



**ESCUELA DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES**

“Estudio de caso: Dominios disciplinares de estudiantes de último año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano”.

**Alumna: Fares Sade, Fabiola Alexandra
Profesora Guía: Rojas Fabris, María Teresa**

**Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación
Tesis para optar al título de Profesora de Historia y Ciencias Sociales**

Santiago, diciembre de 2006.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

En el presente trabajo quisiera agradecer a mi familia por enseñarme a valorar la educación como una forma de liberación y transformación, debido a ellos ha sido posible mi desarrollo profesional. Agradezco a mis amigas y amigos quienes siempre celebraron mis logros y acompañaron mis fracasos; y finalmente, agradezco a mis profesoras y profesores, quienes al brindarme su confianza, apoyo y profesionalismo, me han otorgado seguridades fundamentales para enfrentar desafíos profesionales y personales, e ir más allá, especialmente a María Teresa Rojas, Teresa Ríos, Marcelo Garrido, Luis Osandón, María Soledad Jiménez, Macarena Barahona y Pilar González.

A ustedes, muchas gracias.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	PÁG. 5
1.1 Contexto introductorio	PÁG. 5
1.2 Relevancia de la investigación.	PÁG. 9
2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	PÁG. 12
3.3 Problema de investigación	PÁG. 12
3.4 Pregunta de investigación	PÁG. 12
2.3 Objetivos de investigación	PÁG. 13
3. MARCO CONCEPTUAL	PÁG. 12
3.2 Conocimiento profesional docente y las demandas del curriculum de Historia y Ciencias Sociales.	PÁG. 12
6.1 Un tipo de conocimiento profesional docente: el conocimiento disciplinar.	PÁG. 12
6.2 El cambio curricular en el sector de Historia y Ciencias Sociales y los desafíos de la Formación Inicial Docente: ¿cuáles son las demandas del curriculum reformado al docente en formación?	PÁG. 19
5.1 El cambio curricular en Historia y Ciencias Sociales y la Formación Inicial Docente.	PÁG. 21
4.1 Conocimiento disciplinar en Historia y Ciencias Sociales ¿de qué hablamos cuando hablamos de conocimiento disciplinar?	PÁG. 27
4.2 ¿Qué debe saber un docente de Historia y Ciencias Sociales a partir del curriculum Reformado?	PÁG. 33
4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	PÁG. 37
3.2 Enfoque de la investigación	PÁG. 37
3.3 Casos de estudio	PÁG. 39
3.4 Técnicas de recolección	PÁG. 43
3.5 Técnicas de análisis	PÁG. 47
3.6 Criterios de validez	PÁG. 59

5. CARACTERIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR DEMANDADO POR EL MINEDUC	PÁG. 61
3.2 Análisis de frecuencia informante MINEDUC	PÁG. 61
5.2 Presentación de las categorías por frecuencia	PÁG. 64
3.4 Matriz de dimensiones de conocimiento disciplinar	PÁG. 73
6. CARACTERIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR DE ESTUDIANTES UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO	PÁG. 76
3.2 Análisis de planificaciones sujetos estudiantes	PÁG. 77
3.2 Análisis de frecuencia sujeto representante de la Institución Formadora	PÁG. 95
3.3 Caracterización del conocimiento disciplinar de los estudiantes de la Institución	PÁG. 95
7. CONCLUSIONES	PÁG. 102
8. ANEXOS	PÁG. 110
9. BIBLIOGRAFÍA	PÁG. 296

1- INTRODUCCIÓN

1.1 Contexto introductorio

En la necesidad de reconocer los cambios ocurridos en la sociedad y en el conocimiento, el curriculum chileno sufre un proceso de Reforma aplicado de manera gradual desde 1990. Este proceso de Reforma se inicia con la implementación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), desde la que el Ministerio de Educación define un Marco de Objetivos Fundamentales y de Contenidos Mínimos Obligatorios, los cuales constituyen la estructura base de los requerimientos legales de la Educación escolar en nuestro país. Junto con ello, el Ministerio de Educación construye Planes y Programas de Estudio, los cuales son una propuesta de implementación curricular, que incluyen ejemplos y aproximaciones de cómo abordar los CMO en concordancia con los OFT para el logro de aprendizajes significativos. Estos Planes y Programas de Estudio, son un apoyo para aquellos establecimientos que no cuentan con un programa educativo propio y un requisito para los establecimientos municipales.

El cambio en el curriculum chileno plantea nuevos desafíos educativos a partir de los cuales se vuelve preciso reformular la enseñanza en las escuelas. En este sentido, se vuelve pertinente conceptualizar OFT y CMO como estructuras fundamentales de la propuesta curricular para situar al curriculum reformado.

En primer lugar, es preciso conceptualizar los llamados Objetivos Fundamentales, los cuales son definidos como *“las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje”* (MINEDUC: 1998). Desde los OF (llamados también objetivos fundamentales verticales) se desprenden los llamados Objetivos Fundamentales Transversales los cuales son *aquellos que tienen un carácter comprensivo y general,*

cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del curriculum (MINEDUC 1998, pp.8)

En segundo lugar, los Contenidos Mínimos Obligatorios son “*los conocimientos específicos y prácticas para lograr habilidades y actitudes (los cuales) responden a un conjunto de saberes conceptuales determinados por cada sector o sub sector*” (Ibíd.)

Esta nueva estructuración del curriculum chileno plantea una serie de desafíos a diferentes actores educativos, entre los que podemos destacar a los docentes en formación y en ejercicio, debido a que esta nueva lógica curricular pretende generar una educación acorde con los tiempos y por sobre todo, que apunte a la búsqueda de la calidad y equidad. Sin embargo, los desafíos del curriculum reformado tienen un carácter más bien implícito y están dirigidos principalmente, al actor docente¹, es decir, al profesional en ejercicio. Es preciso tomar en cuenta la denominación de “implícito”, debido a que no existe ningún documento que comunique sistemáticamente las características necesarias que debe tener el docente que implementa este curriculum renovado.

No obstante la ausencia de este tipo de documentación, es posible desprender desde la lectura del curriculum, una serie de elementos considerados fundamentales para la formación y práctica docente, los cuales en términos generales son²:

- Conocimiento disciplinar: el docente conoce y maneja su disciplina, teniendo conocimiento actualizado sobre ella.

¹ De ahora en adelante se tratará el concepto de docente conteniendo en él a ambos géneros

² Elementos extraídos de la lectura del curriculum nacional, en particular de las presentaciones e introducciones del Marco curricular de Enseñanza Media y de los Planes y Programas de Estudio de Historia y Ciencias Sociales de primero a cuarto medio. MINEDUC. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios y Planes y Programas de Estudio. República de Chile. Año 1998.

- Conocimiento pedagógico: el docente se asume desde los posicionamientos constructivistas, entendiendo que el aprendizaje se construye con otros.
- Apropiación curricular: el docente conoce y maneja los OFT y los CMO articulándolos en sus prácticas educativas.
- Posicionamiento valórico: el docente defiende y promueve ciertos valores aceptados en la cultura occidental, como por ejemplo, los derechos humanos.
- Contextualización: el docente permite que el conocimiento sea accesible mediante la realidad inmediata de los estudiantes, o sea, contextualiza el saber, partiendo de lo local a lo general.
- Actualización: el docente está al día en cuanto a la producción de su disciplina. Así mismo, se informa por diferentes medios para tener conocimiento renovado de la realidad en que vive.

A estas características generales, requeridas por el MINEDUC para el docente del curriculum reformado, se suman nuevos elementos que se encuentran determinados por el sector de aprendizaje en el cual el docente esté especializado. En el caso del sector de Historia y Ciencias Sociales, se perfilan ciertas características necesarias para que los OFT y los CMO sean implementados de manera exitosa. Las características que se relevan en este sector, dicen relación con un replanteamiento disciplinar general que afectó lo que solía ser, hasta antes de la Reforma, la asignatura de Historia y Geografía. En términos generales, este replanteamiento se expresó en al menos tres ámbitos:

- Conocimiento pedagógico.
- Conocimiento curricular.
- Conocimiento disciplinar.

En primer lugar, el *conocimiento pedagógico* de la materia está estrechamente relacionado con la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, esto implica que “*el saber, tal como es enseñado, es necesariamente distinto al saber científico, pero, al mismo tiempo, para que el saber enseñado sea legítimo, es preciso que muestre su adecuación a las finalidades que lo justifican, de manera que debe mostrarse “conforme” con el saber sabio*” (Benejam, P y Pagès, J 1997, pp.75). Es decir, existen diversas formas de abordar el contenido enciclopédico de una materia o disciplina determinada, las cuales se relacionan íntimamente con el ejercicio de transformar y transmitir el conocimiento a un contexto de enseñanza, mediante la selección y transformación de contenidos, la comprensión de los contextos de enseñanza, el conocimiento de quien aprende, entre otros elementos.

En segundo lugar, el *conocimiento curricular* es también un ámbito desde el cual el sector de Historia y Ciencias Sociales demanda ciertas cualidades de sus docentes, el cual se traduce en el manejo del curriculum, o dicho de otra forma, del conocimiento y aplicación certera del curriculum reformado. El conocimiento de los OFT y de ciertos Contenidos Mínimos Obligatorios resulta fundamental para la apropiación curricular.

Finalmente, es posible evidenciar la existencia de replanteamientos en el ámbito del *conocimiento disciplinar*. Este replanteamiento se hace explícito en la configuración de un posicionamiento epistemológico que se aleja de las concepciones positivistas sobre la Historia e incluye a otras disciplinas pertenecientes a las Ciencias Sociales como un complemento fundamental para la comprensión de la realidad social. Es en este sentido, que las directrices de la asignatura cambian desde la llamada “Historia y Geografía” a “Historia y Ciencias Sociales”. Disciplinas como Geografía, Antropología, Sociología, Ciencia Política y Economía se ven incluidas

en el curriculum desde su pertenencia a las Ciencias Sociales, esto sin quitarle énfasis a la Historia como disciplina troncal del sector³.

No obstante la diversidad, complejidad y amplitud de ámbitos que demanda el curriculum, la investigación que se desarrollará a continuación se inserta dentro del contexto de renovación curricular y de las necesidades que el curriculum actual demanda, en términos de conocimiento disciplinar, a los docentes en formación. Desde aquí es que se hace pertinente estudiar las demandas curriculares, en su dimensión disciplinar, y los conocimientos disciplinares que futuros docentes en formación poseen.

1.2 Relevancia de la investigación

La presente investigación particularizará el conocimiento disciplinar como una fuente de saberes constituyente del conocimiento profesional docente. Abordar los saberes disciplinares de los estudiantes que están ad portas del egreso resulta fundamental para indagar en un tipo de saber del cual dependen en gran medida los desempeños de enseñanza de los futuros docentes, ya que es preciso que para enseñar en el mundo escolar a problematizar y comprender la realidad en que vive, el mismo sujeto docente debe dominar ciertos desempeños asociados a las disciplinas que le sirven de apoyo para llevar a cabo su cometido.

El conocimiento que se enseña en la escuela supone ciertos dominios en diversos ámbitos del conocimiento. Solo por enunciar algunos elementos, es preciso decir que el docente debe manejar elementos epistemológicos básicos de la disciplina

³ Jacqueline Gysling (2004) argumenta que la opción curricular por relevar la Historia como disciplina aparte de las Ciencias Sociales y aglutinar dentro de un conjunto disciplinar a la Geografía, Ciencia Política, Economía, Antropología y Sociología, responde a la necesidad de multidisciplinariedad en el sector de Historia y Ciencias Sociales. En Nervi, M^a Loreto “Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la Reforma curricular 1996 – 2002” Editorial Universitaria. Año 2004. Pág.68.

que enseña, así como por ejemplo, saber estrategias de búsqueda de información que servirán para documentar puntos de vista y emitir opiniones informadas, ya que el manejo de estos dominios permitirá al docente enseñarlos.

Por otra parte, este ejercicio constituye un primer paso que responde a la necesidad de vincular actores educativos que la bibliografía no ha vinculado en nuestro país, relevando a un sujeto educativo que tradicionalmente ha sido omitido, probablemente debido a su distancia con la educación escolar, es decir al docente en formación.

El futuro docente y la formación de su conocimiento profesional han sido temas no explorados por las investigaciones, las cuales se han centrado en el conocimiento profesional y sus racionalidades en sujetos en ejercicio. La distancia de este actor educativo en formación con los desafíos que presenta la implementación curricular, así como con la configuración de un conocimiento acorde en alguna medida con los requerimientos oficiales es un motivo por el cual esta investigación toma relevancia. Vincular, por una parte al Ministerio de Educación desde los requerimientos oficiales en términos de conocimiento disciplinar, con el conocimiento profesional que están configurando estudiantes de pregrado en relación a las expectativas y objetivos educativos que pretende una Institución formadora de docentes determinada, constituye una triada interesante desde el punto de vista que relaciona actores antes no relacionados y abre preguntas asociadas a la calidad de la educación en nuestro país y, por sobre todo, a la profesionalización de la docencia.

En segundo lugar, la investigación resulta un aporte para el mundo educativo en la medida que pretende relevar y caracterizar un tipo de conocimiento que es un componente esencial del conocimiento profesional docente, es decir, un conocimiento disciplinar.

La presente investigación pretende caracterizar el conocimiento disciplinar de Historia y Ciencias Sociales, pretensión que únicamente busca ser un aporte más a la profesionalización de la docencia mediante el fortalecimiento de sus formas de conocimiento. Este fortalecimiento es una necesidad imperiosa que esta profesión debe superar posicionando a la Pedagogía como una profesión con un cuerpo de conocimientos particular y sólido.

La configuración de un conocimiento profesional docente implica la construcción de un conocimiento disciplinar asociado a un eje central que es la Pedagogía. Sin embargo, el conocimiento disciplinar y el pedagógico se han mostrado escindidos desde la formación inicial, expresando una clara dicotomía entre pedagogía y disciplina. En este sentido, los aportes teóricos han estado dirigidos a la superación de esa escisión, generando un diálogo entre disciplina y pedagogía, de lo cual se ha hecho cargo la didáctica. Sin embargo, la necesidad de establecer un conocimiento profesional docente implica darle un cariz al conocimiento disciplinar, que tenga relación con las exigencias del curriculum nacional (lo que no excluye una posición crítica sobre esas exigencias y los enfoques curriculares) con el fin de lograr ciertas coherencias en cuanto a generar aprendizajes significativos en los y las estudiantes de nuestro país.

Finalmente, los estudiantes de último año de la Universidad Academia de Humanismo cristiano constituyen un caso de estudio de interés en la medida en que se vuelve pertinente constatar los dominios que éstos poseen en un contexto en que la Universidad emite la primera cohorte de egreso.

3- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Problema de investigación

Las relaciones que se establecen entre los requerimientos disciplinares del curriculum de Historia y Ciencias Sociales y los saberes que efectivamente manejan los estudiantes de último año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

2.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las relaciones que existen entre el conocimiento disciplinar que demanda el curriculum de Historia y Ciencias Sociales y el conocimiento disciplinar que efectivamente manejan los estudiantes de último año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano?

2.2.1 Sub preguntas de investigación

- 1- ¿Cuáles son las características del conocimiento disciplinar que debiera manejar el docente según el curriculum actual de Historia y Ciencias Sociales?
- 2- ¿Cuáles son las semejanzas entre las demandas curriculares del sector de Historia y Ciencias Sociales y el conocimiento disciplinar que manejan los estudiantes de último año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales?
- 3- ¿Cuáles son las contradicciones entre las demandas curriculares del sector de Historia y Ciencias Sociales y el conocimiento disciplinar que manejan efectivamente los estudiantes de último año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales?

2.3 Objetivos de investigación

2.3.1 Objetivo general

Reconocer y caracterizar cuáles son las relaciones que se establecen entre el conocimiento disciplinar que debiera tener un docente según las demandas curriculares del sector de Historia y Ciencias Sociales, y el conocimiento disciplinar que manejan los estudiantes de último año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

2.3.2 Objetivos específicos

- 1- Caracterizar el conocimiento disciplinar demandado por el Ministerio de Educación desde el sector de Historia y Ciencias Sociales.
- 2- Caracterizar el conocimiento disciplinar que poseen los estudiantes de último año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- 3- Identificar las posibles similitudes y contradicciones entre lo que demanda el curriculum del sector de Historia y Ciencias Sociales y el conocimiento disciplinar que manejan los estudiantes de último año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- 4- Analizar las razones que explican las similitudes y contradicciones entre las demandas disciplinares del curriculum de Historia y Ciencias Sociales y los saberes que efectivamente manejan los estudiantes de último año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

4- MARCO CONCEPTUAL

3.1 Conocimiento profesional docente y las demandas del curriculum de Historia y Ciencias Sociales.

Al momento de plantearse la tarea de abordar las posibles relaciones entre las demandas en torno al conocimiento disciplinar que plantea el curriculum actual y el conocimiento disciplinar de los futuros y futuras docentes de Historia y Ciencias Sociales, es preciso detenerse y realizar una revisión teórica respecto a los temas que abarca el problema de investigación. Dos serán los ejes temáticos a profundizar. En primer lugar, se abordará el conocimiento profesional docente particularizando en su dimensión disciplinar. En segundo lugar, se revisarán las producciones en torno al giro disciplinar que plantea la Reforma curricular en el sector de Historia y Ciencias Sociales y los desafíos, en términos disciplinares, que este nuevo contexto curricular plantea a la formación inicial docente. Este elemento se asociará a la pregunta sobre cuáles son las demandas del curriculum actual al docente en formación, enfatizando en la ausencia de aportes teóricos al respecto.

3.2 Un tipo de conocimiento profesional docente: el conocimiento disciplinar.

La Pedagogía, así como otras profesiones, implica la existencia de un tipo de conocimiento profesional propio y distintivo. En el caso de la profesión docente, el conocimiento profesional se constituye a partir de una serie de otros conocimientos, los cuales se relacionan directamente con la enseñanza mediante un qué enseñar, para qué enseñarlo y cómo enseñarlo. En el siguiente apartado se presentarán algunos aportes teóricos que identifican el conocimiento disciplinar de la materia a enseñar como un tipo de saber que constituye al conocimiento profesional docente.

Los aportes seleccionados nos presentarán una vinculación entre ambos conocimientos, los cuales se insertan dentro de un contexto de reformas curriculares y de replanteamientos en la formación de los docentes en diferentes países remitiéndose desde finales de los años '80 en adelante.

Una primera constatación que se vuelve pertinente realizar, tiene relación con lo que se entenderá como conocimiento profesional docente. La idea de 'conocimiento profesional' desde la sociología, hace alusión a la conformación de un grupo profesional específico, el cual determina un conjunto de 'saberes distintivos' que los constituyen y diferencian de otros grupos profesionales.

En el caso de la profesión docente, Gysling (1994) señala que el conocimiento distintivo de la profesión docente tiene su mayor debilidad en su centro es decir, la Pedagogía, lo que es una primera gran dificultad de constitución y consolidación de un conocimiento profesional docente. Las investigaciones sobre conocimiento profesional se relacionan directamente con esta premisa, recurriendo a ella como una línea argumentativa para aproximarse al estudio del conocimiento profesional docente. Dentro de este marco, las investigaciones se han enfocado en la caracterización de este tipo de conocimiento profesional, el que tiene un carácter más bien inacabado y en constante tensión.

Dentro de las aproximaciones al tema del conocimiento profesional docente, encontramos los aportes de Donald Schön (1986) quien desarrolla una visión en torno a la relevancia del conocimiento profesional docente desde la formación inicial, afirmando la existencia "*una crisis de confianza en el conocimiento profesional, que se corresponde a una crisis similar en la Educación profesional*" (Schön, 1986, pp. 8). Para Schön, si los profesionales de la Educación son culpados de ineffectividad e impropiedad⁴ es preciso revisar el proceso de formación de los docentes, en cuanto a

⁴ Entendida como acción descontextualizada.

contenidos disciplinares se refiere y en un contexto donde la Educación en diferentes países está sufriendo una fase de Reforma.

La configuración de un conocimiento profesional docente se vuelve primordial para enfrentar los cambios en la sociedad y en el conocimiento, así como para la consecución de una Educación de calidad. En la búsqueda por configurar las características del conocimiento profesional docente, Carlos Marcelo (1987), esboza una serie de características relacionadas a los procesos reflexivos del docente, relevando el rol de la acción reflexiva en la configuración del conocimiento profesional. El interés del autor por la reflexión del docente y su posterior proceso de toma de decisiones, se vincula con la necesidad de que éste cuente con “conocimiento sobre el cual efectivamente tome decisiones”. En el contexto de la necesidad de un conocimiento propio de la profesión docente, se inserta la importancia del ‘conocimiento del contenido a enseñar’, aunque no como un elemento fundamental y único del conocimiento profesional, sino que complementario al ‘conocimiento práctico’ del docente, en el cual están incluidas sus experiencias de aula, sus creencias personales, entre otras. Es decir,

“El conocimiento del contenido a enseñar, es importante pero no el único conocimiento que necesita el profesor para desarrollar su profesión”
(Marcelo, 1987, pp. 116).

Con el objeto de elevar a la discusión teórica la relevancia de los tipos de conocimientos que constituyen el conocimiento profesional docente se insertan los aportes de Rafael Porlán (1998) los cuales vienen a complejizar el panorama de la configuración de dicho conocimiento en un intento por caracterizar este tipo de saber. Los aportes de Porlán nos indican que existen diferentes facetas que constituyen el conocimiento profesional docente, enfatizando en la necesidad de un conocimiento de la materia por parte del docente. No obstante sus ideas sobre conocimiento profesional docente y sobre conocimiento disciplinar en particular se ubican desde la enseñanza de las ciencias naturales, Porlán logra establecer una suerte de

requerimiento mínimo de un saber disciplinar determinado, cualquiera este sea, necesario para la constitución de un conocimiento profesional docente:

“Un conocimiento adecuado de la materia implica comprender en profundidad el objeto de estudio y los hechos, principios, leyes y teorías más relevantes, así como las relaciones entre todos ellos. Se trata de conocer lo marcos conceptuales generales del área y la estructura interna básica del campo” (Porlán 1998, pp. 74).

Rafael Porlán coincide con autores como Lee Shulman (2001), Yves Chevallard (1997), y Joan Pagès (2001)⁵ en que este *conocimiento de la materia* inserto dentro del conocimiento profesional docente no se limita a un manejo enciclopédico de una disciplina, sino que apunta a las *habilidades para transmitir* ese conjunto de saberes como forma de generar aprendizajes significativos. En este sentido, el saber disciplinar *“se trata de un conocimiento articulado, flexible, plural, crítico e integrador que incluye no solo saberes de la(s) disciplina(s), sino también sobre la(s) disciplina(s)”*⁶ (Ibíd.).

En un intento por sistematizar los aportes teóricos sobre la configuración del conocimiento profesional docente, Lourdes Montero (2001) explicita que *“el conocimiento profesional docente es un ámbito de estudio inacabado y con muchas posibilidades abiertas de estudio”* (Montero 2001, pp.136), característica que hace imposible la generación de un saber establecido ya que, según Montero, la fuente del conocimiento profesional docente es por excelencia, la práctica.

Retomando la discusión que asocia al conocimiento profesional docente con las demandas curriculares en contextos de Reforma, Montero asume la relevancia del conocimiento disciplinar del docente desde su integración con la práctica de ese saber

⁵ Los autores mencionados trabajan el conocimiento disciplinar desde la Didáctica como disciplina conductora. En este sentido se inserta la relevancia del término “habilidad” y “transmisión”.

⁶ Con esto el autor se refiere a conocimientos referidos a la didáctica general, psicología de la Educación, organización escolar, Historia de la Educación etc.

(entendido como conocimiento didáctico del contenido). En esta línea, la autora vincula el conocimiento profesional docente con las necesidades del profesorado en los contextos de Reforma en diferentes países, de manera que para ella, los docentes “*no solo sean capaces de interpretar el mundo que les toca vivir, sino anticipar las características del que vivirán sus alumnos*” (pp. 21). En este sentido, el conocimiento profesional docente se enfrenta a nuevos desafíos en contextos de Reforma⁷ los cuales deben “*hacer frente a la explosión de conocimientos y habilidades demandados por las sociedades modernas*” (pp.22).

Una forma de enfocar el conocimiento profesional docente y desde la cual autores como Montero hacen referencia constante, son los aportes que se desprenden de Lee Shulman (2001) quien enfatiza en la necesidad de caracterizar el conocimiento profesional que el docente debe tener para la enseñanza de una materia en especial. La propuesta de Shulman es contemporánea a las aportaciones de Schön y Marcelo, sin embargo, se relevarán las ideas de una de sus últimas producciones, la cual sintetiza los aportes expuestos previamente.

En la recurrente necesidad de caracterizar el conocimiento profesional docente para una enseñanza de calidad, Shulman afirma que este conocimiento profesional se construye a partir de una *base de conocimientos para la enseñanza* (Shulman: 2001), la cual se compone de ciertas categorías que dan cuenta de una diversidad de tipos de conocimientos, entre los cuales destaca el *conocimiento de la materia o disciplina impartida*. Algunas fuentes de conocimiento profesional docente son de carácter teórico y muchas de ellas, de carácter práctico, cuyo diálogo permanente construye el conocimiento profesional docente (Shulman 2005 pp. 207).

De una u otra manera, el conocimiento de la disciplina es uno de los fundamentos básicos del conocimiento profesional docente. Sin embargo, este

⁷ La autora hace referencia a estudios internacionales como el Informe Delors (1996) y la Conferencia Permanente de Ministros Europeos celebrada en mayo de 1987.

conocimiento por sí mismo pareciera no tener ninguna relevancia por sí solo, ya que toma sentido en relación a la movilización de este contenido, es decir, el desarrollo en la práctica de habilidades de este conocimiento, es una fuente fundamental del saber que el docente debe manejar.

3.3 El cambio curricular en el sector de Historia y Ciencias Sociales y los desafíos de la Formación Inicial Docente: ¿cuáles son las demandas del curriculum reformado al docente en formación?

La pregunta que presenta este título invita a relacionar elementos que no han sido vinculados en las investigaciones actuales, dejando una ventana abierta sobre el desafío que implica vincular los aportes teóricos sobre el origen y las características del conocimiento profesional docente y los requerimientos del curriculum actual enfocados desde la formación inicial de docentes. La escasez y/o ausencia de estudios que vinculen estos elementos constituye una dificultad primordial, ya que evidencia una cierta descoordinación entre diferentes actores educativos que debieran estar vinculados. Sin embargo, lo que se podría perfilar como una dificultad, abre nuevas posibilidades de investigación, siendo al menos dos los ámbitos de escasez de información a los cuales esta investigación debe hacer frente.

El primero de ellos dice relación con la ausencia de documentación que determine y caracterice explícitamente el conocimiento disciplinar requerido para afrontar el curriculum reformado de Historia y Ciencias Sociales. Ya existen dificultades para determinar de qué se trata el conocimiento disciplinar en el marco del conocimiento profesional docente, sin embargo, el desafío es aún mayor, debido a que no existe documentación sobre las características en particular del conocimiento disciplinar de Historia y Ciencias Sociales para un docente.

A raíz de lo mencionado, un segundo ámbito de escasez de información dice relación con la ausencia de publicaciones en torno a cómo se forma (o se ha formado) a los docentes en el contexto del curriculum reformado. Este tipo de información resulta sumamente relevante ya que estas experiencias alimentarían la discusión ostensiblemente.

Con respecto al primer ámbito de escasez de información, una referencia tangencial al tema es la realizada por el MINEDUC, quien plantea en octubre del 2000 *“Estándares de desempeño para la Formación inicial Docente”*, documento en el cual se esboza la relevancia del conocimiento disciplinar docente desde la propuesta de una “base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio profesional docente”. En este aspecto, el Ministerio nos dice que *“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, como también conocimiento sobre procedimientos respecto a aquellas materias cuyo aprendizaje se evidencia en acciones y productos”*. (MINEDUC, 2000, pp. 9).

Desprendido de este ámbito de escasez, se encuentra un sub tema referido a la producción teórica en torno a los paradigmas que iluminaron la construcción de nueva propuesta curricular, específicamente en el sector de Historia y Ciencias Sociales, el cual resulta un ámbito de investigación de escasa producción, lo que constituye una gran dificultad en términos de develar las competencias y aptitudes que debe tener el docente del curriculum renovado en cuanto a conocimiento disciplinar. Sobre este tema, Bravo, Milos y Osandón (2003) se han aproximado al tema, anunciando que entre los desafíos que implica la Reforma, la actualización disciplinar se ha vuelto un elemento de especial importancia. La actualización disciplinar, que nace del ámbito del conocimiento disciplinar, se vincula, según los autores a la práctica de una Pedagogía constructivista (2003, pp.99), vinculación que

expresa la opción ya generalizada entre los aportes teóricos sobre el tema que apunta a la necesidad de articular conocimiento y habilidad⁸ en la práctica.

El enfoque de las investigaciones se ha dirigido más bien al ámbito de la Reforma curricular desde sus dimensiones prácticas, es decir, desde la implementación curricular. En este sentido, la discusión sobre las demandas que el curriculum hace al docente se han dirigido hacia el tópico de la llamada “profesionalidad” asociada al docente que está ejerciendo; es decir, a aquél ya inserto en el sistema escolar y que debe replantear su práctica a partir de la nueva propuesta curricular.

3.4 El cambio curricular en Historia y Ciencias Sociales y la Formación Inicial Docente.

El cambio de directriz que toma la asignatura de “Historia y Geografía” hacia “Historia y Ciencias Sociales” en el contexto de la Reforma curricular plantea nuevos desafíos a los docentes en materia de conocimiento disciplinar. La Reforma curricular pretende replantear la asignatura de “Historia y Geografía” desde un cambio de paradigma, el cual busca alejarse de una concepción positivista tradicional de la Historia⁹, lo que se tradujo en tomar distancia de un estereotipo de la asignatura que consistía en que la disciplina se encargaba de un saber factual basado en hechos, personajes y fechas que se volvían cada vez más ajenos a las realidades de los y las estudiantes. Desde este contexto, Jacqueline Gysling plantea: “*El desafío era hacer de*

⁸ Habilidad o capacidad serán conceptos que se considerarán sinónimos de “poder o saber hacer algo”.

⁹ Este cambio de paradigma se enfocó más bien en la disciplina histórica, excluyendo y mezclando a la geográfica con disciplinas como la Antropología. No obstante “*aunque exista integración multidisciplinaria, siempre hay una disciplina dominante. Esta multidisciplinariedad es efectiva solamente frente a la presencia fuerte de Historia, de Geografía; en cambio, son más transversales los contenidos de Economía, de Sociología, de Antropología. No es que se traten vastos contenidos de Antropología o a la par que los de Historia; en realidad, son elementos que están siempre subordinados a la mirada histórica o geográfica*” (Gysling, 2004).

ésta un área relevante para la vida del estudiante y, en ese sentido, cobró mucha fuerza la intención de proveerla de una visión de la sociedad, donde más que enseñarles Historia, Geografía o Ciencias Sociales, lo importante era ofrecerles una visión estructurada de la realidad social” (Gysling 2004 pp.64).

Desde esta perspectiva, un curriculum denominado “para la vida” que integre distintas áreas de la experiencia académica, laboral, social y ciudadana (Cox 2003, pp. 229) debe ser mirado desde una óptica más compleja que aglutine a las Ciencias Sociales como forma de aproximarse y comprender la realidad social, apuntando a una enseñanza contextualizada. Gysling justifica que *“El fundamento disciplinario (sobre este cambio) está en que la Historia como disciplina construye la Historia y, en estos momentos, ella se está construyendo de forma distinta. No se la está construyendo como “la verdad”, como se tendía antes; hoy se entiende que es una interpretación. La Historia ahora es interpretación y por eso hay un giro, una vuelta disciplinaria; estamos mirando a la Historia con categorías disciplinarias nuevas, por ello ese giro curricular tiene un fundamento pedagógico, hacer más relevante el curriculum para los jóvenes; pero también disciplinario, entregar una visión actualizada de la Historia y de la forma en que se construye la Historia (Ibíd., pp. 70).*

Por otra parte, y asociado al contexto de los desafíos de la formación docente en estos últimos diez años, se desarrolla una línea de aportaciones asociadas al impacto que la formación inicial docente (FID de ahora en adelante) tiene en la calidad de la profesión docente. Autoras como Beatrice Ávalos y la misma Jacqueline Gysling diagnostican y desarrollan ciertas problemáticas sobre la formación inicial del docente en Chile que las instituciones formadoras han intentado abordar desde sus propuestas educativas, y en algunos casos, en comunicación con sus símiles. En este aspecto, existe un antecedente de diálogo interinstitucional sobre formación inicial docente. En mayo de 2006 se constituye RИPU (Red de Innovación

Pedagógica Universitaria)¹⁰ la cual se forma con el “*propósito de ser un actor protagónico en la Formación Docente -- sea ésta inicial y/o continua -- en nuestro país, por la vía de constituir un espacio de articulación entre académicos e instituciones comprometidos por la calidad de la Educación chilena*”¹¹.

Por otra parte, la elaboración del informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente¹² bajo la dirección de Sergio Bitar en el año 2005, reunió a una serie de profesionales y representantes de la Educación superior en torno a la discusión sobre la FID en nuestro país¹³. Esta comisión resulta ser una de las pocas instancias que ha producido aportaciones que vinculan directamente al Ministerio de Educación con los actores educativos de la formación inicial docente; sin embargo, esta comisión aún no ha emitido un informe de carácter oficial.

La opción de enfocar a la FID desde los desafíos y dificultades a los cuales se ve enfrentada en el contexto de Reforma curricular, se encuentra lejos de ser arbitraria, debido a que las investigaciones en torno a FID se enmarcan dentro de una discusión mayor a nivel internacional sobre la calidad en Educación¹⁴, siendo la

¹⁰ Red de Innovación Pedagógica Universitaria conformada por instituciones privadas como la Universidad Alberto Hurtado; Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Universidad Arcis; Universidad Central; Universidad Diego Portales y Universidad Católica Silva Henríquez.

¹¹ En Acuerdos generales de funcionamiento RIPU. Mayo 2006.

¹² Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Chile. Serie Bicentenario. Agosto 2005. Documento no oficial del Ministerio de Educación.

¹³ Entre los representantes de Universidades se encuentran Mónica Jiménez, Rectora Universidad Católica de Temuco; Sergio Torres, Rector Universidad Católica Silva Henríquez; René Flores, Decano Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Presidente del Consejo de Decanos de las Facultades de Educación; Nolfá Ibáñez, Decana Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Patricio Donoso, Director Escuela de Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Red de Innovación Pedagógica Universitaria, RIPU; Ana Cárdenas, Secretaria Académica Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Alejandro Silva, Asesor del Departamento Nacional de Educación y Perfeccionamiento, Colegio de Profesores; Carlos Eugenio Beca, Director Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación; Iván Núñez, Asesor Ministro de Educación y, Paulina Peña, Centro de Perfeccionamiento, experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación.

¹⁴ Los diagnósticos que estas líneas de trabajo desarrollan en torno a la temática, tienen puntos de encuentro sobre las dificultades y desafíos que plantea la formación inicial docente. Así mismo, estas dificultades y desafíos se insertan dentro de un contexto mayor a nivel internacional, del cual la

formación inicial un ámbito de acción importante para la consecución de esta calidad, debido la acción determinante del docente en el contexto escolar. Los desafíos de la FID en nuestro país se enmarcan dentro de una diversidad de problemáticas asumidas de manera oficial y de otras de las cuales solo existen aproximaciones y no documentación formal. Dentro de las últimas es que se inserta la relación entre las demandas del curriculum actual y las posibilidades de conexión de ese curriculum con el futuro docente, conexión de la cual debiera hacerse cargo la FID.

A raíz de esto, Jacqueline Gysling, ha enfocado los desafíos de la FID desde las necesidades que plantea la Pedagogía hoy en el contexto de Reforma curricular. Paralelamente, Beatrice Ávalos se ha referido a la FID desde su reconstitución histórica (Ávalos 2002) que proyecta algunos desafíos de la profesión docente planteando la importancia del proceso de formación continua y destacando la interacción de la teoría y la práctica como principal fuente de conocimiento profesional. Ambas autoras concuerdan en la existencia de una *base de conocimientos* la cual constituye el sustento del saber docente. Esta base de conocimientos¹⁵, (concepto que hace alusión directa a las aportaciones de Shulman) tiene especial protagonismo en la FID. Para Ávalos *“una pregunta clave se refiere a qué necesita saber el docente, lo que se llama “base de conocimientos” (...) entonces, se trata de construir la formación inicial mirando la tarea docente, desde lo que tiene que hacer el docente. El profesor tiene que comunicar un curriculum de una forma que sea comprendida por los estudiantes, que son muy diferentes unos de otros. (...) voy a tratar de que esa Historia les dé un sentido de pertenencia, por ejemplo, a la comunidad nacional, a la comunidad humana global de la que son parte* (Ávalos 2003, pp. 77).

UNESCO, PREAL, PRELAC y OCDE se han encargado de analizar como forma de contribuir a las experiencias locales y aportar a la búsqueda de calidad y equidad en Educación.

¹⁵ La noción de “base de conocimientos” es originalmente propuesta por Lee Shulman, siendo una expresión recurrente en lenguaje ministerial sobre el tema del conocimiento docente.

Gysling por su parte, se refiere a esta base de conocimientos desde la necesidad de terminar con la escisión entre la teoría y la práctica en la profesión docente, ya que *“el modelo de formación de profesores de Enseñanza Media contempla dos componentes centrales: una formación pedagógica y una formación en la disciplina. En la mayor parte de las instituciones existe una fuerte separación entre ambos componentes, estableciéndose una base de relación a través del curso de metodología de la especialidad. Esta separación en muchos casos no es solo curricular, sino que tiene un correlato institucional que hay que tener presente: los currícula de ambos componentes dependen de distintas instancias académicas”* (Gysling 1994, pp. 102 - 103).

En este sentido, la existencia de un saber y la práctica del mismo, implica la necesidad de *“educar al futuro profesor en la capacidad de juicio, en la capacidad de tomar decisiones, en la capacidad de analizar situaciones. (...) hay que tener un saber que sea comprendido, puede ser de pocos temas, y una práctica de ese saber. Cómo juega en la realidad de la práctica escolar. Esa es una de las cosas que tiene que dar la formación docente”*. (Ávalos 2003, pp. 79).

Los elementos que nacen a partir de la práctica docente con la lectura curricular, su interpretación y posterior implementación se vuelve fundamental ya que, en términos de contenidos disciplinares, el docente debe seleccionar y transponer el contenido contextualizadamente y respondiendo a una lógica que mantenga coherencia con el carácter de la propuesta curricular. Desde aquí se desprende la importancia del rol del contenido disciplinar en la enseñanza y en la formación del docente. Ávalos (2003), plantea que la importancia del contenido disciplinar en la enseñanza no se encuentra en su amplitud sino en cómo el docente se enfrenta a ello, o sea, qué contenidos selecciona, cuáles son sus fuentes, cómo se aproxima a los contenidos curriculares, etc. Para la autora, el contenido surge desde el quehacer docente, *“no desde la disciplina porque no se está preparando a Historiadores, a matemáticos ni a físicos. Se está preparando profesores que reciben un saber ya*

elaborado. Ellos no van a ser investigadores en la ciencia respectiva, en ese momento (...) pero el tema central es que ellos no están frente a la necesidad de elaborar nuevos saberes, hay unos saberes elaborados o en proceso de elaboración. Lo que sí tienen que saber es qué es lo central de ese saber que necesitan para enseñar y qué instrumentos tienen para ampliarlo cuando sea necesario (...) hay que hacer el análisis de los currículum existentes, para ver qué contenidos son los centrales”(Ibíd. pp. 79).

Finalmente, los desafíos de la FID en el contexto del cambio curricular y de los cambios en el conocimiento actual radica principalmente en que *“tanto formadores como formados, vayan profundizando en aquello que hace posible el aprendizaje y, sobre todo, en lo que hace posible la formación integral de los jóvenes y niños”* (Ibíd. Pp. 76), lo cual, necesariamente, trasciende la esfera del contenido disciplinar. Sin embargo, queda un tema pendiente, el cual dice relación con cómo se enseña a afrontar un currículum renovado en la formación inicial ya que *“los cursos de currículum, que podrán tener como norte una reflexión en esta línea, son generales y no se refieren a la disciplina específica”* (Gysling 2004, pp.102).

En este sentido, la discusión queda abierta ya que no hay claridad sobre lo que el currículum requiere para su implementación desde las capacidades, habilidades y conocimientos que debe tener el docente en términos de conocimiento disciplinar. La ausencia de aportaciones teóricas y de documentos oficiales emitidos desde el MINEDUC, dan pie a la necesidad de vincular al actor docente en formación con las demandas sobre conocimiento disciplinar desde el currículum y las estrategias de la formación inicial para hacerse cargo de ellas.

El escenario de desafíos para la FID en nuestro país se proyecta como una problemática constante si ésta no es abordada desde todos los actores educativos implicados (Estado, las instituciones de formación, los docentes, los estudiantes, etc.). En este contexto, se eleva una problemática particular que es la vinculación del

proceso de Reforma curricular con las aulas, no de las escuelas en primera instancia, sino de las Universidades e instituciones de formación de docentes. El giro que la Reforma curricular representa en términos de conocimiento disciplinar en el sector de Historia y Ciencias Sociales, compete profundamente a las instituciones formadoras de docentes, por lo que se vuelve necesario asumir que la consecución de calidad y equidad en Educación es tarea de una diversidad de actores involucrados, de la cual, la formación inicial docente no puede desentenderse.

3.5 Conocimiento disciplinar en Historia y Ciencias Sociales ¿de qué hablamos cuando hablamos de conocimiento disciplinar?

En el presente apartado se conceptualizará la idea de “conocimiento disciplinar” desde los aportes teóricos de Lee Shulman, quien identifica a este tipo de conocimiento como uno de los constituyentes fundamentales del conocimiento profesional docente, lo que se traduce en una enseñanza de calidad.

El conocimiento profesional docente tiene un componente básico que dice relación con la disciplina a enseñar. Sin embargo, existen otros tipos de conocimientos que según Shulman (2001) constituyen la base de este conocimiento profesional. Estos tipos de conocimientos son:

- Conocimiento de la materia impartida.
- Conocimientos pedagógicos generales.
- Conocimiento del curriculum.
- Conocimiento pedagógico de la materia.
- Conocimiento de los educandos y de sus características.
- Conocimiento de los contextos educacionales.
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Si nos basamos en los aportes de Shulman (2001) sobre la existencia de una base de conocimientos para la enseñanza, debemos decir en primer lugar que ella es *“un conjunto codificado o codificable de conocimiento, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarla y comunicarla”* (pp. 168).

De esta base de conocimientos propuesta por Shulman, se relevará la primera categoría que la compone, *el conocimiento de la materia impartida*. De este conocimiento¹⁶, Shulman afirma que *“La primera fuente de la base de conocimientos del docente corresponde al conocimiento del contenido: el saber, la comprensión, las habilidades y las disposiciones que deben adquirir los escolares. Este conocimiento se apoya en dos bases: la bibliografía y los estudios acumulados en cada una de las disciplinas, y el saber académico, histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en esas áreas de estudio”* (pp.175).

La importancia del conocimiento disciplinar se inserta en la necesidad de generar Educación de calidad en la escuela mediante la construcción de un conjunto de saberes distintivos. Un docente que conoce y comprende su materia es capaz de enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes. El conocimiento de la materia está necesariamente entrelazado con la didáctica, ya que se releva la importancia de la enseñanza de este contenido. Shulman se refiere a este elemento como conocimiento pedagógico del contenido, es decir, el conocimiento de la materia solo adquiere sentido si es un saber pensado para ser enseñado.

No obstante las relaciones del contenido de la materia con otros conocimientos, las características propias del contenido de la materia dotan de mayor complejidad a la discusión. Shulman afirma que *“los profesores no solo deben ser capaces de dar a conocer a sus alumnos cuáles son las verdades aceptadas de una*

¹⁶ El *conocimiento de la materia impartida* que propone Shulman, será entendido como símil de lo que denominaremos para este trabajo *conocimiento disciplinar*.

disciplina. Además deben poder explicar la justificación de un enunciado determinado, por qué vale la pena conocerlo y cuál es su relación con otros enunciados, tanto al interior como fuera de la disciplina, a la vez que en la teoría y en la práctica (...) además esperamos que el docente comprenda las razones por las cuales un tema determinado es fundamental dentro de una disciplina, mientras que otros son más bien secundarios” (2005, pp. 211).

En el caso específico del sector curricular de Historia y Ciencias Sociales, las características propias de las disciplinas son múltiples y diversas si es que desmenuzamos las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, volviéndose cada vez más compleja y difusa la demanda del sector curricular al docente.

A pesar de la dificultad de determinar las características del conocimiento disciplinar que demanda el curriculum de Historia y Ciencias Sociales, es posible realizar un acercamiento a la naturaleza de este tipo de conocimiento, con el afán de delimitar en alguna manera los ámbitos que abarca y los posibles principios que lo rigen.

Para ello tomaremos los postulados de Lee Shulman como fundamento de algunas de las características esenciales del conocimiento disciplinar, por cierto sin ánimo de acabar la discusión sobre el tema en una definición.

Como ya ha sido afirmado anteriormente, el conocimiento disciplinar es en primer lugar, parte constituyente del denominado conocimiento profesional docente, característica que necesariamente lo vincula a otros tipos de conocimiento y que al mismo tiempo lo alimenta con ciertas características especiales. En este sentido, el conocimiento disciplinar está estrechamente vinculado con un conocimiento pedagógico del contenido, el cual le otorga el cariz de ser parte de la columna vertebral del conocimiento profesional docente.

En segundo lugar, el conocimiento de una disciplina tiene diversas implicancias, las cuales en esencia están vinculadas con la naturaleza de la disciplina en particular. En el caso de la conjunción y al mismo tiempo diferenciación disciplinar del curriculum nacional al proponer un cuerpo de conocimientos reunidos en “Historia y Ciencias Sociales”¹⁷ se opta por una forma de acercarse a ciertos objetos de estudio de manera diferenciada, dando énfasis a la Historia como disciplina troncal.

Por otra parte, la bibliografía española aporta a la discusión mediante la referencia a las características fundamentales del conocimiento en las Ciencias Sociales, como conjunto de disciplinas que deben ser enseñadas en la escuela.

La publicación española “Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación secundaria” de Pilar Benejam y Joan Pagès (coord.) nos da una mirada sobre las características de los estudios sociales pensados para su abordaje en la escuela.

Pese a que la publicación corresponde a una realidad española, es un texto de suma pertinencia para el contexto chileno y otros contextos, debido a que el alcance de la propuesta se centra en la forma de aproximarse, abordar y comprender el mundo a partir de los estudios sociales desde una visión de la enseñanza de éstos mismos, característica fundamental del conocimiento disciplinar que supone esta investigación.

A partir de la propuesta de Benejam y Pagès (1998), es posible enumerar ciertas componentes particulares del conocimiento disciplinar en Ciencias Sociales, Geografía e Historia que son perfectamente aplicables al contexto nacional. Estos componentes buscan crear un nexo entre las diversas disciplinas de las Ciencias

¹⁷ Esto se refiere a la diferenciación de la Historia del espectro de los Estudios Sociales, dándole un carácter primordial y agrupando con distinto orden de relevancia al resto de las disciplinas sociales.

Sociales desde temáticas transversales, desde las cuales el contenido factual pierde relevancia y la comprensión de ciertas dimensiones se vuelven fundamentales. Los componentes rescatados por los autores son:

- Identidad – Alteridad.
- Racionalidad – irracionalidad.
- Continuidad o cambio.
- Diferenciación.
- Conflicto de valores y creencias.
- Interrelación.
- Organización social

Estos elementos más que apuntar hacia el manejo conceptual de contenidos buscan del desarrollo del pensamiento social. Esto no quiere restar importancia al contenido, al contrario, pretende analizarlo desde estas categorías como forma de generar una comprensión trascendente a los hechos y vinculante con la realidad en la cual el estudiante se desenvuelve.

Entonces, es posible afirmar que el conocimiento disciplinar como parte del cuerpo de saberes constituyentes del conocimiento profesional docente posee las siguientes características:

- Es un tipo conocimiento que se aleja del enciclopedismo, y que por tanto parte de la noción de que es un conocimiento inacabado y relativo.
- Es un conocimiento preocupado por las formas de producción y aproximación al saber, más que al producto mismo de éste.
- Es un conocimiento relacionado estrechamente con las didácticas específicas, ya que nociones como el tiempo, espacio, sociedad y cultura entre otras, son particulares de las Ciencias Sociales.

- Es un conocimiento basado en estrategias de búsqueda, selección, tratamiento e interpretación de información, el cual debe ser pertinente a la epistemología de la disciplina, es decir a las formas de acercamiento a los diversos objetos de estudio.

Finalmente, si aventuráramos una definición de conocimiento disciplinar a partir de los aportes teóricos de Shulman (2005) y Benejam y Pagès (1998) diríamos que:

El conocimiento disciplinar como constituyente del conocimiento profesional docente es por tanto, *un conjunto de saberes de una materia o disciplina determinada que solo tienen sentido en la medida en que son saberes relacionados con un conocimiento pedagógico de la materia, es decir, con didácticas específicas que aportan un distintivo a la disciplina, ya que no se trata de un conocimiento disciplinar academicista, sino un conocimiento disciplinar a enseñar.*

Así mismo, es un conocimiento que se aleja del enciclopedismo y se acerca a las formas de aproximación y producción de conocimiento de la disciplina determinada.

El dominio disciplinar de la materia en el caso de Historia y Ciencias Sociales, implica la generación de estructuras de pensamiento social a partir de las cuales el individuo comprende y aprehende el mundo en que vive, y por tanto, lo transforma.

3.6 ¿Qué debe saber un docente de Historia y Ciencias Sociales a partir del currículum Reformado?

Como forma de aproximarse a la relación entre currículum y formación de docentes desde la existencia de un saber determinado, Beatrice Ávalos (2002) se refiere a los saberes necesarios que debe tener el futuro docente, coincidiendo en que debe haber un conocimiento sobre *“los contenidos de la especialización respectiva, según disciplina y nivel”* entendiéndolo que un conocimiento acabado de la disciplina no es una forma de definir a un buen o mal profesor, sino más bien, el carácter de ese conocimiento, el qué aprender, el cómo aprender y con qué enfoque aprenderlo (2002, pp.64 - 65).

Para poder enseñar bien un contenido, el docente necesita haberlo aprendido *“no solo como información y procedimientos, sino también en sus significaciones y conexiones”* (pp.66), configurando una aproximación a los requerimientos curriculares y lo que debiera aprender el docente en términos de contenido disciplinar.

La FID en nuestro país se caracteriza por tener dos ramas de formación dedicadas por una parte a la disciplina pedagógica y por otra a la disciplina de la especialidad. En algunos casos existe una tercera rama asociada a la práctica pedagógica que necesariamente inserta el conocimiento disciplinar desde su didáctica. En este sentido, Gysling sentencia que *“si se espera que los profesores tengan una nueva relación con el conocimiento, debe articularse la formación disciplinaria con la pedagógica (...) en el contexto de la búsqueda de aprendizajes significativos se debe desarrollar también un pensamiento sobre la vinculación entre la disciplina específica, y los aspectos contemplados en los Programas escolares, en la sociedad en general y con la vida de los alumnos en particular”* (Gysling 1994, pp. 103).

A pesar de la escasez o completa ausencia de documentación oficial en torno a los paradigmas que guiaron cambio curricular del sector, es posible distinguir algunos rasgos generales asociados a las características que se espera tenga el docente que se enfrente a este curriculum reformado. Estos rasgos dicen relación con el tipo de conocimiento disciplinar que el curriculum exige (MINEDUC: 1998):

- Una primera característica dice relación con la noción de **multidisciplinariedad**. El docente conoce las disciplinas que conforman a las Ciencias Sociales.
- Una segunda característica dice relación con la **actualización** en torno a los saberes de la disciplina. El docente conoce las últimas discusiones en torno a su disciplina, así como es capaz de renovar bibliografía, entre otros elementos.
- Una tercera característica y asociada a los planteamientos de Gysling es la **Investigación acción**. El docente reflexiona sobre su práctica, evaluándola y generando nuevas estrategias. Es un docente que es capaz de preguntarse por la realidad educativa en la que está inserto. No es un investigador, sino que genera conocimiento desde su práctica que es válido para el ejercicio de la enseñanza en su contexto determinado y que contribuye con aportaciones desde la práctica al conocimiento docente (Shulman 2001, pp. 182).
- Una cuarta característica es que el docente debiera posicionarse desde concepciones **constructivistas** expresados en el ámbito pedagógico y de la construcción de conocimiento.
- Profesor que distingue claramente entre lo que es conocimiento **conceptual, procedimental y actitudinal** del sector.
- Profesor que **selecciona e interpreta información**. Maneja fuentes, ejemplos y está interiorizado de la actualidad nacional e internacional.
- Profesor que tiene una **comprensión de la Historia** asociada a paradigmas actuales.

- Un profesor que se **enfrenta a la realidad social desde una mirada más compleja** dada por las herramientas que proveen las Ciencias Sociales y que por tanto está interiorizado en las formas de conocimiento de disciplinas como la Geografía, Antropología, Ciencia Política, Economía y Sociología.

Estos requerimientos que se desprenden de la lectura del curriculum, especialmente en la declaración de intenciones que éste expresa mediante las presentaciones que aparecen en los Planes y Programas de estudio, así como en las propuestas de actividades y aprendizajes que este documento esboza y acompañado de la lectura del Marco curricular del sector, toman especial relevancia a la hora de plantearse la tarea de formar a docentes que se apropien críticamente de la propuesta curricular. En este escenario se inserta la Formación Inicial Docente, la cual debe hacerse cargo de esta renovación curricular intentando incluirla en la formación de los futuros docentes, lo que ciertamente plantea un desafío de la FID.

En consecuencia, el conocimiento disciplinar es parte fundamental de la constitución de una base de conocimientos para la enseñanza. En el contexto de Reforma curricular se demanda cierto tipo de conocimiento, entre los cuales el conocimiento de la disciplina es esencial. La demanda de conocimiento disciplinar desde el curriculum sumada a los aportes teóricos de los autores, nos afirman que el conocimiento disciplinar no se limita a un conocimiento teórico de la materia, sino que también implica el manejo de ciertas habilidades que el docente debe tener interiorizadas y que debe ser capaz de poner en práctica. El docente de Historia y Ciencias Sociales debe manejar ciertos tipos de conocimientos asociados a habilidades como lectura en interpretación de fuentes, capacidad de análisis de la realidad a partir del foco de las Ciencias Sociales, selección y discriminación de información, entre otras. Así mismo, en términos teóricos, el docente debe comprender que el conocimiento es inacabado, que se renueva y que mantiene tensiones y discusiones que lo configuran paulatinamente. En este sentido, el docente

no solo debe hacerse cargo de los giros epistemológicos de la disciplina, enunciados por Gysling, sino también de la puesta en práctica de habilidades asociadas al conocimiento de la materia en este caso, el amplio ámbito que comprende la Historia y las Ciencias Sociales.

Desde este contexto, el conocimiento de la materia enunciado por Shulman resulta un suelo de saberes que el docente debe manejar, pero para fines de la enseñanza y a partir de las demandas curriculares, se vuelve preciso incorporar nuevos elementos que apunten hacia el desarrollo de ciertas habilidades en el docente de Historia y Ciencias Sociales de las que la Formación Inicial Docente debe hacerse cargo.

En consecuencia, es preciso relevar el contexto particular que implica la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en cuanto posee un proyecto de formación de docentes con énfasis determinados en cuanto a conocimiento disciplinar se refiere. Por tanto, se vuelve necesario constatar la validez de las apreciaciones de los autores sobre la configuración de este tipo de saberes en docentes en formación que se proyectan en corto período de tiempo a ejercer la profesión docente.

5- DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Enfoque de la investigación

La investigación que se presenta a continuación pretende abordar las posibles relaciones que se establecen entre lo demandado por el Ministerio de Educación en cuanto a conocimiento disciplinar se refiere, y el conocimiento disciplinar que efectivamente manejan los estudiantes a punto de egresar de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano desde un enfoque metodológico cualitativo de carácter exploratorio (Hernández, 1991).

En primer lugar, la opción de enfocar la realidad a partir de una metodología cualitativa se sustenta en la idea de que la investigación educativa es un área de indagación basada en interacciones sociales que no son exclusivamente cuantificables, sino más bien que buscan indagar, interpretar y comprender la realidad.

Por otra parte, la opción por otorgarle un carácter exploratorio a la investigación se justifica por una parte, en la ausencia de aportes sobre las temáticas que se pretenden abordar. La pertinencia del carácter exploratorio de esta investigación se debe a:

- a. La ausencia de antecedentes en torno la temática general a investigar, en términos de investigaciones previas o en aproximaciones teóricas sobre las posibles relaciones entre las demandas curriculares y el conocimiento disciplinar de estudiantes en proceso de formación inicial docente.
- b. La necesidad de descubrir y determinar cuáles son los elementos constituyentes del conocimiento profesional docente y en particular,

aquellos elementos que constituyen el conocimiento disciplinar que el docente debe manejar para enseñar Historia y Ciencias Sociales en la escuela.

- c. Finalmente, la necesidad de vincular las características de un conocimiento disciplinar determinado a enseñar y el actor docente en formación. Esta relación apunta a relevar al futuro actor docente como sujeto que se encuentra en un momento clave en la configuración de aquel saber disciplinar determinado, en un contexto diferente al de un docente en ejercicio. A pesar de que el estudio no se refiera a profesionales experiencia docente, es importante destacar que el hecho de que el sujeto se encuentre finalizando su período de formación inicial implica que el saber que se busca constatar se encuentra en período de ajuste.

En consecuencia se trata de un sujeto que configura cierto conocimiento disciplinar, el cual nos provoca un interés especial cuando lo vinculamos con las necesidades disciplinares curriculares y los objetivos que la Institución formadora respectiva se ha planteado que logre el estudiante de Pedagogía en términos disciplinares.

4.2 Casos de estudio

Los casos de estudio de esta investigación se dividirán en dos ámbitos los que tuvieron criterios de selección diferentes los cuales se presentan a continuación. El primero de ellos corresponde a los actores institucionales involucrados en la problemática, es decir, actores pertenecientes al Ministerio de Educación y a la Institución formadora de docentes, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En segundo lugar, se estudiaron los casos pertenecientes a los sujetos en proceso de formación inicial de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

▪ Actores institucionales

La selección intencionada de estos actores educativos se debe a la necesidad de investigar a sujetos como representantes de una Institución determinada y no como sujetos particulares. En este sentido, los instrumentos utilizados para la recolección de información buscaron relevar información desde la representatividad institucional de estos sujetos por sobre información de otra índole.

- Ministerio de Educación

- a. *Responsable participante de la creación curricular del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media.* La elección de este actor en particular se justifica en la necesidad de determinar el escenario del cambio curricular en el sector de Historia y Ciencias Sociales mediante una voz informante del proceso. Esta fuente directa dará cuenta sobre los principales cambios curriculares del sector de Historia y Ciencias Sociales, así como el contexto de los desafíos actuales del curriculum reformado.

b. *Documentos oficiales emitidos por la institucionalidad: Marco curricular de Enseñanza Media y Planes y Programas de Estudio de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media.* Junto al actor educativo participante de la creación curricular vigente en la actualidad, se suman dos fuentes documentales las cuales informan de manera pública sobre los requerimientos necesarios para el abordaje de los contenidos de Enseñanza Media. A partir de esta documentación se quiso determinar cuáles eran los saberes disciplinares necesarios para que un docente de Historia y Ciencias Sociales aborde el contenido.

- Universidad Academia de Humanismo Cristiano

a. *Responsable de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.* Una segunda Institución involucrada en el planteamiento de esta investigación se refiere a Institución formadora de docentes de Historia y Ciencias Sociales. De esta Institución se escogió al responsable actual de la carrera en cuestión, como forma de indagar en los objetivos la carrera se ha planteado cumplir y en la visión de la Institución sobre la formación disciplinar de los futuros docentes de Historia y Ciencias Sociales.

b. *Documentos oficiales.* Este tipo de documento complementará lo declarado por el sujeto informante en cuanto al perfil de docente de Historia y Ciencias Sociales propuestos por la carrera.

▪ **sujetos en formación inicial docente**

El procedimiento seguido para la elección de los sujetos consistió en seleccionar al azar a partir de la lista de los estudiantes vigentes de quinto año de la carrera Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de

Humanismo Cristiano, tres estudiantes correspondientes a los números 1, 11 y 21 de la lista.

Luego de la elección azarosa, se les solicitó a los sujetos un set de planificaciones del nivel que ellos prefirieran¹⁸ los que se analizarían como evidencias de sus dominios disciplinares.

4.2.1 Pertinencia del estudio de casos como forma de investigación

La opción por un estudio de casos, entendido como elección de los sujetos a investigar, pretendió abarcar el espectro de casos relevantes para el desarrollo de esta investigación.

A partir de los aportes de Sandín (2003), desde su cita sobre las modalidades de estudio de casos propuestas por Stake (1994; 1998), es posible determinar al menos dos propósitos perseguidos por esta investigación mediante su opción por el estudio de casos, de los cuales se pueden distinguir al menos dos:

El primero de ellos corresponde a un *estudio instrumental de casos*, en el cual el caso en sí mismo juega un rol secundario, ya que no busca la comprensión del caso, sino que lo utiliza como instrumento para conseguir otros fines indagatorios (Sandín 2003). A este tipo de propósito se inscriben los casos de los representantes institucionales correspondientes al Ministerio de Educación y a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Los sujetos no son el caso en sí mismo, sino que nos permiten recoger información que trasciende a ellos como individuos.

¹⁸ La elección de las planificaciones por parte de los estudiantes fue a partir de los niveles en los cuales ellos realizaban sus procesos de práctica profesional.

El segundo propósito rescatado por Sandín es un *estudio colectivo de casos*, el cual nos permite centrarnos en *un fenómeno, población o condición general*. Este tipo de estudio busca reunir un conjunto de casos que informen sobre un fenómeno mayor, mediante un *estudio intensivo de varios casos* (Sandín 2003). Los estudiantes terminales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano se insertan dentro de esta modalidad, ya que nos darán cuenta de un cierto diagnóstico sobre el conocimiento disciplinar que manejan los estudiantes en proceso de formación inicial de la Institución en particular.

4.3 Técnicas de recolección

La unidad de análisis trabajada en esta investigación fueron los discursos escritos y orales de los diferentes sujetos implicados en la problemática mediante el análisis de entrevistas y documentos escritos. Estos sujetos serán los distintos actores educativos que dan forma al escenario del problema. Las técnicas de recolección y sus respectivas fuentes que servirán para el posterior análisis de estos discursos son:

4.3.1 Documentación oficial

La recolección de documentación oficial de las instituciones buscó principalmente tener una visión de los discursos de las instituciones de manera que éstos se pudieran complementar con la información recabada en las entrevistas.

A continuación se presentará la índole de la información que se buscó de cada Institución desde sus fuentes particulares:

- **Ministerio de Educación: Marco curricular de Enseñanza Media; Planes y Programas de Estudio sector Historia y Ciencias Sociales**

Ambas fuentes documentales emitidas de manera oficial para todo el país desde el Ministerio de Educación otorgó información sobre las posibles características del conocimiento disciplinar demandado por el curriculum a los docentes de Historia y Ciencias Sociales, información que intentó complementarse y esclarecerse a partir de la entrevista al representante ministerial.

- **Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Presentación carrera Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales**

Esta documentación, ubicada en la página web de la Universidad así como en los folletos de promoción de la carrera, otorga información sobre el perfil de docente de Historia y Ciencias Sociales que la Universidad pretende egresar. En las características que supone el perfil de docente de la Institución se buscaron las posibles relaciones que la carrera pretende mantener con el Ministerio de Educación, así como de los énfasis disciplinares de la carrera.

La información obtenida a partir de la consulta de los documentos enunciados fue complementada con una entrevista semi estructurada a los respectivos actores educativos involucrados que vienen a representar a ambas instituciones. Sumado a esto, entrevistas y documentos oficiales emitidos por las instituciones permitieron un acercamiento a los discursos de ambas entidades sobre conocimiento profesional docente, conocimiento disciplinar y desafíos de la formación inicial docente en nuestros días.

4.3.2 Entrevistas semi estructuradas

Esta técnica de recolección de información permitió indagar en los contextos y procesos vividos por las instituciones en diferentes ámbitos, por una parte desde la creación del curriculum Reformado y por otra, desde la creación y desarrollo de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Este tipo de entrevista otorgó la flexibilidad para que los entrevistados transitaran por temas que se abrían a partir de la discusión troncal, dando a conocer mayor información la cual enriqueció la entrevista. Así mismo, permitió mantener un hilo conductor desde el cual la conversación mantuvo un nexo constante con la información requerida.

- **Entrevista semi estructurada a representante Ministerio de Educación**

Este actor educativo otorgó información de suma relevancia en cuanto contextualizó el cambio curricular en términos generales, así como en el caso específico del curriculum de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media. A partir de la entrevista semi estructurada se recabó información sobre las posibles relaciones entre el Ministerio de Educación y la formación inicial de docentes en nuestro país, así como se dieron aproximaciones de la postura ministerial frente a la noción de conocimiento disciplinar docente.

- **Entrevista semi estructurada a Jefe de carrera Universidad Academia de Humanismo Cristiano**

La entrevista a este actor educativo permitió relevar información sobre los desafíos de la formación inicial de docentes de Historia y Ciencias Sociales en el contexto de los requerimientos curriculares actuales particularizando en el caso de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Esta entrevista al mismo tiempo otorgó una aproximación a la definición de ciertas características del conocimiento disciplinar docente vista desde la Institución en cuestión.

4.3.3 Evidencias

- **Planificaciones estudiantes quinto año Universidad Academia de Humanismo Cristiano**

Las planificaciones de los estudiantes darán cuenta de los dominios disciplinares que poseen y de los fundamentos de las decisiones disciplinares tomadas a la hora de plantear una práctica educativa. Una forma de saber cuál es el manejo disciplinar de los estudiantes a la hora de tomar decisiones en sus prácticas educativas

puede ser descubierta mediante evidencias de sus producciones, en las cuales ponen en juego los saberes aprendidos en su proceso de formación.

Las planificaciones de los sujetos A y B corresponden a NM1, y el sujeto C a NM4 respectivamente. El hecho de que las planificaciones pertenezcan a niveles diferentes no dificulta de ninguna manera el estudio, ya que lo relevante de ellas radica en las decisiones disciplinares tomadas a la hora de planificar una clase y no sobre el contenido mismo.

- **Presentación de la planificación**

Al momento de entregar la evidencia de la planificación, los sujetos procederán a presentar las motivaciones que los llevaron a decidir y desarrollar lo expuesto en el documento. Esta acción permitirá complementar la evidencia escrita con un discurso oral que justifique, en caso de que el sujeto lo considere necesario, algunos de los aspectos representados en la planificación.

4.4 Técnicas de análisis

4.4.1 Análisis semántico

La técnica de análisis utilizada para analizar los discursos orales y escritos de los actores educativos involucrados corresponde por una parte a un análisis estructural semántico y por otra, el análisis de planificaciones. Ambos tipos de análisis se utilizaron distintamente para los diferentes casos de estudio.

En primer lugar, los discursos abordados mediante un análisis semántico correspondieron a los actores institucionales, es decir, Ministerio de Educación y Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Para llevar a cabo este análisis se tomaron las entrevistas transcritas estableciendo una división por párrafos desde los cuales se generaron categorías de análisis, de las cuales destacó como criterio la repetición de categorías. De esta manera, fue posible analizar el discurso sobre el tema propuesto y descubrir nuevas implicancias que enriquecieron el análisis.

4.4.2 Matriz de categorías

El análisis de las planificaciones de los estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, significó un desafío especial ya que implicó crear un instrumento de análisis acorde con lo que se pretendía indagar de la planificación, es decir el manejo de conocimiento disciplinar en Historia y Ciencias Sociales.

La elección de las planificaciones como instrumentos que relevarían información fundamental en términos de manejo disciplinar, se justifica en la idea de que solo es posible evidenciar el conocimiento sobre un tema determinado a partir de la expresión en su dominio. Las planificaciones y la argumentación de las

decisiones detrás de la planificación fueron una instancia clave para determinar algunos aspectos de los dominios disciplinares del contenido.

Para evidenciar estos aspectos se optó por la construcción de una matriz de categorías sobre conocimiento disciplinar docente, la cual vivió el siguiente proceso de creación:

- **1ª fase: Lectura y análisis del Marco Curricular de Enseñanza Media y Planes y Programas de estudio del sector de Historia y Ciencias Sociales.**

A partir una lectura inicial de los documentos ministeriales como primer paso para intentar determinar ciertas características del conocimiento disciplinar desde el curriculum nacional se procedió a determinar los elementos recurrentes en torno a conocimiento de las disciplinas desde los énfasis curriculares. El resultado de esta primera lectura y análisis fue una lista de criterios generales recurrentes en la propuesta curricular, los cuales fueron enunciados en la medida en que aparecieron en el curriculum sin volver a repetir el criterio:

Figura N° 1: “Primera fase elaboración matriz”.

Criterios generales para la construcción de Matriz de variables sobre saber disciplinar docente basada en la propuesta curricular.			
Propósitos generales del curriculum de Historia y Ciencias Sociales.			
<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente debe desarrollar en sus estudiantes diferentes disposiciones para estructurar una comprensión del medio social. 2. El saber a enseñar debe ser vinculante con los contextos particulares de sus estudiantes. 3. Es preciso que el docente genere en sus estudiantes una comprensión social, geográfica, política y económica del mundo mediante el estudio del pasado. 4. Generar una visión integral de la sociedad a partir de los aportes de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales. 5. Provocar una reflexión sobre el mundo en que se vive a partir de la experiencia del estudiante. 			
Propósitos curriculares por nivel			
Primero medio	Segundo medio	Tercero medio	Cuarto medio
<ol style="list-style-type: none"> 1. La sociedad es una realidad compleja la cual puede ser abordada desde diferentes perspectivas. 2. Manejo de los enfoques de las Ciencias Sociales. Por tanto, se espera que el docente conozca las formas de aproximarse al conocimiento de las diversas disciplinas que constituyen las Ciencias Sociales. 3. Dominio interdisciplinario de ciertos contenidos, por ejemplo, derechos humanos, democracia, identidad, etc. 4. Vincular al contenido conceptual a disposiciones y procedimientos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente comprende históricamente la realidad social. 2. El docente comprende la naturaleza del tiempo histórico. 3. El docente comprende que los procesos históricos son multicausales. 4. El docente comprende que en la vida de la humanidad coexiste elementos de continuidad y cambio. 5. El docente es capaz de identificar y trabajar a partir de fuentes históricas diversas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente comprende que en la vida de la humanidad coexisten elementos de continuidad y cambio. 2. El docente comprende que los procesos históricos tienen carácter simultáneo. 3. El docente entiende que el estudio y comprensión del presente es posible a partir de la comprensión del pasado. 4. El docente comprende que los procesos históricos son multicausales. 5. El docente comprende que el conocimiento es provisorio, por tanto conoce diferentes puntos de vista para la interpretación de un problema. 6. El docente sabe indagar y comunicar información histórica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente comprende que los procesos históricos son multicausales. 2. El docente entiende que el estudio y comprensión del presente es posible a partir de la comprensión del pasado.

No obstante, esta primera lectura sobre las posibles características del conocimiento disciplinar docente desde la propuesta curricular fue más bien débil en cuanto el objetivo que perseguía era confrontar estos criterios con las planificaciones de los estudiantes de manera de relevar sus dominios disciplinares. Esta debilidad llevó a realizar un segundo paso que presentamos a continuación.

- **2ª fase: construcción de matriz por nivel y unidad de aprendizaje.**

En esta segunda fase se optó por detallar en mayor medida los requerimientos disciplinares con énfasis en el manejo de contenidos de las diferentes disciplinas a partir de primero medio a modo de ejercicio. Sin embargo, este ejercicio fue clave para transitar a un tercer paso, el cual será el antecedente de la matriz definitiva.

El resultado del ejercicio de la segunda fase fue:

Figura N° 2: “Segunda fase elaboración matriz”.

<u>Matriz sobre conocimiento disciplinar primero medio</u>		
Unidad	Contenido mínimo obligatorio	- Preguntas entorno a los saberes necesarios para abordar el contenido
Entorno natural y comunidad regional	Características de la Geografía física de la región en el cual está inserto el establecimiento escolar. Potencialidades y limitaciones del entorno natural regional. Principales riesgos naturales: causas y acciones apropiadas a seguir frente a ellos.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el objeto de estudio de la disciplina geográfica? - ¿Es la Geografía una Ciencia Social o una Ciencia Natural? - ¿Cuál es el objeto de estudio de la Geografía física? - ¿Qué es una región? - ¿Qué unidades espaciales existen? - ¿Qué elementos constituyen el entorno natural? - ¿Qué tipo de fenómenos naturales son motivo de riesgo para la vida humana? - ¿Qué riesgos naturales se encuentran presentes en nuestro país? - ¿Qué fenómenos naturales han puesto en riesgo a la población en el país y en tu región? - ¿Conoces alguna política estatal de prevención de riesgos naturales?
	Geografía Humana de la región: la población y su distribución. Dinámica poblacional.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el objeto de estudio de la Geografía humana? - ¿Qué ramas de estudio se desprenden de la disciplina? - ¿Qué es la dinámica poblacional? - ¿Estás familiarizado/a con términos como densidad, índice de masculinidad, razón de dependencia, crecimiento cero, migración? - ¿Qué es una pirámide poblacional y qué datos aporta? ¿Sabes cómo construir una? - ¿Qué es el INE y el IGM? ¿qué información se puede extraer de ambos?
	Característica de la economía regional: recursos naturales, actividades económicas, producción e intercambio, distribución del ingreso y empleo.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el objeto de estudio de la economía? - ¿Cuál es el uso de las producciones de esta disciplina? - ¿Estás familiarizado/a con términos como inflación, ingreso per cápita, mercado, divisa, recurso, ingreso? - ¿Qué es el fordismo y el post fordismo? - ¿Cuándo nace la industria? - ¿Cuándo inicia el proceso de industrialización en nuestro país? - ¿Cuáles son las actividades económicas primarias, secundarias y terciarias respectivamente? - ¿Qué índices económicos conoces? ¿qué indican? - ¿Cómo es abordada la pobreza desde la disciplina económica? - ¿Cómo es definida la pobreza por las Naciones Unidas? - ¿a qué hace referencia el término “distribución desigual del ingreso”? - ¿Cuál es la actividad económica predominante en el país? ¿En la décima y en la cuarta región?

	Principales problemas ambientales de la región. La importancia de la preservación del medio ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es el medio ambiente? - ¿Qué disciplinas estudian el medio ambiente? - ¿Qué problemáticas ambientales afectan al país y a tu región en particular? - ¿Qué es el efecto invernadero? - ¿A qué elementos físicos de la región está asociada la contaminación ambiental? - ¿Qué efectos sociales conlleva la contaminación ambiental? - ¿Cuáles son las fuentes de agua potable de la Región Metropolitana?
	Elaboración y lectura de mapas, tablas y gráficos con información geográfica y económica.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles representaciones cartográficas conoces? - ¿Qué tipo de información se puede representar mediante gráficos y tablas? - ¿sabes qué es un esquiocio? - ¿Qué fuentes de información son útiles para la elaboración de mapas, tablas y gráficos? - ¿Podría confeccionar un mapa de densidad de la Región Metropolitana? ¿cuáles serían los pasos a seguir? ¿qué datos requerirías? - ¿Qué es una leyenda? - ¿Qué tipo de gráficos conoces?
	Expresiones de la diversidad cultural de la región: similitudes y diferencias de las costumbres de las personas del campo y la ciudad, de diferentes credos religiosos, de distintos grupos étnicos. Las diferencias culturales como expresión legítima de visiones distintivas del mundo y cuestionamiento de estereotipos y prejuicios sociales: de género, edad, condición física, etnia, religión y situación económica.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué disciplina se hace cargo del estudio de la cultura? - ¿Qué disciplinas podrían abordar este contenido? - ¿Cómo se define lo rural y lo urbano? ¿qué criterios se aplican? - ¿Qué es una etnia? - ¿Qué problemáticas sociales podrían abordarse a partir de este contenido? - ¿Cómo se definiría el término "Cultura"? - ¿Qué culturas coexisten en nuestro país? - ¿Qué es una cosmovisión? - ¿Qué temática abordan los estudios de género? - ¿Qué problemáticas sociales, asociadas a factores generacionales se pueden presenciar en el contexto actual del país?
	Estudio de la dimensión temporal de alguno de los procesos anteriores, a través de la memoria de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué contenidos enunciados en esta unidad pueden estudiarse temporalmente? - ¿Cómo se estudia temporalmente un contenido? - ¿Cómo se abordaría temporalmente la dinámica poblacional? - ¿Qué estrategias utilizarías para indagar en la memoria de la comunidad? - ¿Podría describir los pasos a seguir en una investigación de esta naturaleza?
Organización regional	El sistema urbano/rural. La ciudad como fenómeno social y económico. Las funciones urbanas y las relaciones con el espacio rural circundante. Caracterización de una ciudad de la región: sitio, uso del suelo, barrios y sus relaciones con el espacio rural circundante.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se abordaría la temática de la ciudad como fenómeno social? ¿Qué características valdría la pena relevar?

	<p>El territorio y su ordenamiento o planificación. Estructura del territorio regional: las relaciones entre el sistema natural y social. El sistema natural como soporte, facilitador y limitante para el uso por la sociedad: relaciones de adecuación e impacto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Conoce los aportes de las posiciones posibilistas y deterministas de la disciplina geográfica? - ¿qué relaciones de posibilismo y determinismo se pueden establecer entre el espacio natural y el ser humano? - ¿qué características poseerían un sistema natural y uno social respectivamente? ¿cómo se complementarían?
	<p>Territorio nacional continental, insular y marítimo y su división política administrativa. El concepto de región.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿qué fuentes de carácter predominantemente cuantitativo consultaría para el tratamiento del contenido? - ¿qué fuentes de carácter predominantemente cualitativo consultaría para el tratamiento del contenido?
	<p>Identificación y caracterización documentada de algún problema regional, utilizando distintas fuentes de información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué elementos se desprenden de un problema? - ¿Cómo se aborda un problema social? ¿en qué elementos es preciso que enfocarse? - ¿qué pasos recomendaría a sus estudiantes para la detección de un problema regional? - Una vez detectado un problema regional, ¿qué procedimientos debieran llevarse a cabo en la documentación del problema? - ¿Qué fuentes de información recomendaría a sus estudiantes? - Una vez accedido a las fuentes de información ¿qué procedimientos aplicaría sobre ellas? ¿Con qué criterios las seleccionaría?

- **3ª fase: consideración de elementos recurrentes de la propuesta curricular.**

A partir del ejercicio realizado en la fase anterior, se evaluó la necesidad de hacer coherente la definición de conocimiento disciplinar de esta investigación y los criterios y categorías representadas en la matriz de análisis. De ahí es que nace esta tercera fase, la cual omite como criterio a los niveles de enseñanza y sus unidades, ya que el conocimiento disciplinar trasciende a los contenidos y se relaciona íntimamente con las formas de aproximación al él. Sumado a esto, se incorporó la idea de ‘experticia docente’, la cual será clave para determinar qué es lo que debe saber el docente de Historia y Ciencias Sociales para configurar un conocimiento profesional particular.

Luego de esta suerte de “limpieza” de elementos divergentes de lo que se consideró constituyente del conocimiento profesional docente es que se desarrolla este penúltimo paso:

Figura N° 3: “Tercera fase elaboración matriz”.

Elementos recurrentes de la propuesta curricular en cuanto a experticias que debe tener el docente de Historia y Ciencias Sociales	
Experticias del docente	Implicancias
Vinculación de la realidad local y personal del estudiante con la realidad global.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del medio social como ente complejo y abordable desde las diferentes disciplinas sociales.
Domino epistemológico de las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce conceptos fundamentales de las disciplinas. - Conoce los objetos de estudio de las diversas disciplinas. - Conoce formas de aproximación a los objetos de estudio de cada disciplina. - Maneja teorías del conocimiento/ filosofía del conocimiento. - Explicita la perspectiva o intencionalidad desde la que enseña el contenido (por ejemplo, perspectivas estructuralistas).
Domino interdisciplinario del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> - Aborda la realidad desde las diferentes disciplinas - Comprende la sociedad contemporánea mediante el estudio del pasado y desde las diversas disciplinas - Aborda temporalmente contenidos de otras disciplinas - Aborda temáticas desde un enfoque interdisciplinario, por ejemplo Derechos Humanos, identidad, cultura, democracia.¹⁹
Domino de procedimientos para la creación y desarrollo de investigaciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce los pasos fundamentales para la construcción de un proyecto de investigación. - Problematiza la realidad social. - Sabe reconocer y delimitar un problema social - Genera objetivos claros y realizables para el desarrollo de una investigación. - Conoce medios de divulgación que le permitan conseguir información. - Recurre a fuentes pertinentes para el desarrollo de la investigación. - Interroga las fuentes escogidas. - Contrasta las fuentes de información obtenidas. - Determina la validez de las fuentes escogidas para el desarrollo de la investigación. - Elabora juicios propios a partir de la información otorgada por las fuentes. - Construye instrumentos que le permitan conseguir información relevante (entrevistas, encuestas, cuestionarios, etc.).

¹⁹ Los principios considerados básicos desde el curriculum, tales como libertad, igualdad, justicia y pluralismo. En Marco curricular, Pág. 97.

- **4ª fase: matriz sobre conocimiento profesional docente.**

Finalmente, la matriz utilizada incorporó las consideraciones realizadas previamente y agregó un segundo elemento: la planificación del sujeto.

Fue preciso considerar que no todos los sujetos planifican bajo los mismos cánones por lo que la presentación de la matriz debía ser lo suficientemente flexible para ser capaz establecer un nexo de coherencia entre las diversas formas de planificación y la aplicación de la matriz en sí.

Para sortear esta posible dificultad, se optó por establecer dos cuadros diferentes, uno con la planificación íntegra de los sujetos y un segundo con los criterios de análisis resultante de las fases de creación de la matriz. A continuación se presenta el formato de la matriz I del sujeto A, a modo de ejemplificación:

Figura N° 4: “Ejemplo matriz final utilizada para sujeto A”

Planificación					
OFT	Actividades	Contenidos	Objetivos	Evaluación	Recursos

Se observa en la planificación				
Experticias del docente	Implicancias	Si	No	Observaciones
1. Vinculación de la realidad local y personal del estudiante con la realidad global.	- Comprensión del medio social como ente complejo y abordable en diferentes escalas.			
2. Dominio interdisciplinario del contenido.	- Aborda la realidad integralmente desde las temáticas tratadas por las Ciencias Sociales.			
	- Comprende la sociedad contemporánea desde un estudio temporal.			
	- Se reconocen temáticas abordables interdisciplinariamente como por ejemplo, Derechos Humanos, identidad, cultura, democracia, entre otras.			
3. Dominio epistemológico de las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales.	- Problematiza la realidad social.			
	- Conoce conceptos fundamentales de las disciplinas involucradas en la planificación.			
	- Conoce los objetos de estudio de la (s) diversas disciplinas involucradas en el tema de la planificación.			
	- Conoce formas de aproximación al objeto de estudio de la (s) disciplinas involucradas en el tema de la planificación.			
4. Dominio de procedimientos para la generación de un proyecto investigativo.	- Explicita la perspectiva (posicionamiento teórico) o intencionalidad desde la que enseña el contenido.			
	- Conoce los pasos fundamentales para la construcción de un proyecto de investigación.			
	- Sabe reconocer y delimitar un problema social.			
	- Genera objetivos claros y realizables para el desarrollo de una investigación			
5. Dominio de estrategias de búsqueda de información.	- Construye instrumentos que le permitan conseguir información relevante (entrevistas, encuestas, cuestionarios, etc.).			
	- Conoce medios de divulgación actualizados y vigentes que le permitan conseguir información.			
	- Recurre a fuentes de información pertinentes y diversas para la preparación de la clase.			
	- Interroga las fuentes escogidas.			
	- Contrasta las fuentes de información obtenidas seleccionando información relevante.			
	- Elabora juicios propios a partir de la información otorgada por las fuentes.			

El cuadro denominado “planificación” fue el cuadro sometido a diferentes cambios. En el caso del sujeto A, éste planificó a partir de cuatro criterios: objetivos, contenidos, actividades y recursos. Sin embargo, el sujeto B planificó desde Objetivos, Contenidos Mínimos Obligatorios, Actividad, Evaluación, Materiales, Destrezas y capacidades.

4.5 Criterios de validez

La validez de este estudio se sustenta en la elección y estudio diferenciado de los principales actores implicados en la problemática que intenta abordar esta investigación y en la validez del contenido expresado en los discursos orales y escritos.

En primer lugar, los casos de estudio seleccionados, Ministerio de Educación y Universidad Academia de Humanismo Cristiano, son los principales entes institucionales involucrados en el problema. Sumado a ello, la pertinencia del estudio a partir de los casos de los estudiantes de pre grado completan el panorama de los sujetos e instituciones relevantes para establecer relaciones entre la demanda curricular en el ámbito del conocimiento disciplinar y los dominios disciplinares de ciertos estudiantes. Para realizar esta afirmación, hay que tener en cuenta que el estudio no pretende establecer generalidades válidas para todos los estudiantes de formación inicial del país, por el contrario, buscar delimitar un espectro de conocimientos disciplinares emitidos implícita o explícitamente desde el Ministerio de Educación para evidenciar sus alcances con un grupo específico de estudiantes, alcances que por cierto se vinculan a la Institución que ha llevado su proceso de formación como docentes.

En segundo lugar, la relación complementaria que se configura entre los sujetos y objetos de estudio seleccionados para el análisis discursivo, como forma de categorizar el conocimiento disciplinar requerido por el curriculum nacional, desde por ejemplo la “voz” (discurso oral y escrito) del Ministerio de Educación y de la Institución formadora de docentes, resulta una fuente de información válida.

Finalmente, un tercer elemento que le otorga validez a esta investigación, es el proceso de creación que sufrió la matriz final sobre conocimiento disciplinar. La creación de la matriz da cuenta de un análisis y comprensión de la propuesta

curricular capaz de expresarse en criterios que no están explícitamente expresados en el currículum de Historia y Ciencias Sociales. Las pistas otorgadas por el Marco curricular y los planes y programas de estudio representaron la principal fuente de información a partir de la cual se determinaron ciertos dominios disciplinares que daban cuenta de diversos ámbitos de los saberes implicados en la enseñanza a partir de las disciplinas sociales.

Estos son por tanto los principales elementos que otorgan validez a la investigación. Cabe tener en cuenta que estos criterios en la investigación cualitativa se basan en apreciaciones subjetivas que intentan expresar su pertinencia a otros mediante procesos e instrumentos que expliciten cierta rigurosidad en la selección y manejo de la información y de los informantes.

4.6 Redacción informe

Luego de la recolección de información y el análisis a partir de ella, se procedió a redactar el informe final de la investigación que se presenta.

6- CARACTERIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR DEMANDADO POR EL MINEDUC

A continuación se presenta la caracterización del conocimiento disciplinar demandado por el currículum de Historia y Ciencias Sociales mediante el análisis semántico de la entrevista realizada al sujeto representante del MINEDUC y del análisis del Marco curricular y de los Planes y programas de estudio emitidos por la Institución.

5.1 Análisis de frecuencia informante MINEDUC

En el presente apartado se enuncia en términos generales las categorías que engloban la frecuencia con la que se expresaron diversas temáticas a lo largo de la entrevista con el sujeto representante del Ministerio de Educación como actor institucional fundamental para el desarrollo de esta investigación. A continuación, se presenta en orden de frecuencia y según categoría temática los aportes otorgados por el sujeto informante²⁰:

La primera temática ampliamente desarrollada por el informante, se expresa en la categoría “*Formación docente*”. En ella se abordaron temas asociados a las fortalezas y debilidades de la formación de docentes en Chile, estableciendo relaciones de tensión entre la calidad de la formación de docentes, contemplando sus fortalezas y debilidades y su relación con el currículum nacional, enunciando las dificultades y los aciertos de los docentes respecto al manejo curricular y a las necesidades educativas del país.

A partir de la contextualización de la formación de docentes en Chile, el informante se refirió a los saberes disciplinares y pedagógicos de los profesores, enfatizando la debilidad de los institutos de Pedagogía como una de las características

²⁰ Ver anexo n° 7, pág. 198.

que dificultan la calidad de la docencia en nuestro país. Las declaraciones del informante respecto de estos temas se expresan en la categoría “*Constataciones sobre conocimiento docente*”.

Ambos temas abordan ampliamente el proceso de formación y las instancias de perfeccionamiento de los docentes, así como sus desempeños respecto de los requerimientos curriculares y los contextos educativos. Luego, un segundo eje temático que desarrolla el informante, dice relación con las características del curriculum en cuanto a la instalación de la Reforma curricular. Las categorías que se presentan con la misma cantidad de repeticiones a partir de este tema se denominan “*Monitoreo de la experiencia de instalación curricular*”, “*Instrumentos de apoyo para apropiación curricular*” y “*Relación entre curriculum, docentes y estudiantes escolares*”.

Un tercer tema representado reiteradas veces en el discurso del sujeto informante se sintetiza en la categoría “*Participación, peticiones y críticas de los docentes a la Reforma curricular*”, la cual enuncia las apreciaciones de los docentes desde la visión ministerial sobre la Reforma.

Otro eje temático expresado por el informante con el mismo número de apariciones, dice relación con el proceso de construcción, planteamientos y enfoques de la Reforma. En este contexto, el informante releva las características contextuales desde las cuales se piensa la reformulación curricular y las referencias que guiaron la construcción de la propuesta. Las categorías que representan este eje temático llevan por nombre “*Diagnóstico pre – Reforma curricular*”; “*Referencias internacionales*”; “*Críticas y visiones hacia la propuesta curricular*”; “*Instalación curricular: difusión de la propuesta*” y “*Currículum para la ciudadanía*”.

Finalmente, aquellos temas desarrollados en menor medida por el informante se refieren a la “*Historia de la creación curricular*”; “*Relación entre MINEDUC e*

instituciones formadoras de docentes” y “Giro disciplinar en el currículum de Historia y Ciencias Sociales”. Las dos últimas categorías son claves para identificar las demandas entre los actores institucionales implicados en esta investigación.

5.2 Presentación de las categorías por frecuencia

A continuación se presentan las categorías que fueron presentadas con mayor frecuencia en el discurso del informante, dando cuenta de las características fundamentales de cada categoría.

▪ Formación docente

Una de las características fundamentales de lo expresado por el informante sobre la formación docente radica en las falencias y debilidades de tipo de formación en nuestro país, profundizando en lo enseñado a los futuros docente en términos de conocimientos y disposiciones frente a la propuesta curricular.

En primer lugar, el sujeto evidencia una de las críticas hacia la formación de docentes la cual está dirigida hacia la debilidad de la formación disciplinar de los profesionales, elemento expresado en el párrafo 21 a propósito de la debilidad disciplinar: *“Ahora, el tema de la integración con las demás disciplinas sociales ya eso es débil. Es débil porque es débil la formación de los profesores de Historia, hasta en Geografía”*.

En torno a las ideas asociadas a las expectativas en los docentes en formación y aquellos estudiantes que están ingresando a las carreras de Pedagogía, se evidencia una apreciación ambivalente ya que se valora positivamente el aumento de los puntajes de ingreso, elemento que demuestra interés y mayores capacidades desde su punto de vista: *“Lo que sí es una constante es que han subido los puntajes de ingreso a Pedagogía... en Historia han subido muchísimo, o sea si me dijeran que es un indicador de que a estos cabros el curriculum les gusta más sería observar cuánto ha subido el porcentaje de Historia por sobre las otras disciplinas.”* (Párrafo 26 a).

En el tema sobre las expectativas de los docentes en formación el informante demuestra una percepción más bien negativa sobre las instituciones formadoras de docentes, debido a que pone en duda la visión de éstas frente a la propuesta curricular, ya que suelen ser más bien contrarias a la Reforma del curriculum. Sin embargo, el informante identifica instituciones que han acompañado propositivamente el proceso de Reforma Curricular.

Por otra parte, sobre las falencias y debilidades de la formación de docentes, el informante enuncia la existencia de un diálogo más bien débil entre los institutos de educación y las disciplinas a propósito del debate en torno a los ejes de formación docente como uno de los responsables de que el conocimiento pedagógico sea considerado un saber “menos duro” (Párrafo 32) en comparación al conocimiento disciplinar: *“Uno de los temas que se debatió ahí fue el de la articulación de los institutos disciplinarios con los pedagógicos, pero eso es un tema que viene pegando desde el siglo XIX, entonces el discurso es retórico “tienen que articularse”. Mientras las facultades de Educación y la Pedagogía sea un conocimiento más duro, más sistemáticos los institutos disciplinarios no la van a pescar.”* (Párrafo 32).

A partir de la relación entre conocimiento disciplinar y pedagógico, el informante enuncia que existe una relación pendular entre los institutos disciplinares y la formación pedagógica de los docentes *“...eso es lo malo que el péndulo se vaya a la cosa de los institutos, porque claro, van a saber más los profes y eso les va a dar una seguridad que es clave, si no la tienen es mortal. Pero por otro lado, las herramientas pedagógicas que tienen son débiles”*, existiendo una valoración del conocimiento disciplinar en la formación de docentes por sobre su formación pedagógica. Esta relación pendular se expresa en los momentos de relevancia social que viven los tipos de conocimientos en cuanto a su validez. El informante diagnostica que el movimiento pendular transita hacia el conocimiento disciplinar, es decir, en las instituciones formadoras de docentes prevalecerá una formación en la disciplina a enseñar a raíz de la demanda social por contenidos específicos que

responden a necesidades como alcanzar estándares de desempeño uniformes como PSU. Este tema se relaciona directamente con lo enunciado en el párrafo 17 sobre los mecanismos indirectos de difusión de la Reforma (Categoría n° 9).

Finalmente, un tema que emerge en esta categoría y que es clave para esta investigación es la poca vinculación y la ausencia de mecanismos legales que establezcan algún nexo entre las instituciones formadoras de docentes y el MINEDUC. En este sentido, se entrega como información relevante la aprobación de la ley de acreditación de Universidades como un paso fortalecedor de la relación entre Ministerio e Instituciones formadoras de docentes.

- **Constataciones sobre conocimiento docente**

Un primer tema que engloba la categoría y los párrafos que la representan dice relación con la presencia de las Ciencias Sociales en la propuesta curricular. En este sentido, se enfatiza en la idea de que ciertas disciplinas como la antropología y la sociología no han tenido ni tienen la pretensión de aparecer reflejadas en el curriculum. No obstante la ausencia de demandas de presencia curricular de parte de estas disciplinas, se ha puesto en la discusión ciertos conceptos controversiales para disciplinas como la antropología, como es el concepto “*controversial de identidad mestiza*” (Párrafo 23), así como se han valorado ciertas iniciativas (párrafos 22 y 24) que dan cuenta de un interés curricular en representar a estas disciplinas en la propuesta curricular “*ellos informaron, o sea sociólogos y antropólogos, que tampoco nunca han tenido un espacio curricular y nunca han pretendido tenerlo, entonces igual la perspectiva multicultural y el respeto que hay por la diversidad y los pueblos indígenas, lo valoran cualquier cantidad*”.

Sin embargo, el informante enuncia que las discusiones sobre la ausencia de ciertas disciplinas, que por cierto no poseen intereses curriculares, son discusiones

más avanzadas debido a que el tema sobre el conocimiento disciplinar de los docentes apunta a *“nociones más centrales que no están logradas”* (Párrafo 25).

Un segundo tema enunciado en la categoría dice relación con el conocimiento pedagógico y disciplinar en la formación de los docentes. En específico, el informante se refiere a que existe un desarrollo desigual de ambos conocimientos el cual se traduce en la crisis de los institutos de Pedagogía (*“siempre dominan los institutos disciplinarios en el ámbito universitario”*). Párrafo 32 a), ya que se encuentran en un momento de repliegue con respecto a los institutos disciplinarios.

Finalmente, un tercer tema presente en el relato del informante son los dominios disciplinarios necesarios de parte de los docentes para la implementación curricular *“una persona bien formada en Historia es capaz de enseñar los contenidos del curriculum. Tampoco son de una complejidad gigantesca”* (párrafo 34). En este sentido, no se volvería necesario apuntar a una enseñanza y profundización más fuerte de las Ciencias Sociales, ya que con la formación histórica básica, el docente debiera estar capacitado para abordar el curriculum de Historia y Ciencias Sociales.

▪ **Participación, peticiones y críticas de los docentes a la Reforma Curricular**

Esta categoría engloba las peticiones de los docentes, así como su presencia y sus críticas a la Reforma Curricular, desde su construcción hasta su implementación. En este sentido, el informante destaca el rol del docente como el primer elemento que desencadena la construcción de la reforma curricular en enseñanza media *“la reforma en media parte por pedirles propuestas a los profesores”* (Párrafo 7).

Luego, la evidencia resultante de la participación docente y su visión mediante la consulta sobre la implementación curricular, apunta a que éstos solicitan más

contenidos de sus disciplinas, así como más horas para desarrollarlos *“los profesores siguen encontrando que todo es relevante, que le faltan cosas y que les den más horas”* (párrafo 10 a – 10 b).

En este contexto, la petición de más contenidos resulta un desafío para la gestión Ministerial en cuanto debe seleccionar y por tanto, privilegiar ciertos contenidos por sobre otros. Así mismo, esta petición se contradice con lo expresado en la categoría sobre la experiencia de instalación de la propuesta curricular en aula, la que a partir de un monitoreo, da cuenta de la dificultad de los docentes para abarcar los contenidos de los niveles en términos de cobertura.

Un último elemento a destacar de esta categoría dice relación con las valoraciones que los docentes hacen de la propuesta curricular, en cuanto está presente el tratamiento de los Derechos Humanos. En este contexto, los docentes instalan peticiones asociadas a ciertos saberes que implica la disciplina (párrafo 17 a), con ciertos posicionamientos particulares, como lo es enfatizar la identidad nacional en contraposición al fenómeno de la globalización.

▪ **Monitoreo de la experiencia de instalación curricular**

En términos generales, la inquietud del Ministerio sobre la implementación curricular se tradujo en un monitoreo de las acciones en aula de los docentes. *“Aquí hay un equipo que hace seguimiento la implementación curricular y tiene encuestas hechas a profesores sobre qué están implementando...”* (Párrafo 11). La evidencia de este proceso de monitoreo revela un problema de cobertura de las unidades curriculares, dando a lugar niveles más logrados que otros en este sentido, ya que *“En general el currículum se aborda en orden, de cada año. Las unidades que están al final se abordan menos que las que están al principio (...) hay unidades que las*

pasan más rapidito y por lo tanto, la demanda de los cabros de un currículum más relacionado con el presente es súper poco cumplida”. (Párrafo 12).

Un elemento de especial relevancia de esta categoría es el motivo al que se asocia la falta de cobertura de ciertos niveles, el cual corresponde a las “*áreas más débiles de los profesores*” (párrafo13), elemento que se asocia directamente con las apreciaciones destacadas en la categoría de “Formación docente”.

Finalmente, existe un cuestionamiento sobre “*cómo alterar de formas más profundas las prácticas*” (párrafo 15) de los docentes de manera que las políticas de difusión del cambio curricular surtan efecto, a partir de la evidencia revelada por el monitoreo, es decir, la poca capacidad de los docentes para afrontar distintas materias, por ejemplo Economía “*Uno de los niveles que tiene mejor cobertura curricular es el octavo básico, segundo medio y el cuarto medio. Tienen menos cobertura curricular el primero medio y el tercero medio. Lo que pasa es que en primero medio ven Economía. Eso de las unidades al final tiene que ver con eso espacial y a veces con las áreas más débiles de los profesores y economía es una de las áreas más débiles.*”(Párrafo 13).

▪ **Instrumentos de apoyo a la implementación de la propuesta curricular**

En referencia a aquellos instrumentos que según el Ministerio, han servido de apoyo ya sea de manera directa o indirecta a la implementación curricular exitosa, podemos encontrar ciertos elementos enunciados a lo largo del relato y que hemos reunido en esta categoría.

Los instrumentos de apoyo que sirven de guía y de política para la implementación curricular de manera pertinente con los requerimientos del Ministerio son la Evaluación docente, y los Planes y Programas de Estudio.

La evaluación docente será un indicador de las capacidades de un docente determinado para abordar el curriculum, arriesgando la posibilidad de seguir ejerciendo docencia si es que no logra los requerimientos fundamentales planteados por el Ministerio, *“Entonces, están los profesores siendo evaluados, si es que salen mal evaluados tienen que comprometerse a hacer un plan de desarrollo, tienen que volver a evaluarse y si por tres años consecutivos tu sales clasificado como mal profesor se supone que no puedes seguir ejerciendo , entonces es un tremendo desafío.”* (Párrafo 35).

Por otra parte, los planes y programas de estudio son una guía presentada como *“secuencia pedagógica para abordar los contenidos”* (párrafo 36), que le servirán al docente como herramienta de consulta inmediata a la hora de hacer clases.

Sin embargo, desde la valoración del informante, ambas instancias necesitan complementación, desde el Ministerio y también desde la sociedad civil. En este sentido, el informante valora la existencia de instancias como “Educar Chile” (párrafo 39) como una instancia externa al Ministerio que viene a apoyar la labor de los docentes *“...ojalá hubieran varios Educar Chile porque es una plataforma de recursos que tiene una cantidad de visitas y creo que tiene el espíritu de movilizar la reforma.”*

Asumiendo la necesidad de mayor cantidad de instancias de apoyo, el Ministerio proyecta nuevas instancias para reforzar la labor docente. Se proponen *“...mapas de progreso del aprendizaje que le dan una visión al profesor desde primero básico hasta cuarto medio de su área con ejemplos de lo que puede hacer con sus alumnos para evaluar si los alumnos no están en el nivel adecuado. También idealmente en el futuro, se constituirá una página Web de material para reforzar la pata que está más débil y que la evaluación docente y todos dicen que es la más débil, que es la evaluación. Entonces es un apoyo a la evaluación...entonces tienes hartos apoyos pedagógicos.”* (Párrafo 37).

- **Relación entre MINEDUC e instituciones formadoras de docentes**

Esta categoría da cuenta de las apreciaciones del informante sobre las relaciones entre el curriculum de Historia y Ciencias Sociales, los docentes ejecutores de este curriculum y los estudiantes escolares. En este sentido, las relaciones que se establecen entre estos tres elementos se presentan desde las tensiones y desafíos que implica hacer la enseñanza de la Historia vinculante con las diversas realidades de los estudiantes *“El desafío del curriculum de Historia y del curriculum en general es cómo dialogar con los jóvenes que están en una realidad muy diferente”* (Párrafos 40 – 41).

Un actor que se releva como el responsable de esta vinculación, es el docente de Historia y Ciencias Sociales, quien a partir de su gestión puede *“convocar”* a los estudiantes al estudio de la Historia (párrafo 41).

Siendo central el rol del docente, el informante nos da cuenta sobre la percepción de los estudiantes hacia éstos, en cuanto no logran *“movilizar”* a los estudiantes (párrafo 44).

Finalmente, se evidencia a partir del relato que la relación de pertinencia entre el curriculum con la vida de los estudiantes es una relación mediada necesariamente por el docente, trasladándose el desafío de la vinculación desde el Ministerio al actor docente *“El desafío para los profes es conectarse pedagógicamente con cursos muy heterogéneos, con cabros que están muy críticos, que están extremadamente críticos. Entonces cuesta yo creo convocarlos a la Historia.”* (Párrafo 41 y 43)

Las evidencias recabadas en la entrevista al sujeto informante sirvieron para contextualizar el nacimiento del curriculum de Historia y Ciencias Sociales en el proceso de Reforma Curricular. Este elemento, sumado a la lectura y análisis de los documentos curriculares oficiales, dieron como resultado la construcción de una

matriz que representa dominios disciplinares necesarios para abordar el curriculum del sector.

5.3 Matriz de dimensiones de conocimiento disciplinar.

La matriz que se presenta a continuación nace a partir de la lectura y análisis de los documentos que el MINEDUC dispone a los docentes para aproximarse a las necesidades curriculares del sector, es decir, Marco Curricular y Planes y Programas de Estudio.

Esta matriz da cuenta de los diversos dominios disciplinares que se enuncian a partir de los documentos nombrados anteriormente. Además expresa las implicancias que, a raíz de la lectura curricular, estos dominios conllevan.

Figura N° 5: “Matriz de dominios disciplinares en Historia y Ciencias Sociales”.

Experticias del docente	Implicancias
1. Vinculación de la realidad local y personal del estudiante con la realidad global.	a. Comprensión del medio social como ente complejo y abordable en diferentes escalas.
2. Dominio interdisciplinario del contenido.	a. Aborda la realidad integralmente desde las temáticas tratadas por las Ciencias Sociales.
	b. Comprende la sociedad contemporánea desde un estudio temporal.
	c. Se reconocen temáticas abordables interdisciplinariamente como por ejemplo, Derechos Humanos, identidad, cultura, democracia, entre otras.
3. Dominio epistemológico de las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales.	a. Problematiza la realidad social.
	b. Conoce conceptos fundamentales de las disciplinas involucradas en la planificación.
	c. Conoce los objetos de estudio de la (s) diversas disciplinas involucradas en el tema de la planificación.
	d. Conoce formas de aproximación al objeto de estudio de la (s) disciplinas involucradas en el tema de la planificación.
	e. Explicita la perspectiva (posicionamiento teórico) o intencionalidad desde la que enseña el contenido.
4. Dominio de procedimientos para la generación de un proyecto investigativo.	a. Conoce los pasos fundamentales para la construcción de un proyecto de investigación.
	b. Sabe reconocer y delimitar un problema social.
	c. Genera objetivos claros y realizables para el desarrollo de una investigación.
	d. Construye instrumentos que le permitan conseguir información relevante (entrevistas, encuestas, cuestionarios, etc.).
5. Dominio de estrategias de búsqueda de información.	a. Conoce medios de divulgación actualizados y vigentes que le permitan conseguir información.
	b. Recurre a fuentes de información pertinentes y diversas para la preparación de la clase.
	c. Interroga las fuentes escogidas.
	d. Contrasta las fuentes obtenidas seleccionando información relevante.
	e. Elabora juicios propios a partir de la información otorgada por las fuentes.

En primer lugar el dominio que da cuenta de la vinculación entre lo global y lo local es una de las constantes que aparecen en los Aprendizajes esperados y los OFT de la propuesta curricular, por tanto, este dominio es más bien evidente dentro del curriculum.

El segundo dominio enunciado da cuenta del enfoque interdisciplinario que el curriculum declara en las presentaciones de los Planes y Programas de Estudio de enseñanza media, así como en el Marco curricular. Este dominio se aprecia en la lectura disciplinar, pero no aparecen las expresiones en las que se evidencie el dominio. En este sentido el dominio asociado al saber epistemológico de las disciplinas y sus implicancias son una categoría que también se tuvo que deducir de la propuesta curricular.

El dominio asociado a la construcción de proyectos de investigación, fue un dominio pertinente de delimitar ya que en reiteradas ocasiones el curriculum le recomienda al docente que enseñe a sus estudiantes a construir investigaciones. Es por este motivo que se volvía razonable otorgar características que debe manejar el docente a la hora de plantearse enseñar cómo investigar.

Finalmente, el dominio de estrategias de búsqueda de información responde al mismo razonamiento del dominio anterior, es decir, cuando se le pide a un estudiante indagar y contrastar fuentes de información relevantes, se espera también que el docente sea capaz de dominar aquellos desempeños.

En resumen, las fuentes de información curriculares que dan cuenta de los requerimientos y de las guías necesarias para abordar las diversas exigencias en cuanto a experticias docentes de refiere, vale decir Marco curricular y Planes y Programas de estudio, poseen la información sobre los saberes disciplinares implicados en la propuesta, pero se encuentran implícitos y en consecuencia, sin delimitación ni desarrollo.

7- CARACTERIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR DE ESTUDIANTES UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

En este capítulo se procede a expresar las características del conocimiento disciplinar que efectivamente manejan estudiantes de último año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, luego de la recolección y análisis de información a partir de los actores involucrados en la configuración de este saber profesional.

En primer lugar, se presentarán las evidencias a partir del análisis de las planificaciones presentadas por los casos de estudio. Para ello se expondrán las matrices aplicadas a los estudiantes y los respectivos análisis.

En segundo lugar, se esbozarán las características del estudiante que egresa de la Institución formadora con los dominios demostrados por los casos de estudios correspondientes a los sujetos en proceso de formación inicial docente que se encuentran ad portas de la titulación.

6.1 Análisis de planificaciones sujetos estudiantes

6.1.1 Análisis documental sujeto A

- **Sobre el planteamiento de las planificaciones**

Las planificaciones presentadas por el sujeto A corresponden a NM1, denominado en la planificación original “primero medio austral” y son parte de una unidad de aprendizaje denominada “Geografía de Chile: las regiones y el territorio nacional”. Las planificaciones están compuestas de seis columnas que representan OFT, actividades, contenidos objetivos, evaluación y recursos, respectivamente.

En primer lugar, la planificación presenta OFT, es decir, Objetivos Fundamentales Transversales extraídos de los Planes y programas del sector de Historia y Ciencias Sociales y transformados desde las consideraciones del sujeto. En la Matriz nº 1 se enuncia solo el OFT al que está relacionado “*relacionado con el ámbito de la persona y su entorno*” sin particularizar, de qué manera. La expresión y selección de este OFT, da cuenta de dos elementos que constituyen las mayores debilidades del sujeto, en las que se profundizarán más adelante y que dicen relación con una debilidad en el manejo conceptual y epistemológico de la disciplina, así como la ausencia de referencia al curriculum del sector como fuente de información. En la Matriz nº 2, el sujeto reelabora el OFT, expresando la relación de la planificación con el OFT de Formación Ética propuesto por el curriculum.

Los objetivos de las planificaciones enfatizan la acción de ‘comprender’ ciertas relaciones asociadas rasgos físicos y humanos como factores que dan forma a espacios geográficos particulares. No obstante, la presentación de los contenidos da cuenta de un quiebre en la relación ser humano - medio, en la que se funda la Geografía, expresando contradicciones en torno al dominio de saberes disciplinares geográficos. El objetivo de la Matriz nº 1 ejemplifica lo señalado “*Comprendan que*

los rasgos físicos interactúan para dar forma este particular espacio geográfico”, constituye un error afirmar desde la Geografía que los rasgos físicos son los que en interacción configuran el espacio, ya que siendo esta disciplina uno de los componentes de las Ciencias Sociales, la presencia del ser humano es central en los enfoques disciplinares.

Los contenidos planteados en la planificación expresan dos formas diferentes de considerar los tópicos de la disciplina. Por una parte, la Matriz n° 1 al referirse a los contenidos de Geografía Física demuestra una confusión en el sujeto en términos disciplinares, debido a que los temas enunciados orografía, hidrografía, flora y fauna entre otras, son áreas desde las cuales se estudian fenómenos geográficos, no contenidos propios de la disciplina. En este sentido, el mero hecho de enunciar conceptos no da cuenta de manejo disciplinar. Probablemente, este elemento da cuenta de una concepción débil de lo que significa la selección de contenidos claves de las ramas disciplinares ya que en rigor no hay selección de contenidos en la planificación.

Por otra parte, en la Matriz n° 2 especialmente en el sector de los contenidos, se expresa una serie de conceptos que no necesariamente dan cuenta de saberes propios de la Geografía, debido a que son temáticas expuestas sin tensión ni problematización y por cierto, sin un enfoque geográfico. Un concepto sin contexto, solo corresponde a una enunciación sin sentido, debido a que no se expresa un saber situado, en consecuencia, la presencia de conceptos enunciados en la planificación eventualmente podrían ser abordables desde diversas disciplinas, sin embargo no es posible realizar ese ejercicio a partir de lo expuesto en la planificación ya que los enfoques disciplinares están ausentes, incluso la intencionalidad geográfica no se logra expresar con éxito.

Es posible evidenciar ciertos quiebres entre los objetivos propuestos y los contenidos. Por ejemplo, el objetivo *“comprendan que los rasgos humanos junto a*

los físicos interactúan para dar forma al particular espacio geográfico que es la Región Metropolitana” y el contenido “discriminación” no están mediados por una problematización, es decir, no se encuentran en un contexto donde se evidencie que efectivamente la interacción entre los rasgos humanos junto a los físicos se explique, relacione o interprete a propósito de los conceptos propuestos, por ejemplo, el concepto de discriminación. En consecuencia, lo que podría constituir una propuesta rica por los diversos temas que propone abordar, ésta se ve disminuida por la ausencia de una intencionalidad o enfoque particular de la disciplina geográfica.

Las actividades son un elemento clave para la adquisición de sentido entre los objetivos y contenidos, ya que eventualmente podrían dar cuenta de acciones del estudiante y del docente para la consecución de una meta cognitiva. Sin embargo, la columna de actividades se enfoca hacia una descripción de los momentos de una clase, en vez de la forma a partir de la cual las “comunicaciones” son fundamentales para comprender la configuración del espacio geográfico. Este elemento evidencia pobreza en la utilización de la planificación como instrumento de organización y proyección de una situación de enseñanza y aprendizaje, así como constituye otra evidencia de carencia de manejo disciplinar, en la medida en que las actividades no expresan un saber movilizado en diferentes situaciones de aprendizaje, ya sea conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Finalmente, el documento no expresa apropiación curricular. Objetivos, contenidos y actividades no responden a las lógicas propuestas por el curriculum de Historia y Ciencias Sociales, al menos en el documento, ya que la presentación de los OFT (Matriz nº 1) es escueta en cuanto a la relación de éstos con los contenidos y actividades a desarrollar. En el caso de la Matriz nº 2, la presentación del OFT es más específica en cuanto a lo que espera el sujeto más que a lo que propone el curriculum.

En consecuencia, la falta de engranaje en la estructura que presenta la planificación vuelve descontextualizados e incoherentes las metas a lograr y los

contenidos seleccionados. En esta misma línea, es posible afirmar entonces, que los contenidos seleccionados no demuestran un dominio de la disciplina geográfica.

- **Sobre el manejo conceptual expresado en la planificación**

La enunciación de los temas propuestos en ambas planificaciones no demuestran necesariamente una comprensión y manejo de saberes asociados a una disciplina, en este caso a la Geografía. En las planificaciones se observan una serie de conceptos y áreas temáticas que intentan expresar contenidos medulares para el abordaje y la comprensión de la complejidad social, sin embargo no logra su cometido. Los conceptos o temas expresados en la planificación en primer lugar, no demuestran coherencia en su criterio de selección, ya que no se evidencian hilos conductores que den cuenta de ello. Luego, estos mismos conceptos se encuentran fuera de un contexto problematizador en el que sea posible situar el concepto y que permita evidenciar formas de abordar y comprender un saber disciplinar. En este sentido, la noción de ‘concepto clave’ o ‘concepto fundamental’ para la comprensión de un fenómeno a partir de los diversos contenidos curriculares mínimos para abordar la realidad social, no está construida adecuadamente, ya que no logra discriminar en términos de relevancia y de coherencia los elementos escogidos. No obstante, es posible que el sujeto al planificar, haya contemplado hilos conductores para el tratamiento de los contenidos, pero no se expone en el documento.

Dicho en otras palabras, el contenido curricular asociado a las diversas disciplinas que el curriculum de Historia y Ciencias Sociales apunta, no se agota en la expresión de conceptos que presumiblemente puedan asociarse a una disciplina, sino que deben expresarse dentro de un contenido temático, problematizado, capaz de enunciar una situación determinada. La ausencia de este elemento en la planificación evidencia pobreza en el manejo disciplinar.

▪ **Sobre los enfoques e intencionalidades expresadas en las planificaciones**

Una de las consecuencias que conlleva la dificultad de seleccionar y expresar contenidos claves de las disciplinas, es la evidente ausencia de enfoques a partir de los cuales se pretende abordar la realidad, lo que refuerza la idea de que existe un manejo disciplinar débil. Los contenidos que no se encuentran situados en un contexto social, económico, político o cultural por nombrar algunas dimensiones, nos impide constatar formas de aproximación a un fenómeno determinado mediante los aportes conceptuales y procedimentales entregados por la(s) disciplina(a), dando como resultado inmediato la constatación de que no se manejan consistentemente ciertos saberes disciplinares. A raíz de esta constatación, es posible afirmar que no obstante se enuncien contenidos que presumiblemente²¹ podrían ser asociados a la disciplina geográfica, estos no son desarrollados desde su enfoque ya que no enuncian conceptos problematizados ni vías para abordarlos.

En las planificaciones observadas, existe una tendencia a visualizar los contenidos asociados a la Geografía Física de manera tradicional y caduca en términos de la actualización del conocimiento (Matriz nº 1 en los apartados de objetivos y contenidos) ya que posiciona al medio natural como un sistema independiente del ser humano, característica que hoy no tiene validez disciplinar. Si sumamos lo expresado en el documento y lo completamos con las declaraciones de la entrevista, aquello que aparece en el documento no se condice con lo declarado, ya que expresa “...cuando presenté mi propuesta de planificación, en el semestre pasado en el taller, y eso lo he tratado de hacer en todas estas clases que ya terminé la unidad de Geografía Física. Entonces era eso, aspectos físicos, aunque centrándote en lo físico, siempre hacer la visión de que está relacionado con lo humano, porque si no, encuentro que la Geografía no tiene sentido y por eso tantos años me costó aprender tanto...”.

²¹ Específicamente los contenidos apreciados en Matriz nº 2.

En consecuencia, un elemento de debilidad en lo expresado por el sujeto, dice relación con un manejo pobre de la disciplina en términos epistemológicos. En la Matriz n° 1, el sujeto evidencia esta pobreza epistemológica en dos términos:

- a. Expresión de ideas y conceptos erróneas, por ejemplo ideas expresadas en el planteamiento de objetivos “*comprendan que los rasgos físicos interactúan para dar forma a este particular espacio geográfico*” , afirmando luego en la entrevista “*Interacción entre los rasgos físicos y los rasgos humanos, eso es como la transversalidad y está en todas las planificaciones que he hecho y como la presenté en la propuesta de intervención es eso, es que se den cuenta que por ejemplo el relieve y el clima no están separados y que tanto los aspectos físicos como los humanos están en permanente interacción*”. A pesar de enunciar la relación ser humano medio, nuevamente recalca la idea de que las interacciones físicas interactúan *entre* ellas, suspendiendo la acción humana como forma de configurar el espacio. En este sentido, el sujeto expresa un manejo epistemológico débil de la disciplina, expresado en confusiones importantes sobre los preceptos básicos de la disciplina.
- b. Ausencia de procedimientos que ejemplifiquen una movilización de contenidos de la disciplina. Las actividades propuestas, las que se podrían perfilar como un medio de expresión de este dominio, se remiten a la distribución de momentos en el contexto de la clase centrados en las acciones emprendidas por el docente para el tratamiento de los contenidos. No obstante este elemento podría ser atribuible más a una debilidad en las estrategias de planificación que a una debilidad disciplinar, (debilidad que se proyecta como un fenómeno interesante de estudio), la ausencia de instancias en las cuales se desarrollen aprendizajes de tipo conceptual y procedimental

no se presentan en la planificación. Veamos como se complementa esta evidencia con lo declarado por el sujeto:

“Me acuerdo trabajé en una guía de Hidrografía, trabaje todos los ríos de Chile, de Norte a Sur y en la guía puse imágenes de lagos, de ríos en imágenes bien bonitas y el ejercicio era que los chiquillos tenían que ponerse en situación, ellos tenían que imaginar que eran guía turísticos y tenían que decirme donde iban a llevar a los turistas y los aspectos físicos del río, el tipo de clima, todo, todos los aspectos físicos y crear el recorrido...”

Esta afirmación de alguna manera expresa una visión descontextualizada del espacio. Se valora una descripción de la naturaleza desde un posicionamiento en que el ser humano es un espectador, lo que habla nuevamente sobre el enfoque caduco presente en la planificación, pero más importante aún, el procedimiento que el sujeto busca desarrollar no se presenta en un contexto problematizado. Invita a los estudiantes a describir un espacio físico mediante la suspensión del ser humano en aquél espacio.

▪ **Sobre la utilización de fuentes de información**

Los recursos seleccionados y expresados en la planificación solo dan cuenta de tipos de recursos y no de las fuentes de información y sus referencias, lo que pone en duda el manejo de fuentes de información pertinentes y actualizadas, ya que no se expresa. Sumado a esto, la pobreza conceptual de la planificación expresa que quizás la utilización del material informativo no ha sido adecuada.

Una referencia tangible sobre bibliografía utilizada correspondió a fuentes asociadas a la Geografía Física, *“Strahler y fui a otro manual de Geografía Física que lo devolví recién, que lo ocupé durante el semestre y los textos escolares”*²². Textos escolares y manuales de Geografías no fueron referenciados por el sujeto, así como bibliografía asociada a Geografía Humana.

Cuando se le pide al sujeto que jerarquice determinadas fuentes de información en el contexto de planificación de una clase, el sujeto declara que el Marco curricular se expresa transversalmente en su propuesta, aunque efectivamente no se expresa en la planificación *“Yo creo que el Marco curricular es la transversalidad, no lo consulto cada vez que planifico porque, ya como te comentaba hace un rato, la he mirado tantas veces que sé lo que está pidiendo el Programa. Internet no es tan primordial, prefiero ver entre fuentes de acá (Universidad) y las complementaré, pero esa fue como mi fuente de alimentación, aunque sí para algunas clases ocupé Internet, por ejemplo para ver animaciones en cuanto a volcanismo...”*. No obstante a esta afirmación, la consideración del curriculum de Historia y Ciencias Sociales como fuente de información se encuentra ausente, y sumado a las debilidades conceptuales y epistemológicas de la disciplina, esta ausencia da cuenta de la dificultad de identificar, seleccionar y relacionar contenidos disciplinares apropiados para la planificación, así como contenidos procedimentales y actitudinales. El curriculum de Historia y Ciencias Sociales constituye una fuente de información trascendental sobre todo cuando no se tiene manejo disciplinar de lo que se pretende enseñar. Sin embargo, la falta de utilización de este instrumento y lo expresado en términos conceptuales en la planificación dan cuenta de un trabajo débil de fuentes de información pertinentes.

Sin embargo, uno de los apartados de la planificación da cuenta de la relación de los OFT con la propuesta de planificación, lo que constituye un indicio en la utilización del curriculum. El sujeto enuncia en la entrevista:

²² Strhaler, Arthur. “Geografía Física”. Tercera edición. Ed. Internacional libros.

sujeto A: *“...creo que acá me preocupo mucho de los OFT, en mis planificaciones no están los contenidos mínimos obligatorios pero sí, con la propuesta que tiene el colegio, trabajar el tema de valores, la solidaridad, que se yo, en los transversales van a ser súper importantes, entonces para mí, ese el transversal, siempre va estar ahí...”*

Entrevistadora: ¿y qué transversal hay ahí por ejemplo?

sujeto A: *“Mira, acá tengo formación ética, en la parte de, mejor te lo voy a leer: ‘Relacionado con el ámbito de la formación ética, ya que deben entender y cuestionar estereotipos y prejuicios sociales desarrollando al mismo tiempo la tolerancia social’. Eso fue la segunda clase en el tema de Geografía Física, que vimos Comunidad, Problemas Regionales, Discriminación entre otras cosas, entonces se relaciona directamente con eso.”*

A pesar de haber una consulta al curriculum como fuente de referencia para la planificación de aprendizajes, éste no es utilizado como herramienta de información conceptual y en consecuencia disciplinar, lo que reafirma falencias en la utilización de información para fines de manejo disciplinar.

En consecuencia, el sujeto A evidencia cierta pobreza epistemológica en cuanto a la caducidad de uno de los enfoques con los que trabaja la disciplina geográfica, así mismo, se enuncian contenidos sin enfoques particulares que no necesariamente corresponden a contenidos de la disciplina que se pretende enseñar.

Finalmente, la planificación demuestra debilidad en el uso del curriculum ya que no logra generar coherencia entre los apartados que propone, incluyendo un poco forzadamente la presencia de OFT.

6.1.2 Análisis documental sujeto B

- **Sobre el planteamiento de las planificaciones.**

Las planificaciones presentadas por el sujeto B corresponden al nivel NM1 y representan una unidad de aprendizaje denominada “Organización económica”. Estas planificaciones son de carácter semanal y están estructuradas a partir de objetivos, CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios), actividad, evaluación, materiales, destrezas y capacidades respectivamente²³.

Los objetivos de las planificaciones son diversos y expresan principalmente la búsqueda de la comprensión de los estudiantes a propósito de contenidos propios de la Economía, proponiendo también un objetivo asociado a la aplicación de significados en la vida cotidiana, es decir, el sujeto plantea la movilización del contenido como meta a lograr. Así mismo, los objetivos poseen una presencia importante de tópicos asociados a la disciplina, dando cuenta de una selección de contenidos relevantes para los estudiantes del contexto.

En este sentido, un segundo elemento que se desprende de la lectura de los objetivos dice relación con la presencia de diagnósticos de la realidad en la que el sujeto planifica su enseñanza. Cuando el sujeto plantea *“Aplica los conceptos de necesidad, intercambio comercial, escasez a situaciones de su vida cotidiana, constatando la inmediatez de procesos económicos que muchas veces se perciben como abstractos”*, denota una apreciación sobre el contexto en el que enseña:

²³En los datos entregados en la entrevista, el sujeto releva el contexto como factor principal para el planteamiento de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. El hecho de que sus estudiantes pertenezcan a un liceo comercial lo lleva a tomar decisiones en cuanto a la selección de los contenidos disciplinares a desarrollar, así como sobre las actividades y evaluaciones que llevarán a cabo los aprendizajes esperados en los estudiantes. Es movido por este diagnóstico que el sujeto justifica lo planteado en las planificaciones.

“muchas veces se perciben abstractos” implica la necesidad de crear estrategias para darle sentido a los contenidos sobre economía.

La selección de CMO en las planificaciones expresan una lectura curricular inicial que lleva al sujeto a tomar decisiones en cuanto a los contenidos más pertinentes para la consecución de sus objetivos de aprendizaje. La presencia de CMO, denota un trabajo de lectura y apropiación curricular en cuanto el sujeto toma decisiones curriculares a partir del contexto educativo de sus estudiantes.

Las actividades propuestas buscan articular contenidos con el desarrollo de competencias en los estudiantes, generando una visión contextualizada en la vida de los estudiantes a partir de los conceptos propuestos: *“Se les mostrará a los alumnos algunas imágenes sobre la riqueza y pobreza en Chile. Posteriormente se elaborará un ensayo sobre lo que ellos opinan sobre la pobreza en el país y cómo ésta influye en la de sus vidas y en la de los demás.”* (Matriz nº 1). Mediante las actividades, el sujeto propone formas de abordar el contenido a partir de su problematización y del desarrollo de desempeños asociados a la lectura de la realidad: *“Se desarrollará un cuadro donde se aprecia las actividades y que necesidades son las que satisfacen, reflexionando que pasaría si estas necesidades no son satisfechas”*(Planificación nº 3).

La evaluación de las actividades centra sus criterios en la reflexión, análisis y comprensión de los estudiantes a partir del trabajo con los contenidos, elemento que la relaciona directamente con los objetivos y los CMO propuestos, pero no con las actividades.

Uno de los elementos que completa la planificación son las destrezas y capacidades que el sujeto propone como aspectos a desarrollar transversalmente a lo largo de sus clases, ya que aparecen a lo largo de las cuatro planificaciones entregadas. Estas destrezas y capacidades no se encuentran adecuadamente

expresadas ya que no logran ser pertinentes a las actividades propuestas, es decir, las actividades en cuanto a exigencia y desafío para los estudiantes de NM1 no llegan a expresar lo presupuesto por apartados como *objetivos, evaluación y destrezas y capacidades*". Es posible identificar claramente este elemento a lo largo de las planificaciones y especialmente en la actividad propuesta en la cuarta planificación, correspondiente a la Matriz nº 4.

La estructura de la planificación en su conjunto expresa a primera vista cierta conexión entre las partes que la componen, sin embargo, si se opta por un análisis que toma en cuenta variables como el nivel de enseñanza de los estudiantes, la profundidad de los contenidos propuestos y las exigencias en cuanto al desarrollo de capacidades en los estudiantes, es posible evidenciar grandes distancias entre cada uno de los apartados propuestos en la planificación. En este sentido, es posible afirmar que los Planes y Programas de estudio se encuentran reflejados en la planificación, expresando un interés por mantener sintonía con la propuesta curricular al menos, en cuanto a los contenidos a enseñar.

Finalmente, la planificación denota manejo conceptual de elementos básicos de la Economía para la familiarización con los elementos claves de la disciplina. Sin embargo, cabe destacar que no se llega a establecer lazos interdisciplinarios a partir del contenido, lo que pudiera ser una dificultad en cuanto estamos en presencia de un currículum que reúne a la Historia por una parte y a las Ciencias Sociales por otra, como un conjunto disciplinar integrado.

▪ **Apreciaciones sobre el manejo disciplinar**

El sujeto en las planificaciones y en sus declaraciones en la entrevista al momento de presentar el documento de la planificación, nos da ciertas luces sobre la dificultad de determinar los dominios efectivos sobre una materia.

Por una parte, las planificaciones demuestran que la propuesta del sujeto posee un enfoque económico con lenguaje propio de la economía como disciplina base. Así mismo, las planificaciones expresan de posicionamientos frente a la realidad social, lo que es un elemento a valorar. No obstante la presencia de aquellos conceptos, se abre la posibilidad de poner en duda el efectivo manejo disciplinar.

Una de las características que acompañan esta idea es que en la instancia más favorable para la demostración de que los contenidos disciplinares son manejados por el sujeto y potencialmente manejables por el estudiante, vale decir, en la *actividad*, el sujeto propone procedimientos que no logran demostrar las posibilidades de movilización del contenido, así como no logra focalizar el contenido y el procedimiento a un contexto de estudiantes de NM1. Dicho de otra forma, las actividades no se condicen con las pretensiones de los objetivos, ya que son muy básicas y fundamentalmente buscan aprender a definir conceptos y no problematizar la realidad.

A pesar de que los conceptos propuestos dan cuenta de elementos claves de la disciplina en cuestión y de que se busca que el estudiante comprenda los significados de aquellos conceptos, el sujeto no expresa una propuesta con características como interdisciplinaridad, problematización de la realidad social y desarrollo del pensamiento del estudiante. Esto se ve expresado en las actividades, las que se muestran básicas y poco desafiantes.

- **Sobre los dominios asociados al manejo y expresión de información**

La aplicación de la matriz a las planificaciones reveló que el sujeto posee notorias debilidades en la utilización de fuentes de información. Complementando este diagnóstico, la entrevista dio cuenta de que el sujeto maneja escasamente medios

de divulgación que trabajen la disciplina económica. No demuestra selección de fuentes relevantes sobre el tema, expresando un manejo escueto en ese sentido, solo logra enunciar a Internet como una fuente de información genérica, pero no particulariza mayores datos.

Sin embargo, una de las características del sujeto es que se empeña en ampliar su horizonte temático, recurriendo a fuentes con las que se encuentra familiarizado, vale decir, Internet, apuntes y bibliografía utilizada en la Universidad, como forma de sortear su debilidad en términos de manejo de medios de divulgación (elemento en el que recurrentemente expresó debilidad en la matriz). Cuando se le pregunta al sujeto sobre cómo se prepara para hacer clase él dice: *“leo mucho, voy a la bibliografía, leo mucho y trato de usar bien los conceptos para que estén bien claros, leo el concepto y no importa que esté academicista, pero delante de ellos lo transformo, trato de que sea más cercano”*.

Una de las estrategias utilizadas por el sujeto para sortear la dificultad disciplinar fue relevar el curriculum del sector como primera fuente de información y de apoyo, la cual le sirvió para situarse conceptualmente *“el procedimiento que hice fue transformar todo lo que viene en el programa de estudio del Marco curricular, de una forma en que se vincule el contenido de los objetivos con el contexto de los alumnos...”*.

Probablemente a raíz de esta consulta al curriculum, el sujeto maneja los conceptos básicos delimitados en la planificación, remitiéndose al logro de la definición conceptual, negándose la posibilidad de ir más allá y problematizar la realidad con mayores fundamentos otorgados por la disciplina y por la relación que se logra establecer en las Ciencias Sociales como estudios centrados en el ser humano. Además, es posible presumir que efectivamente el manejo conceptual del sujeto es débil, ya que no sobrepasa las nociones conceptuales básicas y sus definiciones, siendo esta debilidad suplida por el diálogo que logra establecer el sujeto con el

curriculum, instrumento que le permite determinar ciertas ideas claves de las cuales el sujeto no trasciende. Este elemento da cuenta de una estrategia fundamental de “sobrevivencia” dentro del sistema escolar en términos de dominios disciplinares que no desarrolló a lo largo de su formación, develando un Historial de formación académica que no le proporcionó los conocimientos disciplinares necesarios. A este diagnóstico podemos agregar las dificultades en el dominio de otros saberes que el sujeto expresa en la planificación: redacción y expresión de ideas. Esta situación no hace más que abrir una serie de preguntas relacionadas con los niveles de responsabilidad personales del sujeto y de la Institución formadora respecto a la superación de estas dificultades y otras en el trayecto de formación inicial docente.

6.1.3 Análisis documental sujeto C

- **Planteamiento de las planificaciones.**

La planificación presentada por el sujeto corresponde a la unidad “América Latina contemporánea” de NM4, y es de carácter semanal.

El documento presentado se divide en dos partes. La primera de ellas es un esquema en el cual expresa los contenidos a trabajar sobre América Latina contemporánea. Estos contenidos son referenciados del Marco curricular y de los Planes y Programas de estudio elaborados por el MINEDUC. La segunda parte del documento está compuesta de elementos extraídos del curriculum del sector, así como de elaboraciones propias. Lo extraído del curriculum corresponden a: Objetivos Fundamentales Verticales, Objetivos Fundamentales Transversales, contenidos y aprendizajes esperados, siendo estos dos últimos reelaborados por el sujeto, diferenciando los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Cabe señalar que a referencia al curriculum es textual, salvo pequeñas intervenciones en la redacción.

Dentro de la segunda parte se incluyen apartados de elaboración propia, que son actividades, indicadores a evaluar y recursos.

La aplicación de la matriz a la planificación da cuenta de dominios del sujeto en el ámbito del trabajo interdisciplinar. No obstante, los elementos que expresan este dominio son más bien de autoría ministerial que del sujeto en particular. Una de las características que sobresale en la planificación del sujeto son las referencias exhaustivas al curriculum del sector.

Este elemento podría dar cuenta de posibles debilidades disciplinares en cuanto el sujeto no logra expresar dominios disciplinares en la aplicación de procedimientos que impliquen la utilización de desempeños de parte del planificador.

La referencia al curriculum por otra parte, deja ver debilidades en la apropiación curricular ya que el sujeto no selecciona aquellos elementos claves de la propuesta, transformándolos al contexto en el cual enseña.

Finalmente, si problematizamos el dominio sobre el manejo de fuentes de información en el sujeto, veremos que éste, a pesar de enunciar en la entrevista la utilización de diversos medios documentales, ya sea para la preparación personal, así como para trabajar con sus estudiantes, no es capaz de enunciar la riqueza informativa que declara manejar. En directa relación a esto, el hecho de que la única fuente que informa la planificación es el curriculum, demuestra un manejo pobre en cuanto a lectura, interpretación y selección de información sobre medios de divulgación que se contraponen con lo declarado en la entrevista.

6.2 Análisis de frecuencia de sujeto representante de la Institución

A continuación se enuncian brevemente las categorías elevadas a partir de las declaraciones de la institución formadora mediante la entrevista realizada al sujeto responsable de la carrera de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en la actualidad. Luego, en apartado siguiente se procederá a relacionar las principales ideas enunciadas por el sujeto con los resultados de los análisis de los sujetos en proceso de formación inicial estudiados.

La primera categoría que representa recurrencia en el discurso expresado por el sujeto informante de la Institución se sintetiza bajo el nombre de “*características del estudiante de la Institución*”. En esta categoría, el informante perfiló algunos de los rasgos fundamentales del estudiante que desarrolla un trayecto educativo en la universidad, destacando la capacidad del individuo de leer los contextos educativos en el cual se inserta. En esta categoría a su vez se enuncian ciertas características propias de los estudiantes que dan cuenta de una base formativa previa insuficiente de la cual la institución debe hacerse cargo. En este sentido, el perfil del estudiante que ingresa a la universidad es diverso, así como el que egresará, ya que existen características personales que favorecerán o dificultarán una formación de calidad.

La segunda categoría expresada recurrentemente en las declaraciones del sujeto, dicen relación con los saberes y dominios disciplinares de la carrera. En este contexto, el sujeto enuncia las potencialidades y debilidades de la oferta educativa en cuanto al conocimiento disciplinar que propone. El sujeto afirma que se trata de un tipo de saber que debe ser más desarrollado por la universidad, no en términos de carga académica, sino en cuanto a lo efectivamente enseñado en las asignaturas. Esta categoría lleva por nombre “*Saberes y dominios disciplinares de la carrera*”.

Luego, el informante se refiere ampliamente a la propuesta en términos curriculares de la institución, enfatizando en el proceso de cambio y mejora que la

carrera ha sufrido a lo largo de los últimos cinco años. Las categorías que se refieren a estas características se expresan en las categorías “*Propuesta curricular de la institución*”, la que particulariza exclusivamente esa temática; seguida por “*Creación de la carrera*” la que en consonancia con “*Referentes para la construcción de la carrera*”, la cual contextualiza una situación de escasez en cuanto a referentes sobre experiencias formativas previas. Estas categorías se repiten 9, 5 y 4 veces respectivamente.

Una categoría que da luces sobre la configuración de un sello propio de la universidad es la denominada “*identidad de la propuesta educativa*” en la cual el sujeto enfatiza aquellos elementos que se espera, en términos ideales, logre desarrollar el estudiante en su vida profesional, enfatizando en la necesidad de que sea un profesional transformador y capaz de trascender a los requerimientos curriculares oficiales. Esta categoría se evidencia en ocho párrafos a lo largo de la entrevista.

La “*Inserción laboral del estudiante*” es un tópico que pone en la discusión las debilidades y fortalezas de la formación de los docentes en la institución, en aspectos disciplinares y pedagógicos, mostrándose expectante de los resultados en cuanto a la inserción laboral y a la calidad de los docentes egresados.

Finalmente la “*Relación entre Universidad y MINEDUC*”, es una de las categorías que emerge del discurso del informante, y da cuenta de la relación mediada por las demandas que el curriculum enuncia y las estrategias de la universidad por abordarlas. Esta categoría será clave para comprender los alcances de los desempeños disciplinares y pedagógicos de los estudiantes en el futuro.

6.3 Características del conocimiento disciplinar de los estudiantes de la Institución

A partir de la evidencia por entregada por la Institución formadoras en las declaraciones del actor institucional representante de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad y del documento que presenta la carrera, se procede a caracterizar la figura del futuro docente que egresa de la Universidad en cuanto a conocimiento disciplinar se refiere. Este ejercicio se realizará en relación a las evidencias demostradas por los casos de estudio, quienes dieron cuenta de sus dominios disciplinares a través de planificaciones.

Las características del estudiante que egresa de la Institución son:

- **Futuro docente con una formación en Didáctica Específica de las Ciencias Sociales.**

Se trata de un estudiante formado en Didáctica Específica de las Ciencias Sociales, que posee conocimientos en cuanto a desempeños y competencias asociadas al trabajo disciplinar *“hay una intención de configurar una malla curricular pensada específicamente en los desempeños del profesor de Historia y Ciencias Sociales, pensado más en un desempeño que en la cantidad de conocimiento que tiene que tener”*. No obstante, este elemento se ve debilitado por la dicotomía estructural que presentan las Pedagogías en especialidades, las cuales dicen relación con la divergencia entre departamentos de la disciplina y departamentos de Educación.

- **Futuro docente que posee una formación disciplinar elemental.**

Según el informante, la Institución provee de una formación suficiente que les permite a los futuros docentes enfrentar el curriculum del sector. Como contraparte a

esta afirmación, la aplicación de la matriz a las planificaciones de los estudiantes junto con la explicación que éstos efectuaron sobre las decisiones expresadas en sus planificaciones, dieron cuenta un débil manejo disciplinar asociado a una debilidad conceptual, procedimental y epistemológica sobre los contenidos asociados a las Ciencias Sociales.

- **Futuro docente que trasciende a la Reforma.**

El estudiante formado en la Universidad, podrá enfrentar el curriculum de Historia y Ciencias Sociales e ir más allá, lo que da cuenta de un conocimiento y comprensión de lo que representa la propuesta curricular.

En este contexto, el sujeto A no logra generar una aproximación satisfactoria al curriculum, en cuanto solo es capaz de enunciar OFT que no logran reflejarse en la propuesta de la planificación. El sujeto B por otro lado, se sostiene únicamente en los aportes disciplinares que el curriculum del sector puede otorgarle, en específico en cuanto a contenidos conceptuales. Finalmente, el sujeto C en la mayor parte de la planificación expresa elementos presentes en el curriculum sin mayor elaboración personal.

- **Futuro docente estudiante que maneja enfoques disciplinares diversos para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.**

En este sentido se trata de un estudiante que ha sido formado a partir de diversos enfoques disciplinares que le otorgan riqueza a su comprensión de la sociedad. Un ejemplo de esa variedad de enfoques se expresa el aprendizaje historiográfico que propone la Universidad, a partir de la enseñanza de la Historia con perspectiva social y cultural. Sumado a esto, la incorporación del ramo Teoría Social como base fundamental para la aproximación al conocimiento de las Ciencias Sociales es una de

las instancias de formación interdisciplinar. Cabe destacar que la incorporación de este ramo es posterior al ingreso de la generación que se estudió en esta investigación, por lo que los sujetos de estudio no participaron de esa instancia de aprendizaje. Así mismo, existen ramos que en términos de presencia en la malla no tiene referencia en otra Institución formadora de docentes, por ejemplo en cuanto a ramos antropológicos y geográficos.

Un último elemento a agregar a este apartado es la capacidad del sujeto a contextualizar el saber disciplinar a los requerimientos de una “Historia Escolar” enunciada por el sujeto informante.

En este contexto, los sujetos estudiados no demuestran la utilización de enfoques disciplinares, salvo el sujeto C quien expresa un enfoque interdisciplinar para abordar la temática de Latinoamérica, pero que en definitiva, la propuesta da cuenta de los planteamientos curriculares, más que de elaboraciones personales, lo que a partir de la planificación pone en duda la capacidad para expresar sus dominios. El caso del sujeto A, demuestra un enfoque tradicional asociado a un área positivista y desactualizada de la Geografía. Finalmente el caso del sujeto B da cuenta de un enfoque limitado a la Economía, expresando conceptos fundamentales otorgados principalmente por el curriculum.

La evidencia de la debilidad de la formación de los sujetos en términos disciplinares eleva un elemento clave que dice relación con estrategias de sobrevivencia generadas por cada uno de los sujetos como forma de sortear el obstáculo disciplinar. En este sentido, el sujeto A se remite a los contenidos tradicionales y enfoques caducos cuando se trata de enfrentar tópicos de la disciplina asociados a la Geografía Física. El sujeto B por su parte, delimita un campo reducido de conceptos asociados a la disciplina que el curriculum aborda en los Planes y Programas de estudio. En el caso del sujeto C, se expresa una representación

curricular que no da cuenta de su capacidad de movilizar el contenido, pero que ofrece una visión coherente en términos disciplinares.

- **Futuro docente que formará para la ciudadanía.**

El estudiante que egresará de la Universidad enfocará la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el desarrollo de ciudadanos informados, críticos, con conciencia de sí mismos y transformadores de su entorno inmediato. En consecuencia, el estudiante y futuro docente, se perfila como un transformador de la sociedad en que vive.

En las planificaciones de los sujetos se expresan atisbos de intencionalidades que dicen relación con un sentimiento de pertenencia (sujeto C) y con problemáticas propias de las realidades inmediatas de los estudiantes. Al momento de aplicar la matriz, el dominio “problematiza la realidad social” estuvo presente en todas las planificaciones²⁴.

En este sentido, cuando el sujeto informante se refiere a la existencia de un sello en la formación de los estudiantes, probablemente se trate de esta expresión problematizadora de la realidad social.

- **Futuro docente que posee dominios diversos.**

Es decir, el estudiante de Pedagogía conoce y utiliza fuentes de información pertinentes para abordar los contenidos curriculares, además es capaz de indagar y desarrollar competencias a nivel disciplinar. Es preciso decir que algunos de estos

²⁴Salvo en la referida a conceptos de Geografía Física de la planificación del sujeto A, no obstante los referidos a Geografía Humana el sujeto presenta asertivamente ese dominio.

dominios se supeditan a asignaturas del área disciplinar que se comparte con otras carreras de la Universidad. En consecuencia, es posible que éstos no sean abordados en absoluto, ya que como lo explicita el sujeto informante, se trata de cátedras fundamentalmente expositivas que abordan el contenido a partir de controles bibliográficos que no dan cuenta de saberes procedimentales de la disciplina en particular.

Este punto constituye una de las mayores pobreza en términos de conocimiento disciplinar de parte de los sujetos estudiados, ya que expresan debilidades especialmente en la capacidad y las estrategias propuestas para abordar un fenómeno desde procedimientos propios de las Ciencias Sociales, así como para identificar, seleccionar y contrastar información relevante de fuentes de información.

Complementando este diagnóstico sobre los dominios de los estudiantes, el sujeto informante afirma que existen debilidades previas de los estudiantes, quienes ingresan a la carrera con “bases mínimas” de las cuales la Universidad debe hacerse cargo. Reconoce también la dificultad de instalar ciertas bases procedimentales en los estudiantes, enfatizando que “*con suerte (tendrán) capacidad de planificación y lectura curricular*” (párrafo 32).

8- CONCLUSIONES

En la medida en que esta investigación se propuso caracterizar el conocimiento disciplinar de los estudiantes de último año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, es preciso delimitar algunas ideas claves que dan cuenta de las cercanías y distancias entre el currículum y el saber de los sujetos estudiados en términos de conocimiento disciplinar.

En primer lugar, el conocimiento disciplinar requerido por el currículum de Historia y Ciencias Sociales para que el docente aborde satisfactoriamente los diversos saberes que este implica demuestra amplitud y da cuenta de la existencia de diversos dominios. La lectura y análisis del Marco curricular y de los Planes y Programas de estudio de enseñanza media han demostrado que estos dominios se expresan en:

- dominio en la capacidad de vincular la realidad local y global.
- dominio interdisciplinario del contenido.
- dominio epistemológico de las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales.
- dominio de procedimientos para la generación de un proyecto investigativo.
- dominio de estrategia de búsqueda de información.

En muchos casos, estos saberes disciplinares no se presentan de manera directa al docente. El proceso para delimitar los diferentes dominios requirió de diversos pasos para llegar a reunir, en categorías generales, una variedad de capacidades necesarias para el abordaje curricular. Partiendo de esta premisa, la relación de los saberes disciplinares que efectivamente manejan los sujetos estudiados con las demandas curriculares es insatisfactoria, ya que estos no logran cumplir de manera suficiente con los requerimientos expresados en la propuesta curricular.

Es relevante destacar la tensión que los saberes disciplinares representan para los sujetos en formación estudiados y para los docentes en ejercicio. La información otorgada por el Ministerio diagnostica que en términos generales existen unidades curriculares más logradas que otras, fundamentalmente debido al manejo disciplinar y a la distribución del tiempo. En este contexto sería posible relevar la importancia de haber generado un diagnóstico en su momento de los saberes que manejaban los docentes en ejercicio, además de lo que los docentes pretendían encontrar en la nueva propuesta curricular, de manera que curriculum fuera abordable por los sujetos sin mayores problemas de comprensión y apropiación.

La relación que los sujetos estudiados establecen con el curriculum se basa principalmente en el reconocimiento de OFT y en menor medida de los contenidos disciplinares implicados en las unidades de aprendizaje, dejando de abordar otros tipos de dominios asociados a desempeños procedimentales y epistemológicos. Así mismo, el curriculum no es leído por los estudiantes en términos de requerimientos disciplinares, sino solo en el ordenamiento estructural de la planificación de una clase. Por tanto, lo que demuestran saber los estudiantes analizados, a través de sus planificaciones y sus propias razones, dista mucho del tipo de conocimiento disciplinar que demanda la propuesta curricular del Ministerio de Educación.

Al momento de explicar esta constatación surgen varias posibilidades. En primer lugar, resulta insuficiente la delimitación y explicitación de los saberes disciplinares necesarios para implementar a cabalidad la propuesta curricular. Es decir, si el curriculum del sector no explicita los diversos dominios que implica de manera precisa y sistemática, la posibilidad de abordar su lógica y demandas disminuyen. En este sentido es posible afirmar que existe una apropiación curricular débil de parte de los egresados de la carrera de Pedagogía en Historia que se relaciona con la ausencia de un mapa o redes de saberes y dominios disciplinarios que orienten el uso e implementación del curriculum oficial.

En segundo lugar pareciera existir una debilidad en la propia formación inicial de los sujetos estudiados. Es posible afirmar que algunos de los saberes disciplinares básicos, implícitos y necesarios para abordar el curriculum, no logran ser cubiertos por el proceso de formación inicial debido a ciertas características genéricas de la formación de docentes que dan cuenta de la escisión entre institutos disciplinares y de la dificultad de generar instancias educativas que logren convocar ambas disciplinas. Las demandas disciplinares de la propuesta curricular oficial interpelan directamente a aquellas asignaturas vinculadas a la Historia y las Ciencias Sociales. Sin embargo, no se evidencia en las planificaciones ni en las entrevistas de los sujetos estudiados una reflexión disciplinaria que se relacione con lo estudiado en los cursos. Se podría conjeturar que en los cursos relacionados con la disciplina no se explicita el tipo de conocimiento social que está a la base de lo que los estudiante leen y estudian, o bien, que las asignaturas relacionadas con la formación pedagógica no logran incluir y relevar el tipo de saber disciplinario que requiere un profesor para enseñar.

Al caracterizar los saberes que efectivamente manejan los estudiantes de último año de la carrera en la Institución se releva en esta investigación que el conocimiento disciplinar en los sujetos estudiados es más bien débil respecto de los dominios disciplinares requeridos por el curriculum, en todos los dominios enunciados anteriormente, salvo en el que dice relación con la capacidad de vincular la realidad de los estudiantes con elementos globales. Esta situación presenta un desafío para la Institución formadora, debido a que si la propuesta de la Universidad es formar un estudiante que trascienda el curriculum, primero es preciso formar un estudiante con pleno dominio curricular.

También llama la atención la escasa elaboración de las planificaciones. Si la planificación es el instrumento fundamental de trabajo de un docente, los casos analizados hablan de un tipo de producción muy simple conceptualmente, con criterios de orientación muy básicos y con ausencia de referencias bibliográficas que hablen de cuál es la fuente de organización de la enseñanza de un docente.

Los argumentos anteriores pueden asociarse a las siguientes explicaciones que dan cuenta de la debilidad en el conocimiento disciplinar de los sujetos estudiados:

- Inseguridad en términos conceptuales y epistemológicos. Su formación disciplinar no ha sido suficiente para lograr cumplir los requerimientos curriculares básicos en términos de contenidos en algunas de las disciplinas de las Ciencias Sociales. Historia, Geografía y Economía, demuestran ser disciplinas que los estudiantes no son capaces de generar relaciones interdisciplinarias, así como con dificultad presentan manejo y comprensión de elementos conceptuales y epistemológicos claves
- Las instancias de integración del conocimiento disciplinar y pedagógico, deben dar énfasis en lo procedimental y conceptual de las disciplinas, ya que en términos de procedimientos disciplinares necesarios para afrontar el currículum de Historia y Ciencias Sociales los estudiantes poseen un manejo escaso. Así mismo, en lo conceptual, la expresión de contenidos asociados a las disciplinas en la planificación no representan un efectivo saber disciplinar. La comprensión de parte de los estudiantes de lo que significa un contenido disciplinar se remite a la enunciación de conceptos que están fuera de contexto y que no son problematizados.
- En consonancia con lo anterior, es necesario tensionar el uso de la planificación de parte del estudiante como estrategia que da cuenta de por ejemplo, enfoques de enseñanza, metas de aprendizajes e instancias de desarrollo de competencias, solo por nombrar algunas, ya que es posible poner en duda que la planificación puede no ser representativa del saber disciplinar efectivo del estudiante. Sin embargo, el hecho de que la planificación no de cuenta de estos saberes en dimensiones generales como las requeridas por el currículum, expresa un uso deficiente de este

instrumento propio del conocimiento profesional del área, lo que conlleva una capacidad escasa de parte de los sujetos estudiados para en primera instancia; demostrar dominios disciplinares generales requeridos por el curriculum, expresar contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales de las disciplinas, lo que explicaría su debilidad en los saberes disciplinares y; dar cuenta de un manejo curricular.

- Finalmente, es posible afirmar que el manejo curricular de los estudiantes es pobre ya que la comprensión del curriculum va más allá de entender la estructura y el engranaje de la propuesta, plasmando esta estructura en el documento de la planificación, sino más bien tiene que ver con una lectura sobre los tipos de aprendizajes que el curriculum busca exaltar y la transformación de estos al contexto educativo, pero fundamentalmente mediado por saberes disciplinares de diversa índole, asociados a dominios necesarios para enfrentar la enseñanza de una disciplina en particular, que en definitiva el curriculum no explicita y que los sujetos no manejan.

Sobre la base de los casos estudiados y, en un intento por abordar estas debilidades y contribuir al fortalecimiento de la formación de docentes en la Institución, se presentan caminos posibles para hacer frente a las tensiones entre requerimientos curriculares y formación disciplinar de los estudiantes de la Universidad.

En primer lugar, plantear el término de la escisión entre escuelas es una conjetura clave en el contexto de esta investigación, pero se encuentra lejos de ser concreta y corresponde a un diagnóstico general de los actores involucrados en la Educación, que no visualiza una ruta de solución a corto plazo. En esta investigación se constató que las distancias entre la formación disciplinar y la formación pedagógica es un problema común de las Pedagogías de enseñanza media que se imparten en Chile.

Sin embargo, es posible enunciar un par de elementos claves para abordables en términos inmediatos.

En primer lugar, reforzar el trabajo conceptual y procedimental de las disciplinas sociales en el contexto de integración de la formación pedagógica y disciplinar, cubriendo en un primer momento las dimensiones disciplinares fundamentales que representa el curriculum. Ello supone que cada asignatura relacionada con la formación disciplinar explicita el tipo de saber que busca potenciar en los estudiantes y que, estos tipos de saberes integren los enunciados en el curriculum oficial. Luego de haber establecido ese dominio básico será posible trascender a la propuesta curricular. De otra forma, el riesgo de que los estudiantes en su práctica docente generen ciertas regresiones expresadas en la utilización de conocimientos tradicionales básicos, y muchas veces caducos, es alta, generando además una distancia aún mayor con el curriculum que no da cuenta de la postura crítica del sujeto frente al curriculum oficial, sino más bien de la incapacidad de implementarlo.

En segundo lugar, reconceptualizar el rol de la planificación en la formación de los estudiantes se hace evidente, ya que esta se presenta como un acto mecánico y fundamentalmente de estructura y ordenamiento, donde la reflexión sobre el curriculum y los saberes disciplinares de la Historia y las Ciencias Sociales, así como los pedagógicos no son expresados. La planificación no solo da cuenta de la movilización de saberes de diversa índole, sino también y por sobretodo, es uno de los instrumentos que configura el conocimiento profesional de los docentes, por tanto es preciso reforzarla. Sería importante mostrar más ejemplos de buenas planificaciones, complejizar su elaboración de manera que no resulte una “hoja que debe ser llenada rápidamente” y evaluar cómo cada sujeto va haciendo una selección de contenidos disciplinares que denotan su dominio para enseñar un tema.

En este último sentido, también se levanta una demanda para los cursos vinculados con la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. En los sujetos estudiados no resulta evidente que exista un saber pedagógico que integre los dominios disciplinares con la organización de la enseñanza. Quizás sería interesante trabajar más y mejor la explicitación de las posturas y los saberes disciplinarios de los estudiantes frente a situaciones curriculares específicas. Es decir, tener más experiencias de ejercitación y uso del curriculum que obliguen a cada estudiante a definir redes conceptuales para abordar un tema, explicitar sus fuentes o a elaborar materiales que dejen en evidencia sus dominios disciplinares.

Esta investigación no tiene por intención propiciar una actitud pasiva y reproductora de los sujetos frente a la propuesta curricular. Más arriba se enunciaron las debilidades identificadas en la propuesta oficial. Sin embargo, lo que se busca enfatizar es que un docente de calidad debería conocer bien el curriculum y comprender qué tipo de saberes intenta transmitir. Cuando los docentes son competentes en este sentido, resulta más coherente y creíble levantar propuestas alternativas a la oficial.

El saber docente se proyecta como un tipo de conocimiento profesional que requiere ser delimitado y consolidado. Es por esto que esta investigación pretende ser un pequeño aporte a la profesionalización y reconocimiento de una base de conocimientos fundamental de la profesión docente.

En este camino existen responsabilidades institucionales e individuales. Por lo mismo, parece necesario seguir investigando a los sujetos que egresan de la carrera y, sería ideal, establecer algún dispositivo de seguimiento de su inserción profesional para evaluar, con profundidad, qué ocurre con el desempeño profesional de los egresados de la Universidad.

Muchos de los saberes ausentes en los estudiantes podrían deberse a características particulares de los sujetos. Los casos de estudio no representan la generalidad de los profesionales que la institución egresará, por lo que es posible que las falencias se deban a las disposiciones personales de los sujetos, más que a la formación entregada por la Universidad.

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano constituye una propuesta de formación pedagógica que busca la generación de sujetos transformadores y críticos en términos propositivos que se desenvuelvan en diversos contextos educativos. No obstante la propuesta es cautivadora y por cierto, posible, es preciso consolidar el conocimiento profesional de los docentes formados en la Institución para que la propuesta educativa logre proyectarse y consolidar un espacio en el concierto de visiones de la Educación en nuestro país.

9- ANEXOS

▪ **ANEXO N° 1: Planificación y matrices sujeto A**

Matriz N° 1.

Sujeto A.

Nombre planificación: “Geografía de Chile: Las regiones y el territorio nacional”.

Características: Planificación semanal. Primera clase.

Nivel planificación: NM1.

PLANIFICACIÓN					
OFT	Actividades	Contenidos	Objetivos	Evaluación	Recursos
- Relacionado con el ámbito de la persona y su entorno	- Indagación sobre los conocimientos previos de los estudiantes - Clase expositiva con Power Point	1. Contenido general - Geografía Física de la Región Metropolitana 2. Contenidos específicos - Orografía - Climas - Hidrografía - Flora y fauna - Problemas y riesgos ambientales	Que los y las estudiantes: - Comprendan que los rasgos físicos interactúan para dar forma este particular espacio geográfico.	- Diagnóstica - Formativa	- Textos escolares - Manual de Geografía de Chile - Datashow

CRITERIOS OBSERVADOS EN LA PLANIFICACIÓN				
EXPERTICIAS DEL DOCENTE	IMPLICANCIAS	SI	NO	OBSERVACIONES
1. Vinculación de la realidad local y personal del estudiante con la realidad global.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión del medio social como ente complejo y abordable en diferentes escalas. 		X	No obstante se propone un estudio focalizado en la región metropolitana, no se intenciona un trabajo en diferentes escalas.
2. Dominio interdisciplinario del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aborda la realidad integralmente desde las temáticas tratadas por las Ciencias Sociales. 		X	La disciplina que propone abordar es la Geografía, sin embargo, se evidencia una percepción de un espacio físico sin intervención del ser humano. Lo que en términos de estudios sociales no es pertinente, por tanto no hay presencia de temáticas tratadas por las Ciencias Sociales. Una posibilidad de acercamiento al criterio de análisis lo representa el contenido “ <i>problemas y riesgos ambientales</i> ”, sin embargo no se expresa ningún tipo de especificación que de cuenta de una intención de abordar un espacio físico desde una perspectiva social.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende la sociedad contemporánea desde un estudio temporal. 		X	Tipo de enfoque ausente en la planificación. Se explica por la ausencia de la presencia humana en los contenidos propuestos.

	<ul style="list-style-type: none"> Se reconocen temáticas abordables interdisciplinariamente como por ejemplo, Derechos Humanos, identidad, cultura, democracia, entre otras. 		X	Una primera dificultad es la detección de temáticas sobre la disciplina en cuestión, ya que expresa áreas de estudio y no contenidos específicos del área geográfica física. Así mismo, la planificación no toca temáticas asociadas a otras disciplinas.
3. Dominio epistemológico de las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> Problematiza la realidad social. 		X	La falta de evidencia de la presencia del sujeto humano en la planificación, impide cualquier acercamiento desde la sociedad y el estudio de la misma.
	<ul style="list-style-type: none"> Conoce conceptos fundamentales de las disciplinas involucradas en la planificación. 	X		Sin embargo, estos conceptos apuntan a la delimitación de áreas de estudio de una parte de la disciplina, sin necesariamente expresar dominios conceptuales de la Geografía, ya que éstos implican más que la enunciación de un concepto y debieran estar expresados en un contexto temático o de desarrollos procedimentales. Sumado a esto, se presupuesta que la selección temática presente en la planificación da cuenta de una concepción geográfica tradicional y caduca.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce los objetos de estudio de la (s) diversas disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	<p>La planificación asocia determinados temas a una disciplina, lo que no es suficiente para demostrar un dominio epistemológico básico de la Geografía y por tanto tampoco demuestra manejo del objeto de estudio de la disciplina. Luego, el objetivo de la planificación da a entender que existe un supuesto errado sobre el objeto de estudio de la Geografía en el sujeto por la ausencia del elemento humano.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce formas de aproximación al objeto de estudio de la (s) disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	<p>La planificación no expresa en ningún apartado caminos para la aproximación al objeto de estudio de la disciplina. La enunciación de áreas de estudio en el apartado de contenidos de la planificación no da entender necesariamente una forma de aproximación a la disciplina en cuestión.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicita la perspectiva (posicionamiento teórico) o intencionalidad desde la que enseña el contenido. 		X	<p>Existe una perspectiva no intencionada que da cuenta de un posicionamiento caduco en la disciplina, el cual fue característico al momento del nacimiento de la Geografía, el que se caracterizaba por la exclusión del sujeto humano.</p>

<p>4. Dominio de procedimientos para la generación de un proyecto investigativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conoce los pasos fundamentales para la construcción de un proyecto de investigación.</i> 			<p><i>Dominio que no se aplica a la planificación, ya que ésta no expresa en ningún apartado procedimientos asociados al desarrollo de una investigación.</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Sabe reconocer y delimitar un problema social.</i> 			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Genera objetivos claros y realizables para el desarrollo de una investigación.</i> 			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Construye instrumentos que le permitan conseguir información relevante (entrevistas, encuestas, cuestionarios, etc.).</i> 			
<p>5. Dominio de estrategias de búsqueda de información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce medios de divulgación actualizados y vigentes que le permitan conseguir información. 		X	<p>Sin embargo, en la información declarada en la entrevista, el sujeto resalta la utilización de bibliografía utilizada en la Universidad, así como libros de texto del sector de Historia y Ciencias Sociales del nivel.</p> <p>No especifica mayores datos sobre los medios de divulgación utilizados.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recurre a fuentes de información pertinentes y diversas para la preparación de la clase. 		X	<p>La planificación no lo expresa, pero lo declarado en la entrevista da cuenta de la utilización de fuentes asociadas a la bibliografía otorgada por la Universidad, los textos escolares e Internet.</p> <p>No especifica datos sobre las fuentes (dígase nombre, año, editorial, autor) salvo por la referencia a “Strahler”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interroga las fuentes escogidas. 		X	<p>Se presume que la selección de contenidos o de áreas de estudio presentes en la planificación dan cuenta de un cuestionamiento a la fuente y una posterior toma de decisiones respecto a ella. No obstante no se presentan fuentes de información claras en el documento.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrasta las fuentes obtenidas seleccionando información relevante. 		X	<p>No hay presencia de información relevante en la planificación, solo enunciación de conceptos que no son situados ni problematizados, lo que no implica una selección de información relevante.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora juicios propios a partir de la información otorgada por las fuentes. 		X	<p>La planificación expresa una visión del sujeto que presumiblemente nace de una aproximación intencionada o no a fuentes de información, cualquiera esta sea.</p>

Matriz N° 2.**Sujeto A.****Nombre planificación: “Geografía de Chile: las regiones y el territorio nacional”.****Características: Planificación semanal. Segunda clase****Nivel planificación: NM1**

PLANIFICACIÓN					
OFT	Actividades	Contenidos	Objetivos	Evaluación	Recursos
- Relacionado con el ámbito de formación ética, ya que deben entender y cuestionar estereotipos y prejuicios sociales, desarrollando al mismo tiempo la tolerancia social.	- Indagación sobre los conocimientos previos de los estudiantes - Clase expositiva - Apelación a los saberes de los estudiantes	1. Contenido general - Geografía Humana de la Región Metropolitana 2. Contenidos específicos - Comunidad - Problemas regionales - Discriminación - Panorama económico - Aspectos y funcionalidad política - Población - Conectividad Física - Comunicaciones	Que los y las estudiantes: - Comprendan que los rasgos humanos junto a los físicos interactúan para dar forma al particular espacio geográfico que es la Región Metropolitana - Compartan sus experiencias en torno a lo que significa vivir en la ciudad	- Diagnóstica - Formativa	- Textos escolares - Manual de Geografía de Chile

			- Se pongan en situación tanto en torno a temas de Geografía política como económica		
--	--	--	--	--	--

CRITERIOS OBSERVADOS EN LA PLANIFICACIÓN				
Experticias del docente	Implicancias	Si	No	Observaciones
1. Vinculación de la realidad local y personal del estudiante con la realidad global.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión del medio social como ente complejo y abordable en diferentes escalas. 	X		Plantea una visión desde los conceptos de comunidad y región, los cuales podrían ser interpretados como escalas de organización diferentes.
2. Dominio interdisciplinario del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aborda la realidad integralmente desde las temáticas tratadas por las Ciencias Sociales. 	X		Se evidencia una selección de tópicos que han sido utilizados transdisciplinariamente. Sin embargo, no hay un enfoque disciplinar propio de la Geografía que demuestre un manejo disciplinar específico. Son tópicos que no se presentan en contexto ni problematizados.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende la sociedad contemporánea desde un estudio temporal. 		X	No se evidencia un enfoque temporal de los contenidos. Así mismo, los contenidos no explicitan ningún enfoque disciplinar particular, ya que solo enuncia temas que no se encuentran situados en contexto o problematizados.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reconocen temáticas abordables interdisciplinariamente como por ejemplo, Derechos Humanos, identidad, cultura, democracia, entre otras. 	X		Temáticas como <i>comunidad y discriminación</i> son abordables interdisciplinariamente. No obstante, la ausencia de problematización de los tópicos impide reconocer algún tipo de intencionalidad que integre diversas disciplinas.
3. Dominio epistemológico de las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problematiza la realidad social. 	X		Algunos de los contenidos específicos propuestos enuncian una aproximación a problemáticas sociales, tales como “ <i>problemas regionales</i> ”. Sin embargo, el contenido no se traduce en una actividad que ejemplifique caminos para la problematización de un tema particular, solo consiste en un enunciado.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce conceptos fundamentales de las disciplinas involucradas en la planificación. 	X		<p>Se evidencia una diversidad de temáticas las cuales no demuestran necesariamente el conocimiento y manejo de los conceptos claves de la disciplina. La ausencia de enfoque geográfico o de otra disciplina en la planificación dificulta identificar si el uso conceptual es pertinente a la disciplina. Además el hecho de que los temas sean solo enunciados suponen una dificultad mayor en intento de situar conceptos con disciplinas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce los objetos de estudio de la (s) diversas disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	<p>Se aproxima a conceptos asociados a diversas disciplinas, pero que no necesariamente dan cuenta de un manejo de las disciplinas en términos epistemológicos.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce formas de aproximación al objeto de estudio de la (s) disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	<p>El objetivo “se pongan en situación” es un intento por abordar la disciplina. Sin embargo, no explicita ningún procedimiento ni norte temático específico para desarrollar una aproximación certera.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicita la perspectiva (posicionamiento teórico) o intencionalidad desde la que enseña el contenido. 		X	El planteamiento de objetivos demuestra cierta intencionalidad teórica ya que delimita una visión en que “ <i>los rasgos humanos junto a los físicos interactúan para dar forma al particular espacio geográfico</i> ”. A pesar de ello, la confusión conceptual en los contenidos y objetivos de la planificación demuestra debilidades en el dominio epistemológico de la disciplina.
4. Dominio de procedimientos para la generación de un proyecto investigativo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conoce los pasos fundamentales para la construcción de un proyecto de investigación.</i> 			<i>Dominio que no se aplica a la planificación, ya que ésta no expresa en ningún apartado procedimientos asociados al desarrollo de una investigación.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Sabe reconocer y delimitar un problema social.</i> 			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Genera objetivos claros y realizables para el desarrollo de una investigación.</i> 			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Construye instrumentos que le permitan conseguir información relevante (entrevistas, encuestas, cuestionarios, etc.).</i> 			
5. Dominio de estrategias de búsqueda de información.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce medios de divulgación actualizados y vigentes que le permitan conseguir información. 		X	Da cuenta de tipos de bibliografía de referencia, pero no explicita de qué fuentes se trata.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recurre a fuentes de información pertinentes y diversas para la preparación de la clase. 		X	No expresa en el documento referencia clara sobre las fuentes de información. Además las referencias relevadas en lo declarado en la entrevista dan cuenta de fuentes asociadas al desarrollo de contenidos sobre Geografía Física.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interroga las fuentes escogidas. 	X		Se presume que la consulta fuentes y su expresión en las decisiones mostradas en la planificación implica cierto cuestionamiento a la información entregada por la fuente.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrasta las fuentes seleccionando información relevante. 		X	No obstante la presunción sobre un trabajo con fuentes de información que implica su cuestionamiento y posterior toma de decisiones, la información expresada en la planificación no es relevante ya que corresponde a diversos conceptos sin estar mediados por una relación coherente que los una en pro de la consecución de un objetivo de aprendizaje.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora juicios propios a partir de la información otorgada por las fuentes. 	X	<p>Lo expresado en la planificación da cuenta de la elaboración de juicios y toma de decisiones del sujeto, sin embargo, esto no implica que el juicio sea pertinente o adecuadamente documentado.</p>
--	--	---	--

▪ **ANEXO N° 2: Planificación y matrices sujeto B**

Matriz N° 1.

Sujeto B.

Nombre planificación: “Organización económica”.

Características: Planificación semanal. Primera semana.

Nivel planificación: NM1.

PLANIFICACIÓN					
Objetivos	CMO	Actividad	Evaluación	Materiales	Destrezas y capacidades
<ul style="list-style-type: none"> - Comprende el significado económico de los conceptos: necesidad, pobreza, escasez, como también un primer acercamiento al concepto de distribución del ingreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los conceptos de necesidad, bien y escasez. El problema de la escasez y la asignación de recursos, distribución del ingreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se les mostrará a los alumnos algunas imágenes sobre la riqueza y pobreza en Chile. Posteriormente se elaborará un ensayo sobre lo que ellos opinan sobre la pobreza en el país y cómo ésta influye en la de sus vidas y en la de los demás. - Se desarrollará un cuadro comparativo con los dos polos opuestos expuestos con anterioridad, reflexionando en qué lugares se dan o no los distintos fenómenos. 	<p>Se evaluará el ensayo individual de los alumnos.</p> <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad analítica y de comprensión. - Análisis reflexivo y crítico sobre las problemáticas trabajadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja y papel, imágenes sobre la pobreza y riqueza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representaciones mentales en torno a los procesos económico sociales. - Capacidad analítica y de elaboración de conclusiones en torno a las problemáticas estudiadas.

CRITERIOS OBSERVADOS EN LA PLANIFICACIÓN				
Experticias del docente	Implicancias	Si	No	Observaciones
1. Vinculación de la realidad local y personal del estudiante con la realidad global.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión del medio social como ente complejo y abordable en diferentes escalas. 	X		Se observa en el contraste entre la riqueza y pobreza en Chile y luego se plantea una reflexión en torno a la vida cotidiana de los estudiantes sobre un mismo tópico.
2. Dominio interdisciplinario del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aborda la realidad integralmente desde las temáticas tratadas por las Ciencias Sociales. 		X	Propone tópicos asociados al estudio de la Economía, enfocados únicamente desde la disciplina en particular.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende la sociedad contemporánea desde un estudio temporal. 		X	Este tipo de enfoque está ausente. No hay trabajo a partir de la temporalidad.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reconocen temáticas abordables interdisciplinariamente como por ejemplo, Derechos Humanos, identidad, cultura, democracia, entre otras. 	X		El concepto de pobreza puede ser considerado un concepto transversal a las disciplinas de las Ciencias Sociales. Sin embargo, solo es abordada desde un enfoque económico.
3. Dominio epistemológico de las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problematisa la realidad social. 	X		Presenta cierta intencionalidad en establecer comparaciones entre pobreza y riqueza en el país como medio problematizador de la realidad social.

	<ul style="list-style-type: none"> Conoce conceptos fundamentales de las disciplinas involucradas en la planificación. 	X		Sin embargo, conceptos muy acotados y básicos. No apunta a problemáticas mayores.
	<ul style="list-style-type: none"> Conoce los objetos de estudio de la (s) diversas disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	La expresión de conceptos asociados a una disciplina no da cuenta necesariamente del conocimiento de su objeto de estudio. La planificación no plantea que el estudiante comprenda cuál es el objeto de estudio de la Economía y cómo es posible abordar el determinado objeto.
	<ul style="list-style-type: none"> Conoce formas de aproximación al objeto de estudio de la (s) disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 	X		Plantea una forma de abordar el fenómeno desde el análisis y la comprensión de la relación riqueza – pobreza en Chile.
	<ul style="list-style-type: none"> Explicita la perspectiva (posicionamiento teórico) o intencionalidad desde la que enseña el contenido. 	X		La planificación esboza la pretensión del sujeto de enfatizar las relaciones de riqueza y pobreza en un contexto de distribución desigual del ingreso. ²⁵
4. Dominio de procedimientos para la generación de un proyecto investigativo.	<ul style="list-style-type: none"> Conoce los pasos fundamentales para la construcción de un proyecto de investigación. 			<i>Dominio que no se aplica a la planificación, ya que ésta no expresa en ningún apartado procedimientos asociados al desarrollo de una investigación.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Sabe reconocer y delimitar un problema social. 			

²⁵ En entrevista declara trabajar “algunas lecturas marxistas” a modo de argumentación sobre el enfoque de sus clases.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Genera objetivos claros y realizables para el desarrollo de una investigación.</i> 			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Construye instrumentos que le permitan conseguir información relevante (entrevistas, encuestas, cuestionarios, etc.).</i> 			
5. Dominio de estrategias de búsqueda de información.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce medios de divulgación actualizados y vigentes que le permitan conseguir información. 		X	La evidencia entregada en la planificación no da cuenta del manejo de fuentes de información. Sin embargo, en la entrevista enuncia ciertas fuentes de información relevantes, pero que no dan cuenta de conocimiento de fuentes especializadas en la disciplina económica.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recurre a fuentes de información pertinentes y diversas para la preparación de la clase. 		X	La planificación no da cuenta de las fuentes utilizadas para la preparación de la clase. En la entrevista el sujeto hace referencia a un autor (Kimlika, ciudadanía multicultural ²⁶), utilizado en una de las bibliografías propuestas por la Universidad.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interroga las fuentes escogidas. 		X	La planificación no evidencia trabajo a partir de fuentes.

²⁶ Autor trabajado en Taller VIII Didáctica de las Ciencias Sociales, a propósito de temas trabajados sobre ciudadanía. La referencia corresponde a Kimlika, Will. “Ciudadanía multicultural” [editorial](#), año.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrasta las fuentes obtenidas seleccionando información relevante. 		X	La planificación no evidencia trabajo a partir de fuentes.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora juicios propios a partir de la información otorgada por las fuentes. 		X	Presumiblemente el sujeto elabora juicios propios debido a la selección de conceptos y los objetivos que se propone para la clase, no obstante, no hay referencia a fuentes de información, salvo en información escueta declarada en la entrevista.

Matriz N° 2.

Sujeto B.

Nombre planificación: “Organización económica”.

Características: Planificación semanal. Segunda semana.

Nivel planificación: NM1.

PLANIFICACIÓN					
Objetivos	CMO	Actividad	Evaluación	Materiales	Destrezas y capacidades
<ul style="list-style-type: none"> - Aplica los conceptos de necesidad , intercambio comercial , escasez a situaciones de su vida cotidiana, constatan do la inmediate z de procesos 	<ul style="list-style-type: none"> - Los conceptos de intercambio comercial, oferta y demanda. El problema de la escasez y la asignación de recursos, distribución del ingreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - A través de una clase expositiva se mostrarán a través de imágenes y ejemplos concretos los distintos tipos de intercambios comerciales, nociones de oferta y demanda. Posteriormente se desarrollará un trabajo grupal referido a preguntas tales como por ejemplo ¿qué tipo de necesidades son las que motivan este intercambio?, ¿con quién se hace el intercambio?, ¿en qué lugar? - Desarrollan un trabajo individual concerniente a conceptos que ellos deben explicar con sus propias palabras y dando ejemplos de su propia cotidianeidad. 	<p>Se evaluará el ensayo individual de los alumnos.</p> <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad analítica y de comprensión. - Análisis reflexivo y crítico sobre las problemáticas trabajadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes sobre los intercambios comerciales en el quehacer cotidiano de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representaciones mentales en torno a los procesos económico sociales. - Capacidad analítica y de elaboración de conclusiones en torno a las problemáticas estudiadas.

económicos que muchas veces se perciben como abstractos .			.		
---	--	--	---	--	--

CRITERIOS OBSERVADOS EN LA PLANIFICACIÓN				
Experticias del docente	Implicancias	Si	No	Observaciones
1. Vinculación de la realidad local y personal del estudiante con la realidad global.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión del medio social como ente complejo y abordable en diferentes escalas. 	X		En los objetivos se evidencia la aplicación de conceptos de orden global a la vida cotidiana del estudiante.
2. Dominio interdisciplinario del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aborda la realidad integralmente desde las temáticas tratadas por las Ciencias Sociales. 		X	Predominan conceptos asociados a la economía sin vincular estos conceptos a los diversos enfoques que otorgan las Ciencias Sociales.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende la sociedad contemporánea desde un estudio temporal. 		X	Este tipo de enfoque está ausente. No hay un trabajo a partir de la temporalidad.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reconocen temáticas abordables interdisciplinariamente como por ejemplo, Derechos Humanos, identidad, cultura, democracia, entre otras. 		X	Se presentan conceptos propios de una disciplina delimitados de tal forma que no sean problematizados desde otros enfoques. Por ejemplo, <i>intercambios comerciales; oferta y demanda.</i>

3. Dominio epistemológico de las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problematisa la realidad social. 		X	<p>Se evidencia un atisbo de problematización, la cual es débil y básica en términos de capacidades de los sujetos aprendientes. Se plantean preguntas que buscan abordar algunos de los conceptos propuestos, por ejemplo: “¿qué tipo de necesidades son las que motivan este intercambio?, ¿con quién se hace el intercambio?, ¿en qué lugar?” las cuales no son suficientes para la problematización de una realidad determinada.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce conceptos fundamentales de las disciplinas involucradas en la planificación. 		X	<p>Expresa conceptos claves como necesidad, intercambio comercial, oferta demanda, escasez, asignación e recursos y distribución del ingreso.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce los objetos de estudio de la (s) diversas disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	El uso de conceptos básicos de las disciplinas no implica necesariamente el conocimiento exacto de los objetos de estudio ni de las formas de aproximación a las problemáticas que enfrenta la disciplina. Sumado a esto, la debilidad del procedimiento expresado en las actividades no permite afirmar plenamente el manejo disciplinar en términos de objeto de estudio o aproximación a la realidad.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce formas de aproximación al objeto de estudio de la (s) disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	No se expresan instancias en las que el estudiante aborde problemáticas asociadas a los estudios económicos. Sin embargo, las actividades representan una intencionalidad de hacerlo mediante diversas preguntas, que no son necesariamente contextualizadas a un primero medio.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicita la perspectiva (posicionamiento teórico) o intencionalidad desde la que enseña el contenido. 		X	La selección de contenidos y el atisbo de problematización que expresa en la planificación podrían dar cuenta de ello.
4. Dominio de procedimientos para la generación de un	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conoce los pasos fundamentales para la construcción de un proyecto de investigación.</i> 			<i>Dominio que no se aplica a la planificación, ya que ésta no expresa en ningún apartado</i>

<i>proyecto investigativo.</i>	▪ <i>Sabe reconocer y delimitar un problema social.</i>			<i>procedimientos asociados al desarrollo de una investigación.</i>
	▪ <i>Genera objetivos claros y realizables para el desarrollo de una investigación.</i>			
	▪ <i>Construye instrumentos que le permitan conseguir información relevante (entrevistas, encuestas, cuestionarios, etc.).</i>			
5. Dominio de estrategias de búsqueda de información.	▪ Conoce medios de divulgación actualizados y vigentes que le permitan conseguir información.		X	La evidencia entregada en la planificación no da cuenta del manejo de fuentes de información. Sin embargo, en la entrevista enuncia ciertas fuentes de información relevantes, pero que no dan cuenta de conocimiento de fuentes especializadas en la disciplina económica.
	▪ Recurre a fuentes de información pertinentes y diversas para la preparación de la clase		X	La planificación no da cuenta de las fuentes utilizadas para la preparación de la clase. En la entrevista el sujeto hace referencia a bibliografías propuestas por la Universidad.
	▪ Interroga las fuentes escogidas		X	La planificación no evidencia trabajo a partir de fuentes.
	▪ Contrasta las fuentes obtenidas seleccionando información relevante		X	La planificación no evidencia trabajo a partir de fuentes.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora juicios propios a partir de la información otorgada por las fuentes 	X	<p>Presumiblemente el sujeto elabora juicios propios debido a la selección de conceptos y los objetivos que se propone para la clase, no obstante, no hay referencia a fuentes de información, salvo en información escueta declarada en la entrevista.</p>
--	---	---	---

Matriz N° 3.

Sujeto B.

Nombre planificación: “Organización económica”.

Características: Planificación semanal. Tercera semana.

Nivel planificación: NM1.

PLANIFICACIÓN					
Objetivos	CMO	Actividad	Evaluación	Materiales	Destrezas y capacidades
<ul style="list-style-type: none"> - Comprende y valora las distintas formas de organización económica desde la estatal hasta la familiar. - Comprende conceptos tales como oferta y demanda, mercado, productores 	<ul style="list-style-type: none"> - El problema de la escasez y la asignación de recursos. - La producción y distribución de bienes económicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A través de una clase expositiva se le explicará a los alumnos la idea sobre necesidades múltiples y bienes escasos, intercambios comerciales, consumidores y productores, la oferta y la demanda que se desarrollan a través del mercado. - Se les pedirán a los alumnos y alumnas que nombren y enumeren para ellos básicas para sobrevivir, de una forma en que ellos elijan través de un árbol de jerarquización, cuáles son los más importantes, los cuales deben justificar. - Se desarrollará un cuadro donde se aprecia las actividades y que 	<p>Se evaluará el trabajo individual.</p> <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad analítica y de comprensión. - Análisis reflexivo y crítico sobre las problemáticas trabajadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja con el desarrollo de un árbol jerarquizador de necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representaciones mentales en torno a los procesos económicos sociales. - Capacidad analítica y de elaboración de conclusiones en torno a las problemáticas estudiadas.

s y consumido res		necesidades son las que satisfacen, reflexionando que pasaría si estas necesidades no son satisfechas.			
-------------------------	--	--	--	--	--

CRITERIOS OBSERVADOS EN LA PLANIFICACIÓN				
Experticias del docente	Implicancias	Si	No	Observaciones
1. Vinculación de la realidad local y personal del estudiante con la realidad global.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión del medio social como ente complejo y abordable en diferentes escalas. 	X		Propone la comprensión formas de organización que abarcan desde el espacio familiar hasta la figura del Estado.
2. Dominio interdisciplinario del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aborda la realidad integralmente desde las temáticas tratadas por las Ciencias Sociales. 		X	Destacan un set de contenidos asociados a la disciplina económica, sin establecer lazos con otras disciplinas sociales.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende la sociedad contemporánea desde un estudio temporal. 		X	Enfoque ausente en la planificación.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reconocen temáticas abordables interdisciplinariamente como por ejemplo, Derechos Humanos, identidad, cultura, democracia, entre otras. 		X	No presenta conceptos de esta índole, cuyo tratamiento podría abordarse desde las Ciencias Sociales.
3. Dominio epistemológico de las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problematiza la realidad social. 	X		En las actividades se presencia la intención de abordar ciertas problemáticas sociales asociadas a las necesidades de las personas. No obstante, la aproximación es débil para un NM1 y débil en términos disciplinares.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce conceptos fundamentales de las disciplinas involucradas en la planificación. 	X		Utiliza conceptos básicos de la disciplina, tales como producción y distribución de bienes. Ver Objetivos, contenido mínimo y actividad.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce los objetos de estudio de la (s) diversas disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	El uso de conceptos básicos de las disciplinas no implica necesariamente el conocimiento exacto de los objetos de estudio ni de las formas de aproximación a las problemáticas que enfrenta la disciplina.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce formas de aproximación al objeto de estudio de la (s) disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	No se expresan instancias en las que el estudiante aborde problemáticas asociadas a los estudios económicos. Sin embargo, las actividades representan una intencionalidad de hacerlo mediante diversas preguntas, que no son necesariamente contextualizadas a un primero medio.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicita la perspectiva (posicionamiento teórico) o intencionalidad desde la que enseña el contenido. 		X	Particularmente en esta planificación el sujeto no lo hace, pero en la organización de la unidad en su conjunto es posible identificar un enfoque.
4. Dominio de procedimientos para la generación de un	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conoce los pasos fundamentales para la construcción de un proyecto de investigación.</i> 			<i>Dominio que no se aplica a la planificación, ya que ésta no expresa en ningún apartado</i>

<i>proyecto investigativo.</i>	▪ <i>Sabe reconocer y delimitar un problema social.</i>			<i>procedimientos asociados al desarrollo de una investigación.</i>
	▪ <i>Genera objetivos claros y realizables para el desarrollo de una investigación.</i>			
	▪ <i>Construye instrumentos que le permitan conseguir información relevante (entrevistas, encuestas, cuestionarios, etc.).</i>			
5. Dominio de estrategias de búsqueda de información.	▪ Conoce medios de divulgación actualizados y vigentes que le permitan conseguir información.		X	La evidencia entregada en la planificación no da cuenta del manejo de fuentes de información. Sin embargo, en la entrevista enuncia ciertas fuentes de información relevantes, pero que no dan cuenta de conocimiento de fuentes especializadas en la disciplina económica.
	▪ Recurre a fuentes de información pertinentes y diversas para la preparación de la clase.		X	La planificación no da cuenta de las fuentes utilizadas para la preparación de la clase. En la entrevista el sujeto hace referencia a bibliografías propuestas por la Universidad.
	▪ Interroga las fuentes escogidas.		X	La planificación no evidencia trabajo a partir de fuentes.
	▪ Contrasta las fuentes obtenidas seleccionando información relevante.		X	La planificación no evidencia trabajo a partir de fuentes.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora juicios propios a partir de la información otorgada por las fuentes. 	X	<p>Presumiblemente el sujeto elabora juicios propios debido a la selección de conceptos y los objetivos que se propone para la clase, no obstante, no hay referencia a fuentes de información, salvo en información escueta declarada en la entrevista.</p>
--	--	---	---

Matriz N° 4.**Sujeto B.****Nombre planificación: “Organización económica”.****Características: Planificación semanal. Cuarta semana.****Nivel planificación: NM1.**

PLANIFICACIÓN					
Objetivos	CMO	Actividad	Evaluación	Materiales	Destrezas y capacidades
- Comprender el significado de los conceptos de distribución y distribución de ingresos.	- El problema de la escasez y la asignación de recursos.	- Se les pedirá a los alumnos que formulen presupuestos simples referidos a situaciones cotidianas. El docente debe facilitar una pequeña lista de precios sobre servicios básicos para los alumnos, poniéndolos en el caso de que ellos vivan o mantengan una familia y que ganen una renta la cual deben distribuir según los productos que ellos elijan de mayor importancia justificando el por qué de su elección. - Reflexionan sobre los organismos u empresas las cuales cubren las necesidades cotidianas de las personas.	Se evaluará el trabajo individual. Criterios: - Capacidad analítica y de comprensión. - Análisis reflexivo y crítico sobre las problemáticas trabajadas.	- Presupuesto realizado por el docente.	- Representaciones mentales en torno a los procesos económico sociales. - Capacidad analítica y de elaboración de conclusiones en torno a las problemáticas estudiadas.

CRITERIOS OBSERVADOS EN LA PLANIFICACIÓN				
Experticias del docente	Implicancias	Si	No	Observaciones
1. Vinculación de la realidad local y personal del estudiante con la realidad global.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión del medio social como ente complejo y abordable en diferentes escalas. 	X		Busca vincular la cotidianidad del estudiante con elementos de mayor envergadura.
2. Dominio interdisciplinario del contenido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aborda la realidad integralmente desde las temáticas tratadas por las Ciencias Sociales. 		X	Propone tópicos asociados al estudio de la Economía, enfocados únicamente desde la disciplina en particular.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende la sociedad contemporánea desde un estudio temporal. 		X	Este tipo de enfoque está ausente. No hay trabajo a partir de la temporalidad.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reconocen temáticas abordables interdisciplinariamente como por ejemplo, Derechos Humanos, identidad, cultura, democracia, entre otras. 		X	No se presentan conceptos que puedan ser abordados interdisciplinariamente, es más, se particulariza en conceptos propios de la Economía.

3. Dominio epistemológico de las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problematiza la realidad social. 		X	<p>La planificación no presenta instancias de problematización de la realidad social. En las planificaciones anteriores, existían atisbos de esta intencionalidad expresados en el apartado de actividades. En esta planificación, el sujeto en definitiva no problematiza la realidad social mediante ningún procedimiento.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce conceptos fundamentales de las disciplinas involucradas en la planificación. 	X		<p>Se expresan conceptos e ideas básicas para la disciplina.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce los objetos de estudio de la (s) diversas disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	<p>El uso de conceptos básicos de las disciplinas no implica necesariamente el conocimiento exacto de los objetos de estudio ni de las formas de aproximación a las problemáticas que enfrenta la disciplina. Sumado a esto, la debilidad del procedimiento expresado en las actividades no permite afirmar plenamente el manejo disciplinar en términos de objeto de estudio o aproximación a la realidad.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce formas de aproximación al objeto de estudio de la (s) disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	En planificaciones anteriores se evidenciaban instancias en las que el estudiante podía problematizar y a aproximarse a la realidad desde un enfoque económico, sin embargo, en esta planificación no se expresa tales instancias.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicita la perspectiva (posicionamiento teórico) o intencionalidad desde la que enseña el contenido. 	X		Los énfasis del estudio económico hacia la distribución de ingresos podrían dar cuenta del posicionamiento del estudiante.
4. Dominio de procedimientos para la generación de un proyecto investigativo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conoce los pasos fundamentales para la construcción de un proyecto de investigación.</i> 			<i>Dominio que no se aplica a la planificación, ya que ésta no expresa en ningún apartado procedimientos asociados al desarrollo de una investigación.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Sabe reconocer y delimitar un problema social.</i> 			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Genera objetivos claros y realizables para el desarrollo de una investigación.</i> 			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Construye instrumentos que le permitan conseguir información relevante (entrevistas, encuestas, cuestionarios, etc.).</i> 			

6. Dominio de estrategias de búsqueda de información.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce medios de divulgación actualizados y vigentes que le permitan conseguir información. 		X	La evidencia entregada en la planificación no da cuenta del manejo de fuentes de información. Sin embargo, en la entrevista enuncia ciertas fuentes de información relevantes, pero que no dan cuenta de conocimiento de fuentes especializadas en la disciplina económica.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recurre a fuentes de información pertinentes y diversas para la preparación de la clase. 		X	La planificación no da cuenta de las fuentes utilizadas para la preparación de la clase. En la entrevista el sujeto hace referencia a bibliografías propuestas por la Universidad.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interroga las fuentes escogidas. 		X	La planificación no evidencia trabajo a partir de fuentes.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrasta las fuentes obtenidas seleccionando información relevante. 		X	La planificación no evidencia trabajo a partir de fuentes.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora juicios propios a partir de la información otorgada por las fuentes. 	X		Presumiblemente el sujeto elabora juicios propios debido a la selección de conceptos y los objetivos que se propone para la clase, no obstante, no hay referencia a fuentes de información, salvo en información escueta declarada en la entrevista.

▪ ANEXO N° 3: Planificación y matrices sujeto C

Matriz N° 1.

Sujeto C.

Nombre planificación: “América Latina”.

Características: Planificación general unidad “América Latina Contemporánea”.

Nivel planificación: NM4.

PLANIFICACIÓN						
Objetivos Fundamentales Verticales	Objetivos Fundamentales Transversales	Contenidos	Aprendizajes esperados	Actividades	Indicadores a evaluar	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identificar</i> los Territorios que conforman América Latina. Conociendo las características de cada uno de ellos. - <i>Analizar</i> las relaciones de influencia, Cooperación y Conflicto que existen 	<p>Crecimiento y autoafirmación personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida. - Interés y capacidad de conocer la realidad, de utilizar el conocimiento y seleccionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptual: comprender las características geográficas de A. L., como un referente particular, que ha caracterizado los desenvolvimientos históricos de la misma. - Procedimental: identificar las Grandes Zonas 	<ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes, logren establecer un conocimiento comprensivo de A.L identificando los territorios de influencia, cooperación y 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración: en base a una clase expositiva los estudiantes se adentran al concepto de Latinoamérica, como un pasado común que ha configurado un mosaico cultural particular. - Introducción: 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuida de su ortografía - Manifiesta capacidades comunicativas en el ámbito escrito y verbal, que posibiliten la comunicación de ideas a otro. - Maneja 	<ul style="list-style-type: none"> - Orales: canciones - Visuales: documentales, films, fotografías. - Escritos: mapas, prensa escrita

<p>entre las zonas Latinoamericanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la diversidad cultural de A.L. 	<p>información relevante.</p> <p>Desarrollo del pensamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las habilidades comunicativas, que se vinculan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión. - Las de 	<p>Geográficas que constituyen A.L</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitudinal: valorar la composición Geográfica de A.L como un referente identitario, que han configurado los panoramas actuales. 	<p>conflicto</p>	<p>en base a una guía de trabajo, los estudiantes se adentran al panorama Geográfico de A.L.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructuración: en base a una guía de trabajo se pide a los estudiantes que conecten algún problema trabajado en clases con una noticia contingente (para el ámbito Latinoamericano); comprensivamente. 	<p>una redacción adecuada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende los aspectos esenciales de los contenidos propuestos para cada clase. - Identifica los objetivos fundamentales de la temática en cuestión. - Es capaz de resolver problemáticas propuestas para la comprensión de las temáticas en 	
---	---	---	------------------	--	--	--

	<p>investigación, que tienen relación con la capacidad de identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; suspender los juicios en ausencia de información suficiente.</p> <p>- Las de</p>				<p>cuestión.</p> <p>- Genera estrategias, propias en cuanto a la resolución de ciertas problemáticas.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

	<p>resolución de problemas, que se ligan tanto para habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas, como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición</p>					
--	---	--	--	--	--	--

	<p>crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral.</p> <p>Formación ética:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos 					
--	---	--	--	--	--	--

	<p>nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalment e los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1°). En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad,</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	<p>condición física, etnia, religión o situación económica.</p> <p>- Respetar y valorar ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de</p>					
--	---	--	--	--	--	--

	<p>acercamiento a la verdad.</p> <p>Persona y su entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de 					
--	--	--	--	--	--	--

	carácter democrático.					
--	-----------------------	--	--	--	--	--

CRITERIOS OBSERVADOS EN LA PLANIFICACIÓN

Experticias del docente	Implicancias	Si	No	Observaciones
1. Vinculación de la realidad local y personal del estudiante con la realidad global.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión del medio social como ente complejo y abordable en diferentes escalas. ▪ 	X		El sujeto propone conectar a sus estudiantes con una realidad mayor referida a América Latina. (Ver contenidos y actividades).
2. Dominio interdisciplinario del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aborda la realidad integralmente desde las temáticas tratadas por las Ciencias Sociales. 	X		Plantea una aproximación espacial, cultural e histórica al fenómeno de América Latina.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende la sociedad contemporánea desde un estudio temporal. 	X		Determina como uno de los enfoques de aproximación al estudio de América Latina el elemento del pasado común.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reconocen temáticas abordables interdisciplinariamente como por ejemplo, Derechos Humanos, identidad, cultura, democracia, entre otras. 	X		Particularmente se expresa énfasis en el trabajo a partir de la idea de Identidad.
3. Dominio epistemológico de las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problematiza la realidad social. 	X		Plantea aproximarse analíticamente al escenario latinoamericano. (Ver actividades)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce conceptos fundamentales de las disciplinas involucradas en la planificación. 		X	No se explicita en el documento. La elaboración responde a la propuestas del curriculum del sector, el aporte del sujeto radica en las actividades, indicadores a evaluar y recursos. En ellos no se presentan conceptos fundamentales.

	<ul style="list-style-type: none"> Conoce los objetos de estudio de la (s) diversas disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 		X	Atisbos: pasado común, cultura, identidad, espacio.
	<ul style="list-style-type: none"> Conoce formas de aproximación al objeto de estudio de la (s) disciplinas involucradas en el tema de la planificación. 	X		En 'actividades' el sujeto genera vías interdisciplinarias para la aproximación al fenómeno latinoamericano. No obstante, el sujeto no profundiza ni explicita cómo se llevará esto a cabo.
	<ul style="list-style-type: none"> Explicita la perspectiva (posicionamiento teórico) o intencionalidad desde la que enseña el contenido. 		X	Se relevan los posicionamientos de la propuesta curricular ministerial.
4. Dominio de procedimientos para la generación de un proyecto investigativo.	<ul style="list-style-type: none"> <i>Conoce los pasos fundamentales para la construcción de un proyecto de investigación.</i> 			<i>Dominio que no se aplica a la planificación, ya que ésta no expresa en ningún apartado procedimientos asociados al desarrollo de una investigación.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <i>Sabe reconocer y delimitar un problema social.</i> 			
	<ul style="list-style-type: none"> <i>Genera objetivos claros y realizables para el desarrollo de una investigación.</i> 			
	<ul style="list-style-type: none"> <i>Construye instrumentos que le permitan conseguir información relevante (entrevistas, encuestas, cuestionarios, etc.).</i> 			
5. Dominio de estrategias de búsqueda de información.	<ul style="list-style-type: none"> Conoce medios de divulgación actualizados y vigentes que le permitan conseguir información. 		X	La planificación no lo expresa. Sin embargo, se evidencia el uso intensivo del curriculum del sector.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recurre a fuentes de información pertinentes y diversas para la preparación de la clase. 			La planificación no lo expresa. En entrevista, el sujeto evidencia la utilización de material cinematográfico como fuente para la preparación y realización de la clase.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interroga las fuentes escogidas. 		X	En la planificación se presenta lo explicitado por el MINEDUC, salvo algunas intervenciones en la redacción. En los apartados que corresponden a producciones propias del sujeto, no se evidencia un trabajo a partir de algún medio de divulgación. En entrevista, el sujeto demuestra un trabajo a partir de fuentes diversas.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrasta las fuentes obtenidas seleccionando información relevante. 		X	La fuente principal de información que se releva en la planificación es el currículum del sector, siendo éste la única fuente expresada.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora juicios propios a partir de la información otorgada por las fuentes. 	X		La elaboración propia del sujeto, implica que éste generó esa información a partir de una lectura curricular y de contexto escolar.

▪ **ANEXO N° 4: Entrevista sujeto A**

Cuéntame sobre tus planificaciones, ¿por dónde comenzaste?

Empecé a ver el tema de Región Metropolitana como la primera parte de las unidades que iba a ver en el colegio y la primera clase era solamente aspectos físicos, todo lo que es relieve, toda ese asunto de Geografía Física.

¿Estamos hablando de Primero Medio?

Primero medio, colegio Cristóbal Colón y ya la segunda clase eran los aspectos humanos, pero yo no los dejé completamente aislados, si no que cuando presenté mi propuesta de planificación, en el semestre pasado en el taller, y eso lo he tratado de hacer en todas estas clases que ya terminé la unidad de Geografía Física. Entonces era eso, aspectos físicos, aunque centrándote en lo físico, siempre hacer la visión de que está relacionado con lo humano, porque si no, encuentro que la Geografía no tiene sentido y por eso tantos años me costó aprender tanto, porque sentía que estaba demasiado desvinculado lo físico con lo humano, entonces cuando encuentras que. Cuando tú logras encontrar la conexión en el sentido de que todo está vinculado, sí tiene significado.

¿Qué temas trabajaste en esas dos planificaciones?

Mira, yo vi el contenido general de Geografía Física de la región Metropolitana la primera clase y los contenidos específicos Orografía, Clima, Hidrografía, Flora y Fauna y Problemas y Riesgos Ambientales.

¿Esos temas los decidiste tú o los extrajiste de los Planes y Programas?

Mira, yo reviso los Planes y Programas, pero también me fijé que estoy trabajando con todo lo que es Planes y Programas porque ya me los aprendí bastante, entonces como que no los tengo que revisar cada vez y reviso los manuales de Geografía y también veo lo que están pasando en los textos escolares, aunque encuentro que es súper básico, sí me parece que es un piso para empezar a trabajar con los chiquillos.

Cuando tú tomas este cuadro y te pones a planificar, ¿Desde dónde empiezas?

Yo primero empiezo por el contenido y los objetivos, después sigo por las actividades y los OFT, y después voy con las evaluaciones y los recursos, pero lo primero contenidos y objetivos, porque encuentro que está súper relacionado. No me gusta ver un solo contenido con las actividades. Encuentro que si tú dices: ‘ese contenido quiero pasar y esto quiero que se entienda de mis contenidos’, queda todo mucho más claro.

Y en este caso ¿cuál es tú propuesta en la planificación?

Mira, primero esta clase es prácticamente expositiva, no fue una mayor actividad, pero sí me dediqué a indagar sobre los conocimientos previos de los chiquillos, haciendo preguntas qué entendían por esto, porque ellos ya habían trabajado las fichas regionales, entonces sí tenían conocimientos de Geografía Física, pero no de los aspectos físicos de la Región Metropolitana y eso era lo que les hacía falta ver, toda esa parte.

Cuando te planteaste el tema de enseñar Geografía Física en la Región Metropolitana, ¿Qué fuentes consultaste, a qué libros fuiste primero?

Strahler y fui a otro manual de Geografía Física que lo devolví recién, que lo ocupé durante el semestre y los textos escolares, pero lo primero que miré fue la parte del

contenido duro, para yo entregar. Mi fuente fue esa, Strahler, aunque no se los quise dar a leer a los chiquillos, porque encontré, no que ellos no fueran capaces, si no que era mucho para un primero medio con tantas actividades en el colegio, pero yo sabía de plano que ese tipo de trabajo, como yo conozco al curso hace casi un año, no iba a resultar.

Con respecto por ejemplo a esta clase, ¿A los chiquillos les pasaste algún documento?

Era la clase en Power Point, entonces estaba muy bien apoyado, tengo esa ventaja que los chiquillos saben tomar apuntes y entonces yo les mostraba por ejemplo la imagen de la flora o de la fauna, o el relieve, le explicaba a los chiquillos, anotaban lo que estaba en el Power Point y anotaban lo que yo decía.

¿Quién?

Mira, haber, entre un 80 y un 90% toma apunte, y se ve que son apuntes, o sea no son apuntes universitario obvio, pero sí se dedican a hacerlo cosa que en otros cursos casi no pasa.

Por ejemplo, cuando te pones a planificar esta clase o cualquier otra y si yo te digo Planes y Programas de estudio y Marco curricular, te pongo por otro lado textos de estudio, te pongo bibliografía de tus cursos en la Universidad, te pongo bibliografía extra y te pongo información electrónica por Internet ¿Cómo jerarquizarías tú las fuentes de información, a cuál irías primero?

Yo creo que el Marco curricular es la transversalidad, no lo consulto cada vez que planifico porque, ya como te comentaba hace un rato, la he mirado tantas veces que sé lo que está pidiendo el programa. Internet no es tan primordial, prefiero ver entre fuentes de acá y las complementaré, pero esa fue como mi fuente de

alimentación, aunque sí para algunas clases ocupé Internet, por ejemplo para ver animaciones en cuanto a volcanismo, ahí ocupé mucho Internet, no me funcionó en la clase pero intenté de hacerlo.

De las dos planificaciones que trajiste, cuéntame, ¿Qué estabas pensando cuando las hiciste?, ¿por qué escogiste esos temas y no otros?

Mira lo que yo busco con todo esto de la Geografía, es que el tema sea significativo, porque considero que si, para ti, y esto lo aprendí en trece años de escolaridad, incluyendo el Kinder, un año de preuniversitario y cinco de Universidad, si las cosas para ti no tienen sentido, no son significativas, no se genera aprendizaje, entonces eso para mí es lo principal. En qué pienso por ejemplo cuando planifico, me imagino al tiro como puede ser mi clase, que es el tema de remitir a la experiencia, puedo estar hablando un tema serio, pero de repente se me puede ocurrir cualquier tontera y me acuerdo de la vez que estaba en el campo y tenía 10 años y pasó tal cosa y hago la conexión enseguida con la Geografía, siempre remitiendo a mi experiencia la experiencia de ellos y entonces a partir de eso, desde lo que sale y los textos escolares, el Marco curricular y en la bibliografía armó todo el cuento.

Y por ejemplo, los objetivos que te planteas, ¿Qué pretendes buscar?

Interacción entre los rasgos físicos y los rasgos humanos, eso es como la transversalidad y está en todas las planificaciones que he hecho y como la presenté en la propuesta de intervención es eso, es que se den cuenta que por ejemplo el relieve y el clima no están separados y que tanto los aspectos físicos como los humanos están en permanente interacción y así se forma la región, lugar o como le quieras llamar, pero esa es la manera de generar un espacio geográfico, que el espacio geográfico no se forma solo .

Refiérete a los objetivos en términos de procedimientos, es decir de que los chicos desarrollen procedimientos, de que sepan hacer algo... ¿Qué te gustaría que realizaran?

En esta segunda planificación tengo que comprendan que los rasgos humanos interactúan con lo físico. También me importa esto, que compartan su experiencia, lo que implica vivir en la ciudad. Mi idea es que se pongan en situaciones, que cuenten su experiencia, a través de lo que ellos saben y que no sean conocimientos académicos gigantescos, eruditos de la Geografía, pero si rescato todo lo que dicen los chiquillos. Por ejemplo siempre parto con una pregunta, incluso lo anoto en la pizarra. Siempre es ser transversal, el tema de la experiencia, de que hagan la conexión con su vida cotidiana con lo que ellos conocen y la vinculación. Eso a sido en todas las clases, y también en lo que se trató en el tema del fogón, que es una actividad especial que tiene el colegio, también ahí la intención a partir de lo que ellos conocen y de ahí se parte, todo lo que ellos saben ese es el piso y de ahí el avance.

Si tu tuvieras que decirme ¿qué tan cerca está tu clase de la propuesta curricular, digamos objetivos fundamentales transversales, objetivos fundamentales verticales, contenidos mínimos obligatorios?

Mira yo creo que acá me preocupo harto de los OFT, en mis planificaciones no están los contenidos mínimos obligatorios pero sí, con la propuesta que tiene el colegio, trabajar el tema de valores, la solidaridad, que se yo, en los transversales van a ser súper importantes, entonces para mí, ese el trasversal, siempre va estar ahí.

¿Y qué transversal hay ahí por ejemplo?

Mira, acá tengo formación ética, en la parte de, mejor te lo voy a leer: “Relacionado con el ámbito de la formación ética, ya que deben entender y cuestionar estereotipos y prejuicios sociales desarrollando al mismo tiempo la tolerancia social”. Eso fue la segunda clase en el tema de Geografía Física, que vimos Comunidad, Problemas Regionales, Discriminación entre otras cosas, entonces se relaciona directamente con eso.

¿Por qué posicionaste estos temas en el ámbito de la Geografía Física?

No, esta parte es la segunda clase de la parte humana de la región, es la parte humana, primero era la primera clase que es plenamente efectos físicos es relacionado con el ámbito de la persona y su entorno, es conocer lo más cercano en lo que propone el programa de lo micro a lo macro.

Oye que actividades les propones, ¿Tú las pones ahí?

Acá pongo las actividades que hago yo, que fue la indagación (...)bajo conocimientos previos, y también siempre apelando a lo que creen los chiquillos, es una combinación entre su experiencia previa y mi experiencia previa, a parte ese el (...) millones de veces, ese es el piso y de ahí empezamos a armar el resto de la clase, también se han hecho hartas guías, en cantidad no son tantas, pero cuando va ir a ver el tutor , me encargo de preparar bien una guía y como que cierro el ciclo, porque justo coincide en que estoy terminando de ver aspectos físicos, todo lo que es geomorfología y lo cierro con una guía, y también Hidrografía.

¿En tus guías qué pasos a seguir les propones a los chicos?

Siempre es trabajo en grupo y en clase, porque cuando no trabajan en clases no funciona, me cuesta mucho que al otro día me entreguen las guías, me carga poner

unos, pero tampoco transo en eso. De repente si yo les digo la guía tiene todo el fin de semana para hacer la guía y no llegan con la guía el lunes al otro día no la recibo.

Pero por ejemplo, la guía, ¿En alguna parte tienen que leer, en otra responder preguntas?

Trabajo con puras imágenes, por ejemplo, hago mi clase expositiva y en esas dos clases que me iba a ver el tutor que trabaja con guías, trabajo con el Power Point, trabajo con imágenes, las voy explicando y después la guía, por ejemplo cuando trabajé volcanismo y sismicidad, puse una imagen de un terremoto y una imagen de una erupción volcánica, o sea todo el desastre que provocan y a partir de eso, también puse otra imagen de las placas tectónicas. Era un ejercicio, uno súper simple era simplemente de ubicación, había que ubicar entre qué placas tectónicas estaba Chile, porque se producen los sismos, los terremotos y la actividad volcánica, qué implica eso y si tomarían en cuenta planificar un asentamiento humano estos aspectos del territorio, esas fueron como las 5 preguntas. Me acuerdo trabajé en una guía de Hidrografía, trabaje todos los ríos de Chile, de Norte a Sur y en la guía puse imágenes de lagos, de ríos en imágenes bien bonitas y el ejercicio era que los chiquillos tenían que ponerse en situación, ellos tenían que imaginar que eran guía turísticos y tenían que decirme donde iban a llevar a los turistas y los aspectos físicos del río, el tipo de clima, todo, todos los aspectos físicos y crear el recorrido, y decir todas las características de los turistas, que si iba a primar la entretención, todo.

Que interesante, y ¿cómo te resultó?

Sabes que la guía resultó bien, hubo trabajos excelentes y otros que típico lo hacen más a la rápida, pero jugaron. Incluso hubo unas chiquillas Tiare y Cintia, “Nosotras Tiare y Cintia vamos a ir a tal región...” y me contaron el recorrido en primera persona y entonces fue muy bueno, muy buen trabajo, entonces eso resultó bastante bien.

Si tú tuvieras que mirar a tus alumnos y decirme sus falencias en cuanto a procedimiento, a habilidades que ellos tengan, por ejemplo en escribir o lectura.

Para ser un primero medio encuentro que no están tan mal, pero en lectura fallan mucho, porque leen muy poco, entonces yo eso me di cuenta el semestre pasado y qué pensé yo, si llego con un montón de lecturas y les digo lean el capítulo 20 del Strahler va a ser un fracaso.

¿Leen poco o leen mal?

Leen poco y leen mal, tiene problemas de comprensión lectora súper grandes, porque yo me di cuenta cuando trabajé el tema del fogón, que a los chiquillos les pasaba 3 -4 hojas, se demoraban en leer, estaban poco concentrados y no leían.

¿Y tú has intentado trabajar eso de alguna manera?

En el Fogón, trato de ver.

¿Y qué es El Fogón?

Mira, el colegio tiene tendencia scout, tienen una actividad transversal a todas las asignaturas y este año se trabajó con el método científico desde las Ciencias Sociales, entonces todo lo que era el área de Historia estuvo demasiado involucrada en todo lo que fue El Fogón, en enseñarle a generar hipótesis, objetivos, trabajar con encuestas, tabular datos, todo, hasta la puesta en escena. Todo eso fue el recorrido que yo trabajé hasta el jueves con ellos, hasta la puesta en escena de El Fogón, fue harto trabajo, yo por eso hice una sola unidad completa y ni siquiera fue completa, porque el Fogón me quitaba la mitad de mis clases, pero se generaron otros aprendizajes, aprendieron a ver todo lo que era el Método Científico, cosa que no habían trabajado.

¿Método Científico de las Ciencias Sociales? ¿Y tú les enseñaste eso, o ellos estaban aparte con otro profesor?

Trabajamos en conjunto con mi profesor guía, todo lo que fue El Fogón lo vimos entre los dos.

Y en términos generales, ¿qué enseñaron del Método Científico, a qué Método Científico se refieren ustedes?

Mira eso lo propuso Felipe, fue el tema de cómo el Método más tradicional.

¿Felipe es el profesor tutor?

Si, el tema más cuantitativo, por todo el tiempo que trabajaron con unas encuestas antes de hacer la puesta en escena.

A ver explícame más de eso, cuéntame más de todo ese procedimiento de trabajo que hicieron.

Por ejemplo, es un tema general para todo el colegio y eran los medios de comunicación y cada curso tiene que elegir un tema específico, los chiquillos eligieron la influencia de los medios de comunicación en la identidad, entonces a partir de eso eligieron un sistema, por ejemplo un grupo eligió la influencia del “Mekano” (programa de TV), Otro la influencia de la música y cada uno fue viendo un tema aparte, también vieron este programa juvenil “Rojo” y esas cosas, y de ahí de esos sistemas los chiquillos tenían que generar una hipótesis, tenían que generar un objetivo y un método de trabajo, por ejemplo vamos a trabajar, todos con encuestas y ellos tenían que crear la encuesta, aplicar la encuesta, tabular los datos, sacar una conclusión por grupo y sacar una conclusión como curso y antes de sacar una conclusión como curso se genera un debate, eran 7 grupos los que estaban trabajando

y entre los 7 grupos se armó un debate y se termina ese debate y se hizo una conclusión y tú con esa conclusión general, ahí recién los chiquillos empezaron a crear los personajes, a hacer el diálogo, poner la música, ver que ropa se iban a poner, ahí recién hicieron el montaje, pero para llegar a ese montaje tuvieron que hacer todo ese trabajo metodológico en sí, entonces ahí tu te das cuenta de que, yo no vi todos los contenidos, pero hay otras cosas.

El fogón ¿tú lo tienes planificado también?

No lo tengo en el papel, pero lo tengo acá en mi cuaderno que hice clase por clase, por ejemplo tal clase se trató el Método Científico y se hicieron las hipótesis, la clase siguiente se trabajó los objetivos, tengo todo, anotado clase por clase.

¿Tienes algo más que contarme de tus planificaciones?

Eso, lo que yo te comentaba el tema de los OFT, porque me preocupé más de los OFT por los contenidos por el tema del colegio, por el proyecto educativo que tiene Cristóbal Colón, Cristóbal Colón es un colegio Particular Subvencionado pero es un colegio alternativo, donde no priman los contenidos, si no, las relaciones humanas, los lazos que se dan entre los chiquillos y los profesores, porque en sí hay un solo curso que es problemático que es el segundo medio, pero los demás cursos no tiene grandes problemas con los profesores, incluso se llevan bien , tienen hartas actividades extra programáticas , tienen el tema de los scouts, hacen todo el Fogón, Ferias Científicas, Feria del Libro y una jornada educativa también, que ven todo el tema de formación valórica y cosas por el estilo, y se van tres días fuera de Santiago entre dos días y también trabajan temas aparte.

¿Este fogón que tú me dices es interdisciplinario, todos los ramos lo trabajan?

Desde todas las asignaturas, este año qué trabajo más fuerte, Arte, Música al final, todo el tema de la puesta en escena, lenguaje, pero por sobre todo Historia.

ANEXO N° 5: Entrevista sujeto B

¿Qué unidad planificaste?

Organización Económica.

¿Tú le pusiste ese título?

Más bien me guié por el curriculum.

Te guiaste por el curriculum, y ¿qué me estás mostrando, una planificación de dos días, de un día?

Tengo las cuatro planificaciones del mes, son semanal-diarias.

Los objetivos que te propusiste, ¿En qué estabas pensando, qué querías llegar a lograr?

De partida, un poco, hice una lectura más contextualizada de todo lo que es objetivos y contenidos, y el procedimiento que hice fue transformar todo lo que viene en el programa de estudio del Marco curricular, de una forma en que se vincule el contenido de los objetivos con el contexto de los alumnos, un poco por lo que vimos y revisamos en las observaciones anteriores antes de la práctica intensiva. La idea de mis planificaciones es que a través de la observación, y tomando todos los intereses de los alumnos, intereses en el sentido de que alguien le guste, algún chiquillo le gusta, dibujar, le gusta cierta música o cierta idea política, un poco tratar de vincularlo a través del contenido. Por otro lado la actividad , siempre yo planifiqué en función de hablar, un poco lograr cierto debate de 20 a 30 minutos, para después que ellos trabajaran y esto no fue porque sí, más que nada porque allá existe un problema de que los niños no trabajan y no trabajan fuera del liceo, tú les das tarea

para la casa y no la hacen, entonces por opción y en tomar decisiones se recurrió a que trabajaran ellos en clase, entonces todas las clases existe una actividad que ellos deben desarrollar, siempre vinculadas con sus contextos.

Por ejemplo, aquí tú pones “Comprender el significado económico de los conceptos de distribución y distribución de ingreso”, ¿me puedes explicar la actividad o el procedimiento que tú les pediste a ellos para lograr comprender, por ejemplo, el significado de esas dos cosas?

Por ejemplo, les cuento yo mismo el problema de la escasez y la asignación de recursos, un poco se habló sobre el problema de la pobreza, de la marginalidad, quién era la persona marginada, qué pasaba en sus casas, por ejemplo, con la economía, como se distribuía, cuanto se ganaban sus padres, siempre en ese sentido. Por ejemplo, la actividad, se les pedía a los alumnos que formulen presupuestos simples, que así ellos formulan un presupuesto en su función de lo que ellos viven, de lo que ellos comen por ejemplo, pero siempre referidos a situaciones cotidianas, por ejemplo, cuánto necesitan ellos para venir a la escuela, cuánta plata la mamá para salir, con cuánta plata comen, cada cuánto tiempo van al “Super”, qué es lo que comprar en el Supermercado y, bueno acá en la actividad puse que el docente debe facilitar una pequeña lista de precios sobre servicios básicos, una lista de precios sobre ciertos productos y poniéndole el caso de una problemática o un problema, siempre se trato un poco en los objetivos de desarrollar problemas, por ejemplo este es un problema: Juan está recién casado con Camila, como su intención es formar una familia se fundamentaba en esencia en su sentimiento de amor por su pareja, Juan nunca pensó en aquellos detalles que le otorgarán sustento a la vida en nuestra sociedad actual, a sus ya abultados y desordenados gastos en compras a largo plazo realizados en casas comerciales, como Almacenes Paris etc., ahora se suma pagar un arriendo de 160.000 pesos, más los gastos de agua y servicios básicos. Juan es electricista y trabaja de manera independiente, por lo cual le es difícil intentar lograr una entrada fija de dinero al mes o complementar su trabajo en otro, el problema es

claro, ¿Qué solución intentarías tú si tuvieras que enfrentar la situación de Juan?, un poco buscar la empatía.

¿Tú creaste ese problema o lo sacaste de alguna fuente en especial?

Más que nada se crean.

¿Lo creaste tú?

Claro y todo lo..., por otro lado lo que se intenta hacer es que las actividades, como estamos haciendo actividades que siempre se desarrollan en el aula, intentar de que sean creativas, entonces hubo un tiempo en que les tiramos sopas de letras, árboles conceptuales que ellos tenían que ir llenando con los servicios básicos, de arriba hacia abajo cuáles son los más importantes, las necesidades.

¿Pero esto lo creaste tú o con un compañero de trabajo, revisaste un libro?

Más que nada se prueba, porque yo voy con una propuesta al profesor guía y ahí la revisamos, esto sirve, esto no, que opinas y ahí la transformamos si está mal y si no la dejamos pasar.

¿Y tú fuente es tu cabeza?

Mi cabeza y no sé... la contingencia, lo que yo sé de los chiquillos por ejemplo.

Ponte tú, cuando vas a hacer actividades o vas a pasar materia o algo así ¿Tú miras los libros de texto de los chiquillos?

No.

¿No usas esa herramienta?

No, aunque me lo han recomendado mucho, porque se dice que tú no tienes que descubrir América de nuevo (risas breves), Entonces me lo han recomendado mucho, pero trato de evitarlo.

¿Por qué?

Porque encuentro que está como predeterminado lo que tú vas a hacer, como que alguien te tiró algo y tú tienes que hacerlo, entonces siento como que estoy faltando a mi profesionalidad y prefiero yo tratar de rebuscarme, inventarme cosas. Porque además esos mismos contenidos están descontextualizados de la realidad que tenemos nosotros en el aula, yo tengo una realidad muy distinta a la que el caballero, el curricularista, pensó.

¿Y cómo describirías tu realidad?

Más que nada, en el sentido social, hay mucho niño con problema de males sociales como drogadicción, delincuencia, con riesgo social. Son niños con problema en las casas, violencia intrafamiliar, muchos chiquillos no viven con sus padres, viven con los abuelos. Mucha violencia, mucho problema de autoestima, incluso con los profesores. Me tocó ver que se agrediera a un profesor.

Anteriormente tú me contaste una vez que viste que un alumno se le tiró encima a un profesor y que el profesor se tuvo que defender...

Si. Y también por los problemas de autoestima que viven ellos, se usa mucho el garabato.

Oye y cuando tú les planteas estas actividades ¿ellos enganchan?

No les gusta trabajar.

¿No les gusta nada?

Nada (risas), si lo único que quieren estar ahí mirándonos las caras, uno tiene que obligarlos a trabajar y tratar de motivarlos a través de la contextualización. ¿Qué otra cosa iba a decir?, siempre las actividades son en función de que ellos opinen, su opinión personal y siempre buscando desarrollar ciertas habilidades.

En este caso por ejemplo ¿qué estás buscando desarrollar?

Por ejemplo en este o en otros casos, se busca más que nada que ellos aprendan a escribir, aprendan a buscar información y jerarquicen información, y eso se intentó mucho, el que ellos escribieran ensayos. Por ejemplo les di una sopa de letras el otro día, encuéntrenme 5 o 6 conceptos de economía: plusvalía, oferta-demanda, conceptos que se habían trabajado en la clase y además explícame con tus palabras lo que entiendes por esos conceptos y en un segundo apartado relátame, créame un cuento etc. Usando estos conceptos, entonces ellos tuvieron que rebuscarse y pensar como usar estos conceptos, pero siempre se les dijo: Trata de que sea una vivencia tuya, lo que tu has visto, no sé, lo que tú necesitas, entonces ellos están enganchando un poco desde ese sentido, por que es muy difícil, porque ellos no trabajan, no les gusta hacer las tareas, porque tienen problemas de autoestima, tienen problemas conductuales, se dice que es el curso más problemático del liceo.

¿Los haces trabajar harto individualmente, en grupo?

Trato de que sea en grupo, para que ellos un poco, aprendan a trabajar así y tomen decisiones.

¿Los juntas tú, o se juntan ellos solos?

Se juntan ellos solos, yo digo júntense en grupo, Tampoco quiero ser autoritario en ese sentido, para que aprendan también a delegar funciones, a trabajar con otros, participar, un poco también, valorar la opinión de los demás y no pasarlos a llevar, y también lo que se busca es que ellos se enfrenten a un público, que diserten, que se paren en frente y den su opinión, tomen como válida la opinión de otras personas, se generen debates. Es muy difícil, es un objetivo grande, lo habré logrado 2 veces en todo este año.

Cuéntame de esta planificación, anda presentándome tus planificaciones.

Mira, te voy a presentar las actividades, mira: “Traer una clase expositiva, se les aplicará al los alumnos la idea sobre las necesidades múltiples y bienes escasos, intercambios comerciales, consumidores y productores, la oferta y la demanda”, bien somero, para que ellos lo entiendan y en un segundo punto “Se les pedirá a los alumnos y alumnas que enumeren las necesidades, para ellos, básicas para sobrevivir, una forma en que ellos elijan a través de un árbol de jerarquización, un árbol que se lo entrega el profesor y cuáles son las más importantes y las cuáles deben justificar, porque es importante por ejemplo dormir más que comer, porque es importante tener una televisión que una radio”, no sé ellos van a ver y se desarrollan cuadros donde se aprecian las actividades y las necesidades con las que se satisfacen. Por ejemplo el kiosco de la esquina donde el caballero vende información, la necesidad de información, o sea ellos tiene que ir jerarquizando, reflexionando, ¿Qué pasaría si estas necesidades no fuera satisfechas?

¿Cómo, por ejemplo aquí tu pones, “Se evaluará trabajo individual”, a qué te refieres con eso?

Yo siempre ocupo ciertos criterios de evaluación, capacidad analítica, que los analicen el problema de comprensión, análisis reflexivo y crítico sobre las problemáticas trabajadas y esto se busca a través de su opinión, entonces siempre voy a evaluar en función de eso, si ellos han desarrollado una buena argumentación, si dan una buena opinión sobre las cosas, si critican al mismo tiempo y desde ahí evaluando. Bueno, todo el año he evaluado a través de esos criterios y también en las mismas actividades se les incluyen los criterios, chiquillos vamos a trabajar esto y se va a evaluar esto, así que traten de hacerlo por acá.

¿Esa es una guía que tú hiciste?

Sí. Y también le hicimos la sugerencia.

¿También les pusiste los criterios de evaluación al principio?

Mira, “A través de una clase expositiva se mostrará a través de imágenes”, ya aquí tenemos un problema, el liceo tiene muy escasos recursos, entonces no hay material de apoyo, no hay máquinas de transparencia, no hay diapositivas, entonces...

Trabajar con imágenes es ¿difícil...imposible?.

Muy difícil, les puedes pasar imágenes pero a través de una hoja a los grupos, Analicen esto.

¿Y el colegio te pone problemas para las fotocopias?

Si, no hay fotocopidora, imagínate que yo tengo que venir a sacar las copias acá.

¿Con tu plata y todo?

Con mí plata, entonces al final terminai gastando tú, imagínate, hago dos clases semanales y las dos clases llevo material, imagínate todo lo que gasto.

A la semana gastas más de mil pesos en fotocopia.

Mucho más.

¡Más de mil pesos en fotocopias!

Y a veces llegan 2 o 3 fotocopias, el otro día , hace como un mes atrás estuvimos analizando textos y yo tomé fragmentos de textos y los tuve que fotocopiar y quedé pobre y nadie me dijo nada, nadie me apoyó económicamente, nadie me dijo “Oye allá hay fotocopia”, entonces ahí es un poco (risas) tratar de lograrlo.

Se desarrollará un trabajo grupal referido a preguntas tales como ¿Qué tipos de densidades son las que motivan a cierto tipo de cambio?, ¿Con quién se hace el intercambio, en qué lugar?

¿Qué hiciste entonces, porque estas ya las hiciste verdad, que hiciste entonces con esto de las imágenes, cómo te las arreglaste?

Sabis que no la ando trayendo.

¿Hiciste una guía?

Si, una hoja con ciertas preguntas y además de esta hoja corcheteadas dos hojas más con imágenes, imagínate, por grupo o individual, ese día las hice individual y gasté mucha plata. Esa es una de las formas en que me las arreglo para poder trabajar, porque no existe material para facilitar al docente.

¿Recursos?

No.

¿Transparencias?

No, nada, además de que el horario allá es muy malo, creo que hay dos máquinas de transparencias, pero esas están en biblioteca y la biblioteca cierra a las 5 de la tarde y mis clases son de 6:30 a 8:00, imagínate.

Ah, el recurso está, pero está atrapado...

Claro, no lo puedo ocupar de partida.

Mira en está, la idea también es de que ellos a través de las planificaciones vamos de menos a más, las primera planificaciones se usan más lo que ellos saben, a través de lluvias de ideas, para ir subiendo jerarquizando de apoco, hasta el concepto más duro, entonces en las primeras clases trabajaron oferta y demanda pero desde ellos. Anteriormente se vio la oferta y demanda a través de las empresas y yo creo que esta semana voy a trabajar eso pero en función de países, todo lo que es la producción de materias primas y siempre un trabajo orientado a lo que ellos saben, lo que ellos ven en la tele, en la contextualización. Haber, mira aquí, “El Docente debe facilitar una pequeña lista de precios sobre servicios básicos”.

Eso me habías dicho.

Si, y esto se trabajó acá, por eso te digo, siempre todas las actividades están en función de que ellos, las flexiones sobre algún problema y den su opinión acerca de ese problema y se les facilite cierto material, por ejemplo, la lista de precios de algún Supermercado o de algunos productos. Que ellos jerarquicen, vean y traten de solucionar este problema y la evaluación va ir en función de cómo solucionó este problema y lo bien argumentado que fue, o sea que no es una evaluación más cerrada, son preguntas abiertas y en ese sentido van todas las planificaciones.

¿Ya hiciste todas las planificaciones o te faltan por hacer?

Me faltan por hacer, he tenido un problema, por ejemplo he hecho...

¿Te has demorado más tiempo?

Si, Esta la cumplí la semana pasada, y esta las de 27 y 26 tengo que hacerla todavía.

Los objetivos que te has propuesto, las clases que has hecho, ¿tú sientes que has llegado a ellos?

Sí, los objetivos se cumplen, pero es muy difícil motivarlos, que ellos trabajen, así que, no sé po, ahí apañárselas y tratar de que te vaya bien, porque existen muchos problemas allá, incluso el otro día vino gente de la Universidad, fueron dos practicantes, estaban en su proceso de cuarto año y observaron mi clase, y salieron desfavoridos, dijeron que no querían estar ahí, que iban a hablar con el jefe de UTP para que los cambiara de curso, porque ellos tenían que hacer dos horas de clases, porque no les gustó y me dijeron que tenía mucha paciencia y me prendían velitas, imagínate, así que es muy difícil, se hace lo que se puede, pero a la vez, se intenta hacer más.

A la hora de planificar clases, me quedó claro que tú tomas la realidad de tus estudiantes y tomas como fuente también el curriculum, la propuesta curricular, los Planes y Programas para sacar información o para manejar la red de contenidos, ¿De qué otro contenido te apoyas, de qué otra fuente... alguna página web?

Internet se usa harto

¿Y qué páginas visitas?

Visito más que nada, páginas del gobierno, no tengo el nombre ahora, por ejemplo para trabajar ciudadanía, páginas de Paz Ciudadana, copio algunos datos para presentarle a los alumnos, lo otro que uso es la bibliografía que me dieron acá, en mi curso de acá, por ejemplo en economía trato de buscar toda la bibliografía, incluso he hecho algunas lecturas marxistas (risas) y ahí les tiro.

¿Tú le has hecho trabajar a tus alumnos con páginas web, los has hecho trabajar en Internet, tienen esa posibilidad?

No, no existe la posibilidad. No hay computadores, está todo cerrado a esa hora.

¿Y tus clases siempre son a esa hora?

Siempre, ese es un problema de horario estructural de allá porque ellos no tienen Jornada Escolar Completa, entonces los alumnos de la tarde entran a las 2:30, los de la mañana entran a las 7:30, 7:45 creo, entonces ahí se van dividiendo los horarios, además de que los recreos son super cortos, no hay hora ni espacio de crecimiento e intercambio social, porque ellos salen, van al baño y vuelven a la clase al tiro, entonces hay días en que tú te los topas y no sabes si no quieren hacer nada y tratar de que hagan algo, luchar muchas veces. A veces yo salgo cansadísimo de las clases y es porque o estoy gritando o estoy trabajando con ellos, apoyándolos, los chicos no entienden. Un poco va por ahí las dinámicas semanales que uno enfrenta.

Entonces, comprender, analizar, interpretar, ¿tú sientes que tus alumnos lo logran en su mayoría?

Si, en su mayoría yo creo que se logran, habían chicos que no escribían nada, que no analizaban nada, ahora están reflexionando, habían chicos que no opinaban en clases, ahora opinan y opinan desde su propia realidad, eso es lo bueno, un poco se ha logrado un avance en ese sentido y también en el sentido de la afectividad, porque cuando yo llegué, había una muralla, y ahora ellos se abren, dan su opinión, no les da vergüenza opinar, aunque igual siguen existiendo algunos problemas con algunos alumnos, 4 o 5 alumnos que todavía no enganchan bien.

¿Pero son conductuales o son de aprendizaje?

Son más bien conductuales, porque ellos no trabajan y tú les dai la posibilidad y no lo hacen y por ejemplo yo tengo algunos alumnos que están todo el rato escuchando música, faltan quince minutos y hacen el trabajo y se sacan un 7, imagínate, son brillantes, pero tienen muchos problemas conductuales. Tengo un alumno que no se puede quedar quieto, todo el día leseando, todo el día garabato y tirándose combos, faltan 10 minutos para que termine la clase y te hace un trabajo increíble, así” Toma profe”, pero tú lo revisaí y cumplió con todo, incluso cumplió mejor que los que tu creías que iban a cumplir.

Cuando tú planificas ¿Qué es lo primero, de estos cuadritos que tienes acá, aparte de la fecha, qué es lo que te pones a rellenar primero?

Siempre me enseñaron que se rellenaba el objetivo, porque el contenido y la evaluación van en función de lograr el objetivo, siempre, siempre.

Y las planificaciones que me estás mostrando acá, ¿corresponden a un tema, a una unidad?

Es más bien una unidad, Organización Económica.

¿Pero no todo el contenido de una unidad o sí toda una unidad?

Sí toda la Unidad.

¿Y está pensando en cuanto tiempo, semanas por ejemplo?

Son 4, cada una son una semana, entonces de esas 4 semanas el mes de Octubre, ahora tengo que planificar para Noviembre, pero me queda muy poco, porque estoy cumpliendo los horarios y me queda una semana de clases y termino las clases, entonces ahí tengo que ver cómo lo hago, porque después las toma el profesor.

¿Hay algo más que me quieras contar, sobre la elaboración de tu planificación, sobre los resultados?

Eh... sí, un poco hablar sobre los resultados porque me he percatado de que funcionan si tú le ponis empeño y querís que los chiquillos trabajen, ellos lo van a hacer y ellos se dan cuenta de que uno está preocupado, porque tu estay encima, ¿qué te pasa?, ¿necesitay esto, esto otro?, no profe estoy bien, ¿profe qué es lo que es esto?, ¿qué es lo que es esto otro?, ¿y porqué pasa esto?, oiga profe ¿pero esto no es así?, Entonces ellos se dan cuenta y trabajan también y se han logrado avances en lo que es lecto-escritura, ellos no leían nada, ahora están leyendo, antes no leían ni las instrucciones de las actividades: ¿Qué hay que hacer profe, no entiendo?, léalo. Ahora no hago eso, ahora ellos leen : Profe ¿esto va así o va acá?. También se buscó usar fuentes, ellos revisaron fuentes, contestaron preguntas y después buscaron dos o tres preguntas para que ellos opinaran sobre su realidad.

¿Cómo qué fuentes, por ejemplo, que has utilizado?

Por ejemplo en Organización económica, en Organización Política, revisamos Kimlika y revisamos “La ciudadanía multicultural”, entonces ellos tienen que ver la

ciudad multicultural, cómo la podis aplicar hoy en día y después algunas preguntas, ¿Tú crees que funciona la ciudadanía cultural?, ¿en tu espacio social cotidiano te has dado cuenta de que existen grupos distintos? ¿O en el aula?, un poco van por ahí las preguntas y así tratar de motivarlos, porque el horario va en contra, el material va en contra, sus problemas sociales, afectivos, y es una lucha constante que se hace, pero he tenido buenos resultados.

Como profesional joven, a la hora de planificar, cuando tienes que planificar o pensar una clase... si yo te pidiera que ordenaras por jerarquía las fuentes de información que utilizas ¿Cuál estaría en primer lugar, adonde vas primero?

Primero voy a los libros, a la bibliografía, después al Programa de Estudio del Marco curricular, después Internet.

Y esas tres articulándolas con el contexto, siempre en función de eso. Trato de darle distintas visiones desde la bibliografía desde lo que estamos trabajando para que ellos vean distintas cosas, y critiquen y reflexionen acerca de los problemas que estamos trabajando.

¿Y ese contenido tú lo seleccionas, lo transformas, cómo lo presentas?

Trato de seleccionar, por ejemplo, el uso de bibliografías que puedo seleccionar, páginas o artículos y eso es lo que quiero que encuentren y lo que yo quiero que ellos entiendan.

Y para ti, ¿tú como te preparas para hacer clases?

Eh... leo mucho, voy a la bibliografía, leo mucho y trato de usar bien los conceptos para que estén bien claros, leo el concepto y no importa que esté academicista, pero delante de ellos lo transformo, trato de que sea más cercano.

Entonces vas a la bibliografía de la Universidad...

Claro, pero no me quedo en eso, yo no les enseño cosas universitarias, como decía mi profesora de taller, transformar en el saber sabio en saber enseñado, porque si les enseñai la oferta y la demanda desde no se adonde, lo ciclos de no se quién, no van a entender nada, en cambio les enseño oferta y demanda cuando por ejemplo, ellos tienen que comprarse ropa: qué ropa comprai, si comprai esta ropa qué va a hacer el empresario, va a vender esa ropa, la va a ofertar y tú vas a demandar esa ropa, como en ese sentido se trabaja.

ANEXO N° 6: Entrevista sujeto C

Te voy a pedir que me cuentes de que se trata tu propuesta, ¿qué curso es?, ¿qué contenido es? etc. Háblame de tu planificación.

Esto en el contexto cuarto medio, Unidad América Latina en los últimos 50 años. La verdad es que si uno mira, no sé si te fijai acá, la idea es, un poco aquí...., esa es la idea de la unidad, la organización de la Unidad.

¿Esto lo hiciste tú?

Si, tomando la propuesta del Ministerio desde el Marco curricular y los Planes y Programas, ahora, porque en el Colegio solo se trabaja con Planes y Programas, los profesores usan como unas herramientas tipo el Plan y Programa enfocándose directamente a la actividad genérica, no mucho al cuento planificativo, porque ellos toman y cortan y pegan, entonces mi propuesta va un poco más allá y tiene que ver con entender América Latina, no desde las perspectivas geográficas clásicas, que es la propuesta que hasta ese momento a tenido el Colegio, por lo menos que yo vi, en mis observaciones iniciales, entonces entender la unidad, en lalización aparece, se entiende América Latina en los últimos 50 años como un espacio diverso donde han emergido diferentes tipos de contextualizaciones sociales dándole mucha relevancia a esta perspectiva más social, que esa es como la gran característica en los enfoques que yo tengo como individuo, cachai, entonces si te fijai se empieza con introducción de América Latina que, si bien, tiene que ver con una contextualización espacial de lo que es América Latina, también relevando la idea de la diversidad y la conformación de esta América Latina completa, diversa, bla, bla, bla, bla... y Después se pasa a unidades un poco más derivadas a la Historia, podría decir, pero que no necesariamente, cuando yo lo hice no lo pensé como encasillando solo la Historia como disciplina. Ahora estos son, si tu mirai el Marco curricular o los

programas, son propuestas de ellos mismos en organización, no es una innovación mía, la innovación, creo yo, está en, o sea yo súper pre... press...., quise mucho al hacer esto, quise hacer muchas cosas porqué, entender que en cuarto medio, cabros que están saliendo y todo el rollo, pero también que ellos tuvieran , si bien no la certeza, o un conocimiento complejo de lo que es América Latina, que entendieran cosas básicas como que en los últimos 50 años se han instalado una de las grandes transformaciones de América Latina, aquí hubo un contexto súper convulsionado por revoluciones políticas, donde han emergido nuevos sujetos, nuevos actores, que no ha sido tan fácil tampoco, no es plana y la idea que es como lo central, la idea de una compleja sociedad pero que también tiene relaciones en común, que tiene que ver con los procesos macros que se han dado en América Latina, entonces desde esa perspectiva, mi intencionalidad no es que ellos aprendan, en este caso no se po, la urbanización en su conjunto, si no que ellos entiendan que de los 50 en adelante a habido una emergencia de los procesos, no se po, de las ciudades en cuanto a urbanización, la emergencia de los grupos marginales, entienden que se ve esta fricción, más que comprendan conceptos técnicos, esa es la idea más macro.

Sobre tus fuentes para planificar, ¿Adonde vas primero, dónde vas segundo y dónde vas tercero?

Primero voy a lo que pide el, voy al Marco curricular, leo el Marco curricular, la idea de la ley del Marco curricular bla, bla, bla, después voy a los Programas de Estudio y trato de identificar las cosas que selecciona los Planes y Programas, porque hay una selección de cosas que crean más relevancia y que no, ese es un proceso más reflexivo, y después organizo y doy vuelta a través de mis enfoques, eso es un poco más crítico, creo. En este caso fui a Canclini, fui a Armando De Ramón con un libro que tiene sobre la Historia Latinoamericana.

...Habla de la Ciudad de... ¿o no?

No, Armando De Ramón trabaja más como, y que también tiene que ver con la intencionalidad de esta Unidad, como te digo no tan particular, si no mas bien general, se plantea desde corrientes generales, entonces se dice Gobierno Oligárquico, después viene Liberalismo, Estado Benefactor, Populismo, Desarrollismo, entonces con esa intencionalidad va construyendo el panorama de Latinoamérica. Que más, **Hagett, Peter Hagett , desde un poco las técnicas para hacer una idea de espacialidad geográfica pero integrada. A él voy a buscar eso específicamente, bueno y lo demás lecturas que yo leía antes que se entrecruzan y no es literatura que yo revise específicamente para eso, para eso busqué eso; y material audiovisual. En algunos casos documentales como “La Cuarta Guerra Mundial”.

¿De quién?

No tengo idea quien es el director, uno gringo.

¿De dónde lo sacaste?

Lo compré.

¿Dónde lo compraste?

En la calle (risas), lo compré, lo piratié, y lo vi y decidí incluirlo en la última parte de esta organización de unidad. Que más, fotos, fotos callejeras, de Internet, hartos de eso, porque yo suponte, la introducciones las hago con presentaciones en Power Point, trabajo con hartas imágenes cuando instalar América Latina como un espacio, una especialidad compleja es también instalar la multidimensión e imagen, colores que tiene ella misma, entonces trato de reflejar eso en mis presentaciones de Power, cachai, con música contemporánea como “Maldita Vecindad” de fondo y mostrarles solo imágenes en algunos casos, que provoquen cosas, ahí es un poco más provocador, a veces sí a veces no también. Películas como “Diarios de Motocicleta”

donde lo que buscaba rescatar de esa película, más que la figura de Ernesto Guevara o de Che Guevara, era rescatar un concepto que se instala en el director que hace la película, hay una frase donde el tipo dice: “Cuando un hombre cambia el mundo, tiene que dejar que el mundo lo cambie a él primero”, entonces haciendo la referencia que el 51 y el 52 cuando hace el viaje Ernesto Guevara el se relaciona con una realidad social, política, espacial, que es particular, que en algún momento, bueno si uno va a las biografías de Ernesto Guevara, te dai cuenta de que el reflejo que él tiene, de todo lo que lee de ese viaje, que en ese viaje el instala todas las contradicciones que después vana a derivar a su proyecto político, ahora también incentivando harto la idea de que es cuestionable o no, la forma que el tiene de solucionar, que un poco es parte de la película también, si tú la veis en un momento el mismo Guevara, que también está en su biografía, en su carta dice: “ A lo mejor fue una decisión súper apresurada y fue un análisis muy apresurado el que hicimos, pero esta fue la realidad que vimos”, podemos cuestionar su acción inicial, bueno esto es lo que trato un poco que los chiquillos comprendan, podemos cuestionar su decisión última, pero hay una cosa que viene anterior que es el análisis de donde sacará la.... que es transitar por Latinoamérica.

¿Y cómo reciben eso tus alumnos?

A ver ahí, que esto es parte de lo ideal, ahí, bueno igual es complejo, es complejo porque necesariamente ahí tenemos que derivar a las características estructurales en las que estoy haciendo practica, cachai, entonces una sala sin vidrio, donde pasan muchas micros, donde los cabros llegan a las nueve a clases, lo que también es parte del hábito que ellos tienen constantemente, una cosa que tú no podis cambiar de un día pa otro y que no la van aceptar tampoco, tampoco he sido súper rígido en ese sentido, pero en los que han estado más constante en el trabajo, he notado ciertas luces, que son con los que te gustaría seguir trabajandoy no vay a seguir más, ciertas luces que claramente entienden lo que uno espera y medianamente entiendan, bueno ahí hay otras reflexiones también críticas, que tienen

que ver con tu perspectiva, no sé, el material que yo trabajo sobre guías también, las guías son trabajos de análisis de contenido de la película, de imágenes, más comprensivo, porque también, de cosas que hemos venido hablando antes, como que tengan un hilo conductor frente a lo que están viendo.

¿Y tú qué, por ejemplo, qué actividades les propones para que lleguen a esas comprensiones a partir del trabajo, por ejemplo con las fuentes que me nombraste, los videos, etc.? ¿Cómo te aproximas a ello, qué habilidades les propones que ellos pongan en juego?

Yo he apostado a reducir el tema de, esto como la idea de las competencias, a un trabajo de comprensión y de abstracción, porque justamente yo en lo que veo y en mi análisis de esta realidades que estos cabros, estos cabros son de colegio pobre, son xx y con todas las contrariedades que eso pueda tener el gran problema creo yo en el desarrollo cognitivo de los chiquillos es justamente, que ellos tienen un pensamiento abstracto y que esa realidad es una realidad abstracta donde las cosas son , donde hay cosas que son básicas y que ellos no logran identificar y que es más complejo.

Entonces una apuesta era instalarse justamente donde las cosas son, las cosas son verdaderas, que tienen que ver con la idea más científica que no es cuestionable el río, no es cuestionable la revolución, el día, la hora, la fecha de la revolución cubana, intentando que ellos aprendan este contenido y lo tomen y lo guarden o lo olviden da lo mismo, o tener un trabajo mucho más comprensivo en frente a cuestionamientos que ellos mismo pueden ir generando, entonces trabajo hartito con la redacción, trabajo hartito con actividades de lo qué te parece a ti, que crees tú que fue lo que vio en algún momento, qué opinas de esta no se qué. El ultimo día que hice justamente el trabajo de la película, era también un trabajo interpretativo sobre un tipo que había estado, que él había visto al Che Guevara en una situación particular de la película, que es un *leprosario, entonces que opinas tú de esta persona quién está hablando, mucho más de comprensión lectora, para que ellos también vayan

jugando, yo sé es muy poco ya a esta altura, son cuarto medio y ya son abstractos, o sea ya son concretos muchos de ellos, y no van a , por lo menos en el espacio de la aula no van a poder ejercitar este otro tipo de habilidades, pero, por lo menos creo yo que van a quedar con la idea de que existe otro tipo de, no se po, de realidad no sé, a veces muy política para los cabros si, porque es muy difícil que ellos entiendan que la figura de, en este caso, de Ernesto Guevara, no es el Che guerrillero, si no que es de otro, de un personaje más humano, más complejo y eso es súper cauteloso en ese sentido, y te miran muy cautelosamente y la Institución escolar también te mira cautelosamente, porque dicen este tipo qué onda, ¿qué está haciendo?.

¿Estas haciendo planificaciones semanales entonces? ¿Y trajiste, esta ya la hiciste?

Si.

Cuéntame sobre ella ¿qué contenidos elegiste, cómo resultó, qué actividades quisiste hacer?

Esto es derivado solo de los Planes y Programas, ahora porque en el colegio, es la herramienta, ellos trabajan solo con eso.

Y te pusieron también a ti esa norma ¿o no?

No, ahora pero también lo hice con la idea de, o sea, le hice la muestra a la profe , oiga sabe esto es lo que hago, ah si, ah sí, bien , bien, cachai. También trate de ajustarme yo mismo a estas normas, que también no son muchas en el colegio, porque son normativas que funcionan a veces solamente, o sea las planificaciones son plenas a fin de año.

Ah ya, Lo que pasó.

Claro. Entonces la profe me las pide para ella entregarlas, ¿cachai?. Entonces justamente estos, los objetivos verticales son, con algunas modificaciones los que salen en los programas: Identificar los territorios que conforman América Latina, conociendo las características de cada uno de ellos, la idea introductoria de que la especialidad de América Latina diversa geográfica y física, Analizar las relaciones de influencia, cooperación y conflicto que existen entre la zona Latinoamericana, esto marcado en una clase introductoria, donde yo creo que, este objetivo vertical es como el menos trabajado, si no que está puesto ahí como una referencia también, de lo que vendrá más adelante, y valorar la diversidad de América Latina que es como el núcleo central. Todos estos están copiados textualmente, los transversales, y son todos los que yo creo que con el trabajo que estoy haciendo, de alguna manera voy a tocar, no necesariamente focalizado en, mira sabís que este es el que yo voy a centrarme, en uno solo y no voy a agarrar lo demás, si no que son todos los que chorrean en definitiva. Parado en la idealidad total en todo caso, porque la idealidad es comunicativa, si bien es algo que uno puede, podís trabajar pero medianamente, porque yo trabajo, es una autocrítica, yo trabajo clases muy expositivas, ahora ¿porqué decido trabajar con clases expositivas?, es porqué los cabros vienen trabajando 4 años solo con clases expositivas, entonces es una habilidad que ellos no tienen desarrollada, la habilidad de disertar, la habilidad de debatir, no es algo que ellos tengan internalizado, hay una formación ética. Ahora aquí hay un trabajo más abstractivo mío, conceptual: Comprender las características geográficas de América Latina, como referente particular, está caracterizado los desenvolvimientos históricos de la misma, entendiendo que América Latina es un espacio diverso y que justamente genera ciertas particularidades en cada uno de los contextos de países y localidades, pero que a su vez también están regulados por esto estructural que dice Armando De Ramón, que tiene que ver con, ya somos todos desarrollistas, se viene el Estado de Bienestar, entonces se contraen las economías, se establecen la industrialización, se afectan las ciudades de alguna manera en diferenciadas cada una de las ciudades, pero que tienen un núcleo en común. Entonces intentar sólo identificar las grandes zonas

geográficas que contiene América Latina, esto se hace un trabajo de localización, está entremedio de una guía y yo también se los pongo en imágenes, todo, todo, todo.

¿Y tienes el recurso del data'?

Ahora, tener el recurso del data, hay un data en el colegio, yo lo tengo siempre porque los demás profes no ocupan el data, cachai, porque tiene esa barrera tecnológica muchos de ellos, siempre fue raro que el profe de Historia pidiera el data, y los cabros porqué vamos a usar eso si no es tecnología.

..... la composición geográfica de América Latina como referente identitario que han configurado los panoramas actuales, todo esto en un contexto introductorio, aprendizaje donde los estudiantes logran establecer un conocimiento comprensivo de América Latina, identificando territorios de influencia, cooperación y conflicto, ahora eso en el marco también de es una clase introductoria, eso es lo que yo espero, pero que espero también como un gran objetivo, un objetivo que es complejo y mayor.

Y que va a durar toda la Unidad más o menos...

Y que va a durar toda la Unidad, claro.

Actividades en base a una clase expositiva, los estudiantes se adentran al concepto de Latinoamérica como un pasado común que ha configurado un mosaico cultural particular, esto a partir de una presentación en data, de una identificación de ciertas zonas, como más paradas en la morfología, la idea de las grandes estructuras, entonces también desde ahí trabajé con una presentación de cada país, ciertas características imaginarios de ellos mismos, Chile El Mapuche, El Aymara Bolivia, Perú y así hasta llegar a México . En música el tango y esas cosas que a los cabros, se le muestran cosas. Después en base a una guía de trabajo los estudiantes se adentran

al panorama geográfico de América Latina, que es un poco reforzando lo anterior pero ya más elaborado, ellos escriben y les propongo preguntas, que resuelvan algunas problemáticas y después con una guía final se pide a los estudiantes que conecten algún tema trabajado en clases con alguna noticia contingente para el ámbito Latinoamericano, la idea, yo llego con muchos diarios un día, esto es un clásico y que todos los profes lo usan y es un caballo de batalla por ahí, entonces yo llego con muchos diarios y que los cabros identifiquen ciertas problemáticas que se instalan hoy día y que las establezcan, que las miren y que después las diserten, ahora también hice una pauta... Ahora ahí hay una complicación, porque para los cabros era muy difícil conectar el presente con esto que estaban viendo como, ¡guau! Y esto pero, entonces ahí tenís que estar muy presente, ver quienes son los que trabajan porque llegan tarde, y hay unos que no lo hicieron porque perdieron la guía, perdieron la hoja y nunca más.

Entiendo...

Eso. Indicar o evaluar, había cuidado de ortografía, manifiesta capacidades comunicativas en el ámbito escrito y verbal que posibiliten la comunicación de ideas a otro, maneja una redacción adecuada, comprende los aspectos esenciales de los contenidos propuestos para cada clase e identifica los contenidos fundamentales de la temática en cuestión, es capaz de resolver problemáticas propuestas para la comprensión de la temática en cuestión, genera estrategias propias en cuanto a la resolución de ciertas problemáticas, esto de la estrategia es me consigo la hoja hasta busqué un libro por mi cuenta.

Que tiene que ver con iniciativa de ellos finalmente, ¿cualquiera sea?

Claro, porque justamente eso pasa mucho, cabros que llegan y te dicen perdí la guía, bueno no hay más guías, no tengo más guía, por que mis recursos son limitados, el colegio no te paga la fotocopia, si no que tú. Yo no soy de la idea de que

los cabros te paguen a ti, o sea que yo saque la fotocopia y ellos me paguen la plata a mí, si no que es un gasto que yo solvento en este caso, por eso también es limitado. Muchos la pierden, pero siempre yo digo las preguntas son todas iguales, las respuestas son las diferentes, entonces no tengo problemas de que trabajen de 6 en una mesa y viendo una hoja, eso es una estrategia que ellos hacen, por que hay otros que se quedan sentados, no la traje y no lo hice, y es culpa tuya.

Una opinión o una pregunta un poco alejada de esto, pero que tiene también mucho que ver, y que tiene que ver con la opinión que te merece el enfoque que se les da a América Latina, es un enfoque disciplinario que se les da a América Latina en el planteamiento curricular, en los planes y programas específicamente más que en el Marco curricular, en los planes y programas, ¿Qué opinión te merece, alguna disciplina tiene mayor énfasis, es incompleto, es ambiguo, qué?

Haber, tanto así como un análisis tan acabado no sé si podría dar, podría hablar un poco de las prácticas que yo hice, porque en definitiva la funcionalidad del programa y de los planes y programas tiene que ver justamente como lo toman los profes, como tú veis en el, que al final se refleja mucho en la actividad genérica que tiene que ver con una idea de ver esta unidad como la idea geográfica tradicional que es lo que se ve muy complejo, porque los cabros están resolviendo guías de cuáles son o enumeren los ríos que están en América Latina o en América, cuáles son las grandes estructuras de América Latina, donde se ubica, entonces no se ve una Geografía integrada, una Geografía que no es solamente los cerros, que tiene que ver con una visión más compleja de la propia disciplina y en este caso la Historia queda al lado, porque está el prejuicio también de entender parceladamente las disciplinas, uno más que profesor de Historia uno es profesor de Ciencias Sociales en la medida en que las Ciencias Sociales, en la medida de que las Ciencias Sociales, es como la mirada integradora de todas estas disciplinas, también en la crítica, entonces se puede decir que a una profe una alumna le pregunta ¿Profe cuando vamos a ver la dictadura?,

no la hemos visto en todos estos años, yo quiero saber qué pasó en la dictadura. Ya no la viste porque ahora yo puedo ver solo Geografía y no puedo ver Historia, detrás de todo ese relato de la profe hay toda una concepción disciplinar que ella tiene que se encuadra también en donde estudió, que lleva 22 años trabajando y todo lo que uno pueda decir y que la Institución escolar también promueve, cachai que esta parcelación yo veo hoy día Historia, mañana, o sea nunca entendiendo que muchos de esos también Antropología, Sociología, no solo es Historia y Geografía en este caso, mucho de la Historia también, la propia disciplina a tenido que..... en el fondo se tiene encerrada.

¿Y tu opción en este caso ha sido especializar, integrar?

Integrar, o sea desde trabajar conceptos que tampoco son, tampoco como te digo como está pensado como abarcando mucho, pero no especificando, o sea cuando uno abarca mucho tiene, fui conciente al decir abarcar todo esto, pero sabiendo que todo esto que voy a abarcar no va a ser tan prolijo o tan trabajado como uno esperaría, entonces desde entender lo importante que es tener un espacio en la sociedad, un espacio como este lugar en la sociedad, desde la antropología. Uno podría leer en algunas cosas que yo digo, en las cosas que yo le planteo a los cabros, está desde ahí, hasta entender los procesos más históricos, o físicos geográficos, o geográficos o humanos.

▪ **ANEXO N° 7: Entrevista sujeto informante MINEDUC**

¿En qué contexto se inserta la necesidad de hacer un cambio disciplinar en el curriculum de Historia?

El cambio en el curriculum de Historia hay que entenderlo en general en el contexto del cambio del curriculum de Enseñanza Media. En el año 90 cuando asume la Concertación el gobierno, existía un amplio diagnóstico sobre la mala calidad de Educación. No había muchos estudios sobre enseñanza media, pero los estudios que había sobre enseñanza media estaban muy desactualizados en muchos términos, pero especialmente en términos curriculares.

En el año 92 se hicieron una serie de doce investigaciones, trece fueron al final. (...) el Mece Media que en ese momento se inicia, y en esos estudios, más una consulta nacional que se hizo y en la que participaron prácticamente todos los establecimientos escolares del país, donde que participaron profesores, alumnos, apoderados, gente de la comunidad, salía un diagnóstico súper consensual en la que salía la falta de relevancia que tenía la formación de enseñanza media. Dentro de esos estudios y especialmente en la consulta nacional, el área que se ponía como el prototipo del área enciclopedista y que era pura información irrelevante era Historia y Ciencias Sociales. Desde testimonios de cabros que decían “de qué me sirve a mi saber en qué año Carlo Magno no sé qué” a “si no sé donde estoy parado y cómo es el mundo en que vivo”. Entonces una gran demanda por una Educación más relevante y es Historia y Geografía en ese momento era el prototipo de la asignatura enciclopedista. Con esos antecedentes y con los distintos estudios que el equipo del Ministerio y el gobierno de esa época deciden que el cambio en Educación media tiene que ser mayor. Pero eso además fue ratificado por el informe Brunner de 1994 donde en una comisión de especialistas señala que hay que reorientar la Educación media. Y con ese marco de investigaciones y el mandato político y la voluntad del

gobierno de Frei de hacer Reforma Educacional de enseñanza media comienza a trabajarse en currículum.

En el caso de Historia y Ciencias Sociales, en ese momento todavía “Historia y Geografía”, el equipo que se conforma, su primer mandato es diseñar un currículum más pertinente para la vida de los jóvenes. Entonces, viendo y revisando la bibliografía sobre didáctica de la Historia, pero también viendo mucho los curriculums internacionales, sobretodo yo te diría que hay mucha influencia de los curriculums de afuera (...). Hay dos grandes grupos de curriculums en el área, unos que hacen estudios sociales y ofrecen una visión integral del curriculum de sociales y los que hacen todavía una formación disciplinaria en la enseñanza media por ejemplo, en Historia y Geografía.

¿Por ejemplo qué países?

Por decir algo, en Inglaterra es Historia y Geografía, en algunos estados de Estados Unidos y en otros estados de Estados Unidos, que son prácticamente países, se hace Estudios Sociales. Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Escocia, todas tienen Estudios Sociales que les llaman de distintas maneras, pero todas tienen Estudios Sociales. Hay harta referencia y fundamentación en esos países de porqué consideran que la formación tiene que ser integrada y no separada por Historia y Geografía. Básicamente el tema tiene que ver con no poner el foco en el estudio disciplinario de la Historia y el conocimiento de la Historia por la Historia, sino que en ofrecerles a los jóvenes una visión de la realidad en que viven y la Historia al servicio de la comprensión del presente. Algunos acusan que se trata de una enseñanza presentista pero, son opciones, opciones que en el momento en que se hizo el diseño en ese momento.

Hay varias tensiones, una era hacer un currículum más relevante, un currículum que le ofrece a los jóvenes claves para entender el mundo en que viven. También está el tema importante de venir saliendo de un periodo dictatorial y de hacer un currículum que favorezca la integración social y que todos se vean

reconocidos en ese currículum. Entonces es un currículum que apuesta fuertemente por mostrar una visión del mundo contemporáneo como un mundo diverso, plural, amplio. Tiene un fuerte énfasis en visión democrática de la sociedad, en valoración de los Derechos Humanos como fundamento ético de la convivencia social y eso se expresa mucho mejor en un currículum integrado que en un currículum de Historia, donde además la Historia que se cuenta usualmente es una Historia en la que se cuentan hechos políticos. No quiere decir que no haya que aprender Historia, o que la Historia no se pueda abordar desde una perspectiva mucho más interesante que la que nosotros conocemos en el sistema escolar. O sea por ejemplo, en Inglaterra existe Historia y Geografía pero la enseñanza de la Historia que hacen es muy interesante. Por cierto la Historia se entiende como una interpretación, una interpretación basada en fuentes con mucho énfasis en la formación de la lectura de fuentes de todo tipo, mucho apego a la idea de que se trata de una construcción, de una interpretación, pero también, con mucho trabajo de lectura e interpretación. Dentro de la enseñanza de la Historia si uno se va por la visión disciplinaria, también hay muchas opciones, pero en el contexto y en el momento en que se hizo la Reforma y es una demanda que persiste, es que el sector se oriente hacia una formación ciudadana en ese momento era una opción muy fuerte. Entonces está este referente de relevancia para los jóvenes y también de relevancia para la sociedad. El currículum de Historia y Ciencias Sociales responde mejor a ese propósito. Es lo que está en el corazón. Si tú revisas la literatura internacional sobre currículum, el propósito del sector de Estudios Sociales es su énfasis en formación ciudadana y orientar hacia eso el conjunto de los conocimientos. Esos son los referentes principales del cambio de orientación.

Y cuando pensaron todo esto ¿qué rol tuvo el diagnóstico de los profesores o sea que miraron en los profesores y si han visto algún cambio efectivamente en la actitud de estos docentes que se enfrentan a este cambio curricular y que ahora están de alguna manera consolidando o poniendo en práctica el currículum?

Por un lado está la consulta donde todos demandan un cambio de enfoque. Antes de pasar a los profesores, un tercer elemento también es que el conjunto del currículum provee de una formación básica para todos los estudiantes que es común al OTP y al mundo HC, pero no solo eso, sino que la idea de la formación general no es para gente que va a estudiar Historia por así decirlo, sino que es además un currículum que forma en competencias básicas para la vida que es también otra fuente importante de reorientación y por eso también este giro a formación ciudadana adquiere tanta relevancia.

Bueno, con respecto a tu pregunta de los profesores en ese momento lo que se hace es también en las comisiones iniciales se les pide propuestas a los profesores. La reforma en media parte por pedirle propuestas a los profesores, poquito, muy poquito pero de Liceos Municipales que elaboran propuestas iniciales.

Ahora el diagnóstico global de qué están pensando los profesores la verdad es que más allá de la consulta no se tiene, o sea no es que haya habido una consulta a los profesores específica del sector de sociales, sino que al revés se piensa primero tener un borrador con estas orientaciones que son consensuadas por la participación del Colegio de Profesores en la comisión Brunner, o sea el gremio está participando en la reorientación del conjunto del currículum, entonces no es tampoco como que se haya hecho una reforma a espaldas de los profesores, depende de cómo se entienda la participación también, pero no es asambleísta. No parte de una conversación nacional sobre el currículum de Historia, sino de una conversación nacional sobre conjunto del currículum. Entonces después se van haciendo las consultas y durante todo el proceso se van elaborando borradores a partir de propuestas de Universidades y de profesores. La verdad es que el giro a Historia y Ciencias Sociales es más bien de la comisión que elabora la propuesta y de la influencia grande en esa propuesta de algunas Universidades que también propenden a hacer una propuesta orientada hacia estudios sociales. Te diría en ese momento la Universidad de Chile es muy pro esto, la USACH y al revés muy crítica la Universidad Católica de Valparaíso, por decirte, de los que formularon planteamientos más críticos. No con eso te quiero decir que apoyen todo los que apoyan, pero sí como este giro. La Católica también elaboró

informes que evaluaban positivamente el giro. Y profesores mismos que como profesores que se van haciendo parte de esto. Después, cuando ya está el primer borrador hubo una consulta nacional nuevamente y en general la crítica de los profesores, en un proceso que se lleva a cabo en el año 97, que también participaron, bueno los profesores dicen que se les dio solo un día, bueno ahí hay como visiones. La verdad es que se mandó la propuesta y en el fondo se liberó un día para que hubiera debate en la escuela, pero todos creían que se iba a leer la propuesta, no ese día sino que iban a haber leído y reflexionado sobre el asunto individualmente y que después iba a llegar el día del debate. Bueno no, los profesores entendieron que, y esa es la crítica, que ese fue el día de la consulta. Ese día se dio libre, no hubieron clases, fue súper complicado suspender las clases. No hubo clases ese día para que en los colegios ocurriera un debate, porque se suponía que la gente habría leído antes, cosa que nunca ocurre en este país y así que no tenía porqué ocurrir esa vez, pero también como que uno se queja de que no le dan participación y ...se prepara.

En esa consulta las críticas de los profesores estuvieron concentradas en tres temáticas, hay un informe de la católica de eso, y que se corrigieron. Uno de ellos, un poco de América latina, entonces petición de más presencia de América Latina. Mas presencia de Geografía Física y también observaron la extensión. Pero por otro lado pedían más cosas y en el debate nacional, todos pedían más. Más Historia Universal, más Historia de Chile, más Economía, “cómo es que no va a estar este tema”, “cómo es que no va a estar este otro tema”. Entonces en realidad, después de la consulta lo único que le pasó al currículum es que se ensanchó. Lo que se achicó bastante, o sea las cosas que se sacaron de la propuesta dentro del debate público fue como los problemas de la sociedad contemporánea. Había un cuarto medio donde se abordaban varios problemas de la sociedad contemporánea y eso se achicó por así decirlo.

Qué ha pasado con los profesores después. O sea ese fue el debate en ese momento y en la prensa el debate en realidad no fue de profesores, sino más bien de ciertos académicos de derecha, Vial, Krebs fueron críticos en la prensa de la propuesta. Nosotros sabemos que desde el otro lado, desde el lado de la izquierda ha habido mucha crítica, que es un currículum neoliberal y que no incorpora la memoria

de los sujetos subalternos, y ese tipo de críticas, y eso circula en ciertas revistas especializadas, pero por razones obvias también no llegan a la prensa, ellos no tienen llegada a los medios. Entonces tampoco se ha puesto eso como un tema de debate nacional. En realidad lo que está más públicamente es la crítica de los profesores a la extensión del currículum. Bueno nosotros venimos de hacer una encuesta a los profesores, entonces les preguntamos a los profesores, qué sacamos del currículum. Estamos ad portas de hacer un ajuste y les preguntamos qué sacamos... “nada, no saquen nada, aumenténnos horas”. Eso es lo que proponen y esto en todas las áreas. Los profesores siguen encontrando que todo es relevante, que le faltan cosas y que les den más horas. Entonces es súper complicado preguntarle a un profesor de Historia que qué cree usted que en realidad tienen que aprender de Historia. La crítica al currículum, aparte de algunos que han criticado el orden y la secuencia, es la cantidad de horas. O sea no es que no haya que aprender alguna de esas cosas. Entonces también es súper complicado el diálogo sobre currículum porque la selección que significa el currículum, nadie quiere dejar nada afuera y todo es importante y debieran aprender más incluso, porque Historia es el ramo más importante entonces cómo es posible que tengan tan pocas horas de este ramo tan importante... El problema es que eso mismo dice el profesor de matemáticas, el de inglés, el de arte, el de Educación física.

Después en términos más objetivos, el estudio de seguimiento. Aquí hay un equipo que hace seguimiento la implementación curricular y tiene encuestas hechas a profesores sobre qué están implementando. Bueno nosotros tenemos datos bastantes rigurosos sobre las áreas que no tocan, etc.

En general el currículum se aborda en orden, de cada año. Las unidades que están al final se abordan menos que las que están al principio. Entonces los profesores se extienden extremadamente mucho en antigüedad por ejemplo y nunca llegan a ver la revolución francesa sencillamente. Hay unidades que las pasan más rapidito y por lo tanto, la demanda de los cabros de un currículum más relacionado con el presente es súper poco cumplida porque mucho de Grecia, les siguen enseñando los dioses del

Olimpo, el Panteón. En Historia de Chile la Independencia con lujo de detalle... eso por el lado de la implementación. Hay cursos, niveles más logrados que otros.

Uno de los niveles que tiene mejor cobertura curricular es el octavo básico, segundo medio y el cuarto medio. Tienen menos cobertura curricular el primero medio y el tercero medio. Lo que pasa es que en primero medio ven Economía. Eso de las unidades al final tiene que ver con eso espacial y a veces con las áreas más débiles de los profesores y economía es una de las áreas más débiles.

El cambio curricular significa también un cambio epistemológico de cómo se entienden las materias y por ejemplo la propuesta de primero medio y la propuesta de cuarto medio y por sobretodo me llama la atención la de cuarto medio, son bien interdisciplinarias. Entonces no sé si ustedes tienen un poco un diagnóstico sobre ese manejo de los docentes frente a las disciplinas integradas, porque al parecer los profesores estaban usando una disciplina disociada, Historia por una parte y Geografía por otra y bajo ese binomio se manejaban y ahora tienen un espectro mayor. Ahora, cursos como cuarto medio requieren una mirada interdisciplinar, entonces cómo enfrentan ustedes eso porque también es un riesgo...

Hay dos cosas. Una es qué políticas se hizo para que los profesores conocieran esto. Bueno, la política nacional de difusión de los programas nuevos y del nuevo curriculum fue un programa de perfeccionamiento fundamental que era un plan en enero que fue totalmente insuficiente. Heterogéneo en su calidad. Te podía toca un muy buen curso y un pésimo curso. Entonces el balance es que insuficiente y heterogéneo. Después están las políticas más permanentes que el centro de perfeccionamiento sigue ofreciendo cursos y hay un montón de profesores que siguen acudiendo a cursos que ya son bastante más profundos y en temas específicos, como abordar el primero medio, que se yo. Ahora de eso yo no tengo la evaluación, habría que hablar con alguien de perfeccionamiento sobre la evaluación, sobre cuánta gente a estas alturas ha hecho ese perfeccionamiento.

Por otro lado la evaluación docente y lo que muestra la evaluación docente es que el perfeccionamiento es bastante... es poco su impacto en el cambio de práctica de los profesores. En general, no por ir a un curso de perfeccionamiento cambian las prácticas. La pregunta es cómo alterar de formas más profundas las prácticas y hay formas directas e indirectas, y aquí nos metemos al tema de cómo se hace un cambio, porque obviamente no basta el papel y lo importante es que haya un currículum, aunque ese currículum no se esté implementando en su totalidad, es que el sistema comienza a adecuarse, lentamente en el tiempo. Entonces probablemente hay un conjunto de profesores que encuentran una oportunidad en la Reforma, hay conjunto de profesores resistentes y hay un conjunto de profesores que no quiere cambiar, o sea todo eso va a pasar, sea el currículum que sea, entonces el currículum sabe de antemano que se va a encontrar con eso, entonces el punto es como se articula una política de implementación.

Por una parte está el perfeccionamiento y por otro, como yo te digo, los mecanismos indirectos y uno de mucha influencia son los textos escolares. Y si tú ves los textos escolares de la reforma y ves los textos escolares previos a la reforma, los profesores reportan eso también, gran uso de los textos escolares. Y si ves los textos escolares de la reforma tu ves otro contenido, entonces a lo mejor no ven todo el currículum, pero lo que están abordando, hay muchos profesores que están abordando otros contenidos de Historia que antes de la Reforma no se abordaban y que están ofreciendo esta mirada más integrada, que están abordando la Historia como interpretación de fuentes, o sea los textos que el Ministerio ha comprado ha sido uno de los criterios básicos de selección el que efectivamente muestren fuentes y muestren visiones de la Historia y contraposición de autores y todo eso. Por su puesto a nivel escolar, no a nivel de estudiante universitario, pero está ahí. Y hay una generación de cabros que por lo menos les están diciendo que sobre algunos temas se les está diciendo “mira esta es la visión de este y esta es la visión de este” y eso está en los textos y eso es una tremenda influencia que hay que evaluarla, pero son ideas que van entrando lentamente, que no se cambian de un día para otro, nosotras lo sabemos desde la Historia, sabemos es así, los procesos históricos son lentos. Estos

mecanismos indirectos tienen un impacto que poca gente evalúa también, o sea, como quieren una cosa muy contundente, de un gran giro y en realidad es un giro que va lento y haciéndose.

La otra gran influencia es la PSU. Que también y parte importante de la crítica a la extensión es que “viene la PSU” y el fantasma de la PSU y todo el cuento. Al haber una PSU ahora de Historia y Ciencias Sociales que integra y no una Historia de Chile como era antes, que integra... entonces eso también va obligando a girar y está ocurriendo. Cuánto está ocurriendo yo no te puedo decir, pero que está ocurriendo, si porque sino no los cabros fracasarían masivamente, o sea hay muchos que fracasan en la PSU, pero hay un grupo importante que esta leyendo otra Historia. Lo otro importante es que el año pasado hubo un congreso curricular del colegio de profesores ¿tu leíste las conclusiones? Porque ahí también es súper interesante. Hay críticas al tema de la reforma pero por ejemplo para el área nuestra hay un gran reconocimiento de la presencia de derechos humanos y una valoración de eso. Eso por una parte, pero lo notable es que piden más identidad nacional contra la globalización. Es una mezcla, se mezcla un tema de fortalecimiento de la identidad nacional ya sea en el más puro lenguaje patrioterico con una crítica al neoliberalismo y a la globalización. Pero por distintos lados hay una extensa conclusión que pide más raíz nacional con el riesgo que eso tiene de nacionalismo y de no sé... glorificar la empanada y la cueca y cosas de ese tipo, o sea es notable.

Usted se atrevería a decir que esas peticiones vienen de docentes de vieja escuela...

No para nada, yo creo que tiene que ver con esta cosa ideológica como me ha tocado mucho estar en reuniones con los profesores de Historia y no sé por qué celebramos Halloween y cómo se nos mete la globalización y los valores nacionales y qué se yo. Es muy fuerte ese sentimiento entre la gente de Historia, no sé si en otras áreas será realmente fuerte, yo creo que sí porque el Congreso del Colegio de Profesores era de todas las áreas. Entonces es como una expresión como contra la

globalización y bueno, no sé poco conocimiento (...) no sé como llamarle, no me acuerdo en este momento el término, pero es como que hablaríamos castellano... las influencias culturales... la mezcla de cómo entender las mezclas culturales versus el proceso específico actual neoliberal respecto a los mercados económicos.

Quizás sería bueno enfocarse más en el fenómeno de la globalización, de sus distintas dimensiones, antes de tomar una postura “contra globalización”...

Claro, hay un montón de dimensiones que por una parte son, o sea son y otras que por otra parte, son requete interesantes y positivas y no sé por qué, nos encanta tener un Tribunal Internacional de Derechos Humanos, pero no nos gusta Halloween. Entonces qué se selecciona en este contacto cultural y qué no...

En esta visión de qué les está pasando a los profesores, o sea yo creo que en los profesores sigue habiendo un grupo importante resistente, sigue habiendo un grupo importante de profesores que ni se han enterado que hubo reforma y un montón que está girando levemente y ahí yo creo que hay gente joven, varias generaciones de gente joven formada en otra visión de la Historia. Ahora sobre el tema de la integración con las demás disciplinas sociales ya eso es débil. Es débil porque es débil la formación de los profesores de Historia, hasta en Geografía. O sea la formación que los profesores tienen en Geografía es muy tradicional, re apegada en la Geografía Física. Por ejemplo, los geógrafos del Instituto de Geografía tienen una visión positiva de la incorporación de la Geografía. Una cuestión como anecdótica que como nosotros vivimos en Santiago vemos desde Santiago, pero primero medio regional lo valoran mucho los geógrafos, pero en regiones lo valoran cualquier cantidad, o sea tener por una vez un currículum que tiene una unidad sobre la región, o sea la gente de regiones les encanta. Entonces es mucho más crítica la reflexión en Santiago, porque la unidad regional en la región metropolitana es súper compleja por las características de la Región Metropolitana, en cambio la gente de regiones por fin tiene un currículum menos centralista, que la PSU tenga un conjunto de ítems en que se contestan sobre una región lo encuentran espectacular (...no se entiende)

Esa unidad los geógrafos la valoran muchísimo como una posibilidad de ver la interdependencia de los factores sociales en una región.

Y las otras disciplinas, qué opinión les ha merecido la propuesta curricular, por ejemplo antropología, sociología...

Hay distintas versiones. Ellos informaron, o sea, antropólogos, sociólogos, que tampoco nunca han tenido un espacio curricular y nunca han pretendido tenerlo, entonces igual la perspectiva multicultural y el respeto que hay por la diversidad y los pueblos indígenas y todo eso, lo valoran cualquier cantidad.

Hay un como un concepto controvertido en segundo medio que es de identidad mestiza, que ese es uno concepto que unos apoyan y otros lo rechazan. Por la idea de que aparentemente todos nos habríamos mezclado y todos seríamos una gran mezcla, en circunstancias que no es así y que sigue habiendo convivencia cultura, interculturalismo y los pueblos indígenas, varios de ellos no han perdido su identidad. Entonces no todo es identidad mestiza sino también multiculturalidad.

Hay algunos que critican ese concepto. Pero en general hiper valoración de la gran presencia de los pueblos indígenas, y los antropólogos nunca han tenido ninguna pretensión de estar dentro del currículum escolar.

Por el lado de los sociólogos igual. Algunos sociólogos informaron el currículum quizás más en los tema de siglo XX habrían querido que aparecieran más temas que era la propuesta original. Pero tampoco es una disciplina que haya tenido mucha presencia en el currículum. Que temas ponte tu plantearon los sociólogos y que no está explícitamente es el tema del poder. El poder en las relaciones sociales, pero porque la ciencia política no es una ciencia de cómo se gobierna, sino de temas más sociológicos de cómo se organiza el poder en la sociedad. Pero igual, estamos todavía... bueno falta mucho para eso. Hay ideas más elementales que no están logradas, nociones más elementales de Ciencias Sociales que no están logradas

En ese sentido usted tiene expectativas en la “nueva camada” de docentes que va a salir ahora, este año, el próximo o el siguiente, estoy hablando de docentes que finalmente estudiaron con un currículum reformado y que van a entrar a un mundo universitario que idealmente quiere abordar el currículum y quiere contextualizarlo y busca eso en la formación de docentes...

Yo creo que el mundo universitario es un mundo heterogéneo, entonces me cuesta mucho pensar en una “nueva camada” de profesores que van a egresar porque depende a qué Universidad vayan también y cómo lo formen las Universidades, gran diversidad en la calidad de las Universidades entonces depende de donde vayan. Lo que sí es una constante es que han subido los puntajes de ingreso a Pedagogía... en Historia han subido muchísimo, o sea si me dijeran que es un indicador de que a estos cabros el currículum les gusta más sería observar cuánto ha subido el porcentaje de Historia por sobre las otras disciplinas. O sea están llegando unos cabros con unos puntajes increíbles a estudiar Historia, con mucho interés, o sea, como primera opción por ejemplo, o sea algo les gustó. Ahora anda a saber si su profesor le hizo distinto, capaz que el profesor le está haciendo igual que antes y si les gusta más Historia porque vinieron de la reforma cuando en realidad tienen el mismo currículum de siempre. Pero hay un interés grande en Pedagogía. Hay otros que dicen que esto tiene que ver con la estabilidad del mercado laboral docente y por lo tanto, ningún interés en Educación, sino que realismo y pragmatismo, en una profesión que tiene más opciones de trabajo y que es más estable que otras y que eso hace subir el (...) debe ser un poco de todo. De todas maneras el dato de la causa es que están subiendo los puntajes de ingreso, gente entonces más preparada. Pero pucha la formación en las Universidades... así que yo no me atrevería a ser así como optimista. Lo otro que pasa es que también hay un montón de Universidades que les están enseñando a los cabros a ser unos críticos sistemáticos de la Reforma, ni siquiera conocerla con mucho detalle, sino que los forman para criticar la reforma. O sea yo no tengo nada con que los formen críticos pero me gustaría que fuera con más información, con más antecedentes y más profundidad en el conocimiento. Hay muchos que critican sin

saber y conocer un poco el debate... entonces eso es como latero, porque que tenga defectos no hay duda, que tu puedas estar en desacuerdo nadie lo duda, pero tienes que conocer un poco más sistemáticamente para ser opositor.

Entonces están las Universidades en donde le han dado como caja. Hay otras Universidades que no, que han sido bastante más pro reforma y que por lo tanto la gente está haciendo una crítica más desde adentro para perfeccionar una determinada perspectiva.

Yo creo que en general sigue siendo débil la cosa interdisciplinaria. Todavía es una cuestión en la que hay que avanzar. El diálogo entre institutos de Educación y otras especialidades es súper débil

Y cómo enfrenta el Ministerio este desafío, por que está este otro mundo que forma a los profesores y que tiene esta escisión fuerte, entre la formación disciplinar pedagógica y la formación disciplinar histórica, de la biología, etc. ¿Cómo lo enfrentan ustedes?

¿Y cómo lo podría enfrentar?, te devuelvo la pregunta

Es que yo misma tengo esa pregunta, sobre los canales de diálogo o influencia que probablemente pudiera tener el Ministerio con las instituciones de formación de docentes

Mira, es súper complejo porque las Universidades son autónomas. Entonces hay que apelar a mecanismos más complejos. Uno, no hay un canal de influencia, las Universidades podrían (...) hay un canal indirecto que es a través de los cursos de perfeccionamiento para trabajar con Universidades que cada vez son más aliadas del Ministerio a través del centro de perfeccionamiento y que tienen un trabajo conjunto y que van introduciendo poco a poco la visión de la reforma en sus curso y por tanto, ellos apropiándose.

La más dura es que acaban de aprobar en el parlamento la Ley de Acreditación de Universidades donde viene la cláusula donde hay dos carreras obligadas a acreditarse que es Pedagogía y Medicina. Entonces va a haber un control mucho más grande de las carreras de Pedagogía. Y se está discutiendo si es que no debería haber una habilitación de los profesores. O sea que al salir de la Universidad, para desempeñarse en el sistema público obligación de tener una habilitación.

Existe una comisión tripartita que impulsó Bitar entre Instituciones Formadoras, Colegios de Profesores y Ministerio. En Temuco el lunes y martes hubo el segundo encuentro nacional de esta comisión en donde van las instituciones formadoras. Uno de los temas que se debatió ahí fue el de la articulación de los institutos disciplinarios con los pedagógicos, pero eso es un tema que viene pegando desde el siglo XIX, entonces el discurso es retórico “tienen que articularse”. Mientras las facultades de Educación y la Pedagogía sea un conocimiento más duro, más sistemáticos los institutos disciplinarios no la van a pescar. Entonces también hay un tema de sociología del conocimiento de cómo se producen las relaciones entre áreas de conocimiento que también le falta mucho a la Pedagogía para legitimarse en el mundo académico. Entonces la articulación creo que viene una segunda (...) de todas las críticas de los pingüinos está tan desprestigiado el sector de la Educación, que también tiene coletazos indirectos en la formación de profesores en el sentido en que están en el peor pie histórico de la facultad de Educación para que las pesquen los institutos disciplinares, o sea yo creo que al revés, estas son olas históricas, hay como un péndulo. Siempre dominan los institutos disciplinarios en el ámbito universitario, y esto internacionalmente, pero hay un momento en que las facultades de Educación logran tener un espacio un poquito más consolidado. Yo creo que... y tiempos de repliegue, o sea, esto es una interpretación, pero viene una ola yo creo en que los institutos disciplinares van a arrasarse con Educación. Viene un gran control político en Educación, está todo el contexto social de desvalorización total y una certeza que se está consolidando en la sociedad que es lo que les pasa a los profesores que saben poco de lo que tienen que enseñar y que no es Pedagogía el asunto, sino que tienen que saber matemáticas para enseñar matemáticas y tienen que saber Historia para

enseñar Historia y por lo tanto lo que viene a hora es una gran influencia de los institutos disciplinares y los de Educación, están replegados... esa es mi hipótesis futurista (risas) así que en formación de profesores, reforzamiento de la disciplina.

Pero entonces hay una piedra en el zapato al parecer desde hace mucho tiempo y esto se contempla a la hora de proponer la nueva propuesta curricular

Si

¿También lo tenían considerado?

Es que yo no veo tanto problema. Yo creo que una persona bien formada en Historia es capaz de enseñar los contenidos del currículum. Tampoco son de una complejidad tan gigantesca. Ahora, ideal que supieran más de Geografía, de economía, de ciencia política, pero yo creo que saben lo suficiente para... o sea, bien formados en Historia, y eso incluye por lo tanto buenos cursos de Historia Económica, cursos de Ciencia Política, todo eso... deberían poder enseñar el currículum. No me imagino que se tengan que formar en Ciencias Sociales. Además que los institutos están cada vez más incorporando más cursos de antropología, sociología a sus mallas curriculares, por que a su vez también la Historia se está haciendo cada vez con más teoría sociológica, con mucha más antropología, ¿entiendes? Entonces te formas en Historia y te formas más en teoría histórica que ahora también hay más, eso también está en más diálogo con estas otras disciplinas, entonces yo no creo que tenga que reformularse la carrera sino que actualizarse como carrera de Historia y dentro de eso un plus un poco más de Ciencias Sociales... tienen demás para hacer clases de Historia. Esa es quizás es una visión simplista, pero yo creo que un buen profesor de Historia lo hace bien.

Asumiendo que no todos son buenos profesores de Historia y de que no todos van a poder aprehender la propuesta curricular, existe a parte de los cursos de

perfeccionamiento, material escrito, bibliografía pensada para los docentes donde se les diga “esto es lo que esperamos nosotros cuando usted aborde esta unidad” por ejemplo, ¿eso está contenido en los planes y programas únicamente?

A ver, en primer lugar también hay un proceso nacional de evaluación docente donde los profesores quedan clasificados. Hay una línea divisoria y en tres años si son insatisfactorios tienen que comprometerse en un plan de desarrollo profesional, no va a funcionar perfecto eso al principio, pero ya se está instalando una cultura donde los profesores ya están siendo evaluados y clasificados, así que eso importa. Importa desde que hacen los portafolios, algunos los compran, pero ya solo hacer el portafolio es un asunto. Entonces, están los profesores siendo evaluados, si es que salen mal evaluados tienen que comprometerse a hacer un plan de desarrollo, tienen que volver a evaluarse y si por tres años consecutivos tu sales clasificado como mal profesor se supone que no puedes seguir ejerciendo , entonces es un tremendo desafío.

Por un lado eso, por otro lado qué materiales les llegan a los profesores, les llega el programa que tiene una secuencia pedagógica para abordar los contenidos. Ahora esos programas se van a actualizar en dos años más. Porque tampoco se pueden actualizar a cada rato, pero entonces van a estar renovados con material nuevo, nuevas actividades, etc.

Y por otro lado están los textos escolares, que les llega a todos, va a haber en el futuro, unas cosas que se llaman mapas de progreso del aprendizaje que le dan una visión al profesor desde primero básico hasta cuarto medio de su área con ejemplos de lo que puede hacer con sus alumnos para evaluar si los alumnos no están en el nivel adecuado. También idealmente en el futuro, se constituirá una página Web de material para reforzar la pata que está más débil y que la evaluación docente y todos dicen que es la más débil, que es la evaluación. Entonces es un apoyo a la evaluación...entonces tienes hartos apoyos pedagógicos. Ahora, lo otro que ya es como... bueno si tu haces un poco más que eso, entonces te dicen que tratas a los

profesores como... o sea que es poco profesionalizante, que cómo les das todo eso. Ya a los programas los encuentran lo más directivos que hay. Entonces es súper complicado y también es súper difícil. Eso es un recurso.

Otro recurso son los programas enlace en lo computacional. Es súper difícil además hacer materiales válidos para todo el país. Entonces yo creo que eso es suficiente, o sea no creo que sea suficiente. Lo que pasa es que debiera haber muchas mas entidades haciendo guías y materiales

Además del Ministerio...

Además del Ministerio me entiendes, por que no es asunto solo del Ministerio. Entonces en ese sentido ponte tu educar chile, ojalá hubieran vario educar chile porque es una plataforma de recursos que tiene una cantidad de visitas y creo que tiene el espíritu de movilizar la reforma. Entonces ahí yo creo que no es al Ministerio al que le corresponde hacer eso.

Si usted pensara en un escenario de un futuro próximo, qué escenario enfrenta nuestro curriculum actual con la formación de docente y los docentes que están saliendo ahora, esta generación de docentes

Te lo contesto como medio de currículum de Historia y medio general. El desafío del currículum de Historia y del curriculum en general es cómo dialogar con los jóvenes que están en una realidad muy diferente. Ahora los profes son jóvenes pero las escuelas les ofrecen un mundo tan en cierto sentido arcaico. Están desmotivados los cabros con la Educación.

Cuando nosotros partimos estaba como de moda esto de que los cabros no estaban “ni ahí”... pero no es eso, no es en ese sentido, es una crítica persistente a la irrelevancia de lo que se está enseñando en la escuela. El exceso de asignaturas... bueno eso es ya diseño curricular general que hay que hacer algo rápido. El desafío para los profes es conectarse pedagógicamente con cursos muy heterogéneos, con

cabros que están muy críticos, que están extremadamente críticos. Entonces cuesta yo creo convocarlos a la Historia. Me contaba una amiga que tengo, que una alumna de primero medio le dijo “mire no me interesa nada de lo que usted me pueda enseñar, nada”, “pero siquiera dame una oportunidad” le decía si no habían empezado ni las clases, no fue ayer fue a principio de año... “no era que hubiera cachado si yo era fome sino que “no me interesa nada”... “bueno, cuando tu creas que te puedo enseñar algo, avísame, no vengas no tienes que venir” y eso es mucho, se repite mucho.

Y este espíritu de currículum para la vida como que se pierde un poco...

Totalmente, totalmente... hay que como inyectar otra vez como un poco de ánimo, de convicción de que vale la pena, de sentido...

Quizás la comisión presidencial va a dar una segunda oportunidad respecto de cómo reconquistar el rol de la Educación que a la vez contradictoriamente todos le asignan tanta, tanta importancia. Entonces también ver qué es lo que no cuajó. Eso es muy profundo. Yo creo que ese es el desafío de los profes de las nuevas generaciones, es conectarse con estos cabros.

No ha salido mucho, porque tenían como esta alianza con los profes, pero en la conversación acá en el Ministerio con los dirigentes estudiantiles gran crítica a los profesores, o sea críticas, en el fondo ellos sienten que los profesores no los mueven. Entonces se ha concentrado en el tema de la municipalización y todo, pero ellos visualizan que hay un escollo clave.

Entonces lo que yo creo que es desafío para la formación de profesores pedagógico propiamente tal es pero... eso es lo malo que el péndulo se vaya a la cosa de los institutos, porque claro, van a saber más los profes y eso les va a dar una seguridad que es clave, si no la tienen es mortal. Pero por otro lado, las herramientas pedagógicas que tienen son débiles y es muy demandante hacerle clases a un curso de 45 cabros de primero medio.

Dígame lo a mí...

Risas

▪ **ANEXO N° 8 Entrevista sujeto informante Universidad Academia de Humanismo Cristiano**

El contexto de esta entrevista es tratar de indagar en los actores educativos que están implicados en la construcción de una propuesta curricular de Historia y Ciencias Sociales en el aula, a partir de la formación inicial de los docentes, ya sea de la propuesta curricular y de los alumnos en sí. Entonces en ese contexto y usted como Jefe de carrera de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano le quería preguntar:

¿Sobre qué diagnóstico, qué contexto de necesidades se inserta el nacimiento de la carrera de Pedagogía en Historia de esta Institución?

El origen de esta carrera, es una solicitud de la misma Universidad, no en particular a mí en esa época, si no que a un profesor que es Pedro Milos, para que se pensara en una Pedagogía en Historia, fundamentalmente eso. Y de hecho como una Pedagogía en Historia, no una licenciatura, sino una Pedagogía en Historia. Esto, debía tener un espacio de acogimiento que era el PIIE en sus inicios, espacio que ocupábamos como lugar de trabajo, reuniones etc. Ahora yo entendería, sin manejar la información específica como fue la conversación de Pedro Milos con la Universidad, que al tener esta Universidad una Tradición en Ciencias Sociales, un lugar donde se podía hacer algo interesante, era justamente el enriquecimiento de la propuesta de la Escuela de Educación, que tenía solamente Educación Básica en esos minutos, y los distintos elementos de Ciencias Sociales que circulaban al interior de la Universidad, por lo tanto, desde el punto de vista interno hay una apuesta por un crecimiento de la Universidad en la oferta de Carreras y una de las que era como más plausible en términos de las capacidades de ejecuciones ya instalada era una Pedagogía, y en este caso específicamente en Historia y Ciencias Sociales, en Historia y Geografía se pudo haber dicho originalmente, muy probablemente.

¿Cuál es el Contexto de la formación inicial de la carrera en la Academia?

Estamos hablando del 96-97, hace diez años atrás. El contexto era con algunos postgrados como el FIDE, que comenzaban en ese minuto a verificarse, y yo te diría con un muy bajo nivel de reflexión todavía en el sistema universitario acerca de lo que significa formar profesores. En la literatura de la cual uno dispone y la gente que es capaz hoy día de hablar y de saber sobre cómo se forma un docente es mucho mayor que hace diez años, claramente. Estamos hablando de un contexto en que se asumía, en el contexto del diagnóstico de la reforma de que la formación inicial era un gran problema, y por lo tanto nosotros en ese sentido empezamos un poco a repensar con la facilidad de no tener nada que reformar, no había que transformar algo que venía hace años, si no que uno podía, casi como el sueño del pibe como se decía en esa época, uno podría inventar algo de acuerdo a las necesidades y de acuerdo a lo que uno creería en ese minuto que era necesario hacer.

Ahora hay un antecedente previo que es súper importante que es la carrera de Educación Básica de la Academia, que fue hecha por un grupo de personas que provenían del PIIE fundamentalmente y que se instaló desde sus inicios como una carrera que promulgaba la idea de una Pedagogía en Educación básica para la reforma, muy centrada en el discurso de la reforma, pero a su vez mezclándola con una tradición propia que tiene que ver con los talleres de Educación democrática que son unos talleres que se implementaron en la período de dictadura para profesores en ejercicios, en la vía de el empoderamiento del sujeto docente frente los contextos donde estábamos viviendo y esa metodología se trajo al trabajo de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica. Hubo una intención en sus inicios de que nosotros hiciéramos un traspaso más o menos completo de la estructura básica de Educación Básica, obviamente con todos los elementos específicos de lo que uno puede decir como de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, sin embargo la discusión que fue larga y que duró bastante tiempo, yo te diría que fue derivando más bien en algunos principios estipuladores del currículum que tenemos actualmente, que algunas cosas quedaron y otras desaparecieron. Apareció en esa conversación

propuesta por Maria Teresa Rojas, Pedro Milos, quien habla y dos profesores más que circularon aleatoriamente digamos pero no permanentemente, La idea que la formación disciplinaria por ejemplo, debía estar mucho más conectada a la formación pedagógica y que incluso se llegó a pensar en un minuto de que la formación disciplinaria, una asignatura x de formación disciplinaria, tuviera en su interior una reflexión didáctica, alguna conexión, digamos, con la necesidad de instituciones que se están formando. Lo otro que aparece como importante y se configuró tempranamente recuerdo es la idea de la importancia de la didáctica de la especialidad como un elemento fundante del que hacer del profesor. Una (...) que puede parecer bastante obvia pero que en su minuto no fue nada de obvia, de hecho fue bastante poco comprendida, incluso en la Escuela de Educación de acá de la Universidad la idea de que las prácticas profesionales fuera lo mismo que la didáctica. Yo me vine a dar cuenta un buen tiempo después de lo que estábamos haciendo al plantear eso, nos parecía ciertamente natural a nosotros, pero hay una noción como que las prácticas profesionales o los talleres de reflexión son una cosa, una cosa reflexión y práctica, y otra cosa la didáctica como ocurre hoy en la Educación Básica, porque ellos además tiene múltiples didácticas, pero para nosotros siempre nos pareció tempranamente la idea de un eje articulador de la carrera que son unos talleres de práctica y a partir de eso, ir viendo cuales son las demandas desde la Pedagogía y desde las disciplinas necesarias para configurar este profesor de Historia. Si tú me lo permites decirlo en síntesis, yo creo que hay una intención de configurar una malla curricular pensada específicamente para los desempeños del profesor de Historia y Ciencias Sociales, pensados más en un desempeño, más que en la cantidad de conocimientos que tiene que tener, que hoy día uno puede decir o poner la noción de “competencia”, pero en ese minuto ni siquiera aparecía la palabra, pero yo tengo la sensación de que todos los que discutimos en esa época, de que siempre estuvimos pensando en el sujeto en acción y que desde el sujeto en acción decir qué es lo que se requiere, además estaban nuestras propias experiencias de formación profesional, María Teresa y Yo en la Católica que fue muy buena desde la perspectiva actual y Pedro que era más bien Historiador y esto lo fuimos configurando, lo fuimos

cruzando hasta que se llegó a un modelo que fue presentado en su minuto. La Universidad no era autónoma todavía, se tuvo que presentar al Consejo Superior y no pasamos la prueba del Consejo Superior, de hecho quedó “stand by” esa propuesta por que no fue aprobada, probablemente por alguna razón también, porque habían elementos bastante inmaduros, pero finalmente se llega a una situación tal en que hay una autonomía en la Universidad y en ese minuto se vuelve a tomar este proyecto que había quedado estacionado, es revaluado, es reformulado en algunos aspectos, sobre todo en la parte disciplinaria diría yo, y es aprobada internamente por la Universidad e implementada. Luego ahí tú sabes lo que viene después, se abre la carrera y llegan 115 personas, con una tasa de matriculas que era inédita para la Universidad, nos sorprendimos mucho por la cantidad de gente, fue la primera carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en una Universidad Privada, antes no había oferta alterna, excepto en la Silva Henríquez, por lo tanto, marcó un cierto hito para la misma Universidad y el trayecto posterior brevemente significó una malla curricular que tuvo un funcionamiento de dos años tal como fue formulada originalmente, después vino una reforma que afectó más al conjunto de la escuela de Educación y en ese plano se tuvo que adecuar a esa modificación general, de hecho no participamos desde el inicio en esa reformación de la escuela de Educación, más bien nos plegamos en la segunda mitad del proceso y eso derivó en la malla que más o menos tenemos hasta el día de hoy.

La verdad se hizo un segundo ajuste que tenía que ver con el acortamiento a 9 semestres, de 10 a 9 semestres pero yo diría que la estructura central sigue siendo la misma con la que iniciamos incluso, Un eje estructural central que son los Talleres de Prácticas Profesionales entendidos incluso por lo que denominamos muchas veces como Talleres de Integración Profesional, una formación pedagógica sintetizada me parece que bastante bien, aunque creo que faltan algunas demandas sobre algunos temas específicos de enseñanza media, pero la síntesis que se hizo en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano me parece de las mejores que yo he visto en el ámbito pedagógico actual de distintas Universidades y la formación de seminarios están en un nivel de madurez de que es lo central: tenemos pocos ramos de Geografía,

aumentamos unos cuantos, los ramos Europeos creo que son los necesarios, los ramos de Historia de América y Chile creo que también son los necesarios, como el eje más fuerte en ámbito disciplinario también, por lo tanto yo te diría que estamos en una etapa relativamente madura, que tendría que hacer algunos ajustes en el ámbito pedagógico, más allá de lo que pudiéramos reformular internamente en la línea, en la estructura central, en el eje central de talleres que son los que están siendo discutidos en función de las experiencias, de los resultados que vamos teniendo específicamente este año con la primera cohorte de egreso.

Por otra parte, cuando se plantean en este proyecto de Pedagogía en Historia ¿Cuáles son sus referentes?, ¿Van a las experiencias de otras Universidades?

Si eso fue bien curioso en sus inicios, porque, insisto estamos en otro escenario después de diez años. Nos costó un mundo acceder a las mallas curriculares y al uso de información de programas o descriptores de mallas etc. de otras Universidades. Hoy día pinchas Internet y tienes toda la información de todas las Universidades del país. No, en esa época era muy difícil conseguirse con un amigo y mirar algunos modelos etc, etc, etc. pero fue muy precaria la capacidad de comparación, en ese minuto también nosotros tampoco éramos ningunos expertos en el tema de formación docente, Pedro no lo era, María Teresa y yo éramos unos recién egresados de Universidad iniciándonos en nuestras capacidades profesionales, por lo tanto, más bien lo que primó, hoy día yo diría tengo cuatrocientos mil artículos para pensar una carrera, pero en es minuto primó mucho la reflexión interna del equipo, incluso las comisiones que tuvimos fueron con gente de la Universidad con Mirtha Abraham en algún minuto para ir cruzando ideas de cómo se va configurando esto, como hacer las síntesis.

Hubo una discusión me acuerdo bien interesante que la recuerdo todavía de si hacer una malla para la reforma o que trascendiera la reforma y primó más la segunda idea, o sea que trascendiera la reforma una malla que si bien tiene que estar en cierta sintonía con el escenario curricular actual, tampoco podía ser ramos para dar cuenta

del sector de Ciencias Sociales tal como está configurado, eso habría significado por ejemplo haber dejado medio ramo de Geografía te das cuenta, entonces eso se discutió en su minuto y fue una decisión que tomamos, teníamos que ir más allá de la reforma que en ese minuto también eran cuestiones que estaban surgiendo, estamos hablando del año 96-97 con Marco curricular de básica, ni siquiera teníamos el de media, ya después aparece cuando el tema estuvo descansando en un escritorio apareció el Marco curricular de América que daba mucho más señales de cual era la configuración de demandas de conocimiento que tenía hacia el docente de Historia.

Por último yo te diría que un punto que hasta el día de hoy no quedó bien resuelto, pero es parte también del nivel de las dificultades de hoy en día es el tema de las Ciencias Sociales, hoy en día lo hemos resuelto con una teoría social en la malla actual, un curso de Teoría Social que me parece es lo que puede dar un marco de comprensión de las distintas disciplinas de antropología, psicología etc, etc., más la epistemología que te dan los pisos necesarios con respecto a estos temas, pero no hay una formación en cursos de antropología, en cursos de ciencias políticas, en cursos de esto otro que tampoco se hacían necesarios.

Yo creo que hemos, si somos más críticos, hemos obviado el tema, entendiendo que hay un acumulado de un conjunto de ramos de la cátedras básicas que te dan una aproximación a las Ciencias Sociales, pero no hay una formación específica en cada una de las materias que cada uno podría decir que son necesarias y esto porque creo que eso puede llevarte al riesgo que tendrías que instalar casi cuatro minors de Ciencias Sociales para poder dar cuenta de verdad del conocimiento básico de antropología, los conocimientos básicos de Ciencias Políticas y por lo tanto, haces crecer, un problema siempre en una malla curricular es el problema de la necesidad y la selección, haría crecer infinitamente la cantidad de ramos necesarios, entonces se a resuelto más bien tener más ramos contenedores que aborden este diálogo entre Historia y Ciencias Sociales de una manera lo más fluida posible, no sé si es la mejor solución pero creo que es uno de los puntos críticos que genera, además la demanda curricular actual.

Y si tuviera que evaluar la propuesta del Ministerio planteada por ejemplo en los planes y programas para un profesor de Historia y Ciencias Sociales, y lo que ustedes ofrecen como Universidad, ¿Hay muchas distancias, hay cercanía, ustedes creen que logra la formación disciplinar abarcar lo que propone el curriculum?

Yo entenderé que en general sí, en algunos casos uno podría hasta graficar todo eso, yo leí partes sobre dimensionadas de la malla de la carrera en este minuto, o sea la parte de Antropología, Culturas Originarias de América, Culturas Originarias de Chile, si tu lo miras con una necesidad de un profesor de media son 2 semestres, un año de estudio para un tema que abarca 3-4 semanas del curriculum del tercero medio en sentido estricto, ahora tiene el mérito de que te conforma una mirada desde la Antropología muy potente, pero creo que también efectivamente es sobredimensionado, por lo tanto uno podría decir que ahí hay material de sobra. Me parece que las Historias de Chile, las Historias de América, como hay un nexo entre Historia de Chile y América permanente en los cursos, me parece que debieran dar cuenta suficientemente aunque por las características de los profesores que tenemos y de la mirada historiográfica que prima acá en la escuela de Historia. Hay una excesiva atención de repente hacia la Historia social y la Historia cultural probablemente y algo de económica, y se descuida bastante la parte de Historia política actual que es como una base necesaria para algunas demandas que hoy día priman en el curriculum, tú me tienes que haber escuchado incluso en algún minuto decir esto, que yo creo que se puede trabajar el siglo XIX sin ver ningún presidente desde la Historia social y cultural, y trabajar igual, estar hablando igual de la Historia de Chile del siglo XIX; sin embargo la Historia escolar sigue demandando una aproximación bastante política todavía a la Historia, lo que me parece bien además, creo que no es desdeñable, pero creo se nos pasan algunas cosas.

Este semestre hemos tenido algunos indicios de casos de algunas personas que efectivamente tienen una formación descuidada en el ámbito más estrictamente político y eso a significado que no se ubiquen muy bien en ciertos parámetros que

demanda el curriculum en esa línea, entendiendo que el curriculum tiene ciertas libertades y los programas hacen una interpretación del Marco curricular y esas libertades te pueden llevar a hacer cosas muy entretenidas, pero finalmente se instala algo que sostengo en algunos lugares donde también he publicado algunas cosas sobre esto, de que hay una Historia escolar que es autónoma a las transformaciones curriculares y por lo tanto hay una topografía de contenidos históricos que pasa una reforma que son como propios de una asignatura. O sea tu no puedes dejar de hablar de los tres decenios de un conservador, independiente si el cordón lo toma o no lo toma, que de hecho hay un salto ahí bastante evidente de los programas, no en el Marco curricular porque en el Marco curricular no alcanza a decir eso, pero hay programas hechos por el Ministerio en que hay ciertos baches y ciertas opciones que se tomaron de enfatizar algunos aspectos sobre otros. Pero la Historia escolar, si uno hiciera una formación de aula muestral de qué pasa cuando uno construye determinados tópicos tu te vas a encontrar con que siguen apareciendo los designios de Frías Valenzuela como matriz madre, entonces ahí hay una tensión más bien triangular más que global, es decir la formación que nosotros tenemos, lo que denota el Ministerio es la Historia escolar tradicional que se viene enseñando en las escuelas porque así se enseña Historia y en esa tensión yo creo que los chiquillos tienen herramientas importantes para hacerse cargo de las demandas curriculares y lidiar un poco con la Historia escolar y se ven muy conflictuados desde ahí también, pero quizás con el único punto que la Historia política en particular es un aspecto que no lo manejan bien y creo también que está en transito de mejorar, porque estamos haciendo un estudio de un programa de estudio, valga la redundancia, del plan disciplinar y vamos a hacer una retransmisión en la escuela de Historia de qué elementos son los que se deberían enfatizar y que no son vistos.

En términos generales, como un diagnóstico espontáneo ¿Cuáles serían entonces las debilidades y fortalezas de esta rama disciplinar que tienen que aprender los estudiantes de Pedagogía?

Es que no es fácil responder la pregunta porque hay cuestiones que no las podis juzgar de fortalezas pero igual se toman como debilidad. Por ejemplo en la Línea de Historia Europea me parece que está lo esencial, es un riesgo porque hay cosas que no están y que en otras Universidades las tienen como por ejemplo Historia Pre Mundo Clásico o Historia Africana ponte tú, Historia de Oriente, ámbitos en la Historia de este planeta que enriquecen una comprensión más sistémica, la opción finalmente es bastante parecida a la típica Historia Universal que es Europea Occidental finalmente, pero dentro de ese plano creo que está lo suficiente, ahora uno podría decir que decir suficiente está a un pelo de ser insuficientes, creo que podrían hacerse algunas cosas un poco mejores, enfatizar algunos aspectos con mayor fuerza como la Historia del siglo XX y mejorar ese tramo en su comprensión, en su complejidad, con mayor apretura en una comprensión global más que Historia europea del siglo XX.

En la vía Historia de América creo que tenemos muchas fortalezas en algunas cosas con la Historia de América fundamentalmente, al menos las miradas historiográficas que se han instalado ahí son súper potentes, muy enriquecedoras, o sea el mundo colonial que se ve acá no tiene nada que ver con el que se ve en la Católica, es un mundo colonial mucho más próximo a la Historia cultural y eso enriquece la comprensión del mundo colonial y no es visto como una trayectoria propiamente plana donde no pasaron muchas cosas excepto puentes y gobernadores, Además que la Historia colonial ha ido enriqueciéndose bastante en los últimos años. La Historia de Chile yo creo que tenemos aciertos bien interesantes, pero tenemos buenos profes también ahí, pero yo le daría una re- mirada en función, por ejemplo, al tema de la Historia Contemporánea de Chile, de cómo abordarla quizás más multidisciplinariamente, no sólo de la trayectoria histórica, como tú sabes en los últimos años se han venido fuertemente los conceptos de memoria, de identidad y eso creo que hace mucho sentido a un trabajo mucho más potente de lo que se demanda para el siglo XX chileno. No sé, por ahí. Eso en plan disciplinar, porque en el plano

pedagógico yo tengo ahí más dudas todavía, yo creo que hay más cosas por hacer, por modificar.

¿Y las cosas que hay que modificar están en relación con lograr unir o terminar con esta cisión del conocimiento disciplinario con el conocimiento pedagógico?

Por una parte, yo creo que el plan pedagógico que tenemos actualmente es una negociación con otras carreras y por lo tanto, necesariamente dentro de la generalidad, y la tensión permanente que tenemos entre la escuela de Educación es justamente esto, de cómo un curso que parte de un tópico genérico de la Pedagogía, da cuenta de las necesidades específicas profesionales de cada uno de los alumnos que tienen dentro, que hay gente de diferencial, de Educación básica, de párvulo y de Pedagogía en Historia. Eso creo que ha estado más resuelto en general, yo tengo muchos indicios y muchas críticas frente a eso, los profesores no han sido capaces de enfrentar la atención hacia lo específico de los estudiantes, y un trabajo no menor, por lo tanto creo que hay una tensión que en cualquier momento a la deriva en diferencial raramente.

Ahora, hay otros estilos institucionales, organizacionales, problemas donde tienes cursos compartidos generas sinergias que financieramente hacen más viables algunas carreras que tiene problemas de matrícula que nosotros de alguna manera subsidiamos por la matrícula que tenemos, o sea otras carreras si estuvieran solas saldrían muy caras y entrarían en desfondo muy rápidamente. Pero más allá de eso yo creo que hay una apuesta teórica desde la formación pedagógica. Todo profesor de Pedagogía debe tener por lo menos estos elementos en común y ese punto yo lo suscribo pero debería darle atención a la especificidad.

Lo otro es que creo que nos faltan ramos que hagan iniciativa específicamente a temas de la enseñanza media, estoy pensando en un curso que se hace en otro programa, que es El programa de formación pedagógica para Profesionales, que es el que hace Teresa Ríos que es “Adolescencia y cultura juvenil”; ese es un ramo mínimo

para profesores de media pero que no los podemos tener porque no tenemos el espacio en este minuto, entonces creo que hay cosas que hay que fortalecer, lo mismo con la metodología de la investigación creo que es una cuestión central para las tesis y que no se resuelve como lo pensamos en algún minuto a través de las neo prácticas si no como cursos específicos.

Otro punto aparte es que yo creo que no formamos licenciados de Educación, esa es una formalidad que nos pide la Ley pero que en ninguna Universidad de este país se forman licenciados en Educación propiamente tal, creo que hay en algún momento hay que pensar la idea de diseñar carreras de Licenciaturas en Educación puras.

¿En el sentido que tiene que haber metodología para la investigación?

Metodología, epistemología, ramos de políticas educativas, pero en una complejidad que no se adquiere en una carrera profesional. El Profesor que se forma en la Escuela de Educación de esta Universidad y en todas las otras escuelas del país se forma como un profesional pensado para la intervención, no para la indagación. Ahora la intervención implica indagación, pero hay unos tipos de indagación muy específicos, muy de la investigación-acción, pero uno no maneja 5 paquetes estadísticos, no maneja 45 modalidades de análisis cualitativo, no maneja un debate epistemológico coherente para la Pedagogía. O sea, uno tiene una formación general en Pedagogía como un profesional de la Educación, como un profesional de aula, si decimos más específicamente, pero no tiene todas las herramientas para hacer investigaciones para hacer investigación educativa, por lo tanto, la Titulación como Licenciatura en Educación es un poquito una ficción. Pero creo que podemos mejorar cosas en esa línea.

Si tú me preguntas a mí cual es el escenario ideal es tener una autonomía tal como carrera o como carreras de media eventualmente en un futuro, para generar un curriculum específicamente para las necesidades de un profesor de enseñanza media, pero eso hoy día no es posible, porque estamos en un escenario institucional donde la

idea es la sinergia y la apuesta por ciertos elementos comunes a toda formación de todo pedagogo, y en eso yo insisto, suscribo la idea en su manera de implementarse.

En ese sentido la lógica, el orden de los ramos, incluso los nombres de los ramos ¿Cuál es el sello que tiene la malla de la Academia, cuáles son los énfasis?

Haber, hay un conjunto de ramos que son ramos que los vas a encontrar en cualquier malla, o sea curriculum, evaluación, teoría, con distintas denominaciones pero son básicamente lo mismo, pero quizás hay un par de ramos que tiene que ver con el tema de la diversidad, con el tema de Educación en valores, algunas políticas educativas inclusive, que la formación pedagógica le da una cierta impronta específica a lo que hacemos acá, incluyendo lo que son evaluación o curriculum ponte tú, pero también hay una mirada específica de los profesionales o académicos que trabajan acá.

Ahora hay un cierto sello que no sé si se logra transparentar mucho en el trayecto de formación pedagógica, pero que por lo menos está declarado en lo que intencionamos, pero insisto que no sé si esto ocurre realmente con todas las posibilidades que pueden ocurrir, que tiene que ver con la idea de un funcionamiento crítico frente en torno a la sociedad y un cierto énfasis en la Pedagogía crítica que se maneja mejor por unos que por otros, de hecho yo suscribo algunos elementos de la Pedagogía crítica pero también soy bastante crítico de la Pedagogía crítica política y lo digo mucho en clases, pero si hay una impronta de ese sello que tu hablas, de tener un sentido transformador de una realidad pedagógica, de una cierta opción de cómo se trabaja la Historia, la didáctica, la disciplina desde el punto de vista de para qué sirve enseñar Historia, eso es lo que siempre estamos tratando de comunicar un mensaje que esta muy centrado en lo que hoy en día llamamos como ciudadanía.

No es enseñar Historia para que los chiquillos sepan mucho de Historia y sepan bien la Historia de su país o para fijar la identidad nacional, yo creo que esos cursos no están en el espíritu de lo que se hace como docencia entre los profesores, es más bien entregar herramientas para que el sujeto que aprenda a través de estos

profesores formados acá, logre empoderarse como ciudadano y ejercer una mayor capacidad de transformación de su entorno inmediato y no tan inmediato la sociedad, por lo tanto yo creo que ese es un énfasis que nosotros por ejemplo, en una línea de talleres se instala frecuentemente, que hay siempre un énfasis de DDI y lo que se hace ver de la formación disciplinaria también aporta en esa línea o tratamos que aporte en la formación pedagógica también.

Los cambios que ha sufrido la malla en el año 2002 hasta el 2006 ¿En qué sentido han ido, ya me adelantabas que había un semestre menos, pero en qué sentido han ido esos cambio?

Yo te diría que los cambios han sido más bien de ajuste, yo creo que la propuesta original sigue bastante vigente, yo creo que hubo un cambio un poquitito mayor en el aspecto metodológico pero tiene que ver con una reestructuración al interior de la Escuela de Educación, donde se definieron un conjunto de 8-9 ramos comunes para todas las carreras de Pedagogía , en el cuál ahí entramos con nuestra discusión y que por lo tanto tuvimos que presionar, pero también saber que las cosas que nos gustaría que estuvieran no estaban y las cosas que estaban en realidad nos agravan mucho.

Ahora yo creo que los cambios vienen en un tránsito de maduración de la malla, eso significa cosas que podrían haber sido una apuesta interesante pero que nos dimos cuenta que no solucionaban problemas. Por ejemplo, la malla originalmente tenía una “Introducción a la Enseñanza de las Ciencias Sociales” que puede ser muy interesante inicialmente, pero en el contexto de la malla curricular en general, no tenía las condiciones que se requieren para dejar instalada ciertas cosas centrales del inicio como también tener “Teoría de la Historia” al final, y que en realidad nos dimos cuenta que debería estar al comienzo, te das cuenta. Hay una apuesta en las mallas iniciales que en realidad nos dimos cuenta que no resultaron como las preveíamos y eso es parte del juego de este tema. Por lo tanto, por eso te digo que la

malla ha sufrido un proceso de maduración, pero creo que por ahí pueden hacerse algunos ajustes en el plan disciplinario, en el plan pedagógico.

Por lo menos a mí, en lo que yo conozco, en los efectos comparativos que podríamos hacer efectivamente con otras Universidades, estamos en un escenario en que es posible decir que tenemos una malla que uno podría apostar que podría tener cierta estabilidad en el tiempo y eso no es menor porque como carrera nueva siempre uno tiene un tránsito más o menos movido, ajustes por allá, ramos que desaparecen y llega un tiempo a tomar el pulso de que es lo necesario y que es lo fundamental.

Yo creo que los errores que cometen muchas mallas curriculares en otras Universidades es sobrecargar de temáticas las mallas curriculares, me pasa en procesos de convalidación, cosas que se ven en otras Universidades en dos o tres ramos aquí se ven en uno y eso habla bien de la capacidad de integración temática y no desagregarlo en temas que no es necesario desagregarlo.

La tendencia a nivel ya más internacional es incluso a pensar que la formación docente y la formación profesional en general es cada vez con mayor autonomía del sujeto que aprende, con mayor tarea individual de búsqueda y profundización, lo viene a instalar ciertas problemáticas centrales que hagan confluir disciplinas etc. Por ejemplo yo soy bastante enemigo de poner una Sociología en la Educación, una Antropología en la Educación, una no sé qué en Educación, una Filosofía en la Educación y después una teoría en la Educación, yo creo que uno puede sintetizar claramente más en función del problema, más que en función de estancos disciplinarios que ya están muy añejos en las Ciencias de la Educación y en la Pedagogía, uno más bien tiene que pensar en cuál es el problema desde la práctica docente, que uno tiene que tener una compilación sustantiva, a partir de eso yo traigo un conjunto de elementos de la Psicología, la Antropología y Sociología y los pongo en un ramo, lo otro es abrir campos, una cantidad de ramos que en Pedagogía finalmente no aportan mucho porque al final se hacen escolarizadamente y mal.

Yo creo que, además y eso yo no lo suscribo porque fui parte de esa tesis de la última reforma del 2003-2004 que es lo que tenemos actualmente, que suscribimos la tesis, que si bien el profesor tiene que tener un saber pedagógico sustantivo,

articulado, haciendo una comprensión compleja del fenómeno educativo, finalmente esto es una carrera de pregrado, por lo tanto, si uno quiere especializarse o profundizar, por ejemplo sacar la gestión escolar que todavía muchas Universidades tienen, el profesor de aula no necesita saber mucho de gestión escolar, si quiere asumir responsabilidades mayores hace un postítulo, un diplomado, un postgrado o magíster y se especializa en el área, como orientación, pero creo que ahí estamos flacos todavía, creo que tenemos algunos temas ahí en un ramo que da más suerte específicamente en ese tema, no como orientación, si no que por ejemplo el curso de “Construcción de identidad adolescente” debieran estar esos elementos mucho más fuertemente instalados pero uno no va a ser orientador, lo que pasa que en las mallas más antiguas, en la concepción antigua de la formación profesional tenían que ver con un tránsito, con una trayectoria profesional del sujeto en que se iba a quedar con esa formación, por lo tanto tenía que tener de todo un poco porque le iba a tocar de todo un poco en la trayectoria profesional.

Hoy día se releva mucho la idea de la formación continua como un trayecto de ramificación de una trayectoria, por lo tanto tu te puedes ir por un carril, tu vas a recurrir sucesivamente a procesos de diplomado, postítulo o magíster o lo que fuere, que te permitan entrar competentemente ahí, si tu quieres trabajar en gestión curricular como jefe de UTP haces un magíster o un postítulo o gestión curricular o lo que fuere, pero nosotros te damos las bases centrales de un curriculum, nada más y eso se tiene que entender, cuál es lo mínimo para que un profesor de aula pueda ejercer competentemente sus funciones.

El estudiante de la Academia de Humanismo Cristiano de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales al abordar el curriculum ¿En un estudiante que por ejemplo, sabe indagar, sabe detectar problemas, sabe recurrir a distintas fuente de investigación, trabajarlas, discriminarlas e interrogarlas?

Mira, las evidencias que tenemos, que no son muchas, son sobre talleres y ahora en libros de investigación en la NTI que vamos a seguir a un conjunto de profesores durante el primer semestre del próximo año, los recién egresados. Ahora, todo eso que tú me dices, yo creo que está intencionado, ¿qué tan bien logrado?, no lo sé, tengo dudas, hay trabajos de taller que te mandan a tener un proceso complejo de mucha dificultad para articular capacidades de indagación y de comprensión de fenómenos educativos de manera rigurosa y profunda, y creo que ahí hay dificultades, porque ahí hay un tema de decimos “logrado” ante lo que vemos intencional, porque todo lo que tú lo que dices yo creo que está intencionado, está pensado para que eso funciones así, pero no tenemos tanta claridad de que si hemos dado con la clave específica de cómo hacer eso que tenemos pensado, efectivamente se incorpore, se apropie en el estudiante que estudia Pedagogía acá.

Tú sabes que tenemos dificultades con la base mínima con la que entran los estudiantes, hay un trayecto de instalación de herramientas utillaje procedimentales que cuesta bastante instalar y que en algunos casos ya casi recién egresando no quedaron muy bien instalados, porque yo creo que hay un porcentaje no menor de estudiantes que van a salir muy precariamente instalados y con suerte con capacidad de planificación y de lectura curricular, pero no mucho más. En cambio hay otros que sí sabemos, y eso es lo que queremos ver, que lo que hemos hecho a afectado a una buena cantidad de personas y creemos que no a afectado en una baja cantidad de personas, y dentro de eso también ver qué características tiene las personas que sí lograron entender la propuesta de la Carrera y quiénes no lo lograron y si eso es factor propio de la carrera o factor propio de las personas. Porque yo creo que en eso hay que asumir que uno no logra 100% de logros nunca, sobretodo en la formación profesional, hay una responsabilidad de quien aprende también, que incluso sabemos que hay gente que transitó zigzagueando por el curriculum, sorteando las dificultades precariamente y finalmente, se disputa si que nosotros tengamos la posibilidad de decirle finalmente, sabís que tú estay en el límite inferior de lo que sería titulación, pero como tienes todos estos requisitos curriculares cumplidos, no podemos decirte que no puede egresar y que no puedes ser profesor. Eso es algo que es muy difícil hoy

en día en la formación profesional lograr, a no ser instalar eso sistemáticamente, una suerte de ritos de paso que te permiten ingresar a un ciclo u otro que sería teoría interesante, pero eso no está pensado ni implementado así.

Iba también a la pregunta, por ejemplo, en el curriculum escolar se les pide mucho trabajo con interpretación y con fuentes, pero por otra parte hay Universidades que tienen cierto énfasis desde las Historiografías, Historias Sociales e Historias Culturales, Entonces yo problematizo a este sujeto futuro docente que va a tomar decisiones curriculares y que les va a mostrar ciertos contenidos a sus estudiantes, ¿Su capacidad efectivamente es indagar en otras fuentes, en compararlas y demostrar una diversidad de abanicos?.

Si, yo creo que ahí hay un tema que a sido insuficientemente trabajado, más por unos profesores que por otros, o se por ejemplo si yo tomé, si tú me preguntas desde la disciplina, yo creo que hay profesores que se restringen todavía a la bibliografía mínima de lecturas y no mucho más, en cambio hay otros profesores que tuvieron bastante claro en su minuto la necesidad de avanzar rápidamente en algo que yo demandé siempre, pero que nunca a sido comprendido específicamente por cada uno de los profesores de las disciplinas, que es lo siguiente: Tú al tratar un tópico disciplinario no sé, en cuanto a Cultura Americana ponte tú, una cosa es contar el relato más de manual casi, de cuales son los elementos fundamentales de comprensión del fenómeno que estamos estudiando, en el periodo histórico que hemos definido, en el ámbito geográfico y temático en el que estamos trabajando, sino que además uno debiera problematizar eso en función de las distintas miradas historiográficas que hay detrás del mismo fenómeno, o sea si hay una leyenda negra o una leyenda rosa, qué nos dice la leyenda negra y la leyenda rosa y como tu confrontai esta interpretación. Luego debiera generarse o dejarse la capacidad instalada para la indagación personal, las bibliografías complementarias deberían ser más extensivas y hacer un ejercicio también de autonomía en el transcurso del curso

para decir sabís que me interesa este tema, yo quiero meterlo por ahí. Yo creo que ese último por sobretodo falta como trabajo en los cursos en general, pero tenemos cosas impresionantes como el portal “Memoria Chilena” que tiene fuentes impresionantes, pero que si tú no intencionas qué, métete ahí, ve y selecciona y no se qué, y ver el valor de una determinada fuente, que situada historiográficamente en determinada clave de interpretación, puede ser muy rica para trabajar con los chiquillos. O sea hoy en día no podemos decir que no podemos trabajar a Recabarren, o sea Recabarren está a dos clic y por lo tanto tu puedes trabajar ensayos y escritos de Recabarren directo para trabajar el tema del movimiento obrero en transito del S.XIX y el XX. Por lo tanto lo que tú necesitas es justamente el marco de referencias de donde está la fuente y ese marco de referencia creo que queda reinstalado, pero no sé si tenemos la capacidad todavía, que a lo mejor se logra con un Licenciado, de moverse alternativamente entre textos de Julio Pinto, de un texto de Ortega y de un texto de Grez, y marcar ciertos matices de diferencia y de no diferencia para luego decir bueno, la planificación del transito del siglo XIX al XX, de poder optar por una cierta configuración del problema histórico que tú trabajas y como lo quieres configurar, yo siento que hay algunos elementos que están ahí pero no sé si se logran articular propiamente tal en función de estos temas.

Ahí aparece nuevamente esta idea de lo que te comentaba al comienzo, la idea de que los ramos disciplinarios tuvieran, incluyeran al interior un conjunto de actividades pendientes a la ejercitación de este tipo de competencias de manejo de información finalmente, porque con 3 pruebas y un examen no resuelves esto por mucho que leas.

¿Cuál es el perfil de egresado?, ¿qué competencias y qué desempeños sabe hacer este profesor de Historia y Ciencias Sociales de la Academia en términos de ideales?

Déjame sacar el papelito donde tengo el perfil (risas), Uno podría efectivamente referirse al perfil declarado, pero esos perfiles declarados marcan una

cierta intención que uno puede preservar en un cierto norte, pero lo esencial es lo que uno puede retratar de lo que uno piensa de ese perfil. Haber, yo creo que lo que nosotros intencionamos como carrera es un buen manejo disciplinario, con una buena comprensión del fenómeno pedagógico pero que todo eso se juega en la capacidad de transferencia del saber disciplinario al contexto pedagógico específico a través de una buena articulación didáctica de la intervención pedagógica, así como cerrando todo los elementos, es decir la palabra clave es lo que uno podría pensar en qué es un profesor hoy en día es la capacidad de transferencia en contextos. Tú puedes saber mucha Historia, pero si no eres capaz de transferirlo, adaptarlo y contextualizarlo, hace funciones pedagógicas con una cierta pertinencia está ok, y eso significa que el contexto, no solamente sociocultural, sino que es también contexto cognitivo, es contexto valórico, es contexto ético, es contexto socio-político, donde la materia, la disciplina, el tema específico cobra vida en la instancia en que una buena planificación, da cuenta de que supiste leer el contexto de los chiquillos, supiste leer el contexto de la Institución, sabes como se configura la organización del tiempo histórico desde el punto de vista cognitivo en el adolescente y por tanto quieres intencionar una construcción más compleja y para centrar cierto sentido que es pertinente con eso, ese el perfil del profesor que logra finalmente transformarse en eso, en un buen profesor de Historia y Ciencias Sociales. No en un buen asesor del Centro de Alumnos, no necesariamente en un buen jefe de UTP, no en un buen orientador, porque no formamos para eso, básicamente un profesor de aula en Historia y Ciencias Sociales, luego si eso te da cierta pertinencia pedagógica para seguir un desarrollo profesionalmente, bienvenido sea porque eso es lo que nosotros también esperaríamos, que tenga cierta capacidad para seguir estudiando.

¿En qué sentido este profesional es pertinente a la sociedad y a las necesidades?

Ah Totalmente. Pertinente en el sentido de que, como dicen algunos, la sociedad va justamente contracorriente a lo que hacemos, o sea la sociedad lo que esperaría probablemente es una, sociedades generales es bastante difícil de agarrar,

de qué es la sociedad, la sociedad es algo mucho más compleja de lo que voy a decir, pero las demandas sociales hoy día desde el punto de vista de las políticas educativas, de las expectativas que tienen incluso los padres y apoderados, y de las escuelas mismas, subculturas escolares, es que sea un profesor que tenga un buen dominio de contenido para que tengan buen éxito en el SIMCE y en la PSU. Sin embargo ahí está justamente la impronta transformativa de esta Universidad, o sea, si nosotros hiciéramos profesores a la medida de la PSU y el SIMCE, claro tendríamos otra malla y otras exigencias hacia los estudiantes, que implicarían mucho lo que yo estoy diciendo también, pero yo creo que la apuesta nuestra es, y es la complejidad que van a tener nuestros egresados, y sabemos que las han comenzado a tener que es lo siguiente: Con la formación que tiene están capacitados para hacer muchas más cosas que la PSU y el SIMCE y por lo tanto estamos preparados para darles la diversificación y la ampliación de relatos de qué es la Historia Occidental, De Chile, De América etc. Más que a la información de un cierto tipo de narrativa histórica por lo tanto, creo que en este momento van a contracorriente y creo que eso es una necesidad social absolutamente urgente.

Yo creo que hay una cuestión realmente que quieren participar en una elaboración de esta carrera justamente en esa medida, o sea siguiendo produciendo la formación del docente de Historia como un tipo que tiene un buen dominio de ciertos contenidos disciplinarios básicamente centrados en la Historia Política que replican la narrativa de qué ya se ha ido repitiendo desde comienzos del S. XX para acá es insostenible, o sea La Historia y las Ciencias Sociales están al servicio de la construcción de una ciudadanía mucho más compleja, donde yo digo en mis clases también, el ideal es que el Profesor de Historia saque al cabro de cuarto medio sabiendo leer un diario. Si eso se logra, si trabajaste bien Historia de Roma o no, si lograste ver dentro de Historia Medieval o no da lo mismo, lo importante es que hubo un tipo que se construyó como ciudadano que es capaz de contextualizarse socio históricamente y tomar posición frente al mundo que está viviendo, por eso te digo, leer el diario es central, desde el punto de vista que estamos hablando.

Si tú logras que este profesor que sale de esta Universidad logre una trayectoria de información en el colegio donde se instala, una adecuada adaptación a las demandas específicas de la Institución, yo creo que eso es un riesgo pero que tomamos nosotros como Universidad también, de que tengan una débil capacidad de adaptación. Nosotros les hemos entregado una ciertos mensajes en la práctica en la medida que visitan distintos centros, ver distintas culturas educacionales.

Creo que hay algo, de hecho tú me comentaste, algo que en el proceso de práctica se puede evidenciar como una fortaleza hoy en día, más allá del dominio disciplinario, del problema de planificación, o del problema con cual y tal persona, es que no han habido sustantivos problemas de reconocimiento del clima escolar, si ya todos saben lo que es un liceo, todo más o menos el mundo sabe que la Jefa de UTP es fregá de repente, todos saben que si haces determinadas acciones vas a tener problemas, o sea, el reconocimiento de la cultura escolar está más instalado independiente del fenómeno específico, son problemas que van a suceder siempre.

En general no ha habido una queja con eso, ha habido quejas con sabís que me costó hacer efectivamente un trabajo de didáctica efectivo para el contexto, que está muy elevado como para hacer una planificación acorde del estudiante en que se va a hablar de Historia Cultural de América , tenís que entender que hay que hacer un transito intermedio, tenis que ver la casa de contratación y por lo tanto, yo creo que hay un riesgo en lo que estamos haciendo, pero un riesgo necesario desde el punto de vista también ético y político de esta Universidad, justamente que quieren generar profesores transformadores, si no, nos retraemos, hemos formado profesores con muy buenas capacidades de adaptación, pero muy pocas en transformación.

En ese sentido ¿También están formando profesores que enseñan una enseñanza para la vida, un chico que se inserte en el curriculum, que sea crítico de la sociedad pero que también sea aportativo, que también sea reformador?

Reformador en esto que fue la conversación que tuvimos un rato atrás, es decir, significa transformar en sentido de lo que hay, o sea , el ideal de un profesional

crítico reflexivo es para construir no para destruir, sabiendo que en la construcción hay transformación, hay empoderamiento de las personas, adolescentes que si bien, pueden ir a trabajar a un supermercado como reponedores al salir de cuarto medio, finalmente tengan herramientas para saber porqué están ahí y que lecciones pueden tomar en ese contexto, de que tengan una capacidad, que sea dicho marxistamente de “Desalienarse” de los circuitos culturales más mediáticos en los cuales se van a inscribir sus vidas y tener gran capacidad de tomar distancia y mirar el lugar donde están metidos desde otro punto de vista, no solamente desde el punto de que quiero conservar mi pega.

Finalmente, Como profesor, como jefe de carrera y en relación a su actividad ¿Qué expectativas tiene, que ha visto, cómo ve que han vivido el proceso algunos en términos generales, cuáles son sus aprensiones?

Haber, si tu me pones en el 2002-2006 las transformaciones son enormes, o sea, creo que la gente que a llegado termino, en general, es super buena gente, que a logrado sortear cada uno de los obstáculos que le hemos puesto que les ha exigido parase de cierta forma. Creo que hay un sello que es parte todavía sistematizar, aprender, datar de mejor forma, creo que hay un sello de profes de la Academia que van saliendo, pero no te puedo decir más porque hay que tener más datos para eso, pero de intuición y lo que uno conversa hay una mirada. Creo que empezamos con la primera cohorte con 113 personas y están terminado 50 aproximadamente entre este año y el próximo, sabemos que un porcentaje importante de los 113 entraron sin ni una pertinencia y que se fueron efectivamente cuando se tenían que ir, otros llegaron un poco más adelante, pero creo que los filtros efectivamente han estado funcionando.

Es posible que se diga que tengamos una tasa de deserción alta, pero también es cierto que nosotros no hicimos ningún criterio de filtro como lo tenemos ahora y por lo tanto, hay una mirada de que la gente que está llegando es más o menos la que tiene que llegar, no es el 100% pero tú sabes que hay gente que puedes decir que se

van a convertir en un profesional competente. Qué características tiene eso, creo que tiene que ver con gente con la capacidad de trabajo constante, con una capacidad de sistematizar, con una capacidad de organizar sus cabezas de unos formatos relativamente coherentes y los que no lo han logrado han tenido problemas hasta el día de hoy para egresar, y con una cierta mirada del problema de qué significa enseñar Historia y Ciencias Sociales, más menos común para saber cuales son las claves, independiente de unos procesos puntuales que están viviendo ahora de crisis de inserción, y que las van a seguir teniendo el próximo año, el semestre siguiente que va a significar que se van a encontrar con que mucha de las cosas que van a querer hacer no las van a poder hacer y que encuentren la pega en donde se puedan hacer. No sabemos si tienen todas las herramientas para encontrar los nichos y poner un piso en el cual se puedan instalar cosas, yo creo que muchos de ustedes si lo van a poder hacer, otros que se van a encontrar con un murallón y probablemente, como yo lo identifico en mi tesis de doctorado, van a haber personas que se van a retrotraer a lo más tradicional de lo tradicional y que se van a enclaustrar en lo que es más seguro, que es ser genio, paso lista, hago clases con dictado y sal del tema.

Yo creo que va a pasar, pero dentro de esa dirección también va a ver gente que va a avanzar un poco más. Creo que es importante decirlo, yo he estado súper consciente de que tu no su 100% de logros frente a un perfil ideal y lo que sí es importante es saber si estás apuntando hacia la dirección correcta y como vas ampliando el porcentaje de alumnos que sale con ese perfil ideal, de ahí es la retroalimentación hacia adentro donde hay que apretar tuerca finalmente, hay que modificar acá, cortar esto, sacar esto otro, pero el norte, que s muy de cierre lo que te voy a decir, el norte si lo pusimos en conversación con los profesores más de la línea central de la carrera, lo tenemos bastante claro y no creo que lo vayamos a modificar, no estamos ante una sensación de equivocarnos, estamos con una sensación de que estamos acertando porque sabemos como se forman los profesores en otras Universidades, sabemos los productos que se dan en otros lugares y lo que estamos acertando, el tema es cómo logramos mayor eficiencia y eficacia en ese punto focal que hemos elegido como norte como carrera.

- **ANEXO N° 9: Documento presentación carrera Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Página Web**



Luis Osandón Millavil
Director de Carrera



[Bajar Malla Curricular](#)

Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Licenciado en Historia y en Educación (PUC). Especialista en Curriculum y Didáctica de las Ciencias Sociales. Se ha desempeñado como profesional del Ministerio de Educación en temas vinculados con el Desarrollo Profesional Docente, y participa, junto a profesores de otras universidades, en el desarrollo de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. En los últimos años ha realizado pasantías de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Católica de Lovaina, a la vez que formó parte recientemente de la Red ALFA de colaboración académica entre universidades de Europa y América latina. También ha desarrollado investigaciones en el ámbito de la Historia Social de la Educación. Sus publicaciones más recientes son: *“La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento: nuevas relaciones entre historiografía y curriculum”*, Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (edits.). *“Enseñanza de la historia y memoria colectiva”*, Buenos Aires: Paidós; y *“Vidas de maestros y maestras en la educación primaria: la experiencia del cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)”*, Santiago: UAHC.

¿Por qué estudiar Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales?

Esta carrera te entregará herramientas para enseñar a los y las adolescentes la importancia de la comprensión de los procesos históricos y sociales en su relación con el tiempo presente. Para ello deberás entender las lógicas de

construcción del conocimiento histórico y social, conocer el estado actual de la discusión historiográfica sobre diversos temas y períodos, a la vez que deberás profundizar en la manera en que los estudiantes aprenden historia y cuales son las herramientas didácticas más apropiadas para construir aprendizajes de calidad en todos tus estudiantes.

La formación que te entregamos está pensada para enfrentar con éxito los desafíos más importantes de la reforma educativa, promoviendo por lo tanto el desarrollo de competencias centrales para el manejo del contenido de enseñanza, del trabajo con grupos de aprendizaje y de los repertorios didácticos más actualizados para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Ello se inscribe en la necesidad actual por entregar herramientas que te permitan entusiasmar y hacer comprender profundamente a los alumnos y alumnas el valor y utilidad del conocimiento sobre las sociedades del pasado y del mundo contemporáneo.

¿Cuál es el perfil de un estudiante de esta carrera?

Para estudiar esta carrera debes tener en cuenta que lo principal es tener interés por lo que acontece en tu entorno social en general, desde el barrio hasta los grandes problemas de la globalización. Más que un erudito del pasado, serás un profesional que es capaz de relacionar pasado y presente en marcos temporales y espaciales de diversa escala.

Por lo tanto, se requiere de un estudiante que esté dispuesto a leer apasionadamente sobre la historia con perspectiva multidisciplinaria, vale decir, recogiendo aportes de la antropología, la sociología, la geografía, la ciencia política o la economía. Junto a lo anterior, debes estar dispuesto a trabajar con grupos variados de personas, especialmente adolescentes, construyendo habilidades de comunicación que te permitan hacer comprender lo que quieres enseñar.

Finalmente, debes tener en cuenta que para nosotros es esencial que el profesional de la docencia cuente con una reflexión ética y un sentido crítico sobre la sociedad, ello es esencial para dar sentido a lo que se enseña.

¿Cuál es el campo ocupacional ?

Luego, el profesor de Historia y Ciencias Sociales de nuestra Universidad podrá desempeñarse, además, en diversos espacios laborales vinculados a su especialidad, entre ellos: el desarrollo de materiales didácticos para la asignatura, la elaboración de textos escolares, la construcción de instrumentos de evaluación en la especialidad o la conducción de innovaciones didácticas en el ámbito de la historia y las ciencias sociales. Por otra parte, también es posible que se desenvuelva en los más variados campos de la formación escolar, profesional o laboral, pues cuenta con herramientas transversales provenientes de la pedagogía como área que se ocupa de los procesos formativos en general. Por último, la continuidad de estudios a nivel de diplomados, postítulos y/o postgrados es una ruta para la cual el docente se encuentra habilitado, pues es coherente con nuestras expectativas de desarrollo profesional de nuestros egresados.

¿Por qué estudiar esta carrera en nuestra Universidad?

La carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales se imparte con un sello innovador en el contexto de la formación de los profesores de esta especialidad. La propuesta de formación pone especial atención a un acercamiento continuo a las prácticas docentes de aula, primero como observador y luego como protagonistas de las clases. Ello se realiza con el propósito de estimular en el estudiante la capacidad de desenvolverse en los contextos reales de desempeño, profundizando de este modo en el conocimiento de las dinámicas de interacción al interior del aula y en las formas de lograr la transferencia del conocimiento experto de las disciplinas que nutren a la asignatura (historia, geografía y otras ciencias sociales) a metodologías y actividades de aprendizaje coherentes con los propósitos curriculares de la asignatura hoy en día. De este modo, la carrera se constituye como una de las ofertas de formación que más relevancia le otorga a la didáctica de las disciplinas, transformándose en el eje de la formación de los estudiantes.

▪ **ANEXO N° 10 Cuadro de frecuencia sujeto informante MINEDUC**

Código	Categoría	Frecuencia
C 10	Formación docente	8
C 11	Constataciones sobre conocimiento docente	6
C 5	Participación, peticiones y críticas de los docentes a la Reforma curricular	5
C 8	Monitoreo de la experiencia de instalación curricular	4
C 13	Instrumentos de apoyo para la apropiación curricular	4
C 14	Relación entre curriculum, docentes y estudiantes escolares	4
C 2	Diagnóstico pre. Reforma curricular	3
C 3	Referencias internacionales	3
C 6	Críticas y visiones hacia la propuesta curricular	3
C9	Instalación curricular: difusión de la propuesta	3
C 4	Curriculum para la ciudadanía	3
C 12	Relación entre MINEDUC e Instituciones formadoras	2

	de docentes	
C 1	Historia y creación curricular	1
C 7	Giro disciplinar en Historia y Ciencias Sociales	1

▪ **ANEXO N° 11: División por párrafos y categorización entrevista representante MINEDUC**

N°	Párrafo	Categoría	Código
1	El cambio en el curriculum de Historia hay que entenderlo en general en el contexto del cambio del curriculum de Enseñanza Media. En el año 90 cuando asume la Concertación el gobierno, existía un amplio diagnóstico sobre la mala calidad de Educación. No había muchos estudios sobre Enseñanza Media, pero los estudios que había sobre Enseñanza Media estaban muy desactualizados en muchos términos, pero especialmente en términos curriculares.	Historia y contexto del cambio curricular	C 1
2	En el año 92 se hicieron una serie de doce investigaciones, trece fueron al final. (...) el Mece Media que en ese momento se inicia, y en esos estudios, más una consulta nacional que se hizo y en la que participaron prácticamente todos los establecimientos escolares del país, donde la que participaron profesores, alumnos, apoderados, gente de la comunidad, salía un diagnóstico súper consensual en la que salía la falta de relevancia que tenía la formación de Enseñanza Media. Dentro de esos estudios y especialmente en la consulta nacional, el área que se ponía como el prototipo del área enciclopedista y que era pura información irrelevante era Historia y Ciencias Sociales. Desde testimonios de cabros que decían “de qué me sirve a mi saber en qué año Carlo Magno no sé qué” a “si no sé donde estoy parado y cómo es el mundo en que vivo”.	Diagnóstico sobre la falta de relevancia del curriculum de Enseñanza Media.	C2
2 ^a	Entonces una gran demanda por una Educación más relevante y es Historia y Geografía en ese momento era el prototipo de la asignatura enciclopedista. Con esos antecedentes y con los distintos estudios que el equipo del Ministerio y el gobierno de esa época deciden que el cambio en Educación media tiene que ser mayor. Pero eso además	Necesidad de reorientación de la Educación media.	C2

	fue ratificado por el informe Brunner de 1994 donde en una comisión de especialistas señala que hay que reorientar la Educación media. Y con ese marco de investigaciones y el mandato político y la voluntad del gobierno de Frei de hacer reforma educacional de Enseñanza Media comienza a trabajarse en curriculum.		
3	En el caso de Historia y Ciencias Sociales, en ese momento todavía “Historia y Geografía”, el equipo que se conforma, su primer mandato es diseñar un curriculum más pertinente para la vida de los jóvenes. Entonces, viendo y revisando la bibliografía sobre didáctica de la Historia, pero también viendo mucho los curriculums internacionales, sobretodo yo te diría que hay mucha influencia de los curriculums de afuera (...). Hay dos grandes grupos de curriculums en el área, unos que hacen Estudios Sociales y ofrecen una visión integral del curriculum de sociales y los que hacen todavía una formación disciplinaria en la Enseñanza Media por ejemplo, en Historia y Geografía.	Diseño curricular a partir de aportes internacionales	C3
4	Por decir algo, en Inglaterra es Historia y Geografía, en algunos estados de Estados Unidos y en otros estados de Estados Unidos, que son prácticamente países, se hace Estudios Sociales. Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Escocia, todas tienen Estudios Sociales que les llaman de distintas maneras, pero todas tienen Estudios Sociales. Hay harta referencia y fundamentación en esos países de porqué consideran que la formación tiene que ser integrada y no separada por Historia y Geografía. Básicamente el tema tiene que ver con no poner el foco en el estudio disciplinario de la Historia y el conocimiento de la Historia por la Historia, sino que en ofrecerles a los jóvenes una visión de la realidad en que viven y la Historia al servicio	Referencia sobre experiencias de otros países sobre Educación integrada	C3

	de la comprensión del presente. Algunos acusan que se trata de una enseñanza presentista pero, son opciones, opciones que en el momento en que se hizo el diseño en ese momento.		
5	Hay varias tensiones, una era hacer un curriculum más relevante, un curriculum que le ofrece a los jóvenes claves para entender el mundo en que viven. También está el tema importante de venir saliendo de un periodo dictatorial y de hacer un curriculum que favorezca la integración social y que todos se vean reconocidos en ese curriculum. Entonces es un curriculum que apuesta fuertemente por mostrar una visión del mundo contemporáneo como un mundo diverso, plural, amplio. Tiene un fuerte énfasis en visión democrática de la sociedad, en valoración de los Derechos Humanos como fundamento ético de la convivencia social y eso se expresa mucho mejor en un curriculum integrado que en un curriculum de Historia, donde además la Historia que se cuenta usualmente es una Historia en la que se cuentan hechos políticos. No quiere decir que no haya que aprender Historia, o que la Historia no se pueda abordar desde una perspectiva mucho más interesante que la que nosotros conocemos en el sistema escolar.	Curriculum para la vida en sociedad	C4
5 a	O sea por ejemplo, en Inglaterra existe Historia y Geografía pero la enseñanza de la Historia que hacen es muy interesante. Por cierto la Historia se entiende como una interpretación, una interpretación basada en fuentes con mucho énfasis en la formación de la lectura de fuentes de todo tipo, mucho apego a la idea de que se trata de una construcción, de una interpretación, pero también, con mucho trabajo de lectura e interpretación.	Referencia curriculum británico sobre enseñanza de la Historia	C3
5 b	Dentro de la enseñanza de la Historia si uno se va por la visión disciplinaria,	Orientación curricular hacia la	C4

	<p>también hay hartas opciones, pero en el contexto y en el momento en que se hizo la Reforma y es una demanda que persiste, es que el sector se oriente hacia una formación ciudadana en ese momento era una opción muy fuerte. Entonces está este referente de relevancia para los jóvenes y también de relevancia para la sociedad. El curriculum de Historia y Ciencias Sociales responde mejor a ese propósito. Es lo que está en el corazón. Si tú revisas la literatura internacional sobre curriculum, el propósito del sector de Estudios Sociales es su énfasis en formación ciudadana y orientar hacia eso el conjunto de los conocimientos. Esos son los referentes principales del cambio de orientación.</p>	<p>formación ciudadana</p>	
6	<p>Por un lado está la consulta donde todos demandan un cambio de enfoque. Antes de pasar a los profesores, un tercer elemento también es que el conjunto del curriculum provee de una formación básica para todos los estudiantes que es común al OTP y al mundo HC, pero no solo eso, sino que la idea de la formación general no es para gente que va a estudiar Historia por así decirlo, sino que es además un curriculum que forma en competencias básicas para la vida que es también otra fuente importante de reorientación y por eso también este giro a formación ciudadana adquiere tanta relevancia.</p>	<p>Orientación curricular para la formación en competencias básicas para la vida</p>	C4
7	<p>Bueno, con respecto a tu pregunta de los profesores en ese momento lo que se hace es también en las comisiones iniciales se les pide propuestas a los profesores. La reforma en media parte por pedirle propuestas a los profesores, poquito, muy poquito pero de Liceos Municipales que elaboran propuestas iniciales.</p>	<p>Petición de propuestas a los docentes</p>	C5

8	<p>Ahora el diagnóstico global de qué están pensando los profesores la verdad es que más allá de la consulta no se tiene, o sea no es que haya habido una consulta a los profesores específica del sector de sociales, sino que al revés se piensa primero tener un borrador con estas orientaciones que son consensuadas por la participación del Colegio de Profesores en la comisión Brunner, o sea el gremio está participando en la reorientación del conjunto del curriculum, entonces no es tampoco como que se haya hecho una reforma a espaldas de los profesores, depende de cómo se entienda la participación también, pero no es asambleísta. No parte de una conversación nacional sobre el curriculum de Historia, sino de una conversación nacional sobre conjunto del curriculum. Entonces después se van haciendo las consultas y durante todo el proceso se van elaborando borradores a partir de propuestas de Universidades y de profesores.</p>	Participación sociedad civil en la construcción curricular	C6
8 a	<p>La verdad es que el giro a Historia y Ciencias Sociales es más bien de la comisión que elabora la propuesta y de la influencia grande en esa propuesta de algunas Universidades que también propenden a hacer una propuesta orientada hacia estudios sociales. Te diría en ese momento la Universidad de Chile es muy pro esto, la USACH y al revés muy crítica la Universidad Católica de Valparaíso, por decirte, de los que formularon planteamientos más críticos. No con eso te quiero decir que apoyen todo los que apoyan, pero sí como este giro. La Católica también elaboró informes que evaluaban positivamente el giro. Y profesores mismos que como profesores que se van haciendo parte de esto. Después, cuando ya está el primer borrador hubo una consulta nacional nuevamente y en general la crítica de los profesores, en un proceso que se lleva a cabo</p>	Giro disciplinar y sus responsables	C7

	<p>en el año 97, que también participaron, bueno los profesores dicen que se les dio solo un día, bueno ahí hay como visiones. La verdad es que se mandó la propuesta y en el fondo se liberó un día para que hubiera debate en la escuela, pero todos creían que se iba a leer la propuesta, no ese día sino que iban a haber leído y reflexionado sobre el asunto individualmente y que después iba a llegar el día del debate. Bueno no, los profesores entendieron que, y esa es la crítica, que ese fue el día de la consulta. Ese día se dio libre, no hubieron clases, fue súper complicado suspender las clases. No hubo clases ese día para que en los colegios ocurriera un debate, porque se suponía que la gente habría leído antes, cosa que nunca ocurre en este país y así que no tenía por qué ocurrir esa vez, pero también como que uno se queja de que no le dan participación y ...se prepara.</p>		
9	<p>En esa consulta las críticas de los profesores estuvieron concentradas en tres temáticas, hay un informe de la Católica de eso, y que se corrigieron. Uno de ellos, un poco de América Latina, entonces petición de más presencia de América Latina. Más presencia de Geografía Física y también observaron la extensión. Pero por otro lado pedían más cosas y en el debate nacional, todos pedían más. Más Historia Universal, más Historia de Chile, más Economía, “cómo es que no va a estar este tema”, “cómo es que no va a estar este otro tema”. Entonces en realidad, después de la consulta lo único que le pasó al curriculum es que se ensanchó. Lo que se achicó bastante, o sea las cosas que se sacaron de la propuesta dentro del debate público fue como los problemas de la sociedad contemporánea. Había un cuarto medio donde se abordaban varios problemas de la sociedad</p>	<p>Peticiones de los docentes: ampliación temática del curriculum</p>	C5

	contemporánea y eso se achicó por así decirlo.		
10	<p>Qué ha pasado con los profesores después. O sea ese fue el debate en ese momento, y en la prensa el debate en realidad no fue de profesores, sino más bien de ciertos académicos de derecha, Vial, Krebs fueron críticos en la prensa de la propuesta. Nosotros sabemos que desde el otro lado, desde el lado de la izquierda ha habido mucha crítica, que es un curriculum neoliberal y que no incorpora la memoria de los sujetos subalternos, y ese tipo de críticas, y eso circula en ciertas revistas especializadas, pero por razones obvias también no llegan a la prensa, ellos no tienen llegada a los medios. Entonces tampoco se ha puesto eso como un tema de debate nacional.</p>	Visiones políticas de la reforma	C6
10 a	<p>En realidad lo que está más públicamente es la crítica de los profesores a la extensión del curriculum. Bueno nosotros venimos de hacer una encuesta a los profesores, entonces les preguntamos a los profesores, qué sacamos del curriculum. Estamos ad portas de hacer un ajuste y les preguntamos qué sacamos... “nada, no saquen nada, aumenten horas”. Eso es lo que proponen y esto en todas las áreas. Los profesores siguen encontrando que todo es relevante, que le faltan cosas y que les den más horas. Entonces es súper complicado preguntarle a un profesor de Historia que qué cree usted que en realidad tienen que aprender de Historia. La crítica al curriculum, aparte de algunos que han criticado el orden y la secuencia, es la cantidad de horas. O sea no es que no haya que aprender alguna de esas cosas.</p>	Críticas de los docentes contradictorias al curriculum: extensión versus petición de más contenidos	C5
10 b	<p>Entonces también es súper complicado el diálogo sobre curriculum porque la selección que significa el curriculum, nadie quiere dejar nada afuera y</p>	Sobre el problema de la selección de contenidos del curriculum	C5

	<p>todo es importante y debieran aprender más incluso, porque Historia es el ramo más importante entonces cómo es posible que tengan tan pocas horas de este ramo tan importante... El problema es que eso mismo dice el profesor de matemáticas, el de inglés, el de arte, el de Educación física.</p>		
11	<p>Después en términos más objetivos, el estudio de seguimiento. Aquí hay un equipo que hace seguimiento la implementación curricular y tiene encuestas hechas a profesores sobre qué están implementando. Bueno nosotros tenemos datos bastantes rigurosos sobre las áreas que no tocan, etc.</p>	<p>Monitoreo de la implementación curricular</p>	C8
12	<p>En general el curriculum se aborda en orden, de cada año. Las unidades que están al final se abordan menos que las que están al principio. Entonces los profesores se extienden extremadamente mucho en antigüedad por ejemplo y nunca llegan a ver la revolución francesa sencillamente. Hay unidades que las pasan más rapidito y por lo tanto, la demanda de los cabros de un curriculum más relacionado con el presente es súper poco cumplida porque mucho de Grecia, les siguen enseñando los dioses del Olimpo, el Panteón. En Historia de Chile la Independencia con lujo de detalle... eso por el lado de la implementación. Hay cursos, niveles más logrados que otros.</p>	<p>Evidencias sobre el monitoreo de la implementación curricular: destinación de tiempos desigual</p>	C8
13	<p>Uno de los niveles que tiene mejor cobertura curricular es el octavo básico, segundo medio y el cuarto medio. Tienen menos cobertura curricular el primero medio y el tercero medio. Lo que pasa es que en primero medio ven Economía. Eso de las unidades al final tiene que ver con eso espacial y a veces con las áreas más débiles de los profesores y economía es una de las áreas más débiles.</p>	<p>Evidencias sobre el monitoreo de la implementación curricular: cobertura versus áreas débiles de los profesores</p>	C8

14	<p>Hay dos cosas. Una es qué políticas se hizo para que los profesores conocieran esto. Bueno, la política nacional de difusión de los programas nuevos y del nuevo curriculum fue un programa de perfeccionamiento fundamental que era un plan en enero que fue totalmente insuficiente. Heterogéneo en su calidad. Te podía toca un muy buen curso y un pésimo curso. Entonces el balance es que insuficiente y heterogéneo. Después están las políticas más permanentes que el centro de perfeccionamiento sigue ofreciendo cursos y hay un montón de profesores que siguen acudiendo a cursos que ya son bastante más profundos y en temas específicos, como abordar el primero medio, que se yo. Ahora de eso yo no tengo la evaluación, habría que hablar con alguien de perfeccionamiento sobre la evaluación, sobre cuánta gente a estas alturas ha hecho ese perfeccionamiento.</p>	Difusión de la propuesta curricular: talleres de perfeccionamiento	C9
15	<p>Por otro lado la evaluación docente y lo que muestra la evaluación docente es que el perfeccionamiento es bastante... es poco su impacto en el cambio de práctica de los profesores. En general, no por ir a un curso de perfeccionamiento cambian las prácticas. La pregunta es cómo alterar de formas más profundas las prácticas y hay formas directas e indirectas, y aquí nos metemos al tema de cómo se hace un cambio, porque obviamente no basta el papel y lo importante es que haya un curriculum, aunque ese curriculum no se esté implementando en su totalidad, es que el sistema comienza a adecuarse, lentamente en el tiempo. Entonces probablemente hay un conjunto de profesores que encuentran una oportunidad en la Reforma, hay conjunto de profesores resistentes y hay un conjunto de profesores que no quiere cambiar, o sea todo eso va a pasar, sea el curriculum que sea, entonces el curriculum sabe de</p>	Impacto de las políticas de difusión de la propuesta curricular	C8

	antemano que se va a encontrar con eso, entonces el punto es como se articula una política de implementación		
16	<p>Por una parte está el perfeccionamiento y por otro, como yo te digo, los mecanismos indirectos y uno de mucha influencia son los textos escolares. Y si tú ves los textos escolares de la reforma y ves los textos escolares previos a la reforma, los profesores reportan eso también, gran uso de los textos escolares. Y si ves los textos escolares de la reforma tu ves otro contenido, entonces a lo mejor no ven todo el curriculum, pero lo que están abordando, hay muchos profesores que están abordando otros contenidos de Historia que antes de la Reforma no se abordaban y que están ofreciendo esta mirada más integrada, que están abordando la Historia como interpretación de fuentes, o sea los textos que el Ministerio ha comprado ha sido uno de los criterios básicos de selección el que efectivamente muestren fuentes y muestren visiones de la Historia y contraposición de autores y todo eso. Por su puesto a nivel escolar, no a nivel de estudiante universitario, pero está ahí. Y hay una generación de cabros que por lo menos les están diciendo que sobre algunos temas se les está diciendo “mira esta es la visión de este y esta es la visión de este” y eso está en los textos y eso es una tremenda influencia que hay que evaluarla, pero son ideas que van entrando lentamente, que no se cambian de un día para otro, nosotras lo sabemos desde la Historia, sabemos es así, los procesos históricos son lentos. Estos mecanismos indirectos tienen un impacto que poca gente evalúa también, o sea, como quieren una cosa muy contundente, de un gran giro y en realidad es un giro que va lento y haciéndose.</p>	Mecanismos indirectos de difusión de la Reforma: textos escolares	C9
17	La otra gran influencia es la PSU.	Mecanismos	C9

	<p>Que también y parte importante de la crítica a la extensión es que “viene la PSU” y el fantasma de la PSU y todo el cuento. Al haber una PSU ahora de Historia y Ciencias Sociales que integra y no una Historia de Chile como era antes, que integra... entonces eso también va obligando a girar y está ocurriendo. Cuánto está ocurriendo yo no te puedo decir, pero que está ocurriendo, si porque sino no los cabros fracasarían masivamente, o sea hay muchos que fracasan en la PSU, pero hay un grupo importante que esta leyendo otra Historia.</p>	<p>indirectos de difusión de la Reforma: PSU</p>	
17a	<p>Lo otro importante es que el año pasado hubo un congreso curricular del colegio de profesores ¿tu leíste las conclusiones? Porque ahí también es súper interesante. Hay críticas al tema de la reforma pero por ejemplo para el área nuestra hay un gran reconocimiento de la presencia de derechos humanos y una valoración de eso. Eso por una parte, pero lo notable es que piden más identidad nacional contra la globalización. Es una mezcla, se mezcla un tema de fortalecimiento de la identidad nacional ya sea en el más puro lenguaje patriotero con una crítica al neoliberalismo y a la globalización. Pero por distintos lados hay una extensa conclusión que pide más raíz nacional con el riesgo que eso tiene de nacionalismo y de no sé... glorificar la empanada y la cueca y cosas de ese tipo, o sea es notable.</p>	<p>Críticas y peticiones de los docentes a la Reforma</p>	C5
18	<p>No para nada, yo creo que tiene que ver con esta cosa ideológica como me ha tocado mucho estar en reuniones con los profesores de Historia y no sé por qué celebramos Halloween y cómo se nos mete la globalización y los valores nacionales y qué se yo. Es muy fuerte ese sentimiento entre la gente de Historia, no sé si en otras áreas será realmente fuerte, yo creo que sí porque el Congreso del Colegio de</p>	<p>No entrega información relevante</p>	

	<p>Profesores era de todas las áreas. Entonces es como una expresión como contra la globalización y bueno, no sé poco conocimiento (...) no sé como llamarle, no me acuerdo en este momento el término, pero es como que habláramos castellano... las influencias culturales... la mezcla de cómo entender las mezclas culturales versus el proceso específico actual neoliberal respecto a los mercados económicos.</p>		
19	<p>Claro, hay un montón de dimensiones que por una parte son, o sea son y otras que por otra parte, son requete interesantes y positivas y no sé po', nos encanta tener un Tribunal Internacional de Derechos Humanos, pero no nos gusta Halloween. Entonces qué se selecciona en este contacto cultural y qué no...</p>	<p>Valoraciones sobre fenómeno social de la globalización</p>	
20	<p>En esta visión de qué les está pasando a los profesores, o sea yo creo que en los profesores sigue habiendo un grupo importante resistente, sigue habiendo un grupo importante de profesores que ni se han enterado que hubo reforma y un montón que está girando levemente y ahí yo creo que hay gente joven, varias generaciones de gente joven formada en otra visión de la Historia.</p>	<p>Diagnóstico sobre la postura docente frente a la implementación curricular</p>	C2

21	<p>Ahora sobre el tema de la integración con las demás disciplinas sociales ya eso es débil. Es débil porque es débil la formación de los profesores de Historia, hasta en Geografía. O sea la formación que los profesores tienen en Geografía es muy tradicional, re apegada en la Geografía Física. Por ejemplo, los geógrafos del Instituto de Geografía tienen una visión positiva de la incorporación de la Geografía. Una cuestión como anecdótica que como nosotros vivimos en Santiago vemos desde Santiago, pero primero medio regional lo valoran mucho los geógrafos, pero en regiones lo valoran cualquier cantidad, o sea tener por una vez un curriculum que tiene una unidad sobre la región, o sea la gente de regiones les encanta. Entonces es mucho más crítica la reflexión en Santiago, porque la unidad regional en la región metropolitana es súper compleja por las características de la Región Metropolitana, en cambio la gente de regiones por fin tiene un curriculum menos centralista, que la PSU tenga un conjunto de ítems en que se contestan sobre una región lo encuentran espectacular (...no se entiende)</p> <p>Esa unidad los geógrafos la valoran muchísimo como una posibilidad de ver la interdependencia de los factores sociales en una región.</p>	Formación de profesores: debilidad conocimiento disciplinar	C10
22	<p>Hay distintas versiones. Ellos informaron, o sea, antropólogos, sociólogos, que tampoco nunca han tenido un espacio curricular y nunca han pretendido tenerlo, entonces igual la perspectiva multicultural y el respeto que hay por la diversidad y los pueblos indígenas y todo eso, lo valoran cualquier cantidad.</p>	Valoración de la presencia curricular de las Ciencias Sociales	C11
23	<p>Hay como un concepto controvertido en segundo medio que es de identidad mestiza, que ese es uno concepto que unos</p>	Conceptos controversiales dentro de las	C11

	<p>apoyan y otros lo rechazan. Por la idea de que aparentemente todos nos habríamos mezclado y todos seríamos una gran mezcla, en circunstancias que no es así y que sigue habiendo convivencia cultura, interculturalismo y los pueblos indígenas, varios de ellos no han perdido su identidad. Entonces no todo es identidad mestiza sino también multiculturalidad.</p>	disciplinas	
24	<p>Hay algunos que critican ese concepto. Pero en general hiper valoración de la gran presencia de los pueblos indígenas, y los antropólogos nunca han tenido ninguna pretensión de estar dentro del curriculum escolar.</p>	Valoración de la presencia curricular de las Ciencias Sociales	C11
25	<p>Por el lado de los sociólogos igual. Algunos sociólogos informaron el curriculum quizás más en los tema de siglo XX habrían querido que aparecieran más temas que era la propuesta original. Pero tampoco es una disciplina que haya tenido mucha presencia en el curriculum. Que temas ponte tu plantearon los sociólogos y que no está explícitamente es el tema del poder. El poder en las relaciones sociales, pero porque la ciencia política no es una ciencia de cómo se gobierna, sino de temas más sociológicos de cómo se organiza el poder en la sociedad. Pero igual, estamos todavía... bueno falta mucho para eso. Hay ideas más elementales que no están logradas, nociones más elementales de Ciencias Sociales que no están logradas.</p>	Visión sobre presencia disciplinar en el curriculum	C11
26	<p>Yo creo que el mundo universitario es un mundo heterogéneo, entonces me cuesta mucho pensar en una “nueva camada” de profesores que van a egresar porque depende a qué Universidad vayan también y cómo lo formen las Universidades, gran diversidad en la calidad de las Universidades entonces depende de</p>	Expectativas en las nuevas generaciones de docentes	C10

	donde vayan.		
26a	<p>Lo que sí es una constante es que han subido los puntajes de ingreso a Pedagogía... en Historia han subido muchísimo, o sea si me dijeran que es un indicador de que a estos cabros el curriculum les gusta más sería observar cuánto ha subido el porcentaje de Historia por sobre las otras disciplinas. O sea están llegando unos cabros con unos puntajes increíbles a estudiar Historia, con mucho interés, o sea, como primera opción por ejemplo, o sea algo les gustó. Ahora anda a saber si su profesor le hizo distinto, capaz que el profesor le está haciendo igual que antes y si les gusta más Historia porque vinieron de la reforma cuando en realidad tienen el mismo curriculum de siempre. Pero hay un interés grande en Pedagogía. Hay otros que dicen que esto tiene que ver con la estabilidad del mercado laboral docente y por lo tanto, ningún interés en Educación, sino que realismo y pragmatismo, en una profesión que tiene más opciones de trabajo y que es más estable que otras y que eso hace subir el (...) debe ser un poco de todo. De todas maneras el dato de la causa es que están subiendo los puntajes de ingreso, gente entonces más preparada.</p>	Escenario de la formación de docentes: aumento de matrículas y puntaje de ingresos	C10
26b	<p>Pero pucha la formación en las Universidades... así que yo no me atrevería a ser así como optimista. Lo otro que pasa es que también hay un montón de Universidades que les están enseñando a los cabros a ser unos críticos sistemáticos de la Reforma, ni siquiera conocerla con mucho detalle, sino que los forman para criticar la reforma. O sea yo no tengo nada con que los formen críticos pero me gustaría que fuera con más información, con más antecedentes y más profundidad en el conocimiento. Hay muchos que critican sin saber y conocer un poco el debate... entonces eso es como</p>	Visión sobre las instituciones formadoras de docentes: crítica constante a la reforma	C10

	latero, porque que tenga defectos no hay duda, que tu puedas estar en desacuerdo nadie lo duda, pero tienes que conocer un poco más sistemáticamente para ser opositor.		
27	Entonces están las Universidades en donde le han dado como caja. Hay otras Universidades que no, que han sido bastante más pro reforma y que por lo tanto la gente está haciendo una crítica más desde adentro para perfeccionar una determinada perspectiva.	Visión sobre las instituciones formadoras de docentes: pro reforma	C10
28	Yo creo que en general sigue siendo débil la cosa interdisciplinaria. Todavía es una cuestión en la que hay que avanzar. El diálogo entre institutos de Educación y otras especialidades es súper débil	Elemento interdisciplinar en la formación docente	C10
29	¿Y cómo lo podría enfrentar?, te devuelvo la pregunta		
30	Mira, es súper complejo porque las Universidades son autónomas. Entonces hay que apelar a mecanismos más complejos. Uno, no hay un canal de influencia, las Universidades podrían (...) hay un canal indirecto que es a través de los cursos de perfeccionamiento para trabajar con Universidades que cada vez son más aliadas del Ministerio a través del centro de perfeccionamiento y que tienen un trabajo conjunto y que van introduciendo poco a poco la visión de la reforma en sus curso y por tanto, ellos apropiándose.	Diálogo entre Ministerio de Educación y Universidades	C12
31	La más dura es que acaban de aprobar en el parlamento la Ley de Acreditación de Universidades donde viene la cláusula donde hay dos carreras obligadas a acreditarse que es Pedagogía y Medicina. Entonces va a haber un control mucho más grande de las carreras de Pedagogía. Y se está discutiendo si es que no debería haber	Diálogo entre Ministerio de Educación y Universidades	C12

	una habilitación de los profesores. O sea que al salir de la Universidad, para desempeñarse en el sistema público obligación de tener una habilitación.		
32	Existe una comisión tripartita que impulsó Bitar entre Instituciones Formadoras, Colegios de Profesores y Ministerio. En Temuco el lunes y martes hubo el segundo encuentro nacional de esta comisión en donde van las instituciones formadoras. Uno de los temas que se debatió ahí fue el de la articulación de los institutos disciplinarios con los pedagógicos, pero eso es un tema que viene pegando desde el siglo XIX, entonces el discurso es retórico “tienen que articularse”. Mientras las facultades de Educación y la Pedagogía sea un conocimiento más duro, más sistemáticos los institutos disciplinarios no la van a pescar. Entonces también hay un tema de sociología del conocimiento de cómo se producen las relaciones entre áreas de conocimiento que también le falta mucho a la Pedagogía para legitimarse en el mundo académico.	Debate actual sobre la formación de docentes: articulación entre disciplina y Pedagogía	C10
32a	Entonces la articulación creo que viene una segunda (...) de todas las críticas de los pingüinos está tan desprestigiado el sector de la Educación, que también tiene coletazos indirectos en la formación de profesores en el sentido en que están en el peor pie histórico de la facultad de Educación para que las pesquen los institutos disciplinares, o sea yo creo que al revés, estas son olas históricas, hay como un péndulo. Siempre dominan los institutos disciplinarios en el ámbito universitario, y esto internacionalmente, pero hay un momento en que las facultades de Educación logran tener un espacio un poquito más consolidado. Yo creo que... y tiempos de repliegue, o sea, esto es una interpretación, pero viene una ola yo creo en que los	Crisis de los institutos de Pedagogía y auge disciplinar	C11

	<p>institutos disciplinares van a arrasar con Educación. Viene un gran control político en Educación, está todo el contexto social de desvalorización total y una certeza que se está consolidando en la sociedad que es lo que les pasa a los profesores que saben poco de lo que tienen que enseñar y que no es Pedagogía el asunto, sino que tienen que saber matemáticas para enseñar matemáticas y tienen que saber Historia para enseñar Historia y por lo tanto lo que viene a hora es una gran influencia de los institutos disciplinares y los de Educación, están replegados... esa es mi hipótesis futurista (risas) así que en formación de profesores, reforzamiento de la disciplina.</p>		
33	Si	No aplica para la generación de categorías	
34	<p>Es que yo no veo tanto problema. Yo creo que una persona bien formada en Historia es capaz de enseñar los contenidos del curriculum. Tampoco son de una complejidad tan gigantesca. Ahora, ideal que supieran más de Geografía, de economía, de ciencia política, pero yo creo que saben lo suficiente para... o sea, bien formados en Historia, y eso incluye por lo tanto buenos cursos de Historia Económica, cursos de Ciencia Política, todo eso... deberían poder enseñar el curriculum. No me imagino que se tengan que formar en Ciencias Sociales. Además que los institutos están cada vez más incorporando más cursos de antropología, sociología a sus mallas curriculares, por que a su vez también la Historia se está haciendo cada vez con más teoría sociológica, con mucha más antropología, ¿entiendes? Entonces te formas en Historia y te formas más en teoría histórica que ahora también hay más, eso también está en más diálogo con estas otras disciplinas, entonces yo no creo que tenga</p>	Sobre los dominios disciplinares de los docentes para la implementación curricular	C11

	que reformularse la carrera sino que actualizarse como carrera de Historia y dentro de eso un plus un poco más de Ciencias Sociales... tienen demás para hacer clases de Historia. Esa es quizás es una visión simplista, pero yo creo que un buen profesor de Historia lo hace bien.		
35	A ver, en primer lugar también hay un proceso nacional de evaluación docente donde los profesores quedan clasificados. Hay una línea divisoria y en tres años si son insatisfactorios tienen que comprometerse en un plan de desarrollo profesional, no va a funcionar perfecto eso al principio, pero ya se está instalando una cultura donde los profesores ya están siendo evaluados y clasificados, así que eso importa. Importa desde que hacen los portafolios, algunos los compran, pero ya solo hacer el portafolio es un asunto. Entonces, están los profesores siendo evaluados, si es que salen mal evaluados tienen que comprometerse a hacer un plan de desarrollo, tienen que volver a evaluarse y si por tres años consecutivos tu sales clasificado como mal profesor se supone que no puedes seguir ejerciendo , entonces es un tremendo desafío.	Evaluación docente como instrumento para la implementación curricular exitosa	C13
36	Por un lado eso, por otro lado qué materiales les llegan a los profesores, les llega el programa que tiene una secuencia pedagógica para abordar los contenidos. Ahora esos programas se van a actualizar en dos años más. Porque tampoco se pueden actualizar a cada rato, pero entonces van a estar renovados con material nuevo, nuevas actividades, etc.	Planes y programas como instrumentos para la implementación curricular exitosa	C13
37	Y por otro lado están los textos escolares, que les llega a todos. Va a haber en el futuro, unas cosas que se llaman mapas de progreso del aprendizaje que le dan una visión al profesor desde primero básico hasta	Instrumentos para la implementación curricular exitosa: proyectos futuros	C13

	<p>cuarto medio de su área con ejemplos de lo que puede hacer con sus alumnos para evaluar si los alumnos no están en el nivel adecuado. También idealmente en el futuro, se constituirá una página Web de material para reforzar la pata que está más débil y que la evaluación docente y todos dicen que es la más débil, que es la evaluación. Entonces es un apoyo a la evaluación...entonces tienes mucho apoyo pedagógico. Ahora, lo otro que ya es como... bueno si tu haces un poco más que eso, entonces te dicen que tratas a los profesores como... o sea que es poco profesionalizante, que cómo les das todo eso. Ya a los programas los encuentran lo más directivos que hay. Entonces es súper complicado y también es súper difícil. Eso es un recurso.</p>		
38	<p>Otro recurso son los programas enlace en lo computacional. Es súper difícil además hacer materiales válidos para todo el país. Entonces yo creo que eso es suficiente, o sea no creo que sea suficiente. Lo que pasa es que debiera haber muchas más entidades haciendo guías y materiales.</p>	<p>Crítica a la producción de apoyo pedagógico a los docentes</p>	C6
39	<p>Además del Ministerio me entiendes, por que no es asunto solo del Ministerio. Entonces en ese sentido ponte tu Educar Chile, ojalá hubieran varios Educar Chile porque es una plataforma de recursos que tiene una cantidad de visitas y creo que tiene el espíritu de movilizar la reforma. Entonces ahí yo creo que no es al Ministerio al que le corresponde hacer eso.</p>	<p>Instancias externas para a movilización de la reforma</p>	C13
40	<p>Te lo contesto como medio de curriculum de Historia y medio general. El desafío del curriculum de Historia y del curriculum en general es cómo dialogar con los jóvenes que están en una realidad muy diferente. Ahora los profes son jóvenes pero</p>	<p>Curriculum en relación a los estudiantes</p>	C14

	las escuelas les ofrecen un mundo tan en cierto sentido arcaico. Están desmotivados los cabros con la Educación.		
41	<p>Cuando nosotros partimos estaba como de moda esto de que los cabros no estaban “ni ahí”... pero no es eso, no es en ese sentido, es una crítica persistente a la irrelevancia de lo que se está enseñando en la escuela. El exceso de asignaturas... bueno eso es ya diseño curricular general que hay que hacer algo rápido. El desafío para los profes es conectarse pedagógicamente con cursos muy heterogéneos, con cabros que están muy críticos, que están extremadamente críticos. Entonces cuesta yo creo convocarlos a la Historia. Me contaba una amiga que tengo, que una alumna de primero medio le dijo “mire no me interesa nada de lo que usted me pueda enseñar, nada”, “pero siquiera dame una oportunidad” le decía si no habían empezado ni las clases, no fue ayer fue a principio de año... “no era que hubiera cachado si yo era fome sino que “no me interesa nada”... “bueno, cuando tu creas que te puedo enseñar algo, avísame, no vengas no tienes que venir” y eso es mucho, se repite mucho.</p>	Desafío de la vinculación curricular con los estudiantes	C14
42	<p>Totalmente, totalmente... hay que como inyectar otra vez como un poco de ánimo, de convicción de que vale la pena, de sentido...</p>		
43	<p>Quizás la comisión presidencial va a dar una segunda oportunidad respecto de cómo reconquistar el rol de la Educación que a la vez contradictoriamente todos le asignan tanta, tanta importancia. Entonces también ver qué es lo que no cuajó. Eso es muy profundo. Yo creo que ese es el desafío de los profes de las nuevas generaciones, es conectarse con estos cabros.</p>	Desafío entre docentes y estudiantes: vinculación	C14

44	<p>No ha salido mucho, porque tenían como esta alianza con los profes, pero en la conversación acá en el Ministerio con los dirigentes estudiantiles gran crítica a los profesores, o sea crítica, en el fondo ellos sienten que los profesores no los mueven. Entonces se ha concentrado en el tema de la municipalización y todo, pero ellos visualizan que hay un escollo clave.</p>	Visión estudiantes de los docentes	C14
45	<p>Entonces lo que yo creo que es desafío para la formación de profesores pedagógico propiamente tal es pero... eso es lo malo que el péndulo se vaya a la cosa de los institutos, porque claro, van a saber más los profes y eso les va a dar una seguridad que es clave, si no la tienen es mortal. Pero por otro lado, las herramientas pedagógicas que tienen son débiles y es muy demandante hacerle clases a un curso de 45 cabros de primero medio.</p>	Visión sobre la formación de docentes.	C10

▪ ANEXO N ° 12 : Cuadro frecuencia sujeto informante U.A.H.C

Código	Categoría	Frecuencia
C8	Características del estudiante de la institución.	14
C6	Saberes y dominios disciplinares de la carrera.	10
C4	Propuesta curricular de la institución	9
C3	Identidad de la propuesta educativa.	8
C9	Inserción laboral del estudiante.	7
C5	Relación entre Universidad y MINEDUC.	7
C7	Saberes y dominios pedagógicos en la carrera.	5
C1	Creación de la carrera.	5
C2	Referentes para la construcción de la carrera.	4

▪ **ANEXO N° 13 División por párrafos y categorización entrevista representante U.A.H.C**

N°	Párrafo	Categoría	Código
1	El origen de esta carrera, es una solicitud de la misma Universidad, no en particular a mí en esa época, si no que a un profesor que es Pedro Milos, para que se pensara en una Pedagogía en Historia, fundamentalmente eso. Y de hecho como una Pedagogía en Historia, no una licenciatura, sino una Pedagogía en Historia. Esto, debía tener un espacio de acogimiento que era el PIIE en sus inicios, espacio que ocupábamos como lugar de trabajo, reuniones etc.	Origen de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	C1
1 ^a	Ahora yo entendería, sin manejar la información específica como fue la conversación de Pedro Milos con la Universidad, que al tener esta Universidad una tradición en Ciencias Sociales, un lugar donde se podía hacer algo interesante, era justamente el enriquecimiento de la propuesta de la Escuela de Educación, que tenía solamente Educación Básica en esos minutos, y los distintos elementos de Ciencias Sociales que circulaban al interior de la Universidad, por lo tanto, desde el punto de vista interno hay una apuesta por un crecimiento de la Universidad en la oferta de Carreras y una de las que era como más plausible en términos de las capacidades de ejecuciones ya instalada era una Pedagogía, y en este caso específicamente en Historia y Ciencias Sociales, en Historia y Geografía se pudo haber dicho originalmente, muy probablemente.	Creación en un contexto de tradición en Educación y Ciencias Sociales	C 1
2	Estamos hablando del 96-97, hace diez años atrás. El contexto era con algunos postgrados como el FIDE, que comenzaban en ese minuto a verificarse, y yo te diría con	Escasez de referentes nacionales sobre experiencias de formación de	C 2

	un muy bajo nivel de reflexión todavía en el sistema universitario acerca de lo que significa formar profesores. En la literatura de la cual uno dispone y la gente que es capaz hoy día de hablar y de saber sobre cómo se forma un docente es mucho mayor que hace diez años, claramente.	profesores	
2a	Estamos hablando de un contexto en que se asumía, en el contexto del diagnóstico de la reforma de que la formación inicial era un gran problema, y por lo tanto nosotros en ese sentido empezamos un poco a repensar con la facilidad de no tener nada que reformar, no había que transformar algo que venía hace años, si no que uno podía, casi como el sueño del pibe como se decía en esa época, uno podría inventar algo de acuerdo a las necesidades y de acuerdo a lo que uno creería en ese minuto que era necesario hacer.	Posibilidad de instalar una propuesta innovadora	C 2
3	Ahora hay un antecedente previo que es súper importante que es la carrera de Educación Básica de la Academia, que fue hecha por un grupo de personas que provenían del PIIE fundamentalmente y que se instaló desde sus inicios como una carrera que promulgaba la idea de una Pedagogía en Educación básica para la reforma, muy centrada en el discurso de la reforma, pero a su vez mezclándola con una tradición propia que tiene que ver con los talleres de Educación democrática que son unos talleres que se implementaron en la período de dictadura para profesores en ejercicios, en la vía de el empoderamiento del sujeto docente frente los contextos donde estábamos viviendo y esa metodología se trajo al trabajo de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica.	Experiencia de Pedagogía básica como antecedente de la carrera Pedagogía en Historia	C2
3 a	Hubo una intención en sus inicios de que nosotros hiciéramos un traspaso más o menos completo de la estructura básica de	Transformación y especialización a partir de la	C2

	<p>Educación Básica, obviamente con todos los elementos específicos de lo que uno puede decir como de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, sin embargo la discusión que fue larga y que duró bastante tiempo, yo te diría que fue derivando más bien en algunos principios estipuladores del curriculum que tenemos actualmente, que algunas cosas quedaron y otras desaparecieron.</p>	<p>experiencia básica</p>	
3b	<p>Apareció en esa conversación propuesta por María Teresa Rojas, Pedro Milos, quien habla y dos profesores más que circularon aleatoriamente digamos pero no permanentemente, la idea que la formación disciplinaria por ejemplo, debía estar mucho más conectada a la formación pedagógica y que incluso se llegó a pensar en un minuto de que la formación disciplinaria, una asignatura x de formación disciplinaria, tuviera en su interior una reflexión didáctica, alguna conexión, digamos, con la necesidad de instituciones que se están formando.</p>	<p>Énfasis en conexión entre formación disciplinar y formación pedagógica</p>	C3
3c	<p>Lo otro que aparece como importante y se configuró tempranamente recuerdo es la idea de la importancia de la didáctica de la especialidad como un elemento fundante del que hacer del profesor. Una (...) que puede parecer bastante obvia pero que en su minuto no fue nada de obvia, de hecho fue bastante poco comprendida, incluso en la Escuela de Educación de acá de la Universidad la idea de que las prácticas profesionales fuera lo mismo que la didáctica. Yo me vine a dar cuenta un buen tiempo después de lo que estábamos haciendo al plantear eso, nos parecía ciertamente natural a nosotros, pero hay una noción como que las prácticas profesionales o los talleres de reflexión son una cosa, una cosa reflexión y práctica, y otra cosa la</p>	<p>Relevancia de un enfoque desde las didácticas específicas</p>	C3

	<p>didáctica como ocurre hoy en la Educación Básica, porque ellos además tiene múltiples didácticas, pero para nosotros siempre nos pareció tempranamente la idea de un eje articulador de la carrera que son unos talleres de práctica y a partir de eso, ir viendo cuales son las demandas desde la Pedagogía y desde las disciplinas necesarias para configurar este profesor de Historia.</p>		
4	<p>Si tú me lo permites decirlo en síntesis, yo creo que hay una intención de configurar una malla curricular pensada específicamente para los desempeños del profesor de Historia y Ciencias Sociales, pensados más en un desempeño, más que en la cantidad de conocimientos que tiene que tener, que hoy día uno puede decir o poner la noción de “competencia”, pero en ese minuto ni siquiera aparecía la palabra, pero yo tengo la sensación de que todos los que discutimos en esa época, de que siempre estuvimos pensando en el sujeto en acción y que desde el sujeto en acción decir qué es lo que se requiere, además estaban nuestras propias experiencias de formación profesional, María Teresa y Yo en la Católica que fue muy buena desde la perspectiva actual y Pedro que era más bien Historiador y esto lo fuimos configurando, lo fuimos cruzando hasta que se llegó a un modelo que fue presentado en su minuto.</p>	<p>Malla intencionada para el desarrollo de desempeños o competencias.</p>	C4
4a	<p>La Universidad no era autónoma todavía, se tuvo que presentar al Consejo Superior y no pasamos la prueba del Consejo Superior, de hecho quedó “stand by” esa propuesta por que no fue aprobada, probablemente por alguna razón también, porque habían elementos bastante inmaduros, pero finalmente se llega a una situación tal en que hay una autonomía en la Universidad y en ese minuto se vuelve a tomar este proyecto que había quedado estacionado, es</p>	<p>Propuesta educativa desarrollada en contexto de autonomía de la Universidad</p>	C 1

	reevaluado, es reformulado en algunos aspectos, sobre todo en la parte disciplinaria diría yo, y es aprobada internamente por la Universidad e implementada.		
4b	Luego ahí tú sabes lo que viene después, se abre la carrera y llegan 115 personas, con una tasa de matriculas que era inédita para la Universidad , nos sorprendimos mucho por la cantidad de gente, fue la primera carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en una Universidad Privada, antes no había oferta alterna, excepto en la Silva Henríquez, por lo tanto, marcó un cierto hito para la misma Universidad	Hito de la Institución: gran demanda de la carrera	C1
4 c	y el trayecto posterior brevemente significó una malla curricular que tuvo un funcionamiento de dos años tal como fue formulada originalmente, después vino una reforma que afectó más al conjunto de la escuela de Educación y en ese plano se tuvo que adecuar a esa modificación general, de hecho no participamos desde el inicio en esa reformatión de la escuela de Educación, más bien nos plegamos en la segunda mitad del proceso y eso derivó en la malla que más menos tenemos hasta el día de hoy.	Replanteamiento malla curricular	C4
5	La verdad se hizo un segundo ajuste que tenía que ver con el acortamiento a 9 semestres, de 10 a 9 semestres pero yo diría que la estructura central sigue siendo la misma con la que iniciamos incluso, Un eje estructural central que son los Talleres de Prácticas Profesionales entendidos incluso por lo que denominamos muchas veces como Talleres de Integración Profesional, una formación pedagógica sintetizada me parece que bastante bien, aunque creo que faltan algunas demandas sobre algunos temas específicos de Enseñanza Media, pero la síntesis que se ha hecho en Pedagogía en la Universidad Academia de Humanismo	Valoración del ámbito pedagógico de la Institución	C3

	<p>Cristiano me parece una de las mejores que yo he visto en el ámbito pedagógico actual de distintas Universidades y la formación de disciplinar también están en un nivel de madurez de que es lo central.</p>		
5 a	<p>Tenemos pocos ramos de Geografía, aumentamos unos cuantos, los ramos Europeos creo que son los necesarios, los ramos de Historia de América y Chile creo que también son los necesarios, como el eje más fuerte en ámbito disciplinario también, por lo tanto yo te diría que estamos en una etapa relativamente madura, que tendría que hacer algunos ajustes en el ámbito pedagógico, más allá de lo que pudiéramos reformular internamente en la línea, en la estructura central, en el eje central de talleres que son los que están siendo discutidos en función de las experiencias, de los resultados que vamos teniendo específicamente este año con la primera cohorte de egreso.</p>	<p>Satisfacción en cuanto a carga académica disciplinar, discusión sobre ámbito pedagógico</p>	C4
6	<p>Si eso fue bien curioso en sus inicios, porque, insisto estamos en otro escenario después de diez años, si uno lo mira así retrospectivamente. Nos costó un mundo acceder a las mallas curriculares y al uso de información de programas o descriptores de mallas etc. de otras Universidades. Hoy día pinchas Internet y tienes toda la información de todas las Universidades del país. No, en esa época era muy difícil conseguirse con un amigo y mirar algunos modelos etc, etc, etc. pero fue muy precaria la capacidad de comparación. En ese minuto también nosotros tampoco éramos ningunos expertos</p>	<p>Creación de carrera en contexto de escasez de información sobre experiencias de otras Universidades</p>	C 1

	<p>en el tema de formación docente, Pedro no lo era, María Teresa y yo éramos unos recién egresados de Universidad iniciándonos en nuestras capacidades profesionales, por lo tanto, más bien lo que primó, hoy día yo diría tengo cuatrocientos mil artículos para pensar una carrera, pero en ese minuto primó mucho la reflexión interna del equipo, incluso las comisiones que tuvimos fueron con gente de la Universidad con Mirtha Abraham en algún minuto para ir cruzando ideas de cómo se va configurando esto, como hacer las síntesis.</p>		
7	<p>Hubo una discusión me acuerdo bien interesante que la recuerdo todavía de si hacer una malla para la reforma o que trascendiera la reforma y primó más la segunda idea, o sea que trascendiera la reforma una malla que si bien tiene que estar en cierta sintonía obviamente con el escenario curricular actual, tampoco podía ser ramos para dar cuenta del sector de aprendizaje de Historia y Ciencias Sociales tal como está configurado, eso habría significado por ejemplo haber dejado medio ramo de Geografía te das cuenta, entonces eso se discutió en su minuto y fue una decisión que tomamos,</p>	Relación de la malla con Reforma curricular	C5
7 a	<p>teníamos que ir más allá de la reforma que en ese minuto también eran cuestiones que estaban surgiendo, estamos hablando del año 96-97 con Marco curricular de básica, ni siquiera teníamos el de media, ya después aparece cuando el tema estuvo descansando en un escritorio apareció el Marco curricular de media que daba mucho más señales de cuál era la configuración de demandas de conocimiento que tenía hacia el docente de Historia.</p>	Enfoque de la carrera hacia la demanda ministerial	C5
8	<p>Por último, yo te diría que un punto que hasta el día de hoy no quedó bien resuelto, pero es parte también del nivel de las</p>	Énfasis disciplinar aún no resuelto	C6

	<p>dificultades de hoy en día es el tema de las Ciencias Sociales, hoy en día lo hemos resuelto con una Teoría Social en la malla actual, un curso de Teoría Social que me parece es lo que puede dar un marco de comprensión de las distintas disciplinas de antropología, psicología etc, etc., más la epistemología que te dan los pisos necesarios para entender estos temas estos temas, pero no hay una formación en cursos de antropología, en cursos de ciencias políticas, en cursos de esto otro que tampoco se hacían necesarios.</p>		
9	<p>Yo creo que hemos, si somos más críticos, hemos obviado el tema, entendiendo que hay un acumulado de un conjunto de ramos incluyendo la cátedras básicas que te dan una aproximación a las Ciencias Sociales, pero no hay una formación específica en cada una de las materias que cada uno podría decir que son necesarias y esto porque creo que eso puede llevarte al riesgo que tendrías que instalar casi cuatro minors de Ciencias Sociales para poder dar cuenta de verdad del conocimiento básico de antropología, los conocimientos básicos de Ciencias Políticas y por lo tanto, haces crecer, un problema siempre en una malla curricular es el problema de la necesidad y la selección, haría crecer infinitamente la cantidad de ramos necesarios, entonces se a resuelto más bien tener más ramos contenedores que aborden este diálogo entre Historia y Ciencias Sociales de una manera lo más fluida posible, no sé si es la mejor solución pero creo que es uno de los puntos críticos que genera, además la demanda curricular actual.</p>		C6
10	<p>Yo entenderé que en general sí, en algunos casos uno podría hasta graficar todo eso, yo creo que hay partes sobre dimensionadas de la malla de la carrera en este minuto, o sea</p>	<p>Disconformidad en ciertos énfasis disciplinares en relación a</p>	C5

	<p>la parte de Antropología, Culturas Originarias de América, Culturas Originarias de Chile, si tu lo miras con una necesidad de un profesor de media son 2 semestres, un año de estudio para un tema que abarca 3-4 semanas del curriculum de tercero medio en sentido estricto, ahora tiene el mérito de que te conforma una mirada desde la Antropología muy potente, pero creo que también efectivamente es sobredimensionado, por lo tanto uno podría decir que ahí hay material de sobra. Me parece que las Historias de Chile, las Historias de América, como hay un nexo entre Historia de Chile y América permanente en los cursos, me parece que debieran dar cuenta suficientemente aunque por las características de los profesores que tenemos y de la mirada historiográfica que prima acá en la escuela de Historia, hay una excesiva atención de repente hacia la Historia social y la Historia cultural probablemente y algo de económica, y se descuida bastante la parte de Historia política actual que es como una base necesaria para algunas demandas que hoy día priman en el curriculum.</p>	requerimientos curriculares	
10 a	<p>Tú me tienes que haber escuchado incluso en algún minuto decir esto, que yo creo que se puede trabajar el siglo XIX sin ver ningún presidente desde la Historia social y cultural, y trabajar igual, estar hablando igual de la Historia de Chile del siglo XIX; sin embargo la Historia escolar sigue demandando una aproximación bastante política todavía a la Historia, lo que me parece bien además, creo que no es desdeñable, pero creo se nos pasan algunas cosas.</p>	Autocrítica sobre enfoques disciplinares de la Universidad en relación a requerimientos curriculares	C5
11	<p>Este semestre hemos tenido algunos indicios de casos de algunas personas que efectivamente tienen una formación</p>	Evidencia de la debilidad disciplinar de la Universidad en	C5

	descuidada en el ámbito más estrictamente político y eso a significado que no se ubiquen muy bien en ciertos parámetros que demanda el curriculum en esa línea, entendiendo que el curriculum tiene ciertas libertades y los programas hacen una interpretación del Marco curricular y esas libertades te pueden llevar a hacer cosas muy entretenidas,	relación a demanda curricular	
11 a	pero finalmente se instala algo que sostengo en algunos lugares donde también he publicado algunas cosas sobre esto, de que hay una Historia escolar que es autónoma a las transformaciones curriculares y por lo tanto hay una topografía de contenidos históricos que pasa una reforma que son como propios de una asignatura. O sea tu no puedes dejar de hablar de los tres decenios conservadores, independiente si el curriculum lo toma o no lo toma, que de hecho hay un salto ahí bastante evidente de los programas, no en el Marco curricular porque en el Marco curricular no alcanza a decir eso, pero hay programas hechos por el Ministerio en que hay ciertos baches y ciertas opciones que se tomaron de enfatizar algunos aspectos sobre otros.	Existencia de contenidos de la Historia escolar que trasciende a la Reforma curricular	C5
11 b	Pero la Historia escolar, si uno hiciera una formación de aula muestral de qué pasa cuando uno construye determinados tópicos tu te vas a encontrar con que siguen apareciendo los designios de Frías Valenzuela como matriz madre, entonces ahí hay una tensión más bien triangular más que global, es decir la formación que nosotros tenemos, lo que denota el Ministerio es la Historia escolar tradicional que se viene enseñando en las escuelas porque así se enseña Historia y en esa tensión yo creo que los chiquillos tienen herramientas importantes para hacerse cargo de las demandas curriculares y lidiar un	Dominios disciplinares de los estudiantes en relación al curriculum. Crítica al plan disciplinar	C5

	<p>poco con la Historia escolar y se ven muy conflictuados desde ahí también, pero quizás con el único punto que la Historia política en particular es un aspecto que no lo manejan bien y creo también que está en tránsito de mejorar, porque estamos haciendo un estudio de un programa de estudio, valga la redundancia, del plan disciplinar y vamos a hacer una retransmisión en la escuela de Historia de qué elementos son los que se deberían enfatizar y que no son vistos.</p>		
12	<p>Es que no es fácil responder la pregunta porque hay cuestiones que no las podis juzgar de fortalezas pero igual se toman como debilidad. Por ejemplo en la Línea de Historia Europea me parece que está lo esencial, es un riesgo porque hay cosas que no están y que en otras Universidades las tienen como por ejemplo Historia Pre Mundo Clásico o Historia Africana ponte tú, Historia de Oriente, ámbitos de la Historia de este planeta que enriquecen una comprensión más sistémica , la opción finalmente es bastante parecida a la típica Historia Universal que es Europea Occidental finalmente, pero dentro de ese plano creo que está lo suficiente, ahora uno podría decir desde el punto de vista de las debilidades que es y suficiente está a un pelo de ser insuficientes, creo que podrían hacerse algunas cosas un poco mejores, enfatizar algunos aspectos con mayor fuerza como la Historia del siglo XX y mejorar ese tramo en su comprensión, en su complejidad, con mayor apretura en una comprensión global más que Historia europea del siglo XX.</p>	<p>Valoraciones sobre perspectivas Historia europea</p>	C6
13	<p>En la vía Historia de América, creo que tenemos muchas fortalezas en algunas cosas con la Historia de América fundamentalmente, al menos las miradas</p>	<p>Perspectivas sobre opciones disciplinares, Historia de América:</p>	C6

	<p>historiográficas que se han instalado ahí son súper potentes, muy enriquecedoras, o sea el mundo colonial que se ve acá no tiene nada que ver con el mundo colonial que se ve en la Católica, es un mundo colonial mucho más próximo a la Historia cultural y eso enriquece la comprensión del mundo colonial y no es visto como una trayectoria propiamente plana donde no pasaron muchas cosas excepto puentes y gobernadores, Además que la Historia colonial ha ido enriqueciéndose bastante en los últimos años.</p>	exclusividad	
14	<p>La Historia de Chile yo te diría que tenemos aciertos bien interesantes, pero tenemos buenos profes también ahí, pero yo le daría una re- mirada en función, por ejemplo, al tema de la Historia Contemporánea de Chile, de cómo abordarla quizás más multidisciplinariamente, no sólo de la trayectoria histórica, como tú sabes en los últimos años se han venido fuertemente los conceptos de memoria, de identidad y eso creo que hace mucho sentido a un trabajo mucho más potente de lo que se demanda para el siglo XX chileno. No sé, por ahí. Eso en plan disciplinar, porque en el plano pedagógico yo tengo ahí más dudas todavía, yo creo que hay más cosas por hacer, por modificar.</p>	<p>Perspectivas sobre opciones disciplinares Historia de Chile: innovación y multidisciplinariedad</p>	C6
15	<p>Por una parte, yo creo que el plan pedagógico que tenemos actualmente es una negociación con otras carreras y por lo tanto, necesariamente dentro de la generalidad, y la tensión permanente que hemos tenido en la escuela de Educación es justamente esto, de cómo un curso que parte de un tópico genérico de la Pedagogía, da cuenta de las necesidades específicas profesionales de cada uno de los alumnos que tienen dentro, que hay gente de diferencial, de Educación básica, de párvulo</p>	<p>Perspectivas opciones pedagógicas: tensión entre formación general y específica</p>	C7

	y de Pedagogía en Historia. Eso creo que ha estado más resuelto en general, yo tengo muchos indicios y muchas críticas frente a eso, los profesores no han sido capaces de enfrentar la atención hacia lo específico de los estudiantes, y un trabajo no menor, por lo tanto creo que hay una tensión que en cualquier momento a la derive a diferenciar, nuevamente.		
16	Ahora, hay otros estilos institucionales, organizacionales, problemas donde tienes cursos compartidos generas sinergias que financieramente hacen más viables algunas carreras que tiene problemas de matrícula que nosotros de alguna manera subsidiamos por la matricula que tenemos, o sea otras carreras si estuvieran solas saldrían muy caras y entrarían en desfondo muy rápidamente.	Gran demanda por la carrera	C7
16 a	Pero más allá de eso yo creo que hay una apuesta teórica desde la formación pedagógica por decir bueno: Todo profesor de Pedagogía debe tener por lo menos estos elementos en común y ese punto yo lo suscribo, pero debería darle atención a la especificidad.	Apuesta por manejo general y específico de la Pedagogía	C7
17	Lo otro es que creo que nos faltan ramos que hagan iniciativa específicamente a temas de la Enseñanza Media, estoy pensando en un curso que se hace en otro programa, que es el programa de formación pedagógica para Profesionales, que es el que hace Teresa Ríos que es “Adolescencia y cultura juvenil”; ese es un ramo mínimo para profesores de media pero que no los podemos tener porque no tenemos el espacio en este minuto, entonces creo que hay cosas que hay que fortalecer, lo mismo con la metodología de la investigación creo que es una cuestión central para las tesis y que no se resuelve como lo pensamos en algún	Crítica a la ausencia de ramos pedagógicos específicos de Enseñanza Media	C7

	minuto a través de las prácticas si no que se resuelve como cursos específicos.		
18	Otro punto aparte es que yo creo que no formamos licenciados de Educación, esa es una formalidad que nos pide la Ley pero que en ninguna Universidad de este país se forman licenciados en Educación propiamente tal, creo que hay en algún momento hay que pensar la idea de diseñar carreras de Licenciaturas en Educación puras.	Cuestionamiento sobre las características de la formación de licenciados	C7
19	Metodología, epistemología, ramos de políticas educativas, pero en una complejidad que no se adquiere en una carrera profesional. El Profesor que se forma en la Escuela de Educación de esta Universidad y en todas las otras escuelas del país se forma como un profesional pensado para la intervención, no para la indagación. Ahora la intervención implica indagación, pero hay unos tipos de indagación muy específicos, muy de la investigación-acción, pero uno no maneja 5 paquetes estadísticos, no maneja 45 modalidades de análisis cualitativo, no maneja un debate epistemológico coherente de la Pedagogía.	Ausencias en la formación de licenciados en Educación	C7
19 a	O sea, uno tiene una formación general en Pedagogía como un profesional de la Educación, como un profesional de aula, si lo pusieramos así más específicamente, pero no tiene todas las herramientas para hacer investigaciones para hacer investigación educativa, por lo tanto, la Titulación como Licenciatura en Educación es un poquito una ficción. Pero creo que podemos mejorar cosas en esa línea.	Ausencias metodológicas para la formación de licenciados en Educación	C7
20	Si tú me preguntas a mí cual es el escenario ideal es tener una autonomía tal como carrera o como carreras de media eventualmente en un futuro, para poder	Proyecciones futuras, curriculum específico	C4

	<p>formar un curriculum específicamente para las necesidades de un profesor de Enseñanza Media, pero eso hoy día no es posible, porque estamos en un escenario institucional donde la idea es la sinergia y la apuesta por ciertos elementos comunes a toda formación de todo pedagogo, y en eso suscribo a la idea pero no suscribo en su manera de implementarse.</p>		
21	<p>Haber, hay un conjunto de ramos que son ramos que los vas a encontrar en cualquier malla, o sea curriculum, evaluación, teoría, con distintas denominaciones pero son básicamente lo mismo, pero quizás hay un par de ramos que tiene que ver con el tema de la diversidad, con el tema de Educación en valores, algunas políticas educativas inclusive, que la formación pedagógica le da una cierta impronta específica a lo que hacemos acá, incluyendo lo que son evaluación o curriculum ponte tú, pero también hay una mirada específica de los profesionales o académicos que trabajan acá.</p>	<p>Particularidades de la oferta curricular de la Universidad</p>	C3
22	<p>Ahora hay un cierto sello que no sé si se logra transparentar mucho en el trayecto de formación pedagógica, pero que por lo menos está declarado en lo que intencionamos, pero insisto que no sé si esto ocurre realmente con todas la fuerza que debe ocurrir, que tiene que ver con la idea de un posicionamiento crítico frente en torno a la sociedad y un cierto énfasis en la Pedagogía crítica que se maneja mejor por unos que por otros, de hecho yo suscribo algunos elementos de la Pedagogía crítica pero también soy bastante crítico de la Pedagogía crítica política y lo digo mucho en clases, pero si hay una impronta de ese sello que tu hablas, de tener un sentido transformador de una realidad pedagógica , de una cierta opción de cómo se trabaja la</p>	<p>Particularidades de los enfoques de la oferta curricular de la Universidad</p>	C3

	Historia, como se trabaja la didáctica de la disciplina desde el punto de vista de para qué sirve enseñar Historia, eso es lo que siempre estamos tratando de comunicar un mensaje que esta muy centrado en lo que hoy en día llamamos como ciudadanía.		
23	No es enseñar Historia para que los chiquillos sepan mucho de Historia y sepan bien la Historia de su país o para fijar la identidad nacional, yo creo que esos cursos no están en el espíritu de lo que se hace como docencia entre los profesores, es más bien entregar herramientas para que el sujeto que aprenda a través de estos profesores formados en la UAHC, logre empoderarse como ciudadano y ejercer una mayor capacidad de transformación de su entorno inmediato y no tan inmediato de la sociedad, por lo tanto yo creo que ese es un énfasis que nosotros por ejemplo, en una línea de talleres se instala frecuentemente, que hay siempre un énfasis desde ahí y lo que se hace ver de la formación disciplinaria también aporta en esa línea o tratamos que aporte en la formación pedagógica también.	Sobre el enfoque de la formación docente para la Educación en la escuela	C3
24	Yo te diría que los cambios han sido más bien de ajuste, yo creo que la propuesta original sigue bastante vigente, yo creo que hubo un cambio un poquitito mayor en el ámbito pedagógico, pero tiene que ver con una reestructuración al interior de la Escuela de Educación, donde se definieron un conjunto de 8-9 ramos comunes para todas las carreras de Pedagogía , en el cuál ahí entramos con nuestra discusión y que por lo tanto tuvimos que presionar, pero también saber que las cosas que nos gustaría que estuvieran no estaban y las cosas que estaban en realidad nos agradan mucho.	Modificaciones en la malla	C4
25	Ahora yo creo que los cambios han ido más bien en un tránsito de maduración de la	Modificaciones en la malla: maduración	C4

	<p>malla, eso significa cosas que podrían haber sido una apuesta interesante pero que nos dimos cuenta que no solucionaban problemas. Por ejemplo, la malla originalmente tenía una “Introducción a la Enseñanza de las Ciencias Sociales” que puede ser muy interesante inicialmente, pero en el contexto de la malla curricular en general, no tenía las condiciones que se requieren para dejar instalada ciertas cosas centrales del inicio como también tener “Teoría de la Historia” al final, y que en realidad nos dimos cuenta que debería estar al comienzo, te das cuenta.</p>		
25a	<p>Hay una apuesta en las mallas iniciales que en realidad nos dimos cuenta que no resultaron como las preveíamos y eso es parte del juego de este tema. Por lo tanto, por eso te digo que la malla ha sufrido un proceso de maduración, pero creo que por ahí pueden hacerse algunos ajustes en el plan disciplinario, en el plan pedagógico.</p>	Maduración malla curricular	C4
26	<p>Por lo menos a mí, en lo que yo conozco, en los efectos comparativos que podríamos hacer efectivamente con otras Universidades, estamos en un escenario en que es posible decir que tenemos una malla que uno podría apostar que podría tener cierta estabilidad en el tiempo incluso y eso no es menor porque como carrera nueva siempre uno tiene un tránsito más o menos movido, ajustes por allá, de ramos aparecen, que desaparecen y llega un tiempo a tomar el pulso de qué es lo necesario y qué es lo fundamental.</p>	Signos de funcionamiento: Estabilidad de la malla en el tiempo	C4
27	<p>Yo creo que los errores que cometen muchas mallas curriculares en otras Universidades es sobrecargar de temáticas las mallas curriculares, yo siempre hago procesos de convalidación, y me pasa que cosas que se ven en otras Universidades en</p>	Sobre la malla de la Universidad en comparación con otras	C4

	dos o tres ramos aquí se ven en uno y eso habla bien de la capacidad de integración temática y no desagregarlo en temas que no es necesario desagregarlo.		
28	La tendencia a nivel ya más internacional es incluso a pensar que la formación docente y la formación profesional en general es cada vez con mayor autonomía del sujeto que aprende, con mayor tarea individual de búsqueda y profundización, lo viene a instalar ciertas problemáticas centrales que hagan confluir disciplinas etc. Por ejemplo, yo soy bastante enemigo de poner una Sociología de la Educación, una Antropología de la Educación, una no se qué de la Educación, una Filosofía de la Educación y después una teoría en la Educación, yo creo que uno puede sintetizar claramente más en función del problema, más que en función de estancos disciplinarios que ya están muy añejos en las Ciencias de la Educación y en la Pedagogía, uno más bien tiene que pensar en cuál es el problema desde la práctica docente, desde la que uno tiene que tener una comprensión sustantiva, a partir de eso yo traigo un conjunto de elemento de la Psicología, la Antropología y Sociología y los pongo en un ramo, lo otro es abrir campos, una cantidad de ramos que en Pedagogía finalmente no aportan mucho porque al final se hacen escolarizadamente y mal.	Enfoque sobre integración disciplinar y enseñanza	C3
29	Yo creo que, además y eso yo no lo suscribo porque fui parte de esa tesis de la última reforma del 2003-2004 que es lo que tenemos actualmente, que suscribimos la tesis, que si bien el profesor tiene que tener un saber pedagógico sustantivo, articulado, haciendo una comprensión compleja del fenómeno educativo, finalmente esto es una carrera de pregrado, por lo tanto, si uno	Alcances de la formación de docentes	C7

	<p>quiere especializarse o profundizar, por ejemplo nosotros sacamos gestión escolar que todavía muchas Universidades tienen, el profesor de aula no necesita saber mucho de gestión escolar, si quiere asumir responsabilidades mayores hace un postítulo, un diplomado, un postgrado o magíster y se especializa en el área, como orientación, pero creo que ahí estamos flacos todavía, creo que tenemos algunos temas ahí en un ramo que da más suerte específicamente en ese tema, no como orientación, si no que por ejemplo el curso de “Construcción de identidad adolescente” debieran estar esos elementos mucho más fuertemente instalados pero uno no va a ser orientador, lo que pasa es que en las mallas más antiguas, en la concepción antigua de la formación profesional tenían que ver con un tránsito, con una trayectoria profesional del sujeto en que se iba a quedar con esa formación, por lo tanto tenía que tener de todo un poco porque le podía a tocar de todo un poco en la trayectoria profesional.</p>		
30	<p>Hoy día se releva mucho la idea de la formación continua como un trayecto de ramificación de una trayectoria, por lo tanto tu te puedes ir por un carril, tu vas a recurrir sucesivamente a procesos de diplomado, postítulo o magíster o lo que fuere, que te permitan entrar competentemente ahí, si tu quieres trabajar en gestión curricular como jefe de UTP, haces un magíster o un postítulo o gestión curricular o en curriculum, lo que fuere, pero nosotros te damos las bases centrales de un curriculum, nada más y eso se tiene que entender, cuál es lo mínimo para que un profesor de aula pueda ejercer competentemente sus funciones.</p>	Alcances de la oferta de la carrera	C3

31	<p>Mira, las evidencias que tenemos, que no son muchas, son la de los talleres y ahora viene una investigación en la NTI en la que vamos a seguir a un conjunto de profesores durante el primer semestre del próximo año, los recién egresados. Ahora, todo eso que tú me dices, yo creo que está intencionado, ¿qué tan bien logrado?, no lo sé, tengo dudas, hay trabajos de taller que te mandan a tener un proceso complejo de mucha dificultad para articular capacidades de indagación y de comprensión de fenómenos educativos de manera rigurosa y profunda, y creo que ahí hay dificultades, yo creo que ahí hay un tema de decimos “logrado” ante lo que vemos intencional, porque todo lo que tú lo que dices yo creo que está intencionado, está pensado para que eso funcione así, pero no tenemos tanta claridad de que si hemos dado con la clave específica de cómo hacer eso que tenemos pensado, efectivamente se incorpore, se apropie en el estudiante que estudia Pedagogía acá.</p>		
32	<p>Tú sabes que tenemos dificultades con la base mínima con la que entran los estudiantes, hay un trayecto de instalación de herramientas procedimentales que cuesta bastante instalar y que en algunos casos incluso ya casi recién egresando no quedaron muy bien instalados, porque yo creo que hay un porcentaje no menor de estudiantes que van a salir muy precariamente instalados y con suerte con capacidad de planificación y de lectura curricular, pero no mucho más.</p>	Referencia hacia las debilidades de los estudiantes a egresar	C8
32a	<p>En cambio hay otros que sí sabemos, y eso es lo que queremos ver, que lo que hemos hecho ha afectado a una buena cantidad de personas y creemos que no ha afectado en una baja cantidad de personas, y dentro de eso también ver qué características tiene las personas que sí lograron entender la</p>	Referencia hacia las fortalezas de los estudiantes a egresar	C8

	propuesta de la Carrera y quiénes no lo lograron y si eso es factor propio de la carrera o factor propio de las personas.		
32b	Porque yo creo que en eso hay que asumir que uno no logra 100% de logros nunca, sobretodo en la formación profesional, hay una responsabilidad de quien aprende también, que incluso sabemos que hay gente que transitó zigzagueando por el curriculum, sorteando las dificultades precariamente y finalmente se disputa si que nosotros tengamos la posibilidad de decirle finalmente, sabís que tú estay en el límite inferior de lo que sería titulación, pero como tienes todos estos requisitos curriculares cumplidos, no podemos decirte que no puede egresar y que no puedes ser profesor. Eso es algo que es muy difícil hoy en día en la formación profesional lograr, a no ser instalar eso sistemáticamente, una suerte de ritos de paso que te permiten ingresar a un ciclo u otro que sería teoría interesante, pero eso no está pensado ni implementado así.	Sobrevivencia dentro del sistema	C8
33	Si, yo creo que ahí hay un tema que ha sido insuficientemente trabajado, más por unos profesores que por otros, o sea por ejemplo si yo tomé, si tú me preguntas desde la disciplina, yo creo que hay profesores que se restringen todavía a la bibliografía mínima de lecturas y no mucho más, en cambio hay otros profesores que tuvieron bastante claro en su minuto la necesidad de avanzar rápidamente en algo que yo demandé siempre, pero que nunca ha sido comprendido específicamente por cada uno de los profesores de las disciplinas, que es lo siguiente: Tú al tratar un tópico disciplinario no sé, encuentro de Cultura Americana ponte tú, una cosa es contar el relato más de manual casi, de cuales son los elementos fundamentales de comprensión del	Dominios disciplinares a desarrollar en los estudiantes	C6

	fenómeno que estamos estudiando, en el periodo histórico que hemos definido, en el ámbito geográfico y temático en el que estamos trabajando, sino que además uno debiera problematizar eso en función de las distintas miradas historiográficas que hay detrás del mismo fenómeno, o sea si hay una leyenda negra o una leyenda rosa, qué nos dice la leyenda negra y la leyenda rosa y como tu confrontai esta interpretación.		
33a	Luego debiera generarse o dejarse la capacidad instalada para la indagación personal, las bibliografías complementarias deberían ser más extensivas y hacer un ejercicio también de autonomía en el transcurso del curso para decir sabís que me interesa este tema, yo quiero meterlo por ahí.	Indagación como dominio disciplinar a desarrollar en el estudiante	C6
33b	Yo creo que ese último por sobretodo falta como trabajo en los cursos en general, pero tenemos cosas impresionantes como el portal “Memoria Chilena” que tiene fuentes impresionantes, pero que si tú no intencionas qué, métete ahí, ve y selecciona y no se qué, y ver el valor de una determinada fuente, que situada historiográficamente en determinada clave de interpretación, puede ser muy rica para trabajar con los chiquillos.	Uso de fuentes como dominio disciplinar a desarrollar en el estudiante	C6
33c	O sea hoy en día no podemos decir que no podemos trabajar a Recabarren, o sea Recabarren está a dos clic y por lo tanto tu puedes trabajar ensayos y escritos de Recabarren directo para trabajar el tema del movimiento obrero en tránsito del siglo XIX al XX. Por lo tanto, lo que tú necesitas es justamente el marco de referencias de donde está la fuente y ese marco de referencia creo que queda reinstalado, pero no sé si tenemos la capacidad todavía, que a lo mejor se logra con un Licenciado, de	Uso de fuentes como dominio disciplinar a desarrollar en el estudiante	C6

	<p>moverse alternativamente entre textos de Julio Pinto, de un texto de Ortega y de un texto de Grez, y marcar ciertos matices de diferencia y de no diferencia para luego decir bueno, en la planificación del tránsito del siglo XIX al XX, de poder optar por una cierta configuración del problema histórico qué quiero trabajar y cómo lo quiero configurar, yo siento que hay algunos elementos que están ahí pero no sé si se logran articular propiamente tal en función de estos temas.</p>		
34	<p>Ahí aparece nuevamente esta idea de lo que te comentaba al comienzo, la idea de que los ramos disciplinarios tuvieran, incluyeran al interior un conjunto de actividades tendientes a la ejercitación de este tipo de competencias de manejo de información finalmente, porque con 3 pruebas y un examen no resuelves esto por mucho que leas.</p>	<p>Ejercicio de competencias disciplinares</p>	C6
35	<p>Déjame sacar el papelito donde tengo el perfil (risas), Uno podría efectivamente referirse al perfil declarado, pero esos perfiles declarados marcan una cierta intención que uno puede preservar en un cierto norte, pero lo esencial es lo que uno puede retratar de lo que uno piensa de ese perfil.</p>	<p>Sobre perfil egresado</p>	C8
36	<p>Haber, yo creo que lo que nosotros intencionamos como carrera es un buen manejo disciplinario, con una buena comprensión del fenómeno pedagógico pero que todo eso se juega en la capacidad de transferencia del saber disciplinario a contextos pedagógicos específicos a través de una buena articulación didáctica de la intervención pedagógica, así como cerrando todo los elementos, es decir la palabra clave es lo que uno podría pensar en qué es un profesor hoy en día es la capacidad de</p>	<p>Características del perfil ideal de egresado</p>	C8

	transferencia en contextos.		
36a	Tú puedes saber mucha Historia, pero si no eres capaz de transferirlo, adaptarlo y contextualizarlo, hacer funciones pedagógicas con una cierta pertinencia está ok, y eso significa que el contexto, no solamente sociocultural, sino que es también contexto cognitivo, es contexto valórico, es contexto ético, es contexto socio-político, donde la materia, la disciplina, el tema específico cobra vida en la instancia en que una buena planificación, da cuenta de que supiste leer el contexto de los chiquillos, supiste leer el contexto de la Institución, sabes cómo se configura la organización del tiempo histórico desde el punto de vista cognitivo en el adolescente y por tanto, quieres intencionar una construcción más compleja y para centrar cierto sentido que es pertinente con eso, ese el perfil del profesor que logra finalmente transformarse en eso, en un buen profesor de Historia y Ciencias Sociales.	Características del perfil ideal de egresado	C8
36b	No en un buen asesor del Centro de Alumnos, no necesariamente en un buen jefe de UTP, no en un buen orientador, porque no formamos para eso, básicamente un profesor de aula en Historia y Ciencias Sociales, luego si eso te da cierta pertinencia pedagógica para seguir desarrollándose profesionalmente, bienvenido sea porque eso es lo que nosotros también esperaríamos, que tenga cierta capacidad para seguir estudiando.	Características que no debiera poseer el perfil ideal de egresado	C8
37	Ah Totalmente. Pertinente en el sentido de que, como dicen algunos, la sociedad va justamente contracorriente a lo que hacemos, o sea la sociedad lo que esperaba probablemente es una, las sociedades generales es bastante difícil de agarrar, de qué es la sociedad, la sociedad es algo	Pertinencia para el perfil profesional	C9

	<p>mucho más compleja de lo que voy a decir, pero las demandas sociales hoy día desde el punto de vista de las políticas educativas, de las expectativas que tienen incluso los padres y apoderados, y de las escuelas mismas, subculturas escolares, es que sea un profesor que tenga un buen dominio de contenido para que tengan buen éxito en el SIMCE y en la PSU. Sin embargo ahí está justamente la impronta transformativa de esta Universidad, o sea, si nosotros hiciéramos profesores a la medida de la PSU y el SIMCE, claro tendríamos otra malla y otras exigencias hacia los estudiantes, que implicarían mucho lo que yo estoy diciendo también, pero yo creo que la apuesta nuestra es, y es la complejidad que van a tener nuestros egresados, y sabemos que las han comenzado a tener que es lo siguiente: Con la formación que tiene están capacitados para hacer muchas más cosas que la PSU y el SIMCE y por lo tanto, estamos preparados para darles la diversificación y la ampliación de relatos de qué es la Historia Occidental, De Chile, De América etc. Más que a la uniformación de un cierto tipo de narrativa histórica por lo tanto, creo que en este momento van a contracorriente y creo que eso es una necesidad social absolutamente urgente.</p>		
38	<p>Yo creo que hay una cuestión realmente que quieren participar en una elaboración de esta carrera justamente en esa medida, o sea seguir produciendo la formación del docente de Historia como un tipo que tiene un buen dominio de ciertos contenidos disciplinarios básicamente centrados en la Historia Política que replican la narrativa que ya se ha ido repitiendo desde comienzos del S. XX para acá es insostenible, o sea la Historia y las Ciencias Sociales están al servicio de la construcción de una ciudadanía mucho más compleja, donde yo</p>	<p>Ciudadanía como objetivo a desarrollar mediante la Educación</p>	C9

	<p> digo en mis clases también, el ideal es que el Profesor de Historia saque al cabro de cuarto medio sabiendo leer un diario.</p>		
38 a	<p> Si eso se logra, si trabajaste bien Historia de Roma o no, si lograste ver todo el contenido de Historia Medieval o no, da lo mismo, lo importante es que hubo un tipo que se construyó como ciudadano que es capaz de contextualizarse socio históricamente y tomar posición frente al mundo que está viviendo, por eso te digo, leer el diario es central, desde el punto de vista que estamos hablando.</p>	<p> Ciudadanía trascendente a la enseñanza de la Historia</p>	C9
39	<p> Si tú logras que este profesor que sale de esta Universidad logra en una trayectoria de formación en el colegio donde se instala, una adecuada adaptación a las demandas específicas de la Institución, yo creo que eso es un riesgo que tomamos nosotros como Universidad también, de que tengan una débil capacidad de adaptación. Nosotros les hemos entregado una ciertos mensajes yo creo que en la línea de práctica en la medida que visitan distintos centros, ver distintas culturas institucionales.</p>	<p> Inserción del estudiante en contextos educacionales</p>	C9
40	<p> Creo que hay algo, aprovecho de comentarte, algo que en el proceso de práctica se puede evidenciar como una fortaleza hoy en día, más allá del dominio disciplinario, del problema de planificación, o del problema con cual y tal persona, es que no han habido sustantivos problemas de reconocimiento del clima escolar, si ya todos saben lo que es un liceo, todo más o menos el mundo sabe que la Jefa de UTP es fregá de repente, todos saben que si haces determinadas acciones vas a tener problemas, o sea, el reconocimiento de la cultura escolar está más instalado independiente del fenómeno específico, son problemas que van a aparecer siempre.</p>	<p> Fortaleza de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad</p>	C9

41	<p>En general no ha habido una queja con eso, ha habido unas quejas con sabís que me costó hacer efectivamente un proceso de transposición didáctica efectivo para el contexto, que está muy elevado que todavía le falta afinar como bajar una planificación acorde del estudiante de que si se va a hablar de Historia Cultural de América , tenís que entender que hay que hacer un tránsito intermedio, porque tenis que ver la casa de contratación digamos y por lo tanto, yo creo que hay un riesgo en lo que estamos haciendo, pero un riesgo necesario desde el punto de vista también ético y político de lo que apuesta esta Universidad, justamente generar profesores transformadores, si no, nos retraemos, y formamos profesores con muy buenas capacidades de adaptación, pero muy pocas en transformación.</p>	Propuesta de la Universidad	C9
42	<p>Transformador en esto que fue la conversación que tuvimos un rato atrás, es decir, significa transformar en sentido de lo que hay, o sea , el ideal de un profesional crítico reflexivo es para construir no para destruir, sabiendo que en la construcción hay transformación, hay empoderamiento de las personas, adolescentes que si bien, pueden ir a trabajar a un supermercado como reponedores al salir de cuarto medio, finalmente tengan herramientas para saber porqué están ahí y que decisiones pueden tomar en ese contexto, de que tengan una capacidad, que sea dicho marxistamente de “Desalienarse” de los circuitos culturales más mediáticos en los cuales se van a inscribir sus vidas y tener gran capacidad de tomar distancia y mirar el lugar donde están metidos desde otro punto de vista, no solamente desde el punto de que quiero conservar mi pega.</p>	Características particulares del estudiante de Pedagogía de la Universidad	C8
43	<p>Haber, si tu me pones en el 2002-2006 las transformaciones son enormes, o sea, creo</p>	Percepción positiva de los estudiantes a	C8

	que la gente que a llegado término, en general, es super buena gente, que a logrado sortear cada uno de los obstáculos que le hemos puesto que les ha exigido pararse de cierta forma.	egresar	
43a	Creo que hay un sello que es parte todavía sistematizar, organizar, datar de mejor forma, creo que hay un sello de profe de la Academia que está saliendo, pero no te puedo decir más porque hay que tener más datos para eso, pero de intuición y lo que uno conversa hay una mirada.	Percepción positiva de los estudiantes a egresar: sello particular	C8
43b	Creo que empezamos con la primera cohorte con 113 personas y están terminado 50 aproximadamente entre este año y el próximo, sabemos que un porcentaje importante de los 113 entraron sin ni una pertinencia y que se fueron efectivamente cuando se tenían que ir, otros llegaron un poco más adelante, pero creo que los filtros efectivamente han estado funcionando.		C8
44	Uno puede decir que tenemos una tasa de deserción alta, pero también es cierto que nosotros no hicimos ningún criterio de filtro como lo tenemos ahora y por lo tanto, hay una mirada de que la gente que está llegando es más o menos la que tiene que llegar, no es el 100% pero tú sabes que hay gente que puedes decir que se van a convertir en un profesional competente.	Sobre los criterios de selección para el ingreso a la carrera	C9
44a	Qué características tiene eso, creo que tiene que ver con gente con la capacidad de trabajo constante, con una capacidad de sistematizar, con una capacidad de organizar sus cabezas de una forma relativamente coherentes y los que no lo han logrado han tenido problemas hasta el día de hoy para egresar, y con una cierta mirada del problema de qué significa enseñar Historia y Ciencias Sociales, más menos común, saben	Características del estudiante que egresa	C8

	<p>cuáles son las claves, independiente de unos procesos puntuales que están viviendo ahora de crisis de inserción, y que las van a seguir teniendo el próximo año, el semestre siguiente que va a significar que se van a encontrar con que mucha de las cosas que van a querer hacer no las van a poder hacer y que encuentren la pega en donde se puedan hacer.</p>		
44b	<p>No sabemos si tienen todas las herramientas para encontrar los nichos y los intersticios en el cual se puedan instalar cosas, yo creo que muchos de ustedes si lo van a poder hacer, otros que se van a encontrar con un murallón y probablemente, como yo lo identifiqué en mi tesis de doctorado, van a haber personas que se van a retrotraer a lo más tradicional de lo tradicional y que se van a enclaustrar en lo que es más seguro, que es ser genio, paso lista, hago clases con dictado y salí del tema.</p>	<p>Visión sobre la inserción del estudiante en el mundo laboral</p>	
45	<p>Yo creo que va a pasar, pero dentro de esa dirección también va a ver gente que va a avanzar un poco más. Creo que es importante decirlo, yo he estado súper consciente de que tu no su 100% de logros frente a un perfil ideal y lo que sí es importante es saber si estás apuntando hacia la dirección correcta y como vas ampliando el porcentaje de alumnos que sale con ese perfil ideal, de ahí es la retroalimentación hacia adentro donde hay que apretar tuerca finalmente, hay que modificar acá, cortar esto, sacar esto otro, pero el norte, que es muy de cierre lo que te voy a decir, el norte si lo pusimos en conversación con los profesores más de la línea central de la carrera, lo tenemos bastante claro y no creo que lo vayamos a modificar en el mediano plazo, no estamos ante una sensación de equivocarnos, estamos con una sensación de que estamos acertando porque sabemos</p>	<p>Percepción sobre el estudiante a egresar: perfil</p>	

	como se forman los profesores en otras Universidades, sabemos los productos que se dan en otros lugares y lo que estamos acertando, el tema es cómo logramos mayor eficiencia y eficacia en ese punto focal que hemos elegido como norte como carrera.		
--	--	--	--

10- BIBLIOGRAFÍA

1. ARELLANO MARÍN, JOSÉ PABLO. **“La Reforma educacional chilena”**. Revista de la CEPAL n° 73. Abril 2001.
2. BITAR, SERGIO. **“Informe comisión sobre formación inicial docente”**. Serie bicentenario. Agosto 2005.
3. BRAVO, LILIANA; OSANDÓN, LUIS y MILOS, PEDRO. **“La relación entre el Marco curricular y Programas de Estudio: la implementación del curriculum del sector Historia y Ciencias Sociales en la Educación media chilena”**. Persona y sociedad. Vol. XVII, n° 1:95 – 112.
4. CRISTIAN, COX. Artículo electrónico **“El curriculum escolar del futuro”** revista Perspectivas www.perspectivas.cl/ArticulosVol4-N2/213-232%2003-C.pdf.
5. GONZÁLEZ, FABIAN y AREYUNA, BEATRIZ. **“Contextualizando el curriculum de Historia y Ciencias Sociales. La comunidad local, un territorio de saberes para la escuela”**. MINEDUC. Año 2004.
6. GYSLING, JACQUELINE. **“Formación de profesores de Enseñanza Media: ejes centrales de transformación de los modelos de formación”**. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 14 año 1994. PUCCH.
7. HERNÁNDEZ, R; FERNÁNDEZ, C y BAPTISTA, P. **“Metodología de la Investigación”**. McGraw - Hill. México. Año 1991.
8. LATORRE, MARISOL. **“En el ojo del huracán: ¿Qué características tiene el saber pedagógico en uso? ¿es posible contribuir desde la formación inicial?”** Tesis Doctoral.
9. LORETO NERVI HALTENHOFF. **“Los Saberes de la Escuela: Análisis de la renovación disciplinaria en la Reforma curricular 1996-2002”**. Santiago, Universidad de Chile, julio del 2002.
10. REVISTA DOCENCIA **“Los desafíos de la formación inicial docente”**. Entrevista a Beatrice Ávalos.. N °21 diciembre 2003.

11. MINEDUC. **“Marco Curricular Educación Media”**. Republica de Chile. Mayo 1998.
12. MINEDUC. **“Programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales. Cuarto año medio”**. Santiago: MINEDUC. 1998.
13. MINEDUC. **“Programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales. Primer año medio”**. Santiago: MINEDUC. 1998.
14. MINEDUC. **“Programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales. Segundo año medio”**. Santiago: MINEDUC. 1998.
15. MINEDUC. **“Programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales. Tercer año medio”**. Santiago: MINEDUC. 1998.
16. MONTERO, LOURDES. **“La construcción del conocimiento profesional docente”**. Homo Sapiens ediciones. Argentina. Año 2001.
17. OTEÍZA, FIDEL (COORD.) **“Diseño del currículum”**. Santiago: Mece Media MINEDUC.
18. PILAR BENEJAM, JOAN PAGÈS. **“Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación secundaria”** Barcelona, España. Editorial Horsori. Año 1997.
19. SANDÍN, MARÍA PAZ. **“Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones”**. McGraw - Hill interamericana de España. Año 2003.
20. SHÖN, DONALD. **“Educating the reflective practitioner”**. Jossey – Bass Publishers. Londres. Año 1987.
21. SHULMAN, LEE. **“Conocimiento y enseñanza”**. Revista Estudios públicos n°83 (invierno 2001) Edición electrónica.
22. SHULMAN, LEE. **“El saber y entender de la profesión docente”**. Revista Estudios Públicos n° 99. Año 2005.
23. STONE, MARTHA (COMP.). **“La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica”**. Paidós, Argentina. Año 1999

24. UNESCO. **“Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países”** UNESCO/OREALC. Santiago, Chile. Año 2002.
25. XIMENA AZÚA RÍOS Y MARÍA LORETO NERVI HALTENHOFF (COMPILADORAS). **“La Reforma curricular Chilena: Enfoques Críticos”**. Santiago, Universidad de Chile. Año 1999.
26. ZEICHNER, KENNETH Y COCHRAN – SMITH, MARILYN. **“Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education”**. Editado por Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Nueva Jersey, Estados Unidos. Año 2005.