tendrán que enseñar. De este modo, el conocimiento *“tiene más sentido cuando ellos lo investigan, a partir de entrevistas, producen conocimiento en relación a eso, a que yo se los diga. Entonces yo creo que para construir ese tipo de reflexiones es fundamental la producción de conocimiento”*(Académica 6).

#### **4. 4. 3. Perspectiva de la Didáctica de la historia / Tipo de relación pedagógica entre actores del proceso formativo**

Finalmente en este acápite nos remitiremos a presentar las características que asume - desde el testimonio y discusión de los formadores en didáctica disciplinar - el tipo de relación pedagógica entre los actores del proceso formativo.

A este respecto primeramente presentaremos los datos relativos a la importancia que se le asigna a la relación caracterizada por la comunicación el dialogo con los estudiantes, lo que les permitiría a los profesores que guían los procesos de formación conocer sus intereses, subjetividades y a partir de ahí, establecer relaciones de confianza y participación. De esta forma se refiere una de las

académicas participantes en la investigación, al momento de referirse a la forma en que ella definiría la relación con sus estudiantes:

*Yo creo que participativa experiencial sí, pero también dialógica. Es que yo creo en el equilibrio de los componentes; yo creo que uno tendría que pasearse por todas. Yo soy de diálogo sí ah, y soy de práctica: a mí me gustan que vivan las cosas.* "(Académica 4).

Estas relaciones dialógicas y participativas van adoptando diversas formas y variantes. De hecho los académicos enfatizan mucho las relaciones de carácter horizontal que se producen en las instancias de sociabilidad cotidiana propia de los espacios universitarios, extra aula.

*Entonces no sé si está tan definido, no sé si está tan claro, pero me parece que para ese lado debería ir un poco el proceso: incorporar elementos centrales de esa relación que se produce en la cotidianidad, a veces ni siquiera en el aula, en la cotidianidad es la posibilidad que uno tiene de conversar en su oficina distintas cosas con distintos estudiantes cuando te van a ver* (Académico 5).

En este mismo sentido el académico complementa lo antes dicho y señala que, a pesar de no ser una práctica sistemática, no formalizada, se dan permanentemente instancias de dialogo y de empatía con los sujetos con quienes comparten el proceso formativo, de esta forma:

*Tú ves cómo nos relacionamos con los estudiantes y sabemos cuáles son sus problemas, y sabemos cuáles son sus motivaciones, sus complejidades y entendemos también cómo ellos van construyendo sus conocimientos. Y eso lo aprendimos entre todos. Nosotros aprendemos también mucho de ellos. Entonces no está*

*sistematizado, pero sí está presente, desde mi punto de vista*  
(Académico 5).

Podemos interpretar así una comprensión de las relaciones que los formadores generan con los estudiantes, de carácter horizontal y dialógico. Lo anterior nos lleva a caracterizar las relaciones desde la perspectiva de una didáctica de carácter reconstructiva, en donde adquiere mucha importancia los estudiantes y sus experiencias.

En el mismo sentido, del rescate de las relaciones horizontales y dialógicas, se plantea con mucho énfasis, el traspaso de la experiencia a los estudiantes en formación.

*Yo les cuento mis experiencias a los estudiantes. Siempre. Yo sé que las experiencias son personales y las vive uno y uno las siente, pero siempre es bueno traspasarlo y discutir la experiencia. En 20 años de docencia me pasaron muchas cosas, buenas y malas, y por lo tanto siempre las incorporo en el proceso de enseñanza. Siempre. Y las traspaso y les pregunto su opinión* (Académico 5).

Por otro lado, se refleja también un efecto modelador que se espera con el traspaso y relato de las experiencias desde el profesor formador a sus estudiantes. Este efecto modelador se reitera y reproduce posteriormente en el ejercicio profesional de los futuros docentes:

*Y muchas de las conversaciones que uno tiene con los estudiantes en la sala o el tipo de relación que uno establece con ellos es el tipo de relaciones que muchos de ellos también establecen con sus estudiantes posteriormente en sala. Y uno ve mucho de ellos replicado en los modelos que ellos siguen igual: hay quienes son*

*muy cercanos con los estudiantes, hay otros que son muy lejanos y tiene que ver con cómo cierto profesor también marca o se acerca más a su personalidad* (Académico 5).

Refleja lo anterior que estas relaciones pedagógicas se registran también en un marco de modelamiento que denota un carácter paternalista de la vinculación entre los formadores y sus estudiantes, toda vez que éstos se dejarían influenciar por los modelos más significativos para ellos, los que posteriormente replicarían en su experiencia profesional y en la relación con sus estudiantes.

Como corolario de este acápite de la presentación de resultados diremos que los académicos que trabajan la formación didáctica de profesores de historia, asignan gran valor al conocimiento disciplinar, en historia particularmente. Lo anterior genera una hegemonía del contenido disciplinar en el discurso y también en la comprensión de la implementación didáctica.

Los académicos actuantes en nuestra investigación valoran principalmente la idea de la integración de los aspectos disciplinares y pedagógicos. No obstante esta integración es entendida en los marcos de la idea de la "transposición didáctica, donde prima el conocimiento del contenido.

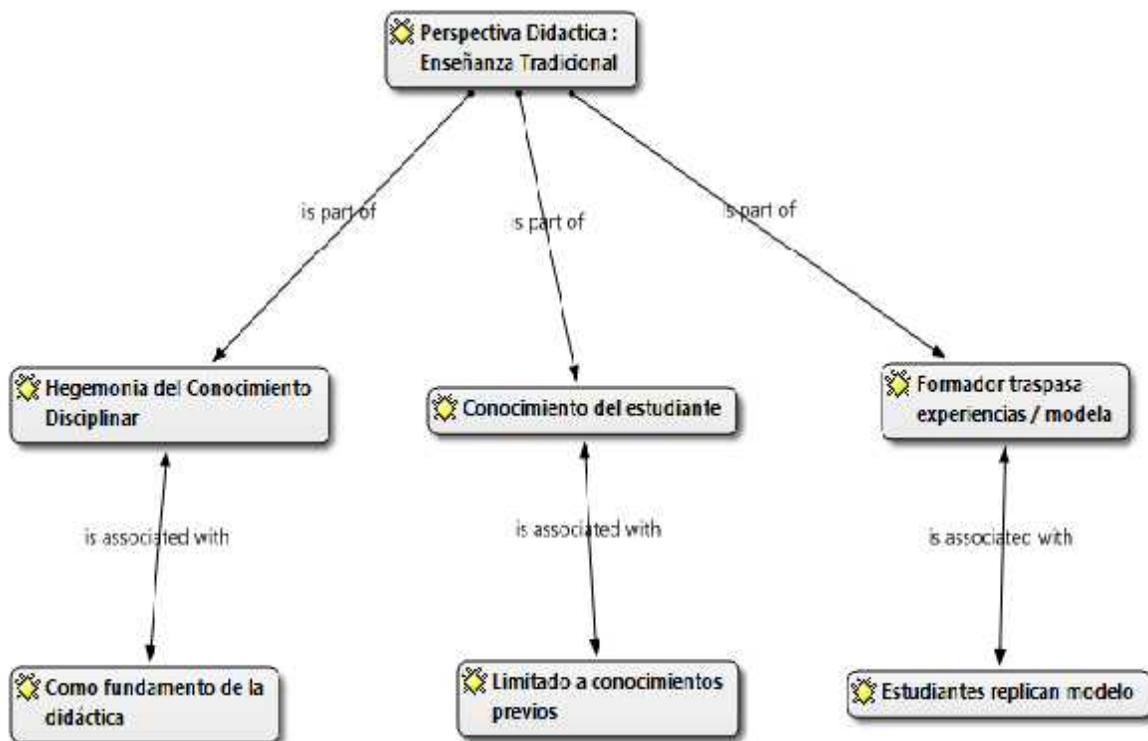
Asignan, también, una importante valoración a la preparación del profesor de historia en estrategias que le permitan conocer a sus estudiantes y sus necesidades particulares de cada contexto. No obstante se percibe una tendencia a la formación estandarizada en aspectos pedagógicos y, básicamente, hegemonizada por las propuestas curriculares a nivel país. Una cuestión muy importante para algunos académicos formadores es la necesidad de modelar aprendizajes en la formación del profesor, es decir, el profesor debiera actuar como un modelo tanto desde las asignaturas de formación pedagógica como las

de formación en la disciplina historiográfica. No obstante, se tiende a mirar que la formación pedagógica y didáctica sigue ancladas en modelos tradicionales y de transmisión de conocimientos. En este sentido, por ejemplo, que la valoración de los conocimientos y cultura simbólica y material de los futuros pedagogos se limita a la idea del rescate de los *conocimientos previos*. Esto último fue muy debatido en las distintas instancias de discusión y de análisis de los datos con los académicos actuantes.

Le ama la atención, en este marco, que se mantiene el predominio - bajo diversas formas de empatía y acercamiento al mundo o la cultura juvenil de los estudiantes de pedagogía - del conocimiento académico y portado por el profesor. Es decir vemos como las prácticas de dialogicidad declaradas tienden a negar y a anular las experiencias vitales de los estudiantes, en pro de la hegemonía de los contenidos disciplinares, aun desde perspectivas críticas.

Una síntesis de los resultados en esta dimensión en donde se aprecia el predominio de la perspectiva de la didáctica de la historia desde la enseñanza tradicional, se puede apreciar en la siguiente red conceptual diseñada a partir de la utilización del software atlas Atlas Ti.

Esquema 5: Red Conceptual Perspectiva Didáctica de la Historia Predominante



#### 4. 5. TENSIONES QUE AFECTAN A LA FID EN HISTORIA DESDE LAS VOCES DE LOS FORMADORES

Uno de los objetivos de la investigación es indagar y describir los focos más importantes de tensión que presenta la renovación curricular de la formación inicial docente en Chile, en particular la formación de profesores de historia, esto desde las propias voces de los formadores en las universidades.

Al respecto, se manifiesta una valoración positiva por la implementación inicial de estos procesos renovadores de la formación docente.

*Creo que ha habido avances. En el minuto que hay propuestas para mí significa avance. Porque esas propuestas nos han hecho*

*detenernos en algunos elementos, como ir sistematizando algunas ideas respecto de la Formación, y yo creo que eso es un avance importante. Muchas de esas ideas basadas en investigación, otras basadas en otros modelos que no son nuestros, pero que a pesar de eso han ido como instalando algunas ideas en las que como que coincidimos y nos logramos poner de acuerdo (Académica 1).*

Dicha apreciación general va abriendo un camino de expectativas ante la instalación de ciertos temas que son importantes y que se visualizaron como claves de abordar, a inicios de los años noventa.

*Y en ese contexto se instalaron algunos elementos que tienen que ver con las reformas educaciones centradas en algunos pilares esenciales, que por un lado tenía que ver con la mejorar la remuneración a los docentes; por otro lado mejorar las condiciones de los establecimientos educaciones, y por otro lado, esencialmente también, mejorar la formación de los profesores que estaban en procesos de formación (Académico 5).*

Coincide con lo anterior, en términos de esta buena valoración de los momentos iniciales de los programas que fueron dando forma a la FID, tal como lo relata el siguiente testimonio:

*En la década de los 90 por lo menos las propuestas en términos de política de formación inicial docente se veían esperanzadoras en el sentido de ampliar las posibilidades de la formación, profesionalizar, en el buen sentido de la palabra profesionalizar, es decir, sacar al profesor de la lógica técnica en que estaba bajo la Dictadura Militar,*

*profundizar también este tema de la formación disciplinar*  
(Académica 6).

Sin duda que lo anterior recoge una expectativa muy relevante para los profesores que reciben estas reformas de mediados de la década de los años noventa. No obstante todos estos esperados cambios, evidentemente, se dejaron esperar y las reformas implementadas solo tuvieron un impacto relativo en la formación de profesores. Así, el cambio del curriculum escolar impactó en la reformulación de los proyectos de formación y planes de estudio de las distintas universidades, tal como es comentado por uno de los profesores que vivió aquel momento histórico:

*Ahora, en el ámbito de la historia debo reconocer también que ahí están los procesos que tiene que ver con los cambios curriculares que se hacen en las mallas, en el sistema escolar... por lo tanto eso obliga a las universidades a adecuar sus asignaturas, a readecuar-reformular estos procesos* (Académico 5).

Ahora bien, en términos más específicos, los académicos mencionan los aspectos que son valorados en esta primera etapa de instalación de la FID y sus consiguientes reformas que tienen por objetivo fortalecer las carreras universitarias que imparten pedagogías: *"Las nuevas carreras que comenzaron a surgir en ese periodo tenían un sello importante, por ejemplo, una valoración en la investigación...cómo se podían formar profesores investigadores, la importancia que en eso tomó el desarrollo de las prácticas"* (Académica 6).

Se aprecia, a partir de los datos presentados, que la serie de reformas al campo educativo en su conjunto, en particular las referidas al campo de la formación

inicial de profesores, se ven como esperanzadoras para ese momento particular de inicio de programas y políticas FID.

No obstante esas reformas y andado ya más de veinte años de su implementación, aún subsisten los problemas que en ese momento se intentaron abordar en el marco histórico de la post dictadura. Vale decir, los problemas estructurales e históricos de la formación de profesores, en particular de especialidad, llamados de enseñanza media o secundaria, se mantienen y lo expresan nuestros académicos, quienes trabajan día a día en la formación de estos profesionales, uno de los cuales es la integración de los campos pedagógico y disciplinar.

De los relatos docentes se pueden configurar tres grandes tensiones que caracterizan los procesos de formación inicial en el campo del profesorado en historia.

#### **a. La integración en el currículum de formación**

La formación de profesores debe entenderse como una formación integrada, vinculada y buscando una síntesis que mire al ejercicio de la enseñanza de una disciplina más que a la formación propiamente disciplinar. Lo anterior se ve obstaculizado por factores históricos que envuelven la formación de profesores especialistas en el país: *"yo creo que ésta disociación que siempre se ha hecho entre la formación educacional y la formación disciplinar y que no existan puentes o diálogos en los currículum de las carreras de pedagogía, no se ha zanjado"* (Académica 6).

Como apreciamos, se manifiesta en unos de los relatos que fue expresado con intensidad por una de las profesoras formadoras y en donde ella nos señaló: *"los profesores de especialidad siguen trabajando en el modelo pedagógico alemán. Y*

*creo que siguen haciéndolo así porque en el fondo se encasillan dentro de sus respectivas disciplinas, y son muy buenos, yo tengo colegas exitosísimos acá en la disciplina”* (Académica 4).

Esto tiene muchas connotaciones, sin duda, e incluso impacta en la forma de entender - desde los propios estudiantes de la carrera de pedagogía en historia - su propio proceso formativo. Es decir, *“como resultado de su proceso de formación, los estudiantes creen que van a ser historiadores, geógrafos, economistas, etc. Y solamente vienen a caer en cuenta que van hacer clases en la Enseñanza Media en los últimos años de la carrera”* (Académica 4).

De esta manera, la formación profesional de los profesores de historia se ve tremendamente presionada por estas dos líneas gruesas de formación. A lo que se agrega - de acuerdo a las opciones formativas impulsadas por las distintas universidades - elementos propios de la geografía, de las ciencias sociales y de otros campos pertinentes como la investigación, las nuevas tecnologías, la psicología educativa etc. Lo anterior, sin duda va generando un panorama de confusión respecto de los objetivos que debiera tener la formación pedagógica en historia.

Si seguimos profundizando en la lectura del dato y a mayor abundamiento, a parecer estaríamos en presencia de una conocimiento disciplinar que se alza hegemónico en la formación del profesor de historia: *“La disciplina se arroga la supremacía por sobre la pedagogía y la pedagogía en un discurso tampoco conciliador, dice lo contrario, y ahí hay una tensión que es a nivel nacional e internacional inclusive.”* (Académica 1).

La cuestión planteada por la académica citada no siempre es comprendida. De acuerdo a los datos recabados en esta investigación, se deja ver una hegemonía

de lo disciplinar, obstaculizando, la formación en el campo de lo pedagógico, tal cual es señalado, en la siguiente intervención:

*Pero también tiene que ver con un discurso que a veces implica que los profesores de la disciplina menosprecien la didáctica, y eso es un discurso que los estudiantes escuchan, no en todos sus profesores, pero sí en varios de primero a cuarto. Entonces ¿cómo rompo ese discurso cuando sus profesores disciplinariamente son muy buenos, son muy exitosos, creen en ellos, cómo yo rompo ese discurso?*  
(Académica Didáctica 4).

Lo dicho no solo se explica respecto de la cohabitación – en desequilibrio - disciplina historiográfica / pedagogía, sino que se extiende también a los ámbitos de lo teórico y lo práctico en la formación. Cuánto de peso debe tener uno y otro, cómo se conjugan y perspectivizan ambos en la formación. Son preguntas que, al parecer, aún están lejos de resolverse, es decir, *“ahí hay una tensión no resuelta, entre qué es primero qué es después, teoría, práctica, ahí hay otra tensión.* (Académica 1).

Se recurre a la discusión sobre lo teórico y lo práctico en la FID en historia, y a este respecto uno de los profesores formadores, recurriendo a su larga experiencia en la formación de profesores, nos señala:

*Al interior de esta universidad y las otras universidades en las cuales he trabajado, existe una discusión permanente respecto de cuál es la forma particular y pertinente de formar a nuestros profesores. Y más allá de los acuerdos en el papel, muchas veces las orientaciones son distintas. Algunos: “no... tenemos que desarrollar los aspectos disciplinarios”, “no... Tenemos que formar los aspectos*

*prácticos”. Entonces es una discusión eterna, permanente respecto de aquello* (Académico 3).

De manera global dicha discusión es presentada con mucho énfasis por otro de los académicos formadores actuantes en la investigación, para quien en definitiva:

*Lo que tenemos que tener claro es que estamos formando profesores. No estamos formando, en este caso, ni historiadores ni geógrafos, lo que me parece que no necesariamente siempre está claro. Cada uno puede tener sus propias aspiraciones respecto del tema, pero el elemento central de la formación es formar un profesor, y formar un profesor significa que ese profesor se va a desempeñar preferentemente en el aula escolar del sistema educativo nacional en cualquier parte de Chile* (Académico 5).

En este caso, se deja ver una clara opción por lo pedagógico en la formación del profesor de historia, lo que se profundiza cuando el mismo académico, refiriéndose a la labor formativa de la carrera donde ejerce su trabajo, nos dice: *“la meta principal, y es tal el nombre de la carrera, es un profesor de historia, geografía y educación cívica. Pero en lo esencial es un **profesor** el que se está formando y no otro tipo de profesionales”* (Académico 5, énfasis del audio original).

Es posible apreciar con mucha nitidez que uno de los ejes de tensión importantes en la formación de profesores de historia en el país, sigue siendo la forma en que se integran los aspectos disciplinares historiográficos y los propiamente disciplinares pedagógicos en el trayecto formativo. Problema aun no resuelto y abordado de distintas formas por las distintas instituciones universitarias.

A este respecto se registran avances importantes, en la tarea de vincular el conocimiento propio de la formación disciplinar con las tareas formativas propias de un futuro profesor. Vemos como las instituciones formadoras, realizan esfuerzos importantes por implementar estrategias que vayan en el sentido de la integración en la formación y en donde la carrera de pedagogía en historia adquiere protagonismo, a juicio de sus académicos formadores.

*Académicos que hacen disciplina también nos colaboran en las supervisiones de las prácticas de los estudiantes de quinto año, y también allí se producen situaciones que son interesantes, y que en términos históricos esta carrera, a diferencia de las otras, es la carrera en donde más académicos participan en el proceso de supervisión de los estudiantes en los establecimientos educacionales*  
(Académico 5).

Se concluye que la formación pedagógica se encuentra al debe si la aquilatamos con la formación desde lo disciplinar. Esto se ha intentado resolver a través de un replanteamiento concreto y materialización de instancias que permitan acortar esta distancia, las que han sido implementadas por las distintas casas de estudios que forman profesores de historia en particular.

El panorama recién presentado nos lleva a sostener que la formación de los pedagogos en historia sigue anclada a la hegemonía que ejerce el campo del conocimiento disciplinar historiográfico. Y que, a pesar de los esfuerzos de carácter institucional, e incluso, de la toma de conciencia y declaraciones de los docentes formadores, el peso de esta tradición disciplinar, en estas universidades es aun hegemónico. Lo anterior nos lleva a concluir que la formación de

profesores de historia en Chile presenta un gran desequilibrio que va en desmedro de la formación pedagógica y de sus campos constitutivos.

#### **b. La estandarización de los procesos formativos**

Otro de los nudos de tensión relevantes que plantean los académicos tiene que ver con la estandarización de los procesos formativos. Esto se ve como una de las influencias más notorias de la política pública en los trayectos de formación de los futuros profesores de historia. Vale decir, cada una de las instituciones universitarias que pudimos conocer en este derrotero investigativo ha experimentado de diferente manera el dialogo con la política pública, la que recomienda y exige la asunción de algunos principios formativos. Lo anterior es descrito muy claramente por una de nuestras docentes formadoras, quien al referirse a la implementación de la política de FID, en estos últimos años, señala:

*Yo creo que en lo que ha derivado es en una estandarización de los procesos formadores de docentes que es súper peligroso, porque, sobre todo a partir del surgimiento de los estándares de la formación de profesores, hay una clara intención de homogenizar la formación, de estandarizar la formación de profesores, y con ello no solamente se pierde la autonomía universitaria y los proyectos que legítimamente cada Universidad pueda tener en su formación sino que hay una lógica de reducir la formación de profesores a meros administradores del currículum escolar (Académica 6).*

Desde la perspectiva descrita en el párrafo precedente, naturalmente, la crítica se extiende también a los instrumentos de evaluación que han formado parte de la FID en estos últimos años, en los cuales, se ha retrocedido en aspectos centrales de la formación de profesores:

*Entonces yo creo que la prueba INICIA, las mediciones de esta formación, nos traen nuevamente a una lógica muy tecnocrática de lo que es la enseñanza, yo creo que hemos perdido mucho en términos de cómo pensar a los profesores como entes reflexivos, y nuevamente caer en una lógica profesionalizante, en el mal sentido de la palabra (Académica 6).*

De esta manera existe coincidencia entre los académicos entrevistados que deja ver un panorama poco alentador para la FID. Sobre todo y en el marco de los tiempos que corren signados por una nueva institucionalidad para la preparación y posterior desempeño de los profesores. Lo anterior es visto con preocupación dado que:

*Sobre todo a propósito de la Ley De Carrera Docente y de todas, lo que nos vamos a enfrentar en los próximos años, yo creo que el panorama es súper negro respecto a cuáles son las consecuencias de reducir nuevamente el sentido de la formación de profesores a solamente técnicos de la educación (Académica 6).*

De lo anteriormente señalado se concluye que para los académicos formadores uno de los principales problemas de la FID en historia es la estandarización de los procesos formativos. Estandarización que a su vez se encuentra determinada por la política pública que va definiendo las orientaciones y principios que debe adoptar la formación de profesores de historia y cuyos marcos normativos van restringiendo los espacios de libertad y autonomía de las instituciones universitarias encargadas de la formación del profesorado.

Como contrapartida a los procesos de estandarización de la formación los académicos demandan una pertinencia y contextualización a los procesos

formativos, es decir impulsar itinerarios de formación que den cuenta de las necesidades, identidad y aspectos específicos que demanda el territorio a estos profesores.

En este sentido los profesores participantes plantean que desde sus proyectos formativos las carreras han dado cuenta de las necesidades del territorio, contextualizando la formación. Este dar cuenta se entiende desde lo académico, en tanto que materias y temáticas que son vistas en la formación están presentes en el territorio. Así, por ejemplo lo entiende uno de nuestros académicos, al momento de intervenir en este dialogo:

*Aquí el componente de historia y geografía está muy interpelado por la realidad regional, el caso étnico por ejemplo es muy fuerte acá. El caso de la historia local también, de los inmigrantes suizos, alemanes, franceses, italianos, eso se ve en Historia. Y en geografía también, los profesores hacen una imbricación con el tema de la sustentabilidad ambiental, con temas ecológicos (Académico 2).*

Es muy clara la relación formación/demandas del territorio que establece este académico, en particular desde el territorio indígena en donde se sitúa la Universidad de La Frontera y su carrera de pedagogía en historia. No obstante, la comprensión de contextualización y pertinencia formativa se entiende desde los marcos disciplinarios, temáticos, de aspectos puntuales que están presentes en los planes de estudio desde los cuales se nutren estas experiencias.

A pesar de estas iniciativas de contextualización enmarcadas desde lo disciplinar los docentes coinciden en plantear que la estandarización de los procesos formativos se constituye en una evidente tensión de la FID en historia. Se puede leer que existe una carencia de la contextualización necesaria para desarrollar un

trabajo formativo de calidad y pertinente. Se deja ver esta perspectiva crítica de los estándares ministeriales:

*Lo mismo con los Estándares de la Formación Inicial de Profesores, ahora tal vez lo que echo de menos, es que sean propuestas más contextualizadas. Creo que debe ser un buen punto de partida, pero que debiera haber propuestas más contextualizadas* (Académica 1).

### **c. Tensiones de política. La participación**

Otra tensión importante expresada por los académicos participantes, dice relación con la escasa participación de los profesores y académicos en las definiciones de la FID. Existe a juicio de ellos, poca participación de los actores involucrados desde la universidad y las carreras. Es la impresión que entrega un académico cuando nos señala:

*Yo creo que hemos estado al debe. Es mi impresión. Que ha sido un poco reactivo y no propositivo. Me parece que las pautas las han puesto los gobiernos de turno, cualquier sea, y las universidades, y en particular las escuelas, las carreras de pedagogía en historia y geografía no han tenido protagonismo, y me refiero por supuesto a la que yo estudié y me imagino que en el resto ha sido un poco también eso* (Académico 5).

En esta misma lógica y refiriéndose a los documentos que regulan y orientan la formación de profesores, uno de nuestros académicos, miembro activo de la formación de profesores en una de las carreras participantes en el estudio, nos señala:

*Más que el documento, es la naturaleza o el diseño político de esos instrumentos, que no responden a lo que es más bien una*

*participación de la comunidad educativa o pedagógica, sino más bien son “expertos” que son llamados a la formulación de esos estándares (Académico 3).*

Esta misma crítica no solo se asigna al Ministerio, en tanto responsable directo de la política pública, también en un ejercicio de autocrítica, se considera responsables a las universidades, a las cuales se critica por no considerar a los estudiantes como sujetos protagonistas de su propio proceso formativo. Tal como es expresado en la siguiente intervención:

*Estamos al debe con lo que es efectivamente la promoción de lo que son una concepción progresista y pertinente de lo que es la formación de los profesores, es decir, práctica profesionales, en este caso, permanente, progresivas, con una asunción de responsabilidades cada vez más importante de los estudiantes. Estamos al debe con aquello. No le estoy asignando la responsabilidad solamente al ministerio, se la estoy asignando también a las propias universidades (Académico 3).*

Por otro lado, en esta misma lógica, se refrenda así también el protagonismo que debiera tener la carrera de pedagogía en historia en estos procesos de cambio de la FID y los perjuicios que ha causado su ausencia, manifestándose así, la centralidad y el protagonismo que debiera tener de la carrera en los procesos de discusión respecto de la formación docente.

*Esta es una de las carreras que debe generar, o debería establecer elementos de discusión formal y estar a la vanguardia de los procesos de cambio y qué es lo necesario para que el sujeto sepa respecto de nuestra área. Y me parece que ahí estamos debiendo*

*un poco la cuenta. Creo que no ha sido o no hemos tenido la fuerza para instalar elementos que nos parece desde la disciplina, que son esenciales que los sujetos incorporen para cambiar un poco este modelo en el cual estamos metidos. Y ahí creo que caemos todas las universidades* (Académico 5).

Se abre así un campo de disputa curricular y política que se constituye en un gran desafío para los académicos formadores.

Por otro lado, se juzga de modo muy crítico la autonomía de los proyectos formativos de las universidades a estar permanentemente presionados por la política pública, no solo a los aspectos académicos y de principios que inspiran la formación, si no, que lo que se vuelve aún más complejo, a la sobrevivencia económica de las universidades que forman profesores. Así se califica por parte de los académicos actuantes en nuestra investigación, a las normativas que regulan la FID, las que *“muchas veces van o contradicen lo que es la autonomía que tienen las universidades, que puede atentar contra aquello. Y que amarran a las universidades a la obtención de recursos públicos al cumplimiento de aquello.* (Académico 3).

Creemos que se ha instalado, en los párrafos finales de este acápite, un tema que se presenta como central y estratégico para el futuro de la FID. Un diagnóstico, que desde los profesores entrevistados en las áreas del curriculum y la didáctica, es decir, protagonistas centrales de los procesos formativos de profesores de historia, se vuelve común y se expresa a manera de síntesis de la actualidad de la FID en Chile:

*Yo creo que ahí va absolutamente en contra de todo el proceso social que nosotros estamos viviendo en educación, o sea, todo el proceso social que vivimos en la coyuntura país nos dice que se necesita profesores reflexivos, críticos, comprometidos, con conocimiento sólidos, y a nivel de política educativa nos están planteando todo lo contrario, o sea profesores que memoricen, que respondan a una prueba estandarizada bajo lógicas del SIMCE, en fin (Académica 6).*

Como síntesis de este apartado podemos señalar que los académicos que formaron parte de esta investigación, plantean que una tensión importante de la FID en historia tiene que ver con la integración de los aspectos disciplinares y didácticos en la formación. Se da cuenta, en este marco, de continuos esfuerzos que realizan las instituciones formadoras para resolver de esta tensión en la formación.

Existe, por otro lado, una tensión importante que se refleja en la mirada estandarizadora y homogénea de la política pública expresada en la FID, lo cual genera tensiones y obstáculos importantes en la formación, los que van desde las diferencias de principios inspiradores en la formación, hasta problemas de financiamiento para las universidades que no recogen los principios ministeriales.

Lo anterior resulta contradictorio eso sí, ya que, junto con esta estandarización de los procesos, se declara que los proyectos formativos responden a la contextualización y pertinencia de las necesidades del territorio respecto de los profesores que éstos necesitan, en particular, esta pertinencia se asocia a cuestiones temáticas y disciplinares.

No obstante se deja claro que existe una muy escasa participación de los actores académicos y universidades en las propuestas de FID. Esto se refleja en las

carencias de espacios de discusión que recojan las perspectivas y aportes de las carreras de pedagogía en historia en la estructuración de políticas. Lo anterior se traduce, de acuerdo a los datos recabados, en que el actuar de la política pública / Mineduc anula identidades territoriales y esfuerzos de contextualización de las universidades regionales.

## Capítulo 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este Capítulo se discutirán los principales resultados de esta búsqueda investigativa ordenados de acuerdo a las dimensiones de análisis racionalidades curriculares y la perspectiva de la didáctica de la historia. Se tendrá en cuenta principalmente los aspectos vertidos en el Marco Teórico de la Investigación, es decir se expresaran las categorías que emergieron en ambas fases de la investigación, el análisis documental y el levantamiento de discursos. Posteriormente se discutirán los resultados respecto de la formación inicial de profesores, relevando los puntos de tensión que emergieron del análisis de los datos.

### 5. 1. RACIONALIDADES CURRICULARES

Un primer aspecto a discutir es el que se refiere al tipo de conocimiento más relevante para la formación de los profesores de historia, en los documentos ministeriales predomina una racionalidad curricular de carácter técnico. Vale decir, en los documentos estudiados se realizan continuas referencias al manejo de los contenidos de la disciplina historiográfica como la base para iniciar cualquier proceso de carácter formativo en los futuros profesores de historia. De este modo al privilegiar y enfatizar el manejo del contenido disciplinar de la historia como valor y condición central de los futuros profesores, se está en concordancia con los postulados teóricos expresados en la racionalidad técnica del curriculum, en su vertiente racionalista académica, la que otorga al conocimiento académico – considerado como un objeto de la cultura ilustrada y transferible a quienes no lo poseen - un valor central en el desarrollo curricular y en la comprensión de las acciones pedagógicas (Grundy, 1991; Eisner y Vallance, 1974; Ferrada, 2004). Lo anterior, se enfatiza además en recomendaciones que

denotan un fuerte contenido de vigilancia y control a través de la exigencia de evidencias del trabajo del profesor (Mineduc, 2001) Se jerarquiza claramente el resultado, por sobre el proceso, lo que se enlaza muy claramente con las concepciones control del medio expuesta por Grundy (1991) quien plantea la importancia de evidencia empírica de las ciencias positivas como una forma de control del medio y su reproducción (Pascual, 1998).

Esta perspectiva se refuerza desde la comprensión que expresan los académicos formadores en el sentido de dar importancia fundamental al dominio de los conocimientos disciplinares e historiográficos en la formación del profesor de historia. Vale decir, adquiere gran relevancia para la formación profesional una inmersión profunda en la estructura epistemológica de la disciplina, tanto en su aspecto de contenido formal, la información que contiene, como en los aspectos más profundos de su construcción. Lo expresado permite una relación con los aspectos más academicistas de la racionalidad técnica del curriculum, en el sentido de privilegiar los contenidos y estructura misma de la disciplina a la hora de desarrollar procesos formativos (Ferrada, 2002; Grundy, 1991, Pascual, 1998). De esta forma el proceso de enseñanza transita desde el que sabe y maneja la información de la cultura, hacia el que no se sabe y se mantiene en un estado de ignorancia, del que es necesario arrancarlo (Ferrada, 2002; Grundy, 1991; Gimeno, 2003). Esto ha generado una hegemonía de los conocimientos disciplinares en la formación de los pedagogos en historia, lo que ha llegado a fundar un identidad para la carrera que se adquiere en el proceso formativo y se extiende posteriormente como una piedra angular de la identidad docente en esta área.

Esta hegemonía de la mirada disciplinar que muestran los académicos formadores, se instala en el terreno de la generación de sentidos comunes a la

hora de valorar el conocimiento. Es decir, es decir, siguiendo a Tadeus da Silva (1998) el currículum y su desenvolvimiento va produciendo jerarquías del conocimiento escolar. Instala lenguajes y funda un sentido sobre lo que debe ser la escuela y los procesos de escolarización. Esto no solo impacta en la formación universitaria de profesores de historia, hegemonizada por el conocimiento de datos, materias y contenidos, si no que estos mismos futuros profesores de la asignatura reflejarán más tarde en su desempeño profesional, y le asignarán también la misma jerarquía al conocimiento de lo disciplinar.

Resulta también interesante de discutir y destacar en este acápite la valoración – en los mismos marcos de apego al conocimiento académico - de los avances de las disciplinas sociales, en particular la disciplina historiográfica. Los académicos formadores destacan que este avance ha validado la incorporación de otros actores y territorios, legitimándose tópicos tales como la historia local, historia de la mujer, de la niñez, historias barriales, comunales, etc. Temas que han venido a renovar el conocimiento y la epistemología de lo social. No obstante tienden a imponerse estas mismas temáticas, como contenido de carácter académico, que, no obstante el avance de las disciplinas, siguen estando anclados a lógicas formativas tradicionales.

Lo expuesto hasta aquí entra en abierta tensión con las perspectivas prácticas y críticas del currículum, las que recomiendan en el primer caso una contextualización desde las realidades y la comprensión de los procesos pedagógicos y , en el segundo caso, una legitimidad de los actores que los valide como constructores de conocimiento.

Lo anterior fue discutido con los académicos al momento de presentarles, en la instancia del grupo de discusión, los resultados preliminares de la investigación.

En este momento se concluyó que, si bien es cierto existe esta hegemonía del saber disciplinar, ésta se da en términos de construir una mirada crítica a la realidad, cuestión que aportaría a construir en los futuros profesores, una interpretación crítica de los procesos sociales en vista a las transformaciones necesarias del mundo actual. Aquellos se fundamentarían en el papel relevante de la historia y el conocimiento social respecto de su rol como herramienta transformadora, de la cual se proveerán, posteriormente, sus estudiantes en los liceos. Interesante referencia de los académicos formadores a las racionalidades críticas del curriculum que hemos venido revisando (Pinto, 2008; Ferrada, 2004; Pascual, 1998). Esta es sin duda una de las discusiones más interesantes de nuestro estudio, el poder dilucidar la hegemonía del conocimiento disciplinar – en su vertiente crítica - que, no obstante, se instala desde una mirada racionalista técnica del conocimiento y sus actores.

Otro de los puntos a discutir dice relación con la tensión que aparece en los documentos tanto ministeriales como de la institucionalidad universitaria en relación a la orientar la praxis docente hacia la generación de acciones que permitan contextualizar el conocimiento y considerar en la enseñanza la cultura de los estudiantes. Esto genera un acercamiento del currículum de la FID a las denominadas racionalidades prácticas del curriculum, al promover la recontextualización en la perspectiva del interés práctico, considerando los conocimientos previos de los estudiantes y su experiencia en la comprensión del ambiente (Kemmis, 1997; Pascual, 1998). No obstante es menester indicar que la recontextualización tiene que ver fundamentalmente con recuperar los conocimientos y contenidos del curriculum, transformándose – a pesar de los enunciados de carácter praxiológico - también en una racionalidad de orientación técnica.

Esto se reafirma también en las apuestas formativas de las instituciones universitarias las que, a través de sus documentos, expresan la necesidad de una contextualización del conocimiento, orientándose hacia la consideración de los elementos del territorio que permitan fortalecer los aspectos identitarios de la formación de sus profesores (UFRO, 2015; UACH, 2014) Es decir, se aprecia una apuesta por valorar un conocimiento de carácter situado, contextualizado, que implique tender un puente entre el conocimiento académico de las disciplinas y el territorio o entorno desde donde éstas se recrean. Estas consideraciones se acercan, en sus contenidos expresos, a las corrientes contemporáneas del curriculum, las que tienden a reflexionar sobre la necesaria contextualización sobre todo en contextos signados por la multiculturalidad (UFRO, 2015) en donde a partir de los postulados de Pinar (2014) se registra un esfuerzo por dialogar con el contexto desde la originalidad y especificidad de lo indígena (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008; Quilaqueo y Torres, 2013; Turra, 2012), y desde los territorios donde se encuentran culturas de distinto signo. De todas formas se puede discutir con estas aproximaciones la impronta que adquieren esta contextualización, ya que de la lectura de los datos se puede inferir que ésta se orienta desde los contenidos disciplinares y desde los conocimientos sobre el territorio al que puedan acceder los estudiantes. Desde esta lógica, no se aprecia por tanto un acercamiento a sus culturas y contextos genuinos, toda vez que la contextualización se comprende desde la supremacía del conocimiento académico - aun desde una perspectiva crítica - por sobre el conocimiento, cultura e identidad, de los sujetos actuantes del proceso de formación docente.

Respecto de la idea del rol de los actores, podemos destacar que los documentos consultados coinciden en señalar la importancia del profesor en tanto poseedor de los conocimientos necesarios para transmitir a sus estudiantes. Esta

importancia se presenta aquí en la perspectiva de la constitución de un líder pedagógico, organizador y conductor de procesos de aprendizaje. En este sentido cabe destacar que las instituciones universitarias manifiestan la necesidad de establecer procesos formativos situados en los contextos y, a raíz de lo cual, el profesor se transforma en un líder pedagógico en sus comunidades (UFRO, 2013) Esto se condice con racionalidades prácticas y de reconstrucción social, toda vez que el profesor se inserta y se transforma en un puente entre la cultura ilustrada escolar y las realidades, culturas y contextos de sus estudiantes (Gimeno, 2003; Stenhouse, 2003; Schwab, 1978).

Lo anterior entra en profunda tensión con la comprensión individualizada de la tarea del profesor, en tanto se le exige el cumplimiento de metas estandarizadas que deben reflejarse a su vez en la presentación de evidencia concreta y particular de su desempeño (Mineduc, 2001, 2012). Nuevamente emergen en los contenidos de la FID, expresada en los documentos, la predominancia de rasgos de una racionalidad técnica e instrumental del currículum. Seguido de lo cual podemos señalar que los términos de los umbrales de calidad, exigidos al profesor y su medición a través de instrumentos de evaluación estandarizados, no consideraron significativamente las experiencias pedagógicas concretas y contextualizadas de los profesores del país (Ferrada et al., 2015) Lo anterior se instala como una de las críticas sustantivas a los sistemas educativos contemporáneos que vienen realizando – con distintos énfasis y acentos – las teorías críticas del currículum (Freire, 1970; Pinto, 2008; Ferrada, 2004). Esta tensión arroja un elemento de vital importancia para el análisis, toda vez que existe una comprensión desde la política institucional de un rol técnico ejecutor del profesor (Casassus, 2010) pero que se disfraza de la asignación de un rol de liderazgo que – a la luz de la evidencia - no se sostiene ni desde la declaración de la política de formación de

profesores, ni desde el entendimiento que tienen los académicos formadores sobre el rol docente. Lo anterior dado que es muy difícil conciliar una mirada paternalista, de vigilancia y control sobre el estudiante de pedagogía y la formación futuros liderazgos en las comunidades educativas. El futuro profesor tenderá, más bien, vía los mecanismos de reproducción y modelamiento, a reiterar las miradas y las prácticas con los futuros estudiantes.

El mismo escenario se nos plantea respecto del actor estudiante, toda vez que se insta a que éste sea conocido por el profesor para, a partir de ahí, obtener los insumos que le permitan implementar actividades de aprendizaje que consideren sus intereses, motivaciones, conocimientos previos, capital cultural (Mineduc, 2001, 2012).

No obstante estas apreciaciones, se puede concebir un estudiante más bien considerado un "objeto" del conocimiento de los profesores, con el fin práctico de contextualizar los métodos de enseñanza. Lo decimos por la naturaleza estática y estandarizada del estudiante que muestran los documentos. No se aprecia una perspectiva que considere lo propiamente contextual, en término del valor del dialogo de los sujetos que conforman la escuela o el entorno inmediato del estudiante, como un contexto para desarrollar aprendizajes. Tampoco se aprecian con nitidez los aspectos que puedan intencionar la importancia de lo local o del territorio, ni de perspectivas que puedan dar sentido y presencia al conocimiento genuino de la cultura del estudiante en un dialogo, no con afanes hegemónicos ni de control, si no que de modo genuino y liberador, a través del dialogo entre iguales, los estudiantes, sus familias y comunidades, e incluso los actores de la escuela o liceo (Ferrada, 2002, 2004; Ferrada et al. 2015; Pinto, 2008) O tal como lo ha sistematizado Gimeno Sacristán (2003) quien ha discutido la condición de la escuela como el puente necesario entre la sociedad y el conocimiento,

asignándole a la construcción de esta relación un valor fundamental a la reflexión sobre el curriculum y la producción curricular.

Lo dicho nos instala las racionalidades prácticas del curriculum, sin embargo, no alcanza para definir de manera explícita, tal como lo plantea la literatura contemporánea sobre la producción curricular, al estudiante como un sujeto que, desde sus particularidades específicas, pueda aportar a la construcción de un dialogo igualitario y no hegemónico en los procesos formativos (Grundy, 1991; Ferrada, 2002; Pinto, 2008) Se tiende, más bien y a partir de la lectura de los documentos, a la consideración del estudiante en su condición de sujeto/objeto de la enseñanza del trabajo del profesor.

Por otro lado, los académicos sostienen respecto del ámbito del conocimiento fenómeno del conocimiento, sostienen que éste es una construcción social. Dicho a propósito de la interpretación y reconstrucción que cada sujeto, como sujeto que interpreta, puede formular de un proceso histórico o social. Esto legitimaría a los actores en tanto cada uno de ellos, puede asumir u optar por distintas miradas interpretativas de la historia. Esta legitimidad es expresada por las corrientes de racionalidades principalmente prácticas del curriculum, para quienes el profesor debe promover un juicio de carácter práctico, situado que supere las interpretaciones unívocas de las racionalidades técnicas (Schwab, 1978) Sin embargo, este énfasis en la interpretación y juicio deliberativo, puede generar una falsa sensación de emancipación como lo plantea Grundy (1991) al discutir el por qué las perspectiva de las racionalidades practicas no conducen a la emancipación como si, en teoría, lo hacen las racionalidades curriculares críticas. ¿Es que acaso esta presentación del conocimiento socialmente construido, explicado por la pluralidad de interpretaciones, es una ilusión de la participación igualitaria, es decir de la emancipación, dicho en términos de las racionalidades

críticas? Lo planteamos en clave de pregunta, ya que esta mirada de la construcción social del conocimiento sigue instalada desde las mismas disciplinas del conocimiento social. Es decir, se considera el conocimiento como socialmente construido, cuando se expresa la subjetividad y múltiples interpretaciones de éste. Haciéndose referencia, así, a una de las propiedades del conocimiento disciplinar y social que lo destaca de otros tipos de conocimiento, pero que se mantiene bajo una racionalidad técnica, con predominio del profesor, ilustrada y eminentemente, academicista del conocimiento. No obstante hemos valorado, junto con los académicos, la relevancia del rol transformador del conocimiento social e histórico y su presencia como eje en la formación de los profesores de historia.

Respecto de los estudiantes y su rol en la construcción de conocimiento, este se sitúa en una posición que los académicos consideran de pasividad. Es decir, de acuerdo a lo sostenido por los académicos, sus estudiantes asumirían un rol caracterizado por las racionalidades técnicas del currículum, las descritas en la literatura al respecto (Grundy, 1991; Ferrada, 2004; Pascual, 1998) en este sentido el estudiante asume un rol pasivo y de receptor de conocimientos, en espera que el profesor pueda entregárselo. Esta postura es muy criticada por los académicos formadores, quienes la califican incluso de ser una postura ya naturalizada en su rol de receptor de conocimientos, no siendo parte activa de su producción. Lo anterior genera una mirada negativa de los estudiantes, ya que esta postura dista mucho de esta autonomía y participación activa que le reclama al estudiante la racionalidad crítica del currículum, en donde uno de las disposiciones más importantes justamente es esta toma de conciencia y trabajo activo que deben tener los actores, en particular quienes toman conciencia a de su opresión (Freire, 1970; Pascual, 1998).

Develamos, así, una tensión importante radicada en las declaraciones de dialogicidad e igualdad manifestada por los académicos, las cuales en el desarrollo de su comprensión, podemos apreciar que las formas de relacionarse con los sujetos estudiantes, se mueven en un marco de verticalidad, dominio y control. Tal es el caso de una características muy mencionada en nuestras conversaciones con los académicos formadores, en orden a establecer con los estudiantes un tipo de relación basada en la jerarquía y énfasis de la autoridad, justificada en la precariedad y en la falencia de ellos respecto de sus capacidades para enfrentar alguna de las tareas planteadas en el proceso formativo.

## **5. 2. PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA**

Un primer punto a discutir dice relación con una comprensión de la didáctica vinculada principalmente al conocimiento de lo disciplinar, tanto en los documentos FID, como en la declaración de los académicos formadores. Se observa así, una mirada desde el paradigma didáctico presagio – producto (Medina y Salvador, 2003) y vinculada a una perspectiva de la didáctica de la historia de carácter tradicional-memorístico (Pozo, en Carretero et al., 1989) De este modo, el contenido disciplinar aparece entendido como un dispositivo central para la formación del profesor de historia.

En este punto, existen documentos de la FID en didáctica de la historia, que enfatizan en las miradas académicas, historiográfica disciplinar de carácter crítica, para enfrentar la preparación didáctica de los futuros profesores de la especialidad. Existe aquí una opción disciplinar que da cuenta de una mirada crítica y transformadora del saber histórico puesta al servicio y en dialogo con la didáctica (Rodríguez, 1997) a objeto de aportar a la construcción de un profesional

crítico y propositivo al sistema (UACH, Programa Asignatura Didáctica de la Especialidad, 2016).

Esta mirada se constituye en una de los hallazgos que se fueron perfilando con mayor nitidez en el derrotero de nuestra búsqueda. La perspectiva de la didáctica de la historia que busca vincular el conocimiento de lo didáctico a las categorías fundamentales del conocimiento histórico. Vale decir, se asocia la preparación en la didáctica disciplinar a una inmersión en las categoría estructurantes de la historiografía. De esta manera, el futuro profesor de historia debe profundizar y actualizar el conocimiento de su disciplina para encontrar la mejor forma de que sus estudiantes conozcan el método del historiador y logren pensar históricamente (Pla y Pages, 2014) Es decir, las categorías de la disciplina historiográfica, su avance y su distintas temáticas se constituirían en la base la acción didáctica en una relación de continuidad/hegemonía del campo disciplinar/historiográfico por sobre el campo didáctico como categoría pedagógica.

Cabe consignar sí, que aun desde miradas críticas de los contenidos, se tiende a plantear una mirada tradicional de la forma en que se articula la didáctica, lo que abre una interesante discusión que podría dar pie a otra línea investigativa, pues la episteme del conocimiento histórico que si bien es cierto se presenta de manera crítica y revisionista, su mirada desde lo didáctico continua anclada en dispositivos tradicionales, tales como la clase magistral, lo que es propio de una mirada técnico instrumental de la didáctica y enseñanza de la historia (Pozo et al., en Carretero, 1989).

Lo anterior va complejizando, a nuestro modo de ver, las propiedades del discurso de la didáctica de la historia y las ciencias sociales en su conjunto. De acuerdo a Ainsenberg (1995) si pensamos la didáctica como una acción situada,

contextualizada, con arreglo a fines sociales y sujetos a las decisiones de los docentes, concluimos que esto les asigna nuevos e interesantes desafíos a los académicos formadores de profesores de historia. Desafío radicado en cómo vincular las perspectivas disciplinares con las orientaciones sociales y políticas de la acción didáctica con sentido planteada por la literatura. Vale decir, cómo desde la preparación didáctica se da cuenta también de los necesarios avances del conocimiento de lo social, ya no visto desde la matriz meramente disciplinar, si no que desde la complejidad de un conocimiento situado y con pertinencia para los sujetos y sus comunidades. Todo lo cual debiera constituirse en fundamento de la preparación didáctica de los futuros profesores de historia.

Ahora y en relación con lo anterior, instalados en los trayectos formativos de formación de profesores de historia, la pregunta debiera ser por quién asume esta revisión de los conceptos, si los historiadores o departamentos de historia abriendo nuevas líneas de investigación, propiamente de la enseñanza de la disciplina, o, por otro lado, los departamentos de didáctica de las facultades pedagógicas, profundizando en sus reflexiones en torno a las didácticas específicas (De Amezola, 2008; Shulman, 1987) Decimos esto, instalados, también, desde una fuerte interpelación a la disciplina historiográfica, la que por su constitución histórica de saber académico, se ha distanciado del saber pedagógico y didáctico, tanto en la producción de conocimiento como en la formación de profesores de la especialidad.

Por otro lado, y como otra interesante discusión que emerge de los datos, se presenta la constante preocupación que da cuenta de la vinculación entre el conocimiento disciplinar y su tratamiento pedagógico. Es así como se visualiza la denominada transposición didáctica que es preocupación fundamental de los programas universitarios de la didáctica y mencionada recurrentemente por los

profesores formadores. Aquí se verifica una asunción clara de los conceptos de la transformación del conocimiento del saber historiográfico, como saber sabio, al saber enseñable (Chevalard, 1998) Lo mismo ocurre con la presencia – fundamentalmente en los programas formativos - de la categoría del conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1987, citado por Ossandon, 2002) De cualquier modo es necesario, frente a estas opciones epistemológicas y disciplinares realizar un análisis desde la didáctica de la historia y discutir, particularmente con Chevalard (1998) acerca de las reales posibilidades de aplicar el concepto de la transposición didáctica a la enseñanza de esta disciplina del conocimiento. Toda vez que la historia como disciplina de lo social, del tiempo y de la realidad social pasada y presente ha buscado, desde un tiempo hasta hoy, sus propios fundamentos didácticos (Aisenberg, 1995; Carretero, 1989, 2007) De esta manera y bajo estas consideraciones nos preguntamos si es posible transponer el conocimiento histórico a un saber transformado, no banalizado, desde las propias estructuras epistémicas y de la complejidad del conocimiento histórico y sus categorías. Esto más aun, cuando efectivamente se trata como lo plantea Camilloni (1995, en Aisenberg et al.) del conocimiento de lo social y de las realidades sociales, que tiene como propiedad ser un conocimiento provisional, de construcción contextualizada y mediatizada por experiencias intersubjetivas y comunitarias.

En lo que respecta al rol de los actores emanado desde los documentos, se manifiesta una mirada desde el rol instruccional del profesor. Dicha perspectiva habida en los documentos ministeriales dicen relación con una mirada desde el paradigma científico tecnológico (Medina y Salvador, 2003) desde el cual saber científico se transforma en la piedra angular de la toma de decisiones didácticas y se buscan establecer leyes, procedimientos y mecanismos que establezcan

normas de aplicación. A este respecto es muy relevante señalar que el texto Mineduc (2001), enfatice reiteradamente la enseñanza como un proceso de instrucción, lo que resulta sintomático de una perspectiva tradicional y general de la didáctica. Ahora, es muy interesante tensionar la política pública y constatar cómo ésta al cabo de once años presenta algunas modificaciones en su comprensión de la acción didáctica, dignas de analizar. El documento Mineduc (2012), que se refiere de manera específica a la didáctica y enseñanza de la historia, presenta el otorgamiento de mayores espacios autonomía al profesor y sus criterios de selección de estrategias a efectos de desarrollar y articular acciones didácticas. Esta última idea se emparenta a la perspectiva cultural – intercultural (Medina y Salvador, 2003) la que tiende a complejizar el escenario de la enseñanza otorgando validez al estudiante y su entorno cultural. Por otro lado se hace referencia también a la enseñanza de la historia desde un modelo constructivista, o un aprendizaje por descubrimiento (Pozo en Carretero et. al., 1989) De todas formas, es necesario destacar que a pesar de moverse entre estas dos perspectivas - que sin duda representan un avance importante respecto a los modelos tradicionales/tecnológicos centrados en el valor instrumental del contenido para organizar la enseñanza - la política FID expresada sigue, de manera clara y literal, remitiendo la formación de profesores fundamentalmente al curriculum prescrito, lo que de alguna manera genera, nuevamente, instancias de confusión y de señales equivocadas a los futuros docentes. Quienes, en su proceso formativo, oscilan entre la consideración del estudiante y su cultura del modelo constructivista y, los modelos tecnológicos que impone el curriculum prescrito en historia, en donde una larga lista de contenidos y cobertura curricular marcan el trabajo del docente. De esta manera la consideración a los insumos didácticos – en particular a los programas de estudio - deja al profesor con un muy escaso margen de acción y autonomía. Esto se encuentra muy en contradicción con las

perspectivas críticas de la didáctica de la historia la que al plantear la didáctica como un saber hacer, una teoría de lo práctico, una ciencia en la cual convergen muchos saberes, de distintos campos, está permanentemente abierta a las decisiones de los profesores. Es lo que desde la literatura de la didáctica de la historia y las ciencias sociales se considera como fundamental (Ainsenberg, 1995).

Nuevamente estamos en presencia, aquí, de una discusión de fondo: Cual es la consideración del profesor que tienen la política pública de FID tanto en el área específica de la comprensión de la didáctica de la historia, como del resto de las especialidades. Al parecer la respuesta a lo anterior estaría dada por una función semiprofesional, de ejecutor de políticas y de acciones señaladas por el curriculum prescrito (Casassus, 2010) un profesor que, ciertamente, está acorralado por las prescripciones ministeriales, toda vez que - puede leerse con total claridad - el profesor no está facultado para modificar el programa de estudio (Mineduc, 2001) cuestión que no contempla lo que la misma política de formación viene declarando desde fines de los años 90 y durante gran parte de la década del dos mil, en el sentido que - en un marco de mayor autonomía del profesional docente - se propenda a la consideración de los contextos y la cultura específica del alumnado nacional a la hora de implementar diseños de enseñanza.

En este sentido, las tendencias contemporáneas tanto del conocimiento de la didáctica de la historia, como las ya citadas recomiendan dar mayor autonomía a las decisiones del profesor. Potenciar su vinculación a los contextos, a las comunidades y los sujetos que rodean la escuela o liceo. Lo anterior entra en tensión al enfrentarse a una política pública centrada en la prescripción y que privilegia sustantivamente los insumos didácticos ministeriales.

Concluimos entonces que existe hoy en día una teorización de aspectos pedagógicos claves en la comprensión de la didáctica y la comprensión que se tiene de los distintos actores. Constatamos que la política pública de FID va en un sentido contrario a lo que plantea la literatura al respecto. Más aun en las discusiones sostenidas con los académicos actuantes en la investigación hemos llegado a concordar que hoy en día – cuando las perspectivas de lo social y de la acción de las comunidades circulan por la vía del empoderamiento y del ensanchamiento de la participación de los actores en diversos ámbitos de lo social - la política pública de formación de profesores y de desarrollo profesional docente somete al profesor y las instituciones formadoras a conceptos cada vez más técnicos e instrumentales en su concepción del profesional docente.

Otro punto de tensión destacado dice relación con el ámbito territorio/entorno rastreada en los documentos. Se manifiesta aquí una comprensión de la enseñanza muy vinculada a la consideración del contexto del estudiante, resultando muy coincidente con las perspectivas constructivistas e interculturales del pensamiento didáctico (Medina y Salvador, 2003; Pozo en Carretero et al., 1989) Ahora lo que resulta muy interesante de discutir es la concepción de contexto que manifiesta la política de formación de profesores. A este respecto cabe señalar que esta concepción está claramente vinculada a los entornos institucionales, vale decir a lo que ocurre en la sala de clases. La acción didáctica se concentra y se sitúa fundamentalmente en el espacio escolar / liceano de aprendizaje, desde donde el profesor debe extraer los elementos que le permitan contextualizar sus acciones didácticas (Mineduc, 2001) La política pública de formación de profesores deja en evidencia nuevamente la importancia que le asigna a los aspectos institucionales por sobre las nociones culturales, biográficas e intersubjetivas del aprendizaje. Se privilegia una mirada desde lo institucional

prescrito, por sobre la autonomía de los sujetos y los contextos socioculturales, llámese trayectorias vitales, o experiencias previas de los sujetos.

Lo anterior fue discutido con los académicos formadores en las instancias de grupo de discusión de nuestro estudio y se llegó a establecer que la idea de contextualización y consideración debe ir más allá de las acciones que permitan rescatar conocimientos anteriores o preconceptos, los que, se concluyó con los académicos, quedan estrechos a la hora de desencadenar procesos pedagógicos con sentido para los sujetos actuantes en procesos formativos.

Finalmente, respecto de las formas de entender la producción y distribución del conocimiento de los estudiantes de pedagogía en historia, esta aparece en las distintas fuentes relacionada con el rescate de los conocimientos previos. Esta, creemos, es una idea que se ha ido distorsionando en términos que lo se planeta desde la didáctica reconstructivista. Desde la cual, es el rescate de la experiencia y de la validez del entorno cultural y social de los estudiantes la que permitirá alcanzar aprendizajes significativos (Ausbel, citado en Pozo et al., en Carretero, 1989) No obstante la comprensión que se tiene de la construcción de conocimiento se vincula primordialmente a la co-construcción y rescate de saberes historiográficos, cuya relevancia es fundamental para fundar nuevo conocimiento histórico. Esto afianzaría – para los documentos y las declaraciones de los académicos formadores - la legitimidad del saber construido por sobre el saber transmitido, volviendo nuevamente a la hegemonía del contenido. Se instala, así, la perspectiva de la didáctica entendida como un ejercicio de motivación que persigue aprendizajes literales de corte académico y carente de sentido y significancia para los estudiantes.

### **5. 3. TENSIONES QUE EMERGEN DE LA FID EN HISTORIA DESDE LAS VOCES DE LOS FORMADORES**

Uno de los aspectos más discutidos en la formación de profesores – en particular la formación de especialidades para la enseñanza secundaria - ha sido durante mucho tiempo la integración en el currículum formativo de los aspectos disciplinares, en este caso historiográficos, y los aspectos pedagógicos de la preparación profesional. En el caso de la formación de los profesores de historia y a partir de los datos analizados con los colegas formadores, hemos logrado constatar un claro desequilibrio en la formación , toda vez que, como lo hemos venido reiterando continúa predominando el campo disciplinar historiográfico, por sobre lo pedagógico. Dicho esto queremos destacar que esta hegemonía se ha construido por muchos años en que las universidades, especialmente las así llamadas tradicionales, han fundado sus aparatos académicos e institucionales desde las disciplinas tradicionales, una de las cuales ha sido la historia. Disciplina sobre la cual se han fundado escuelas, facultades y departamentos que han construido una parcial y forzada relación con las facultades pedagógicas.

Lo anterior está muy tensionado por lo declarado en la literatura, la que recomienda un acercamiento a las comunidades a objeto de contextualizar los procesos formativos para darles un valor de pertinencia y propiedad (Vaillant, 2010) Lo mismo, el conocimiento científico propone un modelo de profesor por con pertinencia cultural en la formación (Ferrada et al, 2015) y además, que acerque los elementos disciplinares específicos al modelo hermenéutico – reflexivo (Davini, 1995) el cual propone, entre otras cosas, partir de la práctica y del entorno de los estudiantes de pedagogía, de modo de recrear y problematizar los aspectos importantes de su futura formación como docentes. Esto se constituye en un aspecto clave de la formación todas vez que elementos tan importantes como la

participación genuina de los sujetos docentes durante el periodo de su formación, es vital para que los profesores puedan asumir posturas dialógicas y democráticas en su posterior desempeño profesional (Freire – Shor, 2014) Esto aún es una tarea pendiente para muchos proyectos de formación universitaria de profesores de historia.

Frente a lo anterior podemos señalar que este desequilibrio en la formación parece tensionar el ejercicio profesional de los docentes, los que han acusado una desconexión entre la preparación y las exigencias del medio profesional (Vaillant, 2007; Montecinos, 2012, 2014; Ferrada et al. 2015) En este sentido y a partir de la literatura revisada, el modelo de formación de profesores de historia en las universidades estudiadas, se acerca mucho al modelo academicista con énfasis en la preparación disciplinar (Liston y Zeichner, 1992; Singh 2003; Layo, 2008; Davini, 1995) o al modelo técnico – eficiente, vinculado a la eficacia social. En este modelo de formación profesional el profesor es considerado un transmisor de conocimiento erudito dispuesto y creado por otros. Esto agrega un nudo de tensión importante en la formación de profesores de historia, ya que la misma propuesta curricular de la asignatura en la escuela, entrega al profesor la responsabilidad de generar autonomía y pensamiento crítico a los futuros ciudadanos y – en el marco de los actuales parámetros formativos – con predominancia y hegemonía de un discurso disciplinar, contenidista, la tarea se vuelve a todas luces muy compleja.

Finalmente y a este respecto esta idea fuerza de la integración en el currículum formativo y sus variadas connotaciones - expresadas también por los académicos actuantes en esta investigación en las sesiones de discusión de los datos – ha dado pie a la necesidad de escribir la historia de la formación de profesores de historia en Chile. Por lo menos, en un primer momento, se discute

la constitución de los campos disciplinares, devenidos en dispositivos de poder institucionales universitarios y su impacto en los procesos de formación de profesores de esta disciplina. Cuestión que en países como Argentina han realizado preliminarmente, bajo el interés de pesquisar la historia de la enseñanza de la historia (Pla y Pages, 2014, De Amezola, 2006).

Por otro lado uno de los rasgos más importante a discutir cuando hablamos de las tensiones que afectan a la formación de profesores en Chile, tiene que ver con la estandarización de los procesos formativos. Esto, en un marco de política pública que recomienda y exige – contra posibilidad de financiamiento a las instituciones universitarias - la asunción de algunos principios formativos en el trabajo con sus estudiantes de pedagogía, cuestión que ha ido desencadenando algunas observaciones muy críticas formuladas de manera explícita por los académicos formadores de profesores de historia.

Las recomendaciones que tienden a la estandarización de los proceso han sido asumidas por un buen número de universidades que forman profesores y tiene que ver con regular los objetivos de las carreras profesionales universitarias de acuerdo de sistemas de créditos y mecanismos de convalidación, de movilidad estudiantil, la duración de las carreras etc. Lo que se ha normalizado a través de la proposición de un sistema de competencias profesionales instalados en las mallas curriculares de distintas carreras universitarias (Tuning, 2004) Lo anterior se ha traducido, de acuerdo a lo manifestado por los académicos actuantes y de manera coincidente con la literatura sobre las tensiones de la formación inicial de profesores, en crecientes procesos de desprofesionalización que han afectado a los profesores en ejercicio y han impactado en la formación del profesorado chileno (Casassus, 2010) Principalmente esta preparación profesional estandarizada ha estado centrada en la consecución de ciertos estándares

traducidos en competencias y objetivos de aprendizaje, obligando también a las universidades y carreras a mostrar resultados y evidencia objetiva de lo obrado en el proceso formativo. Vemos como estas discusiones han permeado fuertemente el quehacer formativo en las universidades estudiadas dado que se tensionan permanentemente con las recomendaciones de la literatura de la formación de docentes en términos de cautelar la identidad y empoderamiento territorial de los procesos de formación en pedagogía.

La crítica respecto a la estandarización de los procesos de la FID se ha extendido también a los instrumentos de evaluación que han formado parte de la FID en estos últimos años, principalmente el programa INICIA y la prueba del mismo nombre que mide el nivel de los profesores egresados de las aulas universitarias y que ha tenido impacto en los procesos de formación inicial de profesores, dado que muchas de las carreras han debido adecuar sus mallas de formación a los estándares exigidos por la política pública de formación de docentes.

Complementa lo anterior una mirada muy crítica a la participación de los profesores y académicos en la orientación y definición de la FID. En este contexto cabe discutir un tema profundamente político, dado que la participación social y generación de espacios de decisiones en temas educativos y pedagógico/curriculares es un tema muy estratégico en para cualquier sociedad. En este caso al hablar de formación de profesores estamos hablando y discutiendo del tipo de educación que queremos construir y, no es casual, que el nacimiento de la discusión sobre la formación de profesores se haya dado en plena etapa de la posdictadura de Pinochet. Tiempo en el cual el país y la discusión sobre temas estratégicos estaba muy circunscrita a los grupos de poder políticos, militar y empresarial, los que de alguna forma impusieron sus términos respecto de la reforma educativa y las políticas que la sucedieron,

fundamentalmente la formación de los nuevos profesores para Chile (Madgenzo, 2008; Cox, 2006).

Al respecto los análisis de los académicos formadores se postulan en un sentido crítico a los diseños tecnocráticos referidos a la política pública en educación y en particular en la FID. No hay consulta ni debate con los actores. En un momento en que se ha ensanchado la participación y los espacios de convergencia ciudadana, en el diseño de la política de formación profesional de profesores se manifiesta una muy baja participación de los entes involucrados, en este caso es lo expresado por los académicos formadores de profesores de historia en relación a la orientación de la FID en Chile a partir de fines de los años noventa. Se reclama esta participación de manera sistemática ya que existe, más aun desde las carreras de pedagogía en historia, un gran capital experiencial que puede ser puesto al servicio de la formación, cautelando la pertinencia cultural e identitaria de los territorios e donde se forman los profesores de historia (Ferrada et al., 2015) Finalmente pensamos que la formación de profesores requiere, de acuerdo a lo planteado por la literatura tanto curricular como pedagógica y política, requiere de la participación de distintos actores y de las comunidades, todos los cuales y desde distintas perspectivas y posturas epistemológicas e ideológicas, deben tener un peso específico en el proceso formativo (Freire, 2014; Pinto, 2008; Ferrada, 2004; Ferrada et al., 2015).

Finalmente un último punto a discutir con los académicos actuantes en la investigación, dice relación con la conformidad que ellos aprecian en sus proyectos formativos de carrera respecto de las necesidades y demandas del territorio en el que se encuentran. Lo anterior da cuenta de un tema muy sentido por el proceso de formación de profesores, cual es la necesaria pertinencia territorial en cuanto a los procesos de preparación de un profesor. La literatura

orienta y recomienda focalizar en las características del medio cultural, Davini (1995) por ejemplo opta por privilegiar el modelo hermenéutico reflexivo en la formación de profesores ya que este parte de la práctica como eje estructurante y además persigue y se orienta a reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada. Lo anterior también convoca a los futuros profesores de historia a cultivar espacios de investigación cualitativa, interpretativa con y entre los mismos actores y con demandas específicas del territorio.

Ahora este tema, muy relacionado con el punto anterior, pone en disputa y tensión permanente la autonomía de los proyectos formativos de las universidades en pedagogía y en pedagogía en historia en particular. Esto se juzga de manera muy crítica, y nuevamente se acusa una presión por desarrollar proyectos académicos genuinos y contextualizados, emergido de las demandas de las propias comunidades académicas y territoriales, y no, como ha sido hasta hoy el asumir principios provenientes de la tecnocracia neoliberal que hegemonizan el diseño de las política pública de formación de profesores en el país (Pérez, 2014; Cassasus, 2010) Lo anterior se vuelve aún más complejo, cuando está de por medio la sobrevivencia económica de las universidades. Tal es el caso de una de las universidades consideradas con sus académicos en el estudio, la que durante los años noventa decretó el cierre de todas sus carreras de pedagogía, y entrada ya la década del dos mil, pudieron abrir nuevamente sus carreras de formación docente, no obstante han tenido que adecuarse a las nuevas circunstancias , que han llevado a su masa crítica de académicos y estudiantes a transformarse en permanentes críticos de las políticas ministeriales , en particular de formación de profesores de historia.

## Capítulo 6. CONCLUSIONES

En este capítulo final y como una manera de concluir este informe daremos respuesta a las interrogantes de nuestra búsqueda, relacionadas directamente con los objetivos de investigación. En este sentido, recordamos, que al presentar la estructura interna de la investigación formulamos las siguientes interrogantes, que se constituyeron en principales guías de nuestra búsqueda:

- ) ¿Qué racionalidad curricular y perspectivas de la didáctica de la historia se manifiesta en los documentos institucionales que fundamentan la formación de profesores de Historia en Chile?

Luego de trabajado en detalle los documentos ministeriales que dan forma a la política pública de FID y los documentos universitarios de las carreras de pedagogía en historia de las tres universidades participantes en el estudio, podemos concluir que la racionalidad predominante en ellos es la racionalidad curricular de carácter técnico. Lo anterior se fundamenta en que el conocimiento disciplinar, historiográfico, se constituye en la base principal de la formación del profesorado en historia. Esto es expresado por los documentos ministeriales, en un primer momento de política pública de FID, de un modo general dirigido a los profesores en su conjunto (Mineduc, 2000) y, en un segundo momento, de manera específica a los profesores de historia (Mineduc, 2012).

La conclusión no es muy distinta, aunque con ciertos matices, en los documentos de las instituciones universitarias, los que demuestran orientar y estructurar sus procesos formativos de preparación de profesores de esta especialidad, con una fuerte valoración del conocimiento de la disciplina historiográfica y contenidos asociados. Se aprecia, no obstante, leves orientaciones hacia el rescate de los

elementos identitarios del espacio territorial con elementos orientados a las racionalidades curriculares de carácter práctico. Predomina por tanto una fuerte presencia de elementos de la racionalidad técnica del currículum.

En relación al rol del profesor, los documentos consultados en este proceso de investigación, otorgan a éste vital importancia, ya que es presentado como un líder pedagógico, organizador, conductor y mediador de procesos de aprendizaje, fundamentado, además, en un fuerte dominio de las disciplinas que tendrá que enseñar. No obstante esta importancia se ve sujeta a un contexto caracterizado por la permanente evaluación, mediante la presentación de resultados y de evidencia concreta y medible que controle su actuar profesional. Lo que se extiende naturalmente a la FID en historia a través de la implementación de un currículum con abundante presencia de evaluaciones estandarizadas. Todo lo cual deja ver la predominancia de las racionalidades curriculares técnicas en sus perspectivas de control del medio y énfasis principalmente en el producto de los procesos.

En este marco también existe claridad sobre la importancia del actor estudiante y su consideración en los procesos de enseñanza, existiendo consenso en señalar la importancia de que éste y sus distintas facetas, enfatizando en los conocimientos previos – en tanto contenidos - sean conocidos por el profesor para, a partir de ahí, obtener con ellos aprendizajes dictados por las prescripciones curriculares. Lo anterior se acerca a una racionalidad técnica del currículum en la consideración del estudiante por parte de los señalados documentos. No obstante, huelga señalar que los conjuntos documentales de las carreras, al propiciar la consideración de los territorios y sus rasgos de identidad, muestran una tendencia, si, hacia las racionalidades práctica del currículum.

Respecto de las perspectivas de la didáctica de la historia los documentos revisados tienden a hacerse parte de una perspectiva vinculada a lo técnico – instruccional con énfasis en el contenido. Eso se aprecia claramente en la política pública expresada en los documentos cuando se remite al profesor casi exclusivamente al currículum prescrito y sus propuestas didácticas, asumiendo de esta forma una mirada orientada a las perspectivas tecnológicas del currículum prescrito en historia, cuyos programas se caracterizan por presentar una larga lista de contenidos. Cabe concluir que constatamos un giro en las propuestas didácticas de política pública de FID, desde inicios de la década del dos mil, en que aprecian orientaciones didácticas claramente vistas desde lo técnico/ instruccional, el foco se mueve, a comienzos de la década siguiente, a perspectivas constructivistas y reconstruccionistas de la didáctica de la historia, enfatizando su contextualización y con ello intencionando grados de autonomía al docente.

Respecto de la consideración del territorio/entorno, las propuestas didácticas en los documentos tienden a sugerir la consideración de éste, limitada a lo que ocurre en las estructuras institucionales de la sala de clases y en los marcos de los liceos o escuelas, configurándose una concepción técnica y tradicional de la enseñanza que recoge escasamente los aspectos de los sujetos en comunidad. Esta concepción de contexto debieran orientar las características del diseño y articulación didáctica llevada a cabo por el profesor. No se vislumbra una orientación que comprenda el accionar didáctico con elementos propios de lo territorial, barrial, comunitario que dialogue en condiciones de igualdad con la cultura escolar, desde perspectivas críticas o de la complejidad emergente de la didáctica.

) ¿Qué racionalidad curricular predomina en los formadores de profesores de Historia al ejercer su práctica formadora?

En respuesta a lo anterior podemos decir que los académicos actuantes en nuestra investigación dan énfasis principalmente a los conocimientos disciplinares, del contenido de la disciplina historiográfica en los futuros profesores de historia, se plantea la necesidad que este conocimiento sea complejizado aludiendo a la necesidad que el futuro profesor pueda comprender los fundamentos epistemológicos del conocimiento histórico. En este sentido los profesores formadores se mueven claramente en los marcos de la racionalidad técnica del curriculum, enfatizando y privilegiando, aunque con mayores grados de profundidad y criticidad, un enfoque racionalista - académico.

Se da cuenta, también, de una valoración importante del conocimiento pedagógico visto básicamente en la perspectiva de integrar los campos de lo pedagógico con lo didáctico. Recurriéndose también a la idea de transposición didáctica. En este plano se considera muy importante conocer al sujeto estudiante, lo mismo que la arquitectura curricular nacional, con sus objetivos, contenidos y aspectos didácticos y evaluativos. Llama la atención, en tanto, que los elementos del contexto, e identidad de los sujetos estudiantes se asocia a aspectos de contenido, vinculado a otras disciplinas del saber social y a aspectos psicológicos y motivacionales, los que son relevados como un procedimiento para alcanzar el conocimiento disciplinar. Se puede apreciar aquí la predominancia de aspectos de la racionalidad técnica, en tanto que los elementos de rescate de contexto e identidades, que se bien es cierto podemos asociarlos a las racionalidades prácticas, terminan siendo hegemonizados por lo técnico es tanto termina concibiéndose como un procedimiento motivacional a objeto de aprender, nuevamente, contenidos. Apreciamos también, por otro lado, que en la discusión

sobre la producción de conocimiento y la forma en que ésta es comprendida por los académicos formadores de profesores de historia, ellos relevan la construcción conocimiento desde lo situado y distribuido, considerándolo un proceso de construcción crítica, realizada por los diversos actores que confluyen en el liceo/escuela. Concluimos entonces, que estamos en presencia de una convivencia de elementos provenientes del currículum en su versión de racionalidad técnica, con algunos matices en torno a la racionalidad práctica, sobretodo y fundamentalmente cuando es referida la idea de integración, en lo práctico, de elementos disciplinares y pedagógicos.

Constatamos, así finalmente en este punto, que existiría, una diferencia entre el plano de la racionalidad curricular en tanto declaraciones pedagógicas y, por otro lado, el plano propiamente de las racionalidades curriculares.

En otro plano de las racionalidades curriculares, al momento de dar cuenta de las relación entre los actores del proceso formativo, los académicos formadores declaran una gran valoración de las prácticas dialógicas y horizontales en la relación con los estudiantes. Lo anterior configura, en este punto una racionalidad curricular crítica, en su variante comunicativa dialógica. Se comprenden como muy importantes las relaciones horizontales tanto en los espacios de sociabilidad de las carreras, como en el área de la formación propiamente donde se valida la transmisión de experiencias personales, laborales y pedagógicas a los futuros profesores de historia. Este momento de la discusión con nuestros entrevistados fue muy relevante pues se constató la comprensión del proceso formativo bajo en paradigma de la dialogicidad, que tendería a una comprensión de los estudiantes como legítimos otros en su formación pedagógica y profesional.

J) ¿Qué perspectiva de la didáctica de la historia asumen los formadores de profesores de Historia para ejercer su práctica formadora?

Se menciona en este acápite, igualmente, el valor de la disciplina de la historia como conocimiento fundamental que debe estar presente en la adecuada formación didáctica de un profesor de la especialidad. Lo anterior nos lleva a concluir que las perspectivas didácticas predominantes se corresponden con la enseñanza tradicional. En este sentido se plantea la importancia del saber didáctico fundamentado, por un lado, en un sólido conocimiento de los conceptos centrales y constituyentes de la disciplina histórica, para desde allí elaborar las acciones didácticas. Por otro lado recobra importancia el conocimiento de los procedimientos y soportes didácticos, fundamentalmente los propuestos por los programas de estudio de la enseñanza media de la asignatura. En ambos casos estamos en presencia de una mirada desde la perspectiva científico tecnológica, paradigma proceso – producto, de la didáctica de la historia, la que privilegia y enfatiza el uso de los procedimientos adecuados para alcanzar un determinado fin didáctico, a modo de objetivo, que por lo general está vinculado a la perspectiva de la enseñanza tradicional y la memorización de contenidos. Se aprecia, finalmente, con meridiana claridad que los académicos provenientes del campo pedagógico – llámese con formación y posterior especialización en lo pedagógico y cuya dependencia universitaria es con facultades de pedagogía – asumen posturas desde perspectivas técnico instrumentales de la didáctica, en tanto los académicos con formación desde lo disciplinar y adscritos a facultades disciplinarias, acusan una marcada tendencia a perspectivas sociocríticas de la didáctica y enseñanza de la historia, no obstante, siguen instalados desde miradas tradicionales de la didáctica. .

J) ¿Cuáles son las tensiones que, desde las voces de los formadores, afectan el proceso de formación inicial de profesores de historia?

Una de las primeras tensiones declarada por los académicos formadores, tiene que ver con la integración de los aspectos disciplinares, en este caso historiográficos, y los aspectos pedagógicos en los itinerarios de preparación profesional. Esta tensión es declarada de manera unánime ya que se manifiesta claramente un desequilibrio en la formación de profesores de historia, de toda vez que en está predomina el campo disciplinar historiográfico, por sobre lo pedagógico, cuestión que parece tensionar el ejercicio profesional de los académicos formadores y de las necesidades que plantean los escenarios escolares en el mundo contemporáneo. A su vez es necesario indicar que las diferentes instituciones universitarias y sus carreras de pedagogía y también la política pública, han ido fomentando e implementando acciones para el abordaje de esta tensión.

Otra de las tensiones señaladas por los académicos formadores tiene que ver con la denominada estandarización de los procesos formativos. Esto se registra en un marco de política pública que se orienta – bajo prescripciones y normativas de la política financiera y acuerdos globales – a regular los objetivos de las carreras profesionales universitarias de pedagogía, las que deben estructurar sus procesos formativos y orientarlos de acuerdo al paradigma competencial, el que es testeado, también, a través de instrumentos de evaluación de la misma naturaleza. Lo anterior trae consigo una serie de regulaciones que tiene un impacto directo en las mallas curriculares de distintas carreras universitarias de pedagogía en historia. A manera de conclusión de este punto particular los académicos actuantes comprenden y atribuyen un impacto negativo a la estandarización de la formación de profesores lo que atenta contra la autonomía de los proyectos

universitarios y – lo que vuelve mucho más complejo el problema – limita la posibilidad de acceso a recursos.

Asociado a esta tensión declarada por los académicos se concluye una escasa participación de los profesores y académicos y carreras de pedagogía en historia, en la orientación y definición de la FID a nivel de diseño de política pública.

En este marco cabe concluir que aún persisten problemas de fondo y de carácter estructural en la FID: Los modos de conciliar la formación práctica y la vinculación con el medio escolar y liceano, la formación en investigación y las características especiales que esta debe tener en el ámbito de la formación de pedagogos, la formación en ciencias sociales, las líneas de vinculación con los ámbitos disciplinares de la formación etc. Todos los cuales, indistintamente, siguen tensionando la formación de profesores de historia en las universidades estudiadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Libros:

- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. comps. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Aisemberg, B. y Alderoqui S. comps. (2001). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Asprelli, M.C. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Ausbel D. y Novak, J. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bellei, C., Contreras D. y Valenzuela J.P. (2010). *Ecos de la Revolución Pingüina*. Santiago, Chile: UNICEF, Universidad de Chile.
- Bobbit, F. (1924). *How the make a curriculum*. Boston, USA: Houghton.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. México: Centro Regional de ayuda técnica.
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. México: Uthea.
- Carretero, M. (2007) *Documentos de Identidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Carretero, M. Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado: Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, España: Akal.
- Coltham, J. y Fines, J. (1982). *Educational objectives for the study of History*. Londres. The Historical Association, 1971. Trad. al castellano en: Pereyra M. (ed). La Historia en el aula. Universidad de la Laguna. 1982.
- Cox, C. y Gysling, J. (2009). *La Formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Charmaz, K. (2006). *La teoría fundamentada en el siglo XXI*. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social En: Denzin, N., Lincoln, Y. Coords. (2013). Manual de Investigación Educativa V. III. Las Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa. pp. 270-325.
- Chevalard, Ives. (1998). *La Transposición Didáctica*. Argentina: Aique Editores.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Autentica Editorial.
- Davini, M. (1997). *Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En: Corrientes didácticas contemporáneas*. De Camilloni, A.; Davini, M; Edelstein, G; Souto M; Barco, S. Argentina: Paidós.

- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación de la historia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. Coords. (2012). *Manual de Investigación Educativa V. I El Campo de la de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. Coords. (2013). *Manual de Investigación Educativa V. III. Las Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Díaz, F. (2006). *La enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc. Graw Hill.
- Domínguez, M. Coord. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Ferrada, D. (2002). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona, España: El Roure.
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"*. Santiago, Chile: RIL – Universidad Católica de la Santísima Concepción Editorial.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la Formación. Las Voces del Profesorado*. Santiago, Chile: Ril Editores.
- Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona, España: El Roure.
- Flick, Uwe. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gajardo, M. y Puryear, J. (2003). *Formas y Reformas de la Educación en América Latina*. Santiago, Chile: Lom Editorial.
- Gimeno., Pérez A. (1989). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- Gimeno, J. (1995). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J. (2002). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y Métodos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R., (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, España: El Roure.
- González, J. Wagenar, R. edit. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gómez. A. (2009). *Metodología comunicativa crítica: Transformación y cambios en el siglo XXI*. Barcelona, España: El Roure.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.

- Horkeimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, España: Trotta.
- Hoyos, G. (2008). *Filosofía de la Educación*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Illanes, M. (2003). *Chile Descentrado*. Santiago, Chile: Editorial LOM.
- Insurrealde, M. coord. (2009). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- Kemmis, S. (2008). *El Currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Levine, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington D.C.: The Education School Project.
- Liston D.P y Zeichner K.M. (2003). *La formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lundgren, U.P. (1997) *Teoría del Currículum y Escolarización*. 1º reimpresión de la 1º Edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del curriculum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Marcelo C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo Profesional Docente. Cómo se aprende a enseñar*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Mc. Laren P. y Kincheloe, J.L. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: Editorial Graó.

- Medina, A. y Salvador, F. coord. (2003). *Didáctica General*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Mendizábal, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación Cualitativa* En: Vasilachis, I. coord. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa. Pp. 65-105.
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la Era Digital*. Madrid, España: Morata.
- Pérez, G. (2008). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. V. I. Métodos* (5° Ed.). Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Pinar, W. (2014). *La Teoría del Currículum*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Pinto, R. (2008). *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pozo, J., Asencio, y Carretero. (1989). *Modelos de aprendizaje enseñanza de la Historia. En La enseñanza de las ciencias sociales*. Carretero, M; Pozo, J; Asencio, M. comp. Madrid. Visor. Pp. 211-239.
- Plá, S. y Pages, J. coord. (2014). *La enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Rapley, T. (2014) *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rodríguez. M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid, España: La Muralla.

- Ruiz, O. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología De la Investigación Cualitativa* (5° Ed.). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sandin, M. (2010). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Editorial Mac Graw-Hill / Interamericana.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*. Buenos Aires: El ateneo.
- Soneira, A. (2006). *La "Teoría fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glasser y Strauss*. En: Vasilachis, I. coord. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. Pp. 153-212.
- Stenhouse. L (2003). *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum. Teoriza y Práctica*. México D.F.: Centro Regional de ayuda técnica.
- Taylor, F. (1974). *Principios de la administración científica*. México: Herrero Hermanos.

Torres, J. (2005). *El curriculum oculto* (8° Ed.). Barcelona, España: Ediciones Morata.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del curriculum*. México D.F: Centro Regional de ayuda técnica.

Vasilachis, I. coord. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Vygotski, L. (2003). *El desarrollo de los procesos cognitivos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

#### **Publicaciones Periódicas:**

Aiello, B., Iriarte, L., Sassi, V. (2011). La narración de la narrativa escolar como recurso formativo. Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata.

Bartolomé, M. (1992). Investigación Cualitativa en Educación. ¿Comprender o Transformar? En: *Revista de Investigación Educativa* (20). 2° Semestre.

Beneitone, P., Esquitini, C., Gonzalez, J. Marty, M. Siufi, G., Wagenaar, R. edit. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004 -2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido. Una alternativa metodológica alcanzable. En: *Psicoperspectivas*. Revista de la escuela de

psicología. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2, pp. 52-83.

Carrasco, A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar. ¿Nueva agenda? *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (4), pp. 5-23.

Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares un camino equivocado. En: *Educere et Educare. Revista de Educación*, 5 (9) jan/jun 2010, pp. 85-107.

Cisterna, T. (2011). La Investigación Sobre Formación Docente en Chile. Territorios Explorados e Inexplorados. En: *Calidad En La Educación (35)*, diciembre 2011, pp. 131-164.

Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación Como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. En: *Revista Theoria*, 14 (1), pp. 61-71.

Coudanes, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación / docencia y teoría / práctica. En: *Antíteses*, 3 (6), julio-diciembre 2010, Universidad Estadual de Londrina. Londrina, Brasil.

Davini, M. (s/f). El Currículum De Formación Del Magisterio En La Argentina. Academia Nacional de Educación. No precisa año.

De Amézola, G (2011). La formación del profesor de historia en la Universidad de la Plata. En: *IDIHCS – CONICET*, Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

- De Amézola, G. (2015). La Formación De Profesores De Historia En Las Universidades Y Las Didácticas Específicas ¿Hacia Un Nuevo Debate? En: *KIMÜN revista interdisciplinaria de formación docente*, 1, Septiembre- Diciembre 2015, pp. 47-57.
- Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. En: *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2).
- Eisner, E. y Wallance E. (1974). Five conception of curriculum: Their roots and implication of curriculum planning. En: *Eisner E. y Wallance E. Conflictig conception of curriculum*. Bekerley Mc Cutchan Publishing Company. Pp. 1-18.
- Ferrada, D. (2004). Perspectivas y enfoques curriculares. La necesidad de una nueva organización. En: *Cuadernos de Pedagogía*. Universidad Arcis. Santiago.
- Gonzalez, M. (2014). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina, Notas para un balance de dos décadas. En: *Pla y Pagés, coord. La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México. Bonilla Artigas Editores.
- Goodson. I. (1991). La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, 295, 1991. pp. 7-37.
- Guimaraes, S. (2007). La formación de profesores, las técnicas y prácticas de enseñanza de la Historia: cambios educacionales y culturales en Brasil post 1964. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (2) 10 de octubre de 2007 EDITA: Organización de Estados

Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Huidobro, J. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. En: *Revista Docencia, 43*. Santiago de Chile.

Julio, C. (2006). Diversidad educativa en educandos del sistema de protección social Chile Solidario" de la comuna de Valparaíso. En: *Estudios Pedagógicos 35* (1), pp. 93-115.

Krathwohl, D. (2002). A revision's of Bloom's taxonomy: A Overview. En: *Theory into practice, 41* (4), 2002. College of education. The Ohio State University.

Loya H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. En: *Revista Iberoamericana de Educación, 46* (3) 25 de mayo de 2008. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Magendzo, A (1999). Marco curricular de los OFCMO y los programas de estudio de la reforma educacional: un análisis desde las teorías y las concepciones curriculares. En: *Pensamiento Educativo, 24*, PUC, Santiago. pp. 35-55.

Malagón, L (2008) El currículo: perspectivas para su interpretación. En: Investigación y Educación en Enfermería, vol. XXVI, núm. 2, septiembre, 2008, pp. 136-142 Universidad de Antioquia Medellín, Colombia

- Marcelo, C. (1995). La formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona EUB.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? En: *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, pp. 49-68.
- Ortiz, B. (2005). La formación de educadores: Un acercamiento a las reflexiones teóricas. Colombia: Centro De Investigaciones y Desarrollo Científico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Osandón, L. (2002). De las distintas formas de aproximarse al panorama de la didáctica de las ciencias sociales. Una propuesta de lectura al problema. En: *Pensamiento educativo*, 30. Santiago, PUC. Pp. 139-175.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades En La Producción Curricular y el Proyecto Curricular En: *Pensamiento Educativo*, 23. Diciembre 1998. p. 13-72.
- Pagés, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. En: *Iber*, 24. PP. 33-34.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de docentes en el siglo XXI. En: *Revista de Tecnología Educativa Santiago – Chile 2001*. XIV (3), pp. 503-523.
- Pinto, R. (2009). La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja. En: *Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado*, Universidad Estatal a Distancia Costa Rica.

- Posada, R. (2010). La enseñanza de la historia. Perspectiva y retos en la educación superior. Estudio de caso enseñanza de la historia en licenciatura en ciencias sociales en la Universidad de Caldas. En: *Revista latinoamericana de estudios educativos. Colombia, 6* (2) pp. 179-203.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo. (2008). Formación docente en educación intercultural en contexto mapuche. En.- *Revista Cuadernos Interculturales*. 10. Pp. 91-110
- Quilaqueo D., Torres, H. (2013) Interculturalidad y Multiculturalidad. Desafío epistemológico de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. En: *Alpha* N° 37. Pp 285-300
- Rothe, V. (1986). Teoría Crítica y Didáctica de la Historia En: *Revista de Educación, 280*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. España. pp. 105-114.
- Schmidt, M. (2016). Globalización y la política de formación de profesores en Brasil. En: *Perspectiva Educacional Formación de Profesores. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 55* (1) pp. 38-50.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza. En: *Estudios Públicos, 83*.
- Tadeu da Silva. T. (1998). Cultura y Currículum como prácticas de significación. En: *Revista de estudios del curriculum, 1* (1). Enero 1998. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Turra, O. (2012). Currículum y construcción de Identidad en contextos indígenas chilenos. En: *Educ. Educ. Vol. 15. N°1. 81-95*

- Turra, O., Ferrada, D., Villena A. (2013). La especificidad del contexto indígena en la formación del profesorado. En: Estudios Pedagógicos V. 39. N° 2. Valdivia
- Turra, O. (2016). Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia en contexto interétnico. Significaciones y experiencias escolares en jóvenes pehuenches. En: Atenea N° 513. Universidad de Concepción. Concepción.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 31.*
- Vaillant, D (2007). Mejorando La Formación y el Desarrollo Profesional Docente En Latinoamérica. En: *Rev. Pensamiento Educativo, 41 (2), 2007.*
- Zavala, A. (2012). ¿Uruguay: 60 años de trayectoria en la formación de profesores de historia? En: *Reseñas de enseñanza de la historia. Córdoba, Argentina. APEHUN.* Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Nov. 2012.
- Zavala, A. (2014). Ortodoxias y vanguardias "a la uruguaya" en materia de enseñanza de la historia. En: *Plá, S., Pages, J. coord. (2014).* La enseñanza de la historia en América Latina. México: Bonilla Artigas Editores; Universidad Pedagógica Nacional.

### Informes y Documentos:

Ajagán, L. (2011). *Métodos de Análisis de entrevistas cualitativas*. Steiner Kavale, Traducción. Apuntes de Trabajo del Magister en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Concepción, Chile. (Inédito)

Ainsenberg, B. (s/f). *Didáctica de las ciencias sociales ¿Desde que teorías estudiamos la enseñanza?* Recuperado el 12.Oct. 2016 [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23916/1/bol3\\_beatriz\\_aisenberg.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23916/1/bol3_beatriz_aisenberg.pdf)

Avalos, B. (s/f). *Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales*. Recuperado el 21. Julio. 2016 <http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/#a>

CEPAL/UNESCO (1996). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile: CEPAL/Unesco/Orealc.

Comisión Nacional de Acreditación (2007). *Criterios de Evaluación para Carreras de Educación*. Santiago, Chile.

- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Cali, Colombia.  
Recuperado el 23. Nov. 2016.  
<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>
- Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas En América Latina. Balance De Una Década*. Santiago, Chile. PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe N° 15.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje un manual práctico*. Irlanda: University College Cork.
- Litwin, E. (1998). *La Didáctica: Una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria*. Educación. Vol. 8 (13). Buenos Aires, Argentina.
- MINEDUC. (2001). *Estándares De desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2004). *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación – MECESUP*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2012). *Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía en educación media*. Santiago, Chile: MINEDUC.

- Ministerio de Hacienda (2001). *Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*, Síntesis Ejecutiva. Santiago, Chile: Ministerio de Hacienda.
- Muñoz, C. (2006). *Percepciones de los profesores de Historia y Ciencias Sociales de su profesión. Una aproximación fenomenológica*. Tesis de Doctorado Facultad de Educación Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- OECD. (2004). Revisión de políticas nacionales educación. Santiago, Chile: OCDE.
- OECD. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession*. Lessons from around the World.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Nueva York, Estados Unidos. Unesco.
- UNESCO/OREALC. (1998). *Boletín proyecto principal de educación en América latina y el Caribe*. Boletín N°45 Santiago, Chile.
- UNESCO. (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago, Chile. Orealc/Unesco.
- Universidad de Concepción. (2010). *Programa de Mejoramiento Institucional*, PMI-UDEC. Concepción. (Documento de Circulación Interna.)
- Valenzuela, J. y Sevilla A. (2013). *La movilidad de los nuevos docentes chilenos en la década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro*. Dcto. Proyecto Fondecyt. 1120740.

Valencia, L. (2011). *Representaciones sociales de la enseñanza de la historia. De los estudiantes de primer semestre de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile*. Tesina de Magister Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Vásquez, N. (2004). *La formación del profesorado de historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la Reforma Educacional*. Tesis de doctorado en didáctica de las ciencias sociales. Universidad de Barcelona, Barcelona. España.

