

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Escuela de Educación

Análisis de los Planes de Estudio de un conjunto de instituciones de educación superior que imparten la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Alumno: Undurraga Díaz, Julio Andrés
Profesor Guía: Campos Bazán, Domingo

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación
Tesis Para optar al Título de Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales

SANTIAGO 2007

INDICE

1.	Índice.....	2
2.	Introducción.....	3
3.	Objetivos.....	5
4.	Marco de Referencia.....	6
a.	Relación Teoría-Práctica	
b.	Dimensiones profesionales: modelos y supuestos	
c.	Modelos de Formación: tensiones teóricas y evidencias: Europa-Chile (FFID)	
d.	Formación Docente en Chile. Contexto General	
e.	Fundamentos teórico-sociales de la Clasificación	
f.	¿Por que enseñar Pedagogía?	
g.	¿Por que enseñar Historia y Ciencias Sociales?	
5.	Marco Metodológico.....	29
6.	Resultados.....	38
7.	Conclusiones y Propuestas.....	89
8.	Bibliografía.....	98

1.- INTRODUCCIÓN

En una sociedad dinámica y globalizada como la actual, existe una estrecha relación entre los cambios sociales que se producen y las demandas hacía el plano pedagógico que surge como consecuencia de ellos. La formación profesional en educación, no está ajena a esta problemática, debiendo muchas veces ampliar y modificar sus campos de acción para responder de mejor manera a las emergencias del presente.

Ante esto, es importante analizar desde un contexto general, lo que está ocurriendo en la actualidad en torno a la Formación Inicial de profesores de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales y equivalentes en Chile. Además de lo anterior es importante analizar el estado del arte en la actualidad en torno a la formación inicial de profesores tanto a nivel internacional como nacional, lo cual hace interesante el análisis, ya que, debemos notar que existen profundos debates en torno a la relación teoría y práctica, no siendo ajena a la Historia y Ciencias Sociales.

En la actualidad en nuestro país, se han producido profundos cambios a la educación escolar, la cual compete directamente a la Formación de profesores, los cuales, son actores fundamentales del sistema. Las autoridades de Gobierno han apostado a profundos cambios en la Educación Superior desde 1966 a la actualidad, los cuales deben ser vistos desde un punto crítico al analizar los planes de estudio que hasta la fecha se están trabajando en las Instituciones de Educación Superior.

Resaltan preguntas como: ¿Por qué analizar la Formación Inicial en Historia y Ciencias Sociales? ¿Cuál es la calidad de los planes de estudio de las entidades en estudio? Y la que adquiere mayor trascendencia dentro de la presente investigación ¿Cuáles son las tendencias curriculares y formativas que existen en la actualidad, en torno a los planes de estudio de las instituciones que imparten la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y equivalentes en Chile?

Son preguntas que provocan ruido en la actualidad, las cuales deben ser respondidas desde una óptica lúcida y crítica, sobre un tema no estudiado por la comunidad académica, que se desenvuelve en el plano de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales.

Desde la formación inicial y de los planes de estudio se llevará a cabo esta investigación, promoviendo un análisis de carácter cuantitativo buscando realizar un estudio de descripción del estado del arte que existe en la actualidad en torno a la formación docente en Historia y Ciencias Sociales y equivalentes.

La pregunta central de esta investigación es ¿Cuáles son las tendencias curriculares y formativas que existen en la actualidad, en torno a los planes de estudio de las instituciones que imparten la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y equivalentes en Chile? Tendencia curricular traducida en la

importancia que se le entrega a los distintos ámbitos de formación, estos ámbitos de formación están referidos a la relación teoría y práctica, a la formación disciplinaria y pedagógica.

Destacando desde otro lado, la institución, el régimen de estudio entre otras características, para poder ir vislumbrando la importancia de la institución en estudio.

Todos estos elementos ayudarán a realizar este trabajo de investigación, de cierta relevancia para la comunidad académica que se desenvuelve en la formación de docentes en Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y semejantes.

En la actualidad la Historia es presentada como la vida misma, llena de diversos aspectos mezclados, la que lo hace ser compleja; no se da una Historia unilateral, no tiene un dominio excesivo ni completo. Aún así, el querer reducir o cambiar lo múltiple, a lo simple, ha significado un gran factor a lo largo de los estudios históricos. No obstante, no se puede hacer lo real de los acontecimientos, ya que no se da una realidad individual sino que es un entrecruzamiento, ya que, se presenta muy amplia. Alguien dijo "Los hombres hacen la Historia" no obstante ésta también hace a los hombres que somos parte de la historia, ya que, nosotros vivimos, nosotros estamos rodeados de sucesos que pasan o se mantienen, nosotros a su vez somos los que creamos y conformamos la historia. Es así como la Historia es presentada como una serie de acontecimientos, en su mayoría dramáticos y breves, lo que marca la vida de los hombres, por esto, el relato debe contar las cosas tal y como realmente ocurrieron. Lo cual se manifiesta como la filosofía misma de la Historia, en la que la vida de los hombres esta determinada por accidentes dramáticos.

En el que hablar de Historia general, se llega a pensar que es la "interrogante" de destinos. Este mundo no es cierto, sino que es donde el historiador tiene que crecer en un universo salido de su contexto de su alrededor, en el que se dan situaciones similares, con sentimientos iguales, y se da el eterno retorno de las cosas. Por esto el historiador debe estar al margen de la Historia, en donde se debe abordar las realidades sociales, las cuales a la vez son todas las formas de vida colectiva, y principalmente en las civilizaciones; las que son realidades que el historiador debe considerar importantes, los cuales a su vez presentan diferentes duraciones, que en ocasiones se puede presentar como lenta, pero que a su vez tienen una mayor profundidad, lo cual se puede ver más explícitamente en este caso de las civilizaciones en donde su duración se puede ver repetidas en renovaciones, en un permanente cambio, lo cual lo hace distinto de otras civilizaciones, lo que la hace ser única y por lo que se da una historia nueva. Todo esto es deber del Profesor de Historia en la actualidad, ser capaz de aprehender todo el conocimiento histórico y su posterior enseñanza.

2. OBJETIVOS

La presente Tesis de Grado plantea los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Analizar las tendencias curriculares y formativas que se dan en la actualidad, en torno a la Formación Inicial y Continua en Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, a partir de un conjunto de planes de estudio vigentes en distintas instituciones de educación superior.

Objetivos Específicos:

- Sistematizar aspectos comunes y divergentes entre los planes de estudio de las distintas instituciones de educación superior que imparten la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
- Identificar en los Planes de Estudio el grado de presencia de la disciplina Histórica.
- Analizar la relevancia que adquiere la Formación Pedagógica en dichos Planes.
- Interpretar desde los Planes de Estudio la relevancia que se le otorga a las Prácticas Profesionales en las distintas instituciones.

3. MARCO DE REFERENCIA

4.1 El Currículo de Formación Docente: debate contemporáneo

Relación Teoría-Práctica

A lo largo del tiempo ha sido cuestionada la manera en que son formados los profesores. Se discute sobre diversas dimensiones que deberían ser consideradas en el proceso de formación inicial, siendo una de las más importantes la reflexión sobre la dimensión teoría/práctica. Frente a profundas transformaciones sociales el proceso de formación exige un repensar de sus objetivos, así como, del perfil de profesor que se desea formar, preocupándonos por la inserción a la enseñanza, lo que algunos autores llaman inserción profesional¹

De acuerdo a la revisión de la literatura, esta formación inicial de profesores está basada en un modelo de racionalidad técnica: donde las disciplinas consideradas como fundamentación teórica preceden el contacto con la práctica y la aplicación del conocimiento científico. Entender el proceso de formación de esta manera significa separar los dos aspectos, teoría y práctica, al considerar que las habilidades y destrezas necesarias al ejercicio profesional deben surgir de la aplicación mecánica de los conocimientos adquiridos.²

Considerar la formación basada en este modelo impide una comprensión de la educación en su totalidad, así como, la propuesta de soluciones para sus principales problemas. Se critica el predominio de la teoría sobre la práctica en los cursos de formación pedagógica, es decir, el distanciamiento de los enfoques de la academia con relación a la práctica vivida en el cotidiano escolar, enfatizando principalmente en la rigidez curricular, la metodología de los cursos de formación y la falta de práctica. Frente a estos problemas es importante que la universidad construya una propuesta y una concepción de profesor que pueda responder a los desafíos que impone la educación.

Por otro lado, existe un divorcio entre teoría y práctica con abismos que no paran de crecer entre la vida y la escuela y, así también, en los procesos escolares, y otros. Por eso surge, la necesidad de construir relación teoría-práctica como núcleo integrador de las disciplinas que, debido a

¹ Vaillant, D y Marcelo, C “Las tareas del formador”. Málaga: Ediciones Aljibe 2001

² Queluz, A y Alonso, M “Trabajo Docente: teoría y práctica. Pionera 1999

dificultades de orden formal, para efecto de la elaboración de una propuesta de reestructuración curricular a este nivel.³

La desarticulación entre teoría y práctica hace necesaria una reflexión orientada a una formación significativa que se nutra, entre otros, del conocimiento de la realidad educacional escolar. Esto es especialmente importante para quienes tienen la responsabilidad de formar profesores y de promover un cambio continuo, que permita mejorar la práctica pedagógica, tanto inicial como permanente.⁴

La relación teoría y práctica es de relevancia en este sentido para buscar una integración curricular efectiva y es importante implementar esta relación, ya que, es necesario superar varios obstáculos; por ejemplo, aquellos que se originan de la desarticulación entre las disciplinas y los reflejos de posibles dicotomías estructurales entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo.

Según lo que informa la literatura especializada, es a través de la práctica pedagógica, entre otros, lo que logra que la relación teoría-práctica sea el hilo conductor y el elemento unificador de los demás componentes curriculares. En otras palabras, la unidad teoría-práctica es uno de los ejes de la estructuración de los cursos, así como, lo es la integración entre las disciplinas, que se llevan a cabo en las prácticas, y en la investigación que se pudiera realizar. El alumno se inicia con contenidos teóricos y, a su vez, en la experiencia diaria de ver y de interpretar el aspecto educacional, siendo necesario esa búsqueda de la unidad teoría-práctica en las disciplinas. De esta manera el alumno estaría desde un principio en contacto con el espacio educativo y sus profesionales, interpretando, en la medida de lo posible, la realidad educacional como práctica social inserta en una sociedad determinada, valiéndose de la fundamentación teórica que es más sistemáticamente trabajada por las disciplinas.

De esta manera, se permite el contacto con la realidad educacional y la praxis pedagógica, que debería estar presente en gran parte de la carrera siendo su función establecer esta vinculación entre lo teórico y lo práctico, posibilitando la investigación a través de la actividad práctica en diferentes disciplinas teóricas. Así, se establece una relación entre lo cotidiano pedagógico y la reflexión teórica, incitando a los alumnos a la problematización de la experiencia educativa, motivándolos a buscar nuevas metodologías, nuevos caminos teóricos y nuevas formas de establecer la relación pedagógica.

³ Pensamiento Educativo. Vol. 35 Diciembre 2004 pág 100

⁴ Faúndez-Vallejos, N “En busca de una fundamentación para la formación didáctica de profesores de química” Tesis de Doctorado. Universidad de las Campiñas

Dimensiones profesionales: modelos y supuestos

Es aceptado por la comunidad investigadora que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica y que adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, que se viene denominando profesional, en sus actividades docentes. Cómo se puede conceptualizar e investigar tal conocimiento es bastante problemático, así como, que el mismo se aborde unido a la disciplina objeto de enseñanza, y son precisamente estas cuestiones las que van a ocupar gran parte de este enfoque temático; parece necesario para la investigación didáctica caracterizar este conocimiento como referente para la formación que se desea promover en los profesores, siendo aquí donde demuestra su potencialidad la teoría del conocimiento profesional.

La teoría del conocimiento profesional de los profesores se pregunta, pues, por lo que un profesor debe saber y saber hacer para enseñar, las características de tal conocimiento, sus posibilidades reales de evolución y las alternativas de cambio deseables y posibles.

En primer lugar, no existe consenso en la comunidad científica entre lo que se entiende por conocimiento y en cómo éste se genera, entendemos que de forma sucinta, y sin referencias bibliográficas, debemos posicionarnos sobre esta cuestión, ya que, si no, resultará difícil entender la perspectiva con la que en este apartado se presenta el concepto de conocimiento profesional.

Tanto las personas como los grupos de individuos construimos ideas de cómo funciona el mundo. Esta construcción se realiza a partir de nuestra experiencia vivida y de nuestro conocimiento persistente, estando esta condicionada social e históricamente, por lo que se trata de un conocimiento temporal y relativo que cambia y se desarrolla permanentemente.

Nuestra teoría, nuestros constructos personales, son a modo de lentes cognitivas a través de las que percibimos y representamos mentalmente el mundo. Esta visión del conocimiento implica una imagen relativista y evolutiva del mismo que tiene indudables repercusiones en el medio educativo, ya que afecta a la naturaleza misma del conocimiento que se genera en el profesor, que éste pretende enseñar y que se aprende por el alumno.

En este apartado, cuando hablamos del conocimiento profesional de los profesores nos estamos refiriendo al conocimiento desde esta perspectiva y, por tanto, su construcción participa del dinamismo y evolución que caracteriza a todo aprendizaje, el conocimiento del profesor es cambiante,

crece a través de las interacciones con los alumnos, las experiencias profesionales, de ahí que deba caracterizarse a través de componentes y rasgos más que mediante objetivos terminales.⁵

Por ende, para el análisis de este conocimiento es necesaria una perspectiva epistemológica, pues la actividad de la enseñanza implica el ejercicio de un tipo especial de conocimientos, pretendiendo promover en otros determinados conocimientos; el espacio, el tiempo escolar y el currículum tienen que ver con alguna forma de conocimiento, y para abordar los problemas de la práctica e impulsar un auténtico proceso de formación inicial y permanente se requiere un nuevo tipo de conocimiento profesional.

Por otro lado, el conocimiento profesional dominante, es visto como conocimiento de oficio, conocimiento del docente, conocimiento práctico, conocimiento experiencial, y conocimiento profesional, así como el que va construyendo el profesor desde su formación inicial y durante su ejercicio profesional. Sin embargo, el modelo imperante en la enseñanza, antes y ahora, da a los teóricos la definición de los problemas, la selección de los métodos y los modelos de evaluación y reduce a los prácticos a la aplicación ciega de sus teorías y supuestos.⁶ Es interesante notar que son los modelos tradicionales de enseñanza y los programas de formación docente inicial, los que configuran el conocimiento profesional realmente existente o dominante, en el que se pueden distinguir cuatro tipos de conocimiento:

Los saberes académicos: en los que se incluyen las concepciones que los profesores tienen tanto de las disciplinas que enseñan como de las Ciencias de la Educación, son saberes alejados de la realidad educativa y de la práctica de aula.

Saberes basados en la experiencia: ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio profesional en torno a diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como cuando programan, evalúan o realizan diagnósticos de los problemas de aula; también, en el caso de la formación inicial, tales ideas podrían desarrollarse a través del análisis de las experiencias de otros profesores.

Rutinas y guiones de acción: se trata de caracterizar los conocimientos profesionales que pueden describirse como una mezcla de conocimientos científicos y aquellos adquiridos mediante la experiencia práctica.

⁵ Pagés, Joan; Travé, Gabriel y Estepa, Jesús (eds) "Modelos, contenidos y experiencias en la Formación del profesorado de Ciencias Sociales." Huelva pág 315

⁶ Benejam, P. "La Formación psicopedagógica del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales." 1999 Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado.

Las teorías implícitas: estas teorías son una síntesis de experiencias y cogniciones diversas por Ej. Las creencias, que pueden guiar los procesos de toma de decisiones y acciones del profesor.⁷

Como conclusión de lo anterior, el conocimiento profesional dominante suele ser el resultado de acercar estos cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales.

Es destacable dentro de esta investigación lo que plantea Benejam 1986, en su diseño de plan de estudios para la formación inicial de los maestros, distingue entre preparación académica y profesional, estableciendo en la primera una serie de saberes disciplinares relacionados directamente con la materia o materias que va a enseñar el maestro, mientras que en la segunda incluye unos conocimientos específicos de las Ciencias de la Educación, y en particular las didácticas específicas y las prácticas, la aceptación de un código ético profesional y unas determinadas capacidades y actitudes personales.⁸ Es fundamental entender el rol que cumple la teoría y la práctica en el conocimiento profesional del docente de Historia y Ciencias Sociales, debate que marca la discusión actual.

Además es importante destacar la importancia que tiene el entorno para así evitarle trabas profesionales, parece ser la estrategia más adecuada para favorecer su conocimiento profesional.⁹

Por último es destacable entender que lo que favorecería al conocimiento profesional, antes descrito, debería orientarse hacia su preparación para ejercer la transposición didáctica del saber sabio como del saber hacer¹⁰, ante esto se debería hacer:

- La reflexión sobre la conversión del saber sabio en saber escolar
- El análisis y la valoración de las propuestas didácticas y de los materiales curriculares producidos para la enseñanza
- El análisis y la intervención en las prácticas de enseñanza

Una parte del debate contemporáneo sobre la relación teoría y práctica, se encuentra sobre las distintas líneas de investigación de la formación del profesorado, lo que coincide de entrada en la necesidad de establecer una relación estrecha y coherente entre teoría y práctica. Parecería innecesario

⁷ Pagès, Joan; Travé, Gabriel y Estepa, Jesús (eds) “Modelos, contenidos y experiencias en la Formación del profesorado de Ciencias Sociales.” Huelva pág 322

⁸ Benejam. P “La Formación de maestros, una propuesta alternativa. Barcelona, Editorial Laia. 1986

⁹ Hernández, F. Sancho J. “Para enseñar no basta con saber la asignatura” Editorial Paidós. 1993 pág 136

¹⁰ Chevallard, Yves “La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires: Editorial Aique 1991

insistir en la urgencia de reorientar la formación inicial y la permanente, desde una integración del pensamiento teórico-práctico del profesor.

Desde las investigaciones analizadas, se advierte una tendencia generalizada a separar ambas cosas, valorando en exceso una u otra. Teóricos por un lado, prácticos por otro, sin encontrar el equilibrio.

Antes de proseguir con el análisis, es importante destacar que el dominio de la materia, de la historia, como una condición indispensable para su enseñanza, conocimiento que hemos de señalar ha sido relegado en ocasiones en aras de propuestas pedagógicas dudosas. Saber Historia es imprescindible para enseñar Historia.¹¹

Ya advertidos, es preciso aceptar que siendo este conocimiento histórico indispensable, no garantiza por sí solo prácticas de aula de calidad. La experiencia personal nos remite a ello constantemente, y el problema lo plantean a veces con gran lucidez. El problema es complejo, ya que, esta actitud no sólo refleja una posición negativa ante la práctica, sino que conlleva paradójicamente un grave reduccionismo de la concepción misma de la teoría, expresado en dos direcciones. Ya sea, por un desconocimiento y falta de aprecio por las diferentes teorías del aprendizaje o por las propuestas metodológicas y su fundamentación teórica, que se identifican simplemente con lo práctico.

Desde luego existe un reduccionismo de la misma teoría de la materia a enseñar, la Teoría de la Historia. Esto consiste en ignorar la importancia de la estructura epistemológica de la Historia y reducir la noción de conocimientos teóricos al concepto clásico de contenidos, es decir, a los propios de los programas oficiales.

Efectivamente, en esta visión reduccionista de la propia materia, se identifican los conocimientos históricos con los resultados de la investigación de los historiadores exclusivamente, es decir con los contenidos de los libros de Historia o las clases universitarias sobre las sociedades medievales, o la Guerra de los Treinta Años.

Pero se ignora otro tipo de conocimientos de la Historia, es decir, el conocimiento de lo que la Historia es, de sus características como saber específico. Y se ignora por lo tanto, también que de estos conocimientos básicos depende la forma de entender, seleccionar e interpretar aquellos otros. Todo lo cual tiene repercusiones obvias en la concepción del currículo escolar.

Estas carencias no son difíciles de explicar en principio, por un lado, y aún siendo un saber básico la teoría de la Historia suele ser una disciplina ausente en general, o de muy escasa representación, en las diferentes carreras universitarias donde se forman los futuros profesores y por

¹¹ Montero, L. "La Formación docente en el Profesorado de Historia" Buenos Aires. Homo Sapiens. 2001

lo mismo sigue ausente en la formación permanente, donde incluso parece que las urgencias son ya otras, más prácticas.

Estas reflexiones epistemológicas están ausentes también de una forma explícita en las explicaciones sobre los hechos históricos, es decir, en el enfoque que cada libro o cada profesor ofrece en sus interpretaciones. En algunos casos, los conocimientos históricos se reciben en las aulas sin una reflexión adecuada y explícita acerca de las posiciones epistemológicas que subyacen tras ellos inevitablemente.

La discusión teórica se reduce a la tertulia de los iniciados y naturalmente las publicaciones tienen un público reducido. Es importante destacar que este tipo de discusiones no han recibido el apoyo académico necesario en nuestro país, durante un largo periodo de tiempo, debido a las circunstancias políticas de una dictadura que ha mirado con recelo las creaciones teóricas sobre la interpretación de la historia y los problemas que plantea, destacándose más bien por una historia nacional, patriótica, verdadera y objetiva, desde la que discutir estas cuestiones teóricas no ofrecía sino peligros ideológicos. Ante esto hay que destacar que este último en nuestro país se ha hecho una apertura de miras, pero sin la criticidad urgente que necesitan estos temas teóricos.

Es interesante notar este fenómeno, ya que, muchos profesores en ejercicio tuvieron una historia restringida, debido al contexto que vivieron, sin embargo las consecuencias para un futuro profesor de historia son importantes, ya que, en esas circunstancias, su concepción de la historia suele ser implícita la más de las veces, o al menos con poca reflexión, información y discusión sobre la misma, lo cual genera evidentemente ciertas confusiones, es necesario por ende la urgente actualización por parte de los docentes, que ya llevan un buen tiempo trabajando, quizás en algunos momentos mostrando una fuerte reticencia ante esto.

Por otro lado, las diferentes posiciones historiográficas de cada profesor de secundaria se deciden de forma aleatoria, por intuiciones, posiciones personales sobre aspectos sociales o políticos, o cuestiones puntuales en relación con el tipo de profesorado de la Universidad, frecuentada, pero no por una reflexión profunda en el ámbito académico sobre las diferenciadas entre unas y otras.

Se ha relegado en la formación inicial, casi completamente, un aspecto teórico de la materia absolutamente básico: la idea misma sobre la historia.¹²

Hay que insistir en que la multitud de decisiones de un profesor de historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la historia, implícita o explícita. Es decir, de la forma en que entienda aspectos tan básicos

¹² Montero, L. Op. Cit ., pág 78

como la interpretación, explicación o comprensión de la historia, el papel de las fuentes y su relación con el historiador, el tiempo histórico y la idea de la evolución, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, el papel de los acontecimientos o de las estructuras, de la función del individuo y de las sociedades, de la objetividad o de la científicidad de la historia.¹³

Todo ello contribuye, además, a configurar o a modelar algo tan trascendental como es su actitud acerca de la pertinencia y utilidad de los estudios históricos para sus alumnos, o el papel social del aprendizaje histórico. Sin olvidar que una buena reflexión epistemológica facilitaría, en gran medida, el conocimiento del tipo de dificultades que los adolescentes encontrarán en la comprensión de los hechos y procesos de la historia.

Todo esto es lo que nos hace pensar que es preciso revisar la relación teoría-práctica a la luz de las dificultades que plantea la propia materia.

La formación inicial docente, del profesor de historia, entendida como un proceso de reconstrucción constante de su pensamiento, debe conjugar la atención sobre el pensamiento pedagógico, con el impacto indudable que tiene también sobre su práctica las cuestiones teóricas de la materia concreta y muy especialmente la concepción epistemológica de la misma.

Como conclusión, dentro de la teoría de la historia, está la temporalidad histórica, es decir, de la que se utiliza en el conocimiento del pasado, el pensamiento del docente se nutre de dos fuentes básicamente: de su pensamiento cotidiano, no científico, donde esa noción temporal existe y se maneja a diario, y de la formación científica recibida sobre ese concepto mismo en sus estudios históricos. Desde ambas fuentes pueden recibirse acierto y confusiones. Temas interesantes que están actualizados en torno a la formación inicial docente.

Modelos de Formación: tensiones teóricas y evidencias: Europa-Chile (FFID)

Antes de comenzar el análisis quisiera justificar los dos casos en estudio, es por lo extenso que resulta analizar a todos los países que pertenecen a la Unión Europea y por otro lado la injerencia que tienen estos dos países con Chile en el ámbito de la investigación en educación.

La formación del profesorado ha estado sin duda sujeta a importantes cambios centrados, en su formación inicial. Los salarios, la promoción, el horario laboral y las funciones, y la ética profesional constituyen un segundo grupo de temas sujetos a reformas durante el periodo de referencia.¹⁴ Por el

¹³ Benejam, P y Pagés J. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona, Horsori-ICE

¹⁴ Reformas De la profesión docente en Europa: análisis histórico (1975-2002) en www.eurydice.org

contrario, el estatus y la seguridad laboral de los docentes, el apoyo que se les ofrece o los procedimientos para su contratación y evaluación en cualquiera de los países estudiados, no han sido objeto de tantas reformas. Por los que a prioridades se refiere, los planes de reforma se han mantenido prácticamente igual a lo largo de las tres décadas.

A partir de 1990 todos los países europeos comienzan a producir un proceso de cambio considerable dentro de la profesión docente. Es lo que ocurre tanto en los Estados Miembros de la Unión Europea antes de la ampliación (UE-15). Por ello, el aumento masivo del número total de reformas a partir de 1990 es solo en parte atribuible a un “efecto de transición” en la mayoría de los nuevos Estados Miembros y países candidatos, es decir, al impacto de los cambios radicales sufridos por los sistemas educativos de los antiguos países socialistas.

La situación de los países bajos y en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) merece un análisis más profundo, dada la magnitud de sus reformas en comparación con las de otros países.

En los países bajos, el deseo de acabar con la escasez de profesores ha sido la causa de los principales cambios introducidos. Esta escasez parece haberse debido principalmente a la falta de perspectivas profesionales para los docentes, en especial desde el punto de vista económico.

Los países bajos y el Reino Unido han abierto la gestión de sus sistemas educativos a la influencia de los mecanismos del libre mercado, con el fin de promover la competencia entre los centros y ampliar las posibilidades de contratación de otros profesionales que no fuesen profesores calificados. En este plano sería interesante analizar lo que ocurre en el Reino Unido, “En el Reino Unido (Inglaterra y Gales), se tendió a aumentar el control de las autoridades centrales sobre la formación inicial del profesorado, por ejemplo definiendo el contenido de los cursos de formación y los niveles profesionales exigidos a los profesores titulados, e introduciendo procedimientos de Inspección. Los salarios de los docentes y sus condiciones laborales también pasaron a ser controlados directamente por el Secretario de Estado una vez aprobada la Teachers Pay and Conditions Act¹⁵ en 1987.”¹⁶

No obstante, este aumento del control central ha de entenderse en el contexto de la descentralización de competencias en materia económica y de otras relativas a la toma de decisiones, que pasaron de las autoridades educativas locales a los governing bodies (órganos de gobierno) de cada centro. La Reforma a la Educación de 1988 traspasó a los centros las competencias para determinar las platillas de los mismos, así como la contratación y otras funciones del personal. Hubo

¹⁵ Acta de las condiciones de pago a los profesores análisis histórico (1975-2002) en www.eurydice.org

¹⁶ Reformas De la profesión docente en Europa: análisis histórico (1975-2002) en www.eurydice.org

un compromiso manifiesto de promover la creación de un mercado en el que los centros pudiesen competir entre ellos para contratar a los mejores profesores e inscribir al mayor número de alumnos.

Otras reformas importantes aumentaron la influencia de los centros sobre el proceso de formación e introdujeron itinerarios más flexibles hacia la docencia. Asimismo, se incluyeron incentivos económicos para hacer más atractiva la formación del profesorado.

La tendencia a desarrollar una economía de mercado en el campo educativo en los países bajos y el Reino Unido contrasta con la situación de Francia. Tradicionalmente, la educación en este último país ha sido dominio exclusivo del Gobierno central, situación que en principio es incompatible con los mecanismos de mercado. Las numerosas reformas en este país han buscado sobre todo la creación de nuevos centros de formación del profesorado.

“En Francia, al igual que en muchos países, las reformas de la profesión docente estuvieron relacionadas principalmente con la formación y en especial con la formación permanente. Se centraron sobre todo en establecimiento, en 1982, de las Missions Academiques a la Formation du Personnel de Education Nationales (MAPFEN). Su objetivo era la organización autónoma de actividades de formación permanente en el ámbito local. La autonomía inicial de las MAPFEN se vio restringida en varias ocasiones y sus competencias se devolvieron a las autoridades centrales antes de su disolución en 1988. Otro acontecimiento clave fue la creación en 1989 de los Instituts Universitaires de Formation de Maitres (IUFM). Se sucedieron varias reformas como consecuencia directa del establecimiento de los nuevos IUFM cuyo papel, grado de autonomía y contenido curricular tuvo que determinarse progresivamente.”¹⁷

Durante algunos años, la tendencia dominante en Europa ha sido acerca a los docentes a sus empleadores y a las autoridades responsables de la formación del profesorado. En la mayoría de los casos, esta descentralización ha llegado hasta el nivel de los centros educativos y de las instituciones para la formación del profesorado. De este modo, estas últimas han adquirido una autonomía considerable, en cuanto a la libertad para establecer el currículo y el contenido que la formación requiere.

La formación del profesorado y en especial la formación inicial han sido, pues, objeto de reformas muy importantes en los países analizados. Los cambios en la formación inicial del profesorado han afectado a distintos ámbitos, incluidos los requisitos de admisión, estructura, duración y nivel de formación, contenido de los cursos, autonomía institucional, formación profesional y niveles de calidad, etc.

¹⁷ Reformas De la profesión docente en Europa: análisis histórico (1975-2002) en www.eurydice.org

En los países analizados acá en el presente trabajo, se han producido cambios en los contenidos de la formación inicial del profesorado, sobre todo en los años noventa. Por otro lado, en muchos países, los centros de formación inicial del profesorado consiguieron, durante el periodo de referencia, una mayor autonomía para definir el currículo, autonomía que estuvo con frecuencia acompañada o seguida de regulaciones para establecer o garantizar el cumplimiento de las normas nacionales e internacionales de calidad.¹⁸

Otro cambio característico del periodo fue la ampliación de la duración de la formación inicial del profesorado. La mayoría de reformas con este fin tuvieron lugar entre 1975 y 1989. Por el contrario, entre 1990 y 1999 se invirtió levemente esta tendencia como resultado de las políticas para hacer frente a la escasez de profesores o a las consecuencias del envejecimiento en la profesión y para adaptarse a las prácticas de la Europa occidental.

Paralelamente al aumento de las exigencias en la formación inicial del profesorado, también se prestó atención a la formación permanente. No obstante, las tendencias en la reforma de la formación inicial del profesorado no siempre se reflejaron en cambios en la formación permanente.

Así mientras, que el impacto de las reformas durante el periodo de referencia fue mayor en el contenido de la formación inicial del profesorado que en cualquier otro aspecto, el contenido de la formación permanente no se modificó hasta ese extremo. Esto podría atribuirse al hecho de que la formación permanente se encuentra, por lo general, menos regulada y más descentralizada que la formación inicial del profesorado.

La formación permanente, al igual que la inicial, ha demostrado tender a la descentralización de competencias hasta el nivel de los centros de formación. Al mismo tiempo, las autoridades centrales han desarrollado con frecuencia pautas para asegurar que se cumplen los niveles mínimos de calidad y para mejorar la coherencia entre la formación inicial y permanente del profesorado.

Formación Docente en Chile. Contexto General

A partir de los inicios de la década de 1970 la formación de profesores en Chile pasa a ser enteramente de carácter terciario, quedando, luego de la supresión de las Escuelas Normales, a cargo de Universidades e Institutos Profesionales. A raíz de la Dictación de la ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) en marzo de 1990, la formación de profesores debe conducir a la obtención

¹⁸El acuerdo de Bolonia sancionado en el año 1999. En Centro de Políticas Públicas. Universidad del Desarrollo. Sistemas Educativos de Pre-grado. Casos de Europa y Estados Unidos. Informe N° 5. Santiago Enero 2006

del grado académico de licenciado y al título profesional, pudiendo ser impartida solamente por universidades y por aquellos institutos profesionales que tuviesen carreras de pedagogía creadas con anterioridad a la LOCE. La única excepción es la formación de profesores para la enseñanza media técnico profesional para la cual los Institutos Profesionales están autorizados para abrir nuevas carreras.¹⁹

En Chile existen tres modalidades de formación de docentes. Primero, la modalidad de formación concurrente, que es la más frecuente en los programas de formación de profesores para la enseñanza Parvularia, Básica y Media. Consiste en el desarrollo de un currículo de formación que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados, y una formación pedagógica. Si bien la proporción de créditos u horas destinadas a cada uno de estos ámbitos difiere mucho de una institución a otra, en todos los casos se imparten asignaturas de los tres ámbitos. Las carreras de este tipo tienen, generalmente, una duración de ocho a diez semestres y exigen jornada intensiva, excepto en un número reducido de carreras que se imparten en jornada vespertina. En segundo lugar, existe la formación consecutiva, orientada a personas que tienen una licenciatura académica o un título profesional centrado en alguna disciplina específica y que desean obtener un título de profesor de Enseñanza Media. Para ello, se imparten carreras de dos a cuatro semestres de duración centradas en temas pedagógicos y didácticos propios de las distintas especialidades. En esta misma categoría se inscriben los programas de formación de docentes para ejercer en la enseñanza media técnico-profesional, ofrecidos a personas que tienen un título técnico de nivel medio o superior o bien un título profesional en el ámbito tecnológico y que desean obtener un título de profesor, para lo cual se les ofrece una formación pedagógica. Por último, existe la modalidad de programas especiales. Entre estos, cabe distinguir: i) los programas de regularización, destinados a personas que tienen estudios incompletos de pedagogía o bien una práctica docente prolongada, los que ofrecen la posibilidad de lograr un título profesional en un tiempo menor al habitual, asistiendo a clases en horarios vespertinos o los días sábados o cursando estudios a distancia ii) los programas abiertos a personas que solamente han cursado Enseñanza Media y que, en algunos casos, tienen alguna experiencia de trabajo o colaboración en establecimientos educacionales en tareas no docente y a quienes también se les da la oportunidad de cursar estudios de pedagogía básica o parvularia con menores requisitos de ingreso y con un número menor de horas presenciales o a través de la modalidad a distancia.²⁰

¹⁹ Informe Comisión sobre Formación Inicial docente, Serie Bicentenario, Noviembre 2005, Santiago, Chile pág.20

²⁰ Informe Comisión sobre Formación Inicial docente, Serie Bicentenario, Noviembre 2005, Santiago, Chile pág. 22

La Formación Inicial Docente. El Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)²¹

En un contexto tan crítico con respecto a la calidad de la formación de docentes, por un lado, y a las demandas de una reforma educacional que buscaba un salto cualitativo en el logro de los objetivos educacionales de calidad y equidad, por otro, no sorprendió que el presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, en el discurso presidencial del 21 de Mayo de 1996, anunciará una política fuerte de apoyo al fortalecimiento de la formación docente y al mejoramiento de su calidad. Pero fue mucho más allá al anunciar medidas concretas para llevarlo a cabo, entre las cuales, estaba la decisión del gobierno de poner a disposición del mejoramiento de la formación inicial docente una fuerte suma de dinero en calidad de fondo concursable para proyectos de mejoramiento que podrían ejecutarse en un periodo de cinco años.²² El fondo anunciado incluía también una suma variable de año en año para becar a estudiantes destacados de la educación media que quisiesen formarse como docentes en cualquier institución del país.

Este proyecto estimulaba a las instituciones formadoras a presentar proyectos de cambio y se adjudicó su financiamiento en forma diferenciada según calidad de los proyectos y características de las instituciones, a 17 programas universitarios distribuidos a lo largo del país.²³

Estos programas cubren aproximadamente al 78% de estudiantes matriculados en carreras de formación para ser profesores. Una vez adjudicados los fondos, comenzó un proceso ya por terminar (cuatro años en total) en que los proyectos para su realización fueron alimentados y recreados en reuniones colaborativas intra e interuniversidades, mediante apoyo y monitoreo de un equipo ministerial central y mediante contactos con programas y académicos extranjeros.

Cada uno de los proyectos fue evaluado formativamente a medio camino y por el Ministerio de Hacienda de Chile.

Lo característico de este proyecto es que el concurso no se insertó en una formulación oficial de política de formación docente inicial, sino, que sobre bases que obligaron a considerar cambios y mejoramiento en los currículos de formación de los académicos o docentes formadores y mediante una relación más estrecha entre institución formadora y sistema educacional con sus programas de reforma.

²¹ Avalos, Beatrice. "Profesores para Chile. Historia de un Proyecto". Ministerio de Educación, Santiago 2002

²² Esto equivalió a un monto de alrededor de US \$ 30 millones en Cox, Cristián. "Políticas educacionales en el cambio de siglo" Editorial Universitaria Diciembre 2005. Santiago. Pág 576

²³ Universidades elegidas para realizar proyectos de mejoramiento de la formación inicial docente son: Universidad de Tarapacá, Atacama, La Serena, Católica de Valparaíso, Playa Ancha, Concepción, Bío-Bío, Católica de Temuco, La Frontera, Los Lagos, Magallanes, Andrés Bello, C.R.S Henríquez, Central, U. de Chile, UMCE, P.U Católica en Avalos, Beatrice. "Profesores para Chile. Historia de un Proyecto". Ministerio de Educación, Santiago 2002 pág 56

Llegando casi al término del periodo de su ejecución se dispone de información sobre los proyectos que permite analizar sus logros y limitaciones y también los factores que han afectado estos cambios.

Sería interesante notar sobre los cambios acontecidos en el plano curricular desde 1996 al 2005, lo cual resulta de importancia para el presente estudio.

Las instituciones formadoras deben superar la lógica de la fragmentación y el trabajo aislado, instaurando la lógica de la articulación y colaboración en la que los futuros docentes aprendan a trabajar en el tipo de institución abierta y dinámica que los documentos de las reformas de nuestros países propugnan.²⁴

Debido a la Reforma Educacional cometida en el año 1996, se debe estructurar el Currículo de formación de profesores en base a lo que se ha estipulado tanto en el plano internacional como en el nacional, lo cual se estimula desde la sociedad actual, una sociedad en profundo cambio y transformaciones, donde el currículo de formación de Profesores debe ser estimulado por estas transformaciones, haciendo de las instituciones de Educación Superior entes abiertos a los saberes actuales.

Fundamentos teórico-sociales de la Clasificación

El objeto de esta investigación se centra en primer lugar en los planes de estudio, en donde se realizará un análisis estructural de su conformación, diagnosticando los énfasis que dan las instituciones que se desempeñan en la formación inicial en Pedagogía en Historia y ciencias sociales y semejantes.

Hay que señalar que los planes de estudio definen los parámetros mayores del saber que se intenta transmitir y son el marco que organiza el proceso de formación, desde mi punto de vista ofrecen un acceso estratégico al problema de las competencias del profesorado, así como al de las instituciones y procesos de su construcción social. En lo inmediato y concreto los planes de estudio son una lista de nombres de áreas del conocimiento y de tipos de actividades que cada institución define como el conjunto de saber que debe inculcar a sus estudiantes, distribuidos proporcionalmente en un determinado período de tiempo. “Los planes son, en forma muy directa, “mapas” del saber estimado necesario para el desempeño docente ideal”²⁵

²⁴ Estudiantes de Pedagogía de la IX Región: “L a Formación pedagógica entregada en los cursos de Regularización. Informe de Investigación, 2002

²⁵ Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline “La Formación del Profesorado en Chile (1842-1987)” pág. 20

Son configuraciones que establecen distinciones entre discursos y que definen lo que deben aprender los futuros educadores, así como la jerarquía de los contenidos del aprendizaje.

Los planes son la materialización de unas determinadas relaciones en el campo del saber o de los discursos. Relaciones, por ejemplo: entre las diferentes disciplinas referidas al problema de la transmisión cultural en contextos escolares; entre los contenidos de la práctica y la formación teórica; entre los contenidos de la especialidad (cualquiera de los ramos del currículo escolar) y los de pedagogía, etc. Relaciones todas que contribuyen a definir mapas cognitivos y unos valores; “un saber” a ser comunicado.

Es interesante notar que al configurar un plan de estudio, se establecen relaciones de poder, las cuales, representan un contexto social y político, el cual, debe configurar un perfil de docente ideal para desempeñarse en los distintos contextos escolares. Es lo que realmente se requiere enseñar en la actualidad en torno a la formación inicial de profesores en la asignatura señalada.

Por otro lado, es importante entender los planes de estudio como entes clasificadores, los cuales ordenan la totalidad del proceso de formación, a través de la selección y jerarquización cultural que materializan, sino que los planes mismos operan, al ser adquiridos a través del proceso de formación, como esquemas clasificatorios, constituidos por criterios que la formación intenta reproducir.

Para esto último me centraré en los postulados de E. Durkheim y M. Mauss ²⁶ estos autores concluyen que el origen de los confusos esquemas de clasificación de estas culturas primitivas, sobre las personas, las cosas, el espacio, el tiempo, está en el orden social, y no, como se sostiene habitualmente, en el mundo sensible o en la conciencia.

Por ende, los planes son ellos mismos, una red clasificatoria, que jerarquiza conocimientos en el tiempo y que, al hacerlo, no solo organiza la experiencia de la formación y sus contenidos, sino que, al mismo tiempo, implícitamente comunica un orden simbólico determinado, jerárquicamente arreglado, que abre y cierra dominios transmitidos como lo necesario y lo legítimo en términos del saber profesional, y define relaciones de importancia entre ellos.

Por otro lado, se debe señalar que a través de los planes de estudio la institución educativa establece una propuesta de formación, la cual responde a la estructuración del sistema escolar bajo la responsabilidad del Estado Moderno.

Los planes de estudio responden a múltiples intereses y sentidos. La institucionalización de la Universidad e Institutos fue exigiendo que poco a poco se detallaran con mayor precisión dichos instrumentos. Y de este proceso, que se verifica en el siglo pasado, se derivaron varias concepciones

²⁶ Durkheim E., Mauss. M. Clasificaciones primitivas (y otros ensayos de antropología positiva). Series en Ariel antropología. Barcelona: Ariel, 1996.

sobre el sentido institucional de los mismos: mientras que para unas instituciones los planes de estudio son la norma a cumplir, para otras solo constituyen una orientación.

Es desde el siglo XX que se puede pensar la existencia de planes de estudio como los concebimos en este momento. Los planes de estudio obedecen a múltiples dinámicas; se destacan las burocráticas-administrativas, en donde aparecen como un elemento indispensable para estructurar el funcionamiento de la escuela, lo que paulatinamente va dando lugar a una visión administrativa de los mismos y deja de lado el proceso académico que subyace en ellos.²⁷

La institucionalidad de los planes de estudio deviene en primer lugar de la aprobación de las autoridades educativas y de las correspondientes instancias de gobierno. Esta institucionalidad origina que los planes de estudio sean aprobados por organismos centrales y que, por lo tanto, se los considere legalmente obligatorios.

El proceso de aprobación e implantación de un plan de estudio se mueve en dos esferas distintas: a) la burocrática-administrativa; y b) la del poder. Cada una de estas esferas visualiza el sentido y valor de los planes de acuerdo con intereses muy específicos.

En primer lugar en la esfera burocrática-administrativa, estos instrumentos son vistos como las grandes orientaciones del trabajo universitario. En ocasiones, son pensados en función de lo que deben cumplir las universidades al formar al docente en Historia y Ciencias Sociales o equivalentes y sirven inicialmente a la institución como elemento central para planificar que cursos se deben abrir, que tipo de maestros deben impartir dicho curso, en que secuencia se deben llevar a cabo las asignaturas, etc. Ya en este punto, esas grandes orientaciones son completamente prescriptivas.

En otro nivel, las instituciones de educación superior visualizan de manera diversa el sentido de los planes de estudio. Para algunas son la norma a seguir, para otras orientaciones globales. Cuando se considera que son la norma a seguir, se pone en funcionamiento un conjunto de mecanismos que pretenden garantizar que todas las instituciones cumplan el plan de estudio.

Cuando se considera en cambio que los planes de estudio son orientaciones globales, se busca que la institución pueda acceder a efectuar un conjunto de propuestas e interpretaciones sobre un programa en común. El plan de estudio es concebido como un espacio propio de la entidad, espacio que define a partir de su concepción amplia del mundo, de la sociedad y del desarrollo intelectual que se aspira a formar.

²⁷ Barriga, Díaz, Ángel. "Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico". México Aique grupo escolar, 1995, 2ª edición pág. 33

Ante esto, abordaré la problemática de legitimación, poder y hegemonía en los planes de estudio, de constantes discusiones en el ámbito curricular, atendiendo a la incorporación de categorías sociológicas en su ámbito de reflexión.

Todo proceso de instauración de planes genera problemas de legitimidad en el interior de la institución. Ésta puede ignorarlos, puede manipular la información, en relación con ampliar los espacios de legitimidad, o puede enfrentarlos frontalmente y tratar de resolverlos en los mejores términos.

Requiere que la elaboración e implantación de planes de estudio genere en su interior un proceso de legitimación. La manera de efectuarlo depende específicamente de la situación que exista en cada institución superior.

A la vez, es necesario pensar que todo plan necesita darse sus propios espacios de flexibilidad para no asfixiarse en su propia implantación. No es posible aprobar de tal forma los planes de estudio que no se puedan realizar los necesarios ajustes a los contenidos, conforme avanza el desarrollo del conocimiento.

Kliebard ²⁸ sostiene que la problemática curricular surge de una necesidad burocrática. De esta manera, podemos observar que la elaboración e implementación de los planes de estudio se enfrenta directamente con la lógica oculta en la que se conformó esta disciplina.

El poder es una dimensión necesaria. Sus expresiones se encuentran mezcladas con los procesos de legitimación. Sin embargo, toda propuesta curricular en sí misma es un acto de poder, porque la elección del contenido forma parte de lo que Bourdieu ²⁹ define como capital cultural, arbitrario cultural y violencia simbólica.

La historia de lo que, en la perspectiva escolar, podemos considerar cultura, la vincula mucho más con la producción del conocimiento o con la transmisión de aquellos saberes socialmente valorados. Esta perspectiva ubica a toda selección del contenido en situación de acto de poder y de imposición cultural. En sentido estricto, no hay ninguna forma de evitar que sea así. Por otra parte, los problemas de poder y de micropoder deben ser discutidos en relación con su circularidad, su necesidad y las formas de influir en él.

Es importante señalar, la influencia de Michel Foucault ³⁰ en el aspecto del tratamiento del poder, en este autor el poder se genera desde la relación social como una genealogía y como topografía, pues cada rincón, cada ámbito de lo social está bañado o se verá afectado por el poder en

²⁸ Barriga, Díaz. Ángel. "Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico". México Aique grupo escolar, 1995, 2ª edición pág 41

²⁹ Bourdieu, P y otros. "La reproducción" Barcelona, Laia 1974

³⁰ Foucault, Michel "Microfísica del poder" , Madrid, Ediciones La Piqueta, 1992

sus más invisibles fibrosidades, no dejando de lado la implementación de los programas de estudio por parte de las instituciones de educación superior en nuestro país.

La elección de las asignaturas en los planes de estudio se convierte básicamente en una forma privilegiada de dar concreción a esta tarea. Tampoco habría, sin duda, que perder la explicación de Dilthey a esta cuestión. Él sugiere que la institución educativa (escolar o universitaria) responde históricamente a la situación social en la que se encuentra inmersa.³¹

El problema del poder se convierte en una cuestión de índole política e ideológica. Así por ejemplo, existe en nuestro medio un conjunto de experiencias educativas en las que el saber académico se ha pretendido vincular con las necesidades del país y con las de los sectores mayoritarios de la sociedad.

A través de los planes de estudio las instituciones de educación superior orientan su proyecto educativo; como un espacio de autonomía relativa respecto de un proceso social. Se trata tanto de analizar los límites que tiene la institución educativa en este proceso, como de valorar el manejo de poder y hegemonía que pueda realizar en la construcción de sus currículos. El consenso es un elemento vital en esta tarea pero, sin una discusión sistemática y sin espacios en los planes de estudio que permitan que cada actor de la institución exprese sus inquietudes intelectuales, académicas y sociales.

¿Por que enseñar Pedagogía?

¿Qué significa ser pedagogo hoy? En la actualidad en nuestro país, es una pregunta difícil de responder, ya que en su acepción es difusa, algunos habrían dicho educador y no pedagogo, otros hablarían de profesores, docentes, maestros, entre otros nombres.

En nuestro país hoy, las instituciones formadoras de educadores no han logrado alcanzar una respuesta satisfactoria a esta pregunta y empiezan a ser blanco de las críticas por la calidad de sus egresados, con la consiguiente pérdida, se dice, en los avances y éxitos de la Reforma Educacional.

La reflexión llevada a cabo por los especialistas del currículum ha sugerido una renovación permanente y profunda de los fines, contenidos y metodologías a incorporar en la formación de profesores. Esto esta referido con mayor intensidad, a lo que ocurre en la actualidad en las instituciones de educación superior, en cuanto a la cantidad de universidades e institutos que imparten la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Por otro lado, las múltiples demandas sociales de las últimas décadas ejercen

³¹ Dilthey, W. "Fundamentos de un sistema de pedagogía". Buenos Aires, Losada, 1949.

una presión considerable en torno a cuales deben ser las capacidades y características de los nuevos profesionales que el Sistema Escolar requiere.

En los hechos, la formación de pedagogos ha intentado modificar reiteradamente su malla curricular, sin embargo, parece que tales cambios se han dado sin abandonar un conjunto clásico de coordenadas paradigmáticas. En cuanto a la constitución de las mallas curriculares de las universidades e institutos de educación superior, se van construyendo en base a construcciones teóricas y prácticas que responden a las nuevas formas económica-culturales que se van relacionando ahora en la actualidad.

Los cambios curriculares implementados no han hecho más que reforzar la naturaleza limitada e insatisfactoria que muchos reconocen en la Pedagogía tradicional. Por ello, es necesario reflexionar sobre algunas cuestiones fundamentales que radican en lo que entendemos por Pedagogía, Educación y, luego, sobre las concepciones paradigmáticas que están en juego en el universo conceptual de lo que significa ser pedagogo.

La forma inmediata de poder desglosar la conceptualización de la carrera de en estudio, es entender en primera instancia la palabra pedagogía y sus distintas acepciones.

La pedagogía se refiere a aquella reflexión sistemática en torno a la educación, se trata de un tipo de reflexión que conlleva una doble dimensión:

- Dimensión filosófica: asociada a una concepción sobre lo que es la educación (el conocimiento y el aprendizaje), una concepción de la sociedad (o el contexto en el que se educa) y, sobre todo, una concepción de los roles que es corresponde jugar al educador y al educado.
- Dimensión científica: referida al uso del método científico para abordar, explicar y comprender la educación.³²

Por otro lado la pedagogía recurre al aporte de varias ciencias de la educación (Psicología Educacional, Antropología Educacional, etc), pero también cuenta con disciplinas y saberes instrumentales propios (Currículum, o Evaluación Educacional, por ejemplo).

Por otro lado, la educación se nos presenta como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social.³³ En cuanto proceso social la educación posee varias funciones sociales conocidas: dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos. Lo anterior significa que la formación docente y sus mallas curriculares, deben ser capaces de poder construir un tipo de ciudadano, capaz de reflexionar en torno a la sociedad actual.

³² Bazán, D; González, L. Pedagogía de la Formación docente

³³ Bourdieu, P y otros. "La reproducción" Barcelona, Laia 1974

La educación existe principalmente en la escuela, pero no debemos olvidar que en la institución de educación superior, es por excelencia, la responsable mayor de la formación de los nuevos actores a lo largo de su desarrollo. Lo importante es entender que hay educación (aprendizaje) en todos los rincones de la sociedad.

El Currículum, por otro lado, es la disciplina de la enseñanza de la pedagogía que se preocupa del problema de hacer posible la práctica pedagógica a través de la selección y operacionalización de los saberes y conocimientos – tomados de la ciencia y la cultura- que se van a transmitir a través del acto educativo. En este sentido, el Currículum lleva implicada una determinada concepción pedagógica, una declaración precisa de fines y objetivos, una estrategia formativa pertinente y unos procedimientos tecnológicos de planificación y evaluación.

En nuestro país, se ha dado un contexto de reformulación de la tarea pedagógica, se hace necesario fomentar instancias de análisis del rol que distintos profesionales ayudantes de la formación de personas cumplen. Es esta una discusión que ha cobrado especial significación desde los años ochenta y que se ha denominado “movimiento de profesionalización de la docencia”.³⁴ Ha sido ligado al tema de la calidad de la educación y se lo trata como una dimensión de política educacional.

La pedagogía, en su praxis, suele toparse, a veces conflictivamente, con otros roles profesionales que reaccionan corporativamente en contra de ella. La pedagogía, al parecer, no ha construido todavía un discurso legitimado acerca de ella, y lo que se ha hecho no ha sido compartido por todos sus practicantes. Esto, porque se ha hablado –en distintos niveles- de un perfil profesional sin haber discernido adecuadamente la naturaleza del rol profesional.

No se trata de entender el término “profesional” como sinónimo de hacer bien el trabajo, pues ello es una visión restringida y de sentido común que poco contribuye con la discusión. La profesionalización es un proceso que supone dos dimensiones centrales: conocimientos y control; es decir, adquirir una base de conocimientos propios y acceso a los mecanismos de control democrático que aseguren la participación más plena.

En cuanto a la profesionalización de la pedagogía se va constituyendo gradualmente en torno a las siguientes variables:

- Aportar al bienestar de los miembros de la sociedad
- Poseer los conocimientos especializados
- Lograr la autonomía para fijar sus propios objetivos
- Ejercer el monopolio de su campo de acción

³⁴ Bazán, D; González, L. Pedagogía de la Formación docente

- Contar con un código de ética propio
- Poseer una cultura propia que los identifique
- Gozar de un elevado prestigio social

Es relevante, por lo tanto, llegar a caracterizar la profesión de pedagogo como rol profesional y determinar cuál es el espacio que ella tiene en el contexto de la educación actual y de las tareas de consolidación de la democracia.

Se trata de que la Pedagogía –en su camino de profesionalización- llegue a poseer una adecuada visibilidad y legitimidad social, y ello supone un importante nivel de autodiscernimiento de su rol.

En suma, se piensa en un pedagogo que asuma las tareas que una definición profesional le plantea. Esta pendiente la conspicua tarea de darle un sentido más profundo al quehacer pedagógico –tanto en la escuela como al interior de la sociedad- y de hacer posible una pedagogía ampliamente conectada con los desafíos sociales y políticos de Chile. Y ese pedagogo debe ser un profesional que promueva el verdadero desarrollo integral.

¿Por que enseñar Historia y Ciencias Sociales?

El área de las ciencias sociales en la enseñanza media - secundaria (12-16 años) incluye, además de los contenidos científicos de geografía e historia, ciencias de gran tradición pedagógica, otras ciencias sociales como la historia del arte, las ciencias políticas, la economía, la sociología, la antropología y la psicología, que procuran nuevos elementos de análisis para la comprensión de la compleja realidad social.

Estas disciplinas tienen algunos rasgos comunes en relación con el objeto de estudio, puesto que tratan de la vida de hombres y mujeres en sociedad, aunque lo hagan desde diferentes puntos de vista. Y también comparten ciertos rasgos metodológicos, como la utilización de procedimientos de investigación basados en la observación y recogida de datos (organizados y codificados en diversas fuentes de información), el manejo de esquemas explicativos en los que intervienen diversos factores causales que establecen complejas interacciones (multicausalidad), así como la introducción de las intenciones y las motivaciones de las personas y grupos en la explicación de los acontecimientos. Pero también presentan diferencias específicas que son de gran interés en la enseñanza de las ciencias sociales por su gran capacidad educativa. Así, la geografía potencia el desarrollo de la percepción y representación del espacio; la historia desarrolla procedimientos de análisis de fuentes de diversa naturaleza; la historia del arte amplía la percepción y el goce estético; la economía se centra en el análisis de la producción y diversificación de bienes y recursos, las ciencias políticas en la administración del poder de la sociedad y el estudio de las

instituciones de gobierno, mientras que la sociología contribuye al conocimiento de los procesos que aparecen en las relaciones e interacciones humanas, la antropología incorpora claves interpretativas para el estudio de las mentalidades y de las formas de vida, y la psicología aporta elementos para la comprensión de la conducta humana.

La humanidad cambia, se desarrolla, retrocede, crece, decrece... podemos decir que desde la Revolución Industrial cada generación vive una realidad que no es la misma que la anterior. Estamos en una época de cambios acelerados y, de tan rápidos, llegan a producirse revoluciones muy profundas en la forma de vida de la gente. Hoy estamos en medio de una progresiva revolución informática que afecta proporcionalmente a más personas a medida que avanzan los días.

La realidad social que vivimos hoy es distinta a la que vivieron nuestros padres. Hoy las preocupaciones y problemas a resolver, si bien siempre tienen la misma base, son diferentes y tienen una óptica que nunca antes han tenido. Por ello es que decimos que cada generación tiene preguntas al pasado muy distintas a la generación precedente. Cada generación busca cosas diferentes en el pasado y por ello *debe construir "su" historia* buscando respuestas a las interrogantes que se realicen; tales interrogantes surgen de los problemas y vivencias del momento.

El problema se complica cuando, a partir de la sistematización de las ciencias, se produce una gran "avalancha" de descubrimientos y nuevos conocimientos elaborados por diferentes ciencias. Conocimientos que en sus comienzos estaban completamente desconectados unos de otros, parcializados. Esta forma de conocer hoy no es suficiente para poder encontrar respuestas a los problemas sociales.

Por ejemplo, para estudiar el espacio, la geografía se debe nutrir de una conceptualización proveniente de otras ciencias (historia, sociología, antropología, economía, psicología social) ya que, para lograr una explicación coherente y que abarque todas las variables, es necesario trabajar multidisciplinariamente atendiendo a la multicausalidad y multiperspectividad.³⁵

Por ello llama la atención acerca de lo propuesto por la reforma educativa actual en Chile. Es necesario tener presente que la compleja realidad social actual se debe estudiar multidisciplinariamente y no como nos están proponiendo: que una persona sepa todo de todo y guíe a los alumnos en el análisis desde diferentes puntos de vista que, por más esfuerzo y empeño que ponga, no son parte de su formación epistemológica y paradigmática. Por ello es que se producen y se seguirán produciendo aberraciones provenientes de errores conceptuales graves derivados de una formación que no puede abarcar todo. Ejemplo: un médico no puede saber todo lo que hoy la humanidad sabe acerca de la medicina humana (por

³⁵ Pagés i Blanch. Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales. Huelva: Universidad de Huelva, 2000.

eso hay especialistas) y mucho menos pedirle que sepa todo acerca de la biología, biotecnología, veterinaria, etc.³⁶

La interdisciplinariedad abarca la especificidad. Se debe *trabajar en conjunto*, varias personas con diferentes especializaciones. Lógicamente, cada uno debe tener en cuenta aspectos fundamentales de las otras ciencias para poder asimilar los aportes disciplinarios provenientes de diversos orígenes del saber.

Es de tener en cuenta que la especificidad sólo se logra cuando una persona accede a niveles superiores de conocimiento y si en su educación anterior no hay “vicios” conceptuales; lo que puede producir a docentes formados en diversas concepciones científicas, a dictar clases formando a los futuros ciudadanos con conocimientos que no están capacitados para guiar a su aprehensión.

También es lógico establecer pautas de formación continua en todas las personas: la educación nunca termina en una vida. Por ejemplo: ya no es posible seguir estudiando geografía sin trabajar con Internet. Los espacios virtuales son una realidad y hoy se puede viajar de un continente a otro en cuestión de segundos... el concepto de espacio, tiempo y distancia han cambiado y la formación del conocimiento geográfico es distinta. El docente debe actualizarse constantemente pero no se puede obligar a adquirir todos los conocimientos de otros campos del saber; sí se puede establecer relación con otros campos, pero no se puede volver a formar a una persona con cierta edad si ella no está dispuesta (y no tiene los medios ni el tiempo necesario) para aprehender nuevas conceptualizaciones.

Un conocimiento serio de la realidad social sólo se logrará con planes educativos serios y personales capacitado trabajando en forma interdisciplinaria. No es posible estudiarla desde la óptica de una sola persona que, además, no domina la conceptualización de otras áreas. ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales? La finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales no es formar científicos sociales ni expertos en una ciencia o disciplina. Lo que se enseña en Ciencias Sociales rebasa el conocimiento de tales disciplinas. Enseñar Ciencias Sociales está ligado a criterios de valor y a la formación social de la escuela. Es leer e interpretar la realidad social.

Se puede agregar que, enseñar Ciencias Sociales es enseñar a pensar, es guiar a la toma de conciencia de que es el pueblo el que construye la realidad social. Es analizar las diversas alternativas de solución a los problemas sociales; es reconocer las diversas formas de organización política y socio-económica que existieron en otros pueblos y realidades y construir otras nuevas de acuerdo a las ideas y recursos existentes delineando un futuro consensuado por todos.

³⁶ Pagés i Blanch. Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales. Huelva: Universidad de Huelva, 2000.

4. MARCO METODOLÓGICO

El propósito de esta investigación es en primera instancia analizar de forma exploratoria las estructuras y áreas de conocimiento que se enfatizan en los planes de estudio de las instituciones que imparten la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en Chile en la actualidad.

El estudio se posiciona como un intento de trazar un mapa del conocimiento presente que transmiten las instituciones a los futuros docentes en Historia y Ciencias Sociales o semejantes, en su proceso de formación profesional. Esto último, es guiado por lo medular de los planes de estudio que son las asignaturas transmitidas. Además de las asignaturas transmitidas, se refiere a la información que entrega la institución. Esta información esta referida a las asignaturas, el régimen de estudio, entre otras cosas y lo más importante es el objetivo primordial de estudiar Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en Chile hoy.

En términos concretos, el desarrollo de la investigación se centra en el estudio y análisis de los planes de estudio, es decir, las asignaturas constitutivas de la carrera, en las distintas instituciones superiores de educación en cursos de Pre-grado en Universidades Públicas dependientes del Consejo de Rectores³⁷, Privadas Autónomas³⁸ e Institutos Superiores³⁹ que hasta la fecha imparten la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y semejantes.

Desde el plano nacional, el sistema universitario se caracteriza por su heterogeneidad. En él, coexisten universidades estatales junto a privadas y se conjuga tanto el aporte del Estado como las fuerzas del mercado. Dentro de las Universidades que existen en el país, pueden distinguirse:

En Primer lugar están las Universidades Tradicionales que son un grupo de 25 universidades que comúnmente se conocen como: "Universidades Tradicionales". Son las ocho más antiguas del país, además de las universidades que se crearon desde 1981 a partir de sedes regionales de las universidades más antiguas.

Por otro lado, están las Universidades Privadas, las cuáles están bajo la supervisión del Estado en cuanto a su funcionamiento, con excepción de las que ya han alcanzado su autonomía plena, que las libera de su supervisión del Estado.

Las universidades ofrecen carreras profesionales y técnicas. Las carreras profesionales duran cuatro años como mínimo y conducen a un título profesional, mientras que las carreras técnicas

³⁷ Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas <http://www.cruch.cl/>

³⁸ Universidades Privadas Autónomas: 28 universidades que corresponden a 37% del total de matrícula de Educación superior en Chile. En <http://www.educarchile.cl>

³⁹ En <http://www.cse.cl>

normalmente duran dos años y conducen a un título técnico. Un título profesional es un certificado que se otorga a quien haya completado el plan de estudios de una carrera que lo habilita para el desempeño de una actividad profesional. Un título técnico en cambio, capacita para el desempeño de una especialidad técnica o de apoyo profesional. Las menciones, que a veces acompañan a un título profesional o técnico, son las especializaciones que puede tener una carrera. Sólo las universidades pueden otorgar grados académicos de Bachiller, Licenciado, Magíster, Doctor.

En el sistema de educación superior chileno las universidades coexisten con institutos profesionales y centros de formación técnica. Los Institutos Profesionales están facultados para impartir carreras profesionales y técnicas, pero no pueden ofrecer las carreras que son exclusivamente universitarias. Tampoco pueden impartir programas de licenciatura, magíster o doctorado. Todos los Institutos Profesionales son privados, y están sometidos a supervisión del Estado en cuanto a su funcionamiento, con la excepción de uno que ya alcanzó su autonomía plena.

Algunas de las ventajas del sistema de educación superior que se ha ido desarrollando en Chile son las siguientes:

- Un alto dinamismo en la generación de la oferta de matrícula.
- Una fuerte inversión privada en el sistema universitario.
- Un desarrollo territorialmente más equilibrado, especialmente a nivel de las universidades regionales (públicas y privadas).
- Un desarrollo comparativamente sólido de universidades públicas de tamaño mediano y pequeño.
- Una productividad científica, en el caso de las universidades con investigación, comparativamente alta.

En síntesis en nuestro país, existen, 25 universidades que pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades chilenas reciben aporte fiscal directo y otro conjunto de universidades privadas no acceden a dicho beneficio. Por otra parte, existen universidades e institutos profesionales que gozan de plena autonomía y otras instituciones que aún no alcanzan tal condición, de acuerdo a los mecanismos establecidos en la LOCE.

Fundamentación Metodológica

El objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimientos y la elección del método adecuado que nos permita conocer la realidad es por tanto fundamental.⁴⁰ El problema surge al aceptar como ciertos los conocimientos erróneos o viceversa. Los métodos inductivos y deductivos tienen objetivos diferentes y podrían ser resumidos como desarrollo de la teoría y análisis de la teoría respectivamente. Los métodos inductivos están generalmente asociados con la investigación cualitativa mientras que el método deductivo está asociado frecuentemente con la investigación cuantitativa.

La investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables. La investigación cualitativa evita la cuantificación. Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas⁴¹ La diferencia fundamental entre ambas metodologías es que la cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales. La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica. La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada.

Los fundamentos de la metodología cuantitativa podemos encontrarlos en el positivismo que surge en el primer tercio del siglo XIX como una reacción ante el empirismo que se dedicaba a recoger datos sin introducir los conocimientos más allá del campo de la observación. Alguno de los científicos de esta época dedicados a temas relacionados con las ciencias de la salud son Pasteur y Claude Bernard, siendo este último el que propuso la experimentación en medicina.⁴² A principios del siglo XX, surge el neopositivismo o positivismo lógico siendo una de las

⁴⁰ Álvarez Cáceres R. El método científico en las ciencias de la salud. Las bases de la investigación biomédica. Madrid: Díaz de Santos, 1996.

⁴¹ Abdellah FG, Levine E. Preparing Nursing Research for the 21 st Century. Evolution. Methodologies, Chalges. Springer: New York; 1994.

⁴² Abdellah FG, Levine E. Preparing Nursing Research for the 21 st Century. Evolution. Methodologies, Chalges. Springer: New York; 1994.

aportaciones más importantes la inducción probabilística. La clave del positivismo lógico consiste en contrastar hipótesis probabilísticamente y en caso de ser aceptadas y demostradas en circunstancias distintas, a partir de ellas elaborar teorías generales. La estadística dispone de instrumentos cuantitativos para contrastar estas hipótesis y poder aceptarlas o rechazarlas con una seguridad determinada. Por tanto el método científico, tras una observación, genera una hipótesis que contrasta y emite posteriormente unas conclusiones derivadas de dicho contraste de hipótesis. El contrastar una hipótesis repetidamente verificada no da absoluta garantía de su generalización ya que, como señala Karl Popper, no se dispone de ningún método capaz de garantizar que la generalización de una hipótesis sea válida. Con el ejemplo de los cisnes, K. Popper rebatía las tesis neopositivistas sobre la generalización de las hipótesis... "todos los cisnes de Austria eran blancos... no se dispone de datos sobre el color de los cisnes fuera de Austria..., todos los cisnes son blancos..."⁴³ En el momento actual no hay ningún método que garantice que la generalización de una hipótesis sea válida, pero sí se puede rebatir una hipótesis con una sola evidencia en contra de ella. Es por ello que la ciencia, como señala K. Popper "busca explicaciones cada vez mejores".

Ventajas e inconvenientes de los métodos

En general los métodos cuantitativos son muy potentes en términos de validez externa, ya que, con una muestra representativa de la población hacen inferencia a dicha población a partir de una muestra y con una seguridad y precisión definida. Por tanto una limitación de los métodos cualitativos es su dificultad para generalizar. La investigación cuantitativa con los test de hipótesis no sólo permite eliminar el papel del azar para descartar o rechazar una hipótesis, sino que permite cuantificar la relevancia clínica de un fenómeno midiendo la reducción relativa del riesgo, la reducción absoluta del riesgo y el número necesario de pacientes a tratar para evitar un evento.

A continuación se reseñan las principales decisiones metodológicas del presente estudio:

a) Sobre la naturaleza de la investigación realizada:

El trabajo realizado adoptó la forma de un estudio empírico de corte documental y descriptivo. Esto significa que se contó con información empírica registrada en planes oficiales, conteniendo los distintos aspectos que conforman un plan de estudios de una profesión de

⁴³ Popper Karl R. La lógica de la investigación científica. Barcelona: Círculo de Lectores; 1995.

educación superior. De acuerdo a la mirada epistemológica que guía este estudio, se sigue de cerca los planteamientos de la investigación cualitativa en cuanto a la pretensión de comprensión y descripción de un conjunto menor de unidades de análisis sin afanes de generalización ni validación universal.

b) Sobre las unidades de análisis:

Con el propósito de lograr los objetivos propuestos se compiló información en Internet y folletos sobre los planes de estudio (vigentes hasta diciembre de 2007) de aquellas carreras de pre-grado que se enmarcarán dentro de lo que se denominó Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, entendida ésta como:

- Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales
- Pedagogía en Historia , Geografía y Educación Cívica
- Licenciatura y Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Para efectos de definición, se entendió por plan de estudios a la información entregada o publicada por instituciones de educación superior reconocidas por el Ministerio de Educación sobre: mallas curriculares, objetivos de la carrera, perfil profesional, requisitos de ingreso y otros.

En relación con la información obtenida, adoptamos la posición de cualquier persona interesada que se informa sobre las distintas carreras o estudios de pre-grado ofrecidos por las instituciones de educación superior de nuestro país. A este respecto, la ley del consumidor reconoce a todas las personas el derecho a una información veraz y oportuna sobre los bienes y servicios ofrecidos. Para hacerlo efectivo, establece normas específicas sobre la información que los proveedores están obligados a entregar y fijar los requisitos básicos a cumplir por la publicidad. Además, la información que el proveedor está obligado a entregar al consumidor debe estar disponible antes que éste adquiera el bien o contrate el servicio y debe indicar: el precio, las características relevantes del producto o servicio y las condiciones de contratación. Por último en el artículo 33 de la mencionada Ley, dice que la publicidad debe ser veraz, comprobable y no contener expresiones que induzcan a error o engaño al consumidor.⁴⁴

c) Sobre las variables o referentes del estudio:

Las variables definidas fueron diez que corresponden a: institución, duración, título, régimen de estudios, número de asignaturas, horario de estudio, campo laboral ofertado, objetivos de la carrera, perfil de egreso y prácticas intermedias.

⁴⁴ Ley 19.984 (1999) “Ley del Consumidor”, folleto informativo entregado por SERNAC

Se definieron cada una de las variables antes mencionadas, las que se presentan a continuación:

- a) **Institución:** establecimiento de educación superior reconocida por el Ministerio de Educación que puede ser Universidad o Instituto Profesional de índole estatal o privada.
- b) **Duración:** tiempo de duración de la carrera en semestres
- c) **Título o grado:** profesión o grado académico que otorga una institución al finalizar el plan de estudios.
- d) **Régimen de estudios:** división del plan de estudios en trimestral, semestral o anual.
- e) **Número de asignaturas:** cantidad de asignaturas del plan de estudios incluidas las prácticas y proceso de titulación (seminario, tesis, trabajo de investigación y otros)
- f) **Horarios de estudios:** corresponde al horario en que se imparte el plan de estudios, el que puede ser diurno o vespertino.
- g) **Campo laboral ofertado:** lugares y/o sistemas donde el egresado se puede desempeñar.
- h) **Perfil de egreso:** referido a las habilidades y destrezas que la institución espera desarrollar en sus alumnos al final del proceso de estudios.
- i) **Práctica:** considera las actividades prácticas en terreno que pueden estar ubicadas de manera intermedia y/o al final del proceso de estudio

d) Sobre el análisis de la información:

El análisis del campo laboral ofertado, objetivo de la carrera y perfil de egreso se realiza de manera cualitativa mediante un análisis de contenido, extrayendo las ideas centrales de los textos encontrados. Posteriormente se procedió a crear una lista con el total de las frases encontradas cuyo número final correspondió al 100%. Luego se verificó la frecuencia o repetición de cada oración, frase o idea, correspondiendo a cada una un porcentaje total.

Las distintas asignaturas se agruparon en áreas de estudio que se obtuvieron del análisis de los planes de estudio las que se definieron como sigue:

- **Formación Personal:**
 - a. Área Actitudes/Habilidades
 - b. Área Informática
 - c. Área Idioma Extranjero

- d. Área Electivos y Optativos
- **Formación General:**
 - a. Área Filosófica b. Área de Investigación
- **Formación Disciplinaria:**
 - a. Área Histórica
 - b. Área Geográfica
 - c. Área Sociológica
 - d. Área Antropológica
- **Formación Pedagógica:**
 - a. Área Teórica
- **Formación Práctica:**
 - a. Área Experiencial
- **Formación profesional docente:**

La definición operacional de cada área de estudio se hizo como sigue:

- **Formación Personal:** Aprender a ser y aprender a convivir se pueden considerar como los dos pilares que están en la base del desarrollo integral de la persona y que le capacitan para saber como actuar, como resolver o como encarar los distintos problemas o las distintas situaciones de la educación y de la vida. En una sociedad como la actual es muy importante facilitar a los futuros docentes los instrumentos y la formación personal necesaria para que puedan moverse con libertad, autonomía, capacidad crítica y creatividad, ante los cambios tecnológicos, económicos, culturales o políticos que se produzcan.⁴⁵ Se relación a las asignaturas que propongan el desarrollo de habilidades y actitudes, por ej. Desarrollo Personal, Estrategias de Aprendizaje, etc. Además se incluyen:
 - **Área Informática:** Se incluyen todas las asignaturas asociadas al mundo de la computación y tales como: Informática, Computación, etc.
 - **Área Idioma Extranjero:** se incluyen asignaturas como: Inglés, Francés o cualquier otro idioma, exceptuando el castellano.
 - **Área Electiva y Optativa:** se incluyen cursos o asignaturas de carácter opcional

⁴⁵ Pagès, Joan; Travé, Gabriel y Estepa, Jesús (eds) “Modelos, contenidos y experiencias en la Formación del profesorado de Ciencias Sociales.” Huelva pág 120-121

- **Formación General:**
 - **Área Filosófica:** pertenecientes a esta área asignaturas relacionadas con el pensamiento y desarrollo filosófico, añadiendo a ello, principios valóricos y éticos.
 - **Área de Investigación:** se incluyen todas aquellas asignaturas que tienen relación con los procesos de investigación y desarrollo de la disciplina. Se incluyen ramos como: Metodología de la Investigación, Estadísticas, etc.
- **Formación Disciplinaria:**
 - **Área Histórica:** se incluyen asignaturas como: historia de Chile, Historia de América Latina. En esta categoría sería importante destacar la especificidad del tratamiento de la historia tanto cronológica como temática.
 - **Área Geográfica:** se incluyen asignaturas como: Geografía Física, Geografía Humana.
 - **Área Sociológica:** se incluyeron en esta área asignaturas relacionadas con el estudio del sistema social en el que vivimos y su impacto en las áreas del saber.
 - **Área Antropológica:** se incluyeron en esta área asignaturas ligadas al estudio del hombre, por ej. Antropología, Principios Antropológicos, etc.
- **Formación Pedagógica:**
 - **Área Teoría:** se incluyeron asignaturas como: Teoría y Diseño Curricular, Teorías de la Educación, etc. Cabe hacer una salvedad en este apartado ya que dentro de esta categoría se encuentran las Ciencias de la Educación como son Antropología de la Educación, Sociología de la Educación etc.
- **Formación Práctica:** fue dividida en dos partes: área práctica intermedia y área práctica final. El área práctica intermedia incluyo las actividades de tipo práctico, ya sea en colegios y liceos, que se desarrollan durante el transcurso del plan de estudios, exceptuando la práctica final. El área práctica final, comprendió las actividades de tipo profesional (como requisito de titulación), que se desarrollan en liceos y colegios.
- **Formación Desarrollo profesional docente:** esta dimensión se refiere al escenario de integración y articulación que requiere desplegar la formación de pedagogos en orden a asimilar críticamente un saber pedagógico con el conocimiento disciplinario propio de cada una de las pedagogías.

Modo de análisis de la información referido de lo estructural:

INSTITUCIÓN	DURACIÓN	TÍTULO	RÉGIMEN	HORARIO

Análisis de las variables. Áreas de estudio desde las distintas Áreas de Formación

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL		
FORMACIÓN GENERAL		
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)		
AREA PEDAGÓGICA		
AREA PRÁCTICA		
TOTAL		

5. RESULTADOS

Atendiendo a los objetivos de nuestra investigación, se encontraron un total de 30 planes de estudio, que cumplieron con la condición propuesta en el marco metodológico, los que equivalieron a un total de 30 instituciones de educación superior de nuestro país, de las cuales 29 correspondieron a universidades y 1 instituto profesional. Las instituciones incluidas en nuestro estudio fueron las siguientes:

I.	Pontificia Universidad Católica de Chile	Consejo de Rectores
II.	Universidad de Concepción	Consejo de Rectores
III.	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Consejo de Rectores
IV.	Universidad de Santiago de Chile	Consejo de Rectores
V.	Universidad de La Serena	Consejo de Rectores
VI.	Universidad de Valparaíso	Consejo de Rectores
VII.	Universidad de la Frontera	Consejo de Rectores
VIII.	Universidad de Magallanes	Consejo de Rectores
IX.	Universidad de Tarapacá de Arica	Consejo de Rectores
X.	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Consejo de Rectores
XI.	Universidad de Chile	Consejo de Rectores
XII.	Universidad de Los Lagos	Consejo de Rectores
XIII.	Universidad Bío-Bío	Consejo de Rectores
XIV.	Universidad Austral	Consejo de Rectores
XV.	Universidad de Playa Ancha	Consejo de Rectores
XVI.	Universidad de Ciencias de la Informática	No Consejo de Rectores
XVII.	Universidad Bernardo O'higgins	No Consejo de Rectores
XVIII.	Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez	No Consejo de Rectores
XIX.	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	No Consejo de Rectores
XX.	Universidad Alberto Hurtado	No Consejo de Rectores
XXI.	Instituto Valle Central	No Consejo de Rectores
XXII.	Universidad Autónoma de Chile	No Consejo de Rectores
XXIII.	Universidad Arturo Prat	No Consejo de Rectores
XXIV.	Universidad de arte y ciencias sociales ARCIS	No Consejo de Rectores
XXV.	Universidad del Pacífico	No Consejo de Rectores
XXVI.	Universidad Pedro de Valdivia	No Consejo de Rectores
XXVII.	Universidad Bolivariana	No Consejo de Rectores
XXVIII.	Universidad de Las Américas	No Consejo de Rectores
XXIX.	Universidad San Sebastián	No Consejo de Rectores
XXX.	Universidad Adventista de Chile	No Consejo de Rectores

1. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DURACIÓN DE LA CARRERA, TÍTULO OTORGADO POR LA INSTITUCIÓN, HORARIO Y RÉGIMEN DE ESTUDIO.

En relación con las carreras de pre-grado que se denominaron como Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y semejantes, en la mayoría de los casos, el título otorgado fue el de Profesor de Enseñanza Media y Licenciado en Educación, sin embargo alguna de ellas otorga el grado de Licenciado en Historia. La duración de las carreras fluctuó entre los cuatro y cinco años.

Todas presentaron un régimen de estudios semestral. En cuanto al horario de estudios la mayoría se daban en forma diurna, exceptuando la Universidad de Las Américas que posee modalidad Vespertina.

TABLA N° 1: DURACIÓN, TÍTULO OTORGADO, HORARIO Y RÉGIMEN DE ESTUDIO POR INSTITUCIÓN, PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Institución	Duración	Título	Horario	Régimen
U Católica de Valparaíso	10 Semestres	Profesor de Historia y Ciencias Sociales	Diurno	Semestral
U Santiago de Chile	10 Semestres	Profesor de Historia y Ciencias Sociales	Diurno	Semestral
U de Valparaíso	10 Semestres	Profesor de Historia y Ciencias Sociales	Diurno	Semestral
U Academia de Humanismo Cristiano	10 Semestres	Profesor de Historia y Ciencias Sociales	Diurno	Semestral
U ARCIS	10 Semestres	Profesor de Historia y Ciencias Sociales	Diurno	Semestral
U San Sebastián	10 Semestres	Profesor de Historia y Ciencias Sociales	Diurno	Semestral
U Alberto Hurtado	10 Semestres	Profesor de Historia y Ciencias Sociales	Diurno	Semestral

Atendiendo a las carreras de pre-grado denominadas Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, en todos los casos el título otorgado fue el de Profesor de Historia y Ciencias Sociales, además todas otorgaron el grado académico de Licenciado en Educación. La duración de la carrera fue de 10 Semestres para los planes analizados. Todas presentaron un régimen de estudios semestral, en cuanto al horario de estudios, todos se realizaron en forma diurna.

TABLA N° 2 DURACIÓN, TÍTULO OTORGADO, RÉGIMEN Y HORARIO DE ESTUDIOS POR INSTITUCIÓN PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CÍVICA.

Institución	Duración	Título	Horario	Régimen
U la Serena	9 Semestres	Profesor de Estado en Historia y Geografía	Diurno	Semestral
U de La Frontera	10 Semestres	Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica	Diurno	Semestral
U Tarapacá	10 Semestres	Profesor de Historia y Geografía	Diurno	Semestral
UMCE	10 Semestres	Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica	Diurno	Semestral
U Bolivariana	9 Semestres	Profesor de Historia y Geografía	Diurno	Semestral
U De Las Américas	9 Semestres	Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica.	Diurno/Vespertino	Semestral
U UCINF	8 Semestres	Profesor de Historia y Geografía	Diurno	Semestral
U Autónoma de Chile	9 Semestres	Profesor de Historia y Geografía	Diurno	Semestral
U Bernardo O'higgins	10 Semestres	Profesor de Historia y Geografía	Diurno/Vespertino	Semestral
U Cardenal Silva H	10 Semestres	Profesor de Historia y Geografía	Diurno	Semestral
I Valle Central	9 Semestres	Profesor de Historia y Geografía	Diurno	Semestral

Dentro de las carreras de pre-grado que denominamos Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, se encontraron una diversidad de nombres en los títulos otorgados, siendo el más significativo el de Profesor de Estado, el cual posee una acepción que se remonta al Estado Docente, de la década de 1970. La duración de la carrera fue de 9,4 años. Esta, presentó un régimen de estudio semestral y un horario de estudio, diurno y en algunos casos vespertino.

TABLA N° 3 El siguiente análisis esta referido a las instituciones que imparten la carrera en estudio, pero con Formación Continua, como son la Universidad Católica, Universidad de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano y la Universidad Alberto Hurtado. Se analizará al igual que las otras instituciones la duración, título otorgado, horario y régimen de estudios.

Institución	Duración	Título otorgado	Horario	Régimen de estudio
U de Chile	3 Semestres	Profesor de Educación Media	Diurno	Semestral
U Católica de Chile	2 Semestres	Profesor de Educación Media	Disponibilidad completa	Semestral
U Academia de Humanismo Cristiano	3 Semestres	Profesor de Educación Media	Vespertino	Semestral
U Alberto Hurtado	4 Semestres	Profesor de Educación Media	Vespertino	Semestral

En relación con los estudios de Profesor de Educación Media, nos encontramos con la preparación de los estudiantes en primera instancia en la parte Pedagógica, siendo los primeros años de la carrera, recordemos que los cuatro casos analizados imparten la Pedagogía a profesionales que poseen un título y desean ejercer la enseñanza de su disciplina.

TABLA Nº 4 SE ANALIZARÁ LAS INSTITUCIONES QUE ENTREGAN EL GRADO DE LICENCIATURA EN HISTORIA, DESDE LA DURACIÓN, TÍTULO OTORGADO, HORARIO Y RÉGIMEN DE ESTUDIOS.

Institución	Duración	Grado	Horario	Régimen
U Santiago de Chile	10 Semestres	Licenciado en Historia	Diurno	Semestral
U Bolivariana	9 Semestres	Licenciado en Historia	Diurno	Semestral
U ARCIS	8 Semestres	Licenciado en Historia	Diurno/Vespertino	Semestral
U San Sebastián	10 Semestres	Licenciado en Historia	Diurno	Semestral
U Alberto Hurtado	10 Semestres	Licenciado en Historia	Diurno	Semestral
U de Playa Ancha	10 Semestres	Licenciado en Historia	Diurno	Semestral
U de Bío-Bío	8 Semestres	Licenciado en Historia	Diurno	Semestral

Analizando el grado otorgado, se encontraron 5 de ellos, los cuales en su totalidad se denominaron Profesor de Historia y Ciencias Sociales y Licenciado en Historia y CCSS y en Educación. La duración de todos los planes de estudio, fluctuó entre los 9,6 años. Todas presentaron un régimen de estudios semestral. En cuanto al horario de estudios, 1 de ellos se da en forma Vespertina y los demás en forma diurna.

2. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES ÁREA DE ESTUDIO, CAMPO OCUPACIONAL Y PERFIL DE EGRESO

CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES Y SEMEJANTES

ASIGNATURAS AGRUPADAS EN ÁREAS DE ESTUDIO POR INSTITUCIÓN

Se procedió al análisis y tabulación de los datos obtenidos de acuerdo a lo expresado en el marco metodológico.

TABLA Nº 5: Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad ARCIS.

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	2	3.7%
FORMACIÓN GENERAL	9	16.6%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	36	66.6%
AREA PEDAGÓGICA	5	9.2%
AREA PRÁCTICA	2	3,7%
TOTAL	54	100%

Universidad ARCIS: La institución presentó un total de 54 asignaturas, de las cuales el mayor porcentaje se concentró en la formación disciplinaria (66.6%), seguida de la formación general (16.6%). Cabe señalar que se torna irrelevante la formación pedagógica con un 9,2%, con respecto a la formación disciplinaria siendo de mucha mayor importancia, ya que se entrega el grado Académico de Licenciado en Historia también. Como consecuencia de lo anterior es interesante nombrar los principales ramos o asignaturas que se encuentran dentro la formación disciplinaria como son “Prehistoria y Arqueología”, “Historia de América Latina Indígena”, “Historia de América Latina Colonial”, “Economía y sociedad en América Latina”; entre otros. Además dentro de la enseñanza de estas asignaturas, debemos destacar la enseñanza de una ciencia social, coherente con la teoría marxista, con un énfasis en la alteridad de los distintos sujetos históricos y su participación en la historia de Chile y el mundo.

TABLA N° 6: Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de las Américas

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	7	17.5%
FORMACIÓN GENERAL	5	12.5%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	18	45%
AREA PEDAGÓGICA	7	17.5%
AREA PRÁCTICA	3	7.5%
TOTAL	40	100%

Universidad de Las Américas: La institución presentó un total de 40 asignaturas, de las cuales el mayor porcentaje se concentró en la Formación Disciplinaria (45%), seguida del Área Personal (17,5%) y del Área Pedagógica con el mismo porcentaje que la anterior. Dentro de los regimenes de estudio, tanto, vespertino como diurno, los porcentajes son similares, siendo de mayor importancia dentro de la formación disciplinaria la historia. Es importante destacar el alto porcentaje que posee el área personal, siendo relevante el ramo de “Empresa y Negocios” y “Gestión de organizaciones” los cuales describen una preparación de carácter administrativa en las distintas funciones docentes. La asignatura de “Actualidad Nacional e Internacional” responde también a lo informado que debe encontrarse el docente desde su formación hasta el ejercicio de la profesión.

TABLA N° 7: Asignaturas agrupadas en áreas de estudio de Universidad Academia Humanismo Cristiano

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	2	3.7%
FORMACIÓN GENERAL	6	11.1%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	28	51.8%
AREA PEDAGÓGICA	9	16.6%
AREA PRÁCTICA	9	16.6%
TOTAL	54	100%

Universidad Academia de Humanismo Cristiano: La institución presentó un total de 54 asignaturas, de las cuales el mayor porcentaje se concentró en la Formación Disciplinaria (51.8%), seguida del Área Pedagógica y Práctica con un 16.6%. Es interesante notar que se da importancia a lo pedagógico y lo práctico, en cuanto a la enseñanza de la disciplina en aula desde el comienzo de la carrera, con los talleres de desarrollo profesional docente. Analizando esta malla curricular, nos encontramos con lo equitativo de ambas áreas tanto lo pedagógico como lo práctico, imponiendo un modelo más integrador y empático con la realidad escolar. Esto supone además lo variado de la formación disciplinaria, con una fuerte enseñanza de los ramos antropológicos como son “Culturas Originarias de América” y “Culturas Originarias de Chile”, y en la parte Geográfica “Geografía de Chile” y Geografía Física”. Sin dejar de lado la fuerte formación histórica, con una historia motivadora y diversa.

Además la universidad Academia de Humanismo Cristiano, estimula formación continua, complementándose con la formación inicial, y estimulando la formación desde un plano crítico y social.

TABLA N° 8: Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de Santiago de Chile

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	3	4.22%
FORMACIÓN GENERAL	6	8.45%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	42	59.1%
AREA PEDAGÓGICA	20	28.1%
AREA PRÁCTICA	-	-
TOTAL	71	100%

Universidad de Santiago de Chile: La institución presentó en su plan de estudio un alto porcentaje en el plano disciplinario, lo que nos demuestra que existe un mayor énfasis en los contenidos históricos y en menor medida el área Pedagógica (28,1%). Además es importante señalar la nula existencia de instancias de práctica en dicha institución, lo que demuestra el profundo enfrentamiento que poseen los alumnos con el tema práctico en las distintas instituciones de educación formal.

Es de mucha importancia destacar lo ordenada que resulta ser esta malla curricular de la Universidad Santiago de Chile. Se distribuye en módulos de formación y áreas de formación, siendo estas Área de Geografía, Área de Ciencias Sociales y Área de Historia, obviamente con sus distintos ramos. Existen además módulos de formación pedagógica y un módulo terminal de la especialidad. Y para optar a la mención de Licenciado en Historia existe un módulo terminal de Licenciatura en Historia.

TABLA N° 9 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de las Ciencias de la Informática

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	10	19.2%
FORMACIÓN GENERAL	5	9.6%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	20	38.4%
AREA PEDAGÓGICA	13	25%
AREA PRÁCTICA	4	7.6%
TOTAL	52	100%

Universidad de las Ciencias de la Informática: La institución en estudio presentó un elevado porcentaje en la formación personal (19.2%) lo que nos demuestra la transversalidad en la formación profesional de dichos estudiantes. En segundo lugar es importante analizar el alto porcentaje en el área pedagógica (25%) siendo destacable ya que entendemos que existen diversos modelos de formación docente en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Dentro de los ramos que existen en el Área Pedagógica están: “Teoría y Diseño Curricular”, “Bases neurológicas del Aprendizaje”, “Evaluación Educacional” y “Desempeño Docente”, entre otros, los cuales por su nombre deducimos que existe una fuerte relación entre lo Psicológico y lo Pedagógico, demostrando que la pedagogía mantiene una fuerte relación con la psiquis del estudiante, siendo de mayor importancia que el manejo total de los contenidos históricos, geográficos, antropológicos y sociológicos.

TABLA N° 10 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de Concepción

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	4	7.2%
FORMACIÓN GENERAL	4	7.2%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	37	67.2%
AREA PEDAGÓGICA	8	14.5%
AREA PRÁCTICA	2	3.6%
TOTAL	55	100%

Universidad de Concepción: Según las cifras, es un plan de estudios con una fuerte presencia de la formación disciplinaria (67.2%) comparado con la formación pedagógica (14.5%), manteniendo la preponderancia del modelo disciplinario por sobre el pedagógico. Además se destaca lo reducido de la formación general, tanto en el plano filosófico y metodológico, como factores fundamentales del trabajo pedagógico e histórico. Según los porcentajes, la diferencia entre lo disciplinario y lo pedagógico es prácticamente del 50%, ante este resultado, la enseñanza de la Historia, Geografía, Antropología y la Sociología, según orden de preponderancia en la malla curricular.

Como consecuencia de esto las prácticas profesionales de los estudiantes, son al final de la carrera en el noveno semestre. Esto demuestra el modelo tradicional de la formación docente en Historia y Ciencias Sociales y equivalentes, en universidades “estatales” o pertenecientes al Consejo de Rectores, las cuales proponen un modelo centrado en el manejo disciplinario o “basado en los contenidos”, dejando de lado el modelo empático que debemos proponer, manteniendo contacto y ayudando a nuestros alumnos.

TABLA N° 11 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de La Serena

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	4	11.1%
FORMACIÓN GENERAL	5	13.8%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	16	44.4%
AREA PEDAGÓGICA	7	19.4%
AREA PRÁCTICA	4	11.1%
TOTAL	36	100%

Universidad de La Serena: La Institución en estudio presenta un número reducido de asignaturas en su malla curricular (36), pero mantiene la tendencia en la Formación Disciplinaria (44.4%) con un porcentaje considerable en la Formación Pedagógica (19.4%) y en el Área Práctica (11.1%), siendo fundamental en la aplicación de los contenidos y el constante contacto con la institución escolar. El objetivo de lo reducido de las asignaturas, significa que los ramos son de carácter anual, enfocándose mayoritariamente en los disciplinario con asignatura como “Oriente y Occidente: Dos Modelos Culturales”, “Conquista y Formación de las Naciones Americanas” entre otras, proponiendo un modelo distinto de formación, en el énfasis de la temporalidad de los ramos, debido a lo extenso de las temporalidades de los distintos procesos históricos en estudio.

Además, la geografía requiere de un tiempo considerable para su enseñanza, debido a lo complejo que resulta ser entenderla y aprender muchos conceptos que son fundamentales para su enseñanza.

Por último, dentro de la formación general, nos encontramos con asignaturas que llevan el nombre de “Metodología”, siendo fundamental entender el funcionamiento de las distintas disciplinas sociales, analizándolas desde enfoques científicos- racionales y críticos.

TABLA N° 12 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	2	3.8%
FORMACIÓN GENERAL	1	1.9%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	37	71.1%
AREA PEDAGÓGICA	9	17.3%
AREA PRÁCTICA	3	5.7%
TOTAL	52	100%

Universidad Católica de Valparaíso: La institución presenta un total de 52 asignaturas, con un alto porcentaje en su Formación Disciplinaria (71,6%) y una baja presencia del Área Práctica (5,7%), lo que respalda al modelo Disciplinario por sobre lo Práctico (5,7%), siendo demasiado escaso desde nuestra postura, proponer un mayor encuentro entre lo disciplinario y lo Pedagógico-Práctico, entre lo teórico y práctico, entre la teoría y la empatía.

Al igual que otras instituciones, se mantiene la enseñanza de los ramos de orden cristianos-católicos, como son “Cultura religiosa: Moral Profesional” y fundamentos de la Religión Cristiana”. Siendo encasillados en el área personal en donde las instituciones de educación superior estimulan el desarrollo de habilidades y actitudes en sus estudiantes, según lo analizado en el marco metodológico de esta investigación.

Lo reducido de sus ramos prácticos, demuestra la importancia del modelo tradicional en universidades con años en formación docente. La enseñanza de la historia en sus distintas materias, mantiene la preponderancia, seguida de la enseñanza de la geografía, siendo fundamental el conocimiento del planeta y las distintas interacciones que se producen en él. La enseñanza de la antropología, se desliza por la enseñanza de la moral cristiana-católica y la conformación del Cristianismo como la gran doctrina que el hombre ha sabido mantener.

TABLA N° 13 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	1	1.5%
FORMACIÓN GENERAL	12	18.7%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	36	56.2%
AREA PEDAGÓGICA	10	15.5%
AREA PRÁCTICA	5	7.8%
TOTAL	64	100%

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: La Institución presento un total de 64 asignaturas, de las cuales la que presento un mayor porcentaje fue el área disciplinaria (56.2%), seguido de la Formación General (18.7%) y la Formación Pedagógica (15.5%). Cabe señalar lo reducido del área Personal (1,5%), no existiendo asignaturas que entregarán conocimientos para el crecimiento personal de sus estudiantes, limitándose a la formación teórica y de su conocimiento histórico. La UMCE o el “Pedagógico”, históricamente ha sido la formadora por excelencia de la mayoría de los profesores de nuestro país, ubicados específicamente en la Región Metropolitana. Su trayecto fue interrumpido con el Golpe Militar de 1973, el cual irrumpió con el trayecto histórico educacional, separando el Pedagógico de la Universidad de Chile, quedando “huérfano”. En la actualidad se mantiene como el referente en la formación docente inicial, con su preparación exhaustiva en el área disciplinaria, específicamente en el plano histórico desde sus distintos ámbitos, desde la “Introducción a la Historia” hasta la “Historia en la actualidad” con el desarrollo de talleres de aplicación de las distintas disciplinas sociales. Su mantenimiento es fundamental para el devenir de las futuras generaciones, motivado por el creciente aumento de las carreras de pedagogía que inician las universidades e institutos de índole privado, pero que estimulan el lucro económico, por sobre la vocación de los futuros sujetos que ingresan a estudiar la pedagogía.

TABLA N° 14 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de Magallanes

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	5	9.8%
FORMACIÓN GENERAL	7	13.7%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	22	43.1%
AREA PEDAGÓGICA	9	17.6%
AREA PRÁCTICA	8	15.6%
TOTAL	51	100%

Universidad de Magallanes: La institución presentó un total de 51 asignaturas, es importante interpretar que entre el área pedagógica y el área práctica suman un 33.2%, siendo significativo en cuanto a la aplicación de los ramos pedagógicos y las prácticas intermedias y finales, buscando la entrega de contenidos y el trabajo práctico de los futuros docentes en Historia y Ciencias Sociales. Además la preponderancia de la formación disciplinaria con un 43.1%, manteniendo la primera posición la enseñanza de la Historia y los diversos procesos en que esta inserta.

Según lo observado es una malla curricular muy diversa en sus distintos ramos, con un fuerte peso en la enseñanza de las asignaturas que se encuentran en la formación general (7), los cuales estimulan la formación metodológica y filosófica de los alumnos. Siendo de vital importancia para entender la dinámica de la historia y las diversas ciencias sociales, que nos ayudan a comprender la sociedad que nos rodea, con una plena interacción con el planeta Tierra y el medio ambiente.

TABLA N° 15 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de Los Lagos

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	11	22.4%
FORMACIÓN GENERAL	3	6.1%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	16	32.6%
AREA PEDAGÓGICA	16	32.6%
AREA PRÁCTICA	3	6.1%
TOTAL	49	100%

Universidad de Los Lagos: La institución presento un total de 49 asignaturas, de las cuales se presentó el mismo porcentaje tanto en el Área Disciplinaria (32.6%) como en el Área Pedagógica (32.6%), representando el modelo equilibrado de formación, ya que no se da prioridad a una sobre la otra. Es importante destacar este modelo de formación, siendo equitativo y en comunicación con el área personal (22.4%) siendo posible interpretar un futuro docente con amplios valores tanto intelectuales como afectivos. Esto último se refiere a la enseñanza de asignaturas dedicadas a la actividad psicológica y sexual de los jóvenes. En la actualidad los docentes no están respondiendo a las necesidades de los adolescentes en nuestro país.

Asignaturas como “Características Biopsicosocial del Adolescente”, “Desarrollo de la Identidad del Adolescente” y “Desarrollo Sexual y Afectivo en el Adolescente”, demuestran la necesidad de la institución por entregar un correcto conocimiento de lo que le acontece al joven en la actualidad, en este modelo empático que estimulamos desde esta investigación.

Esto es congruente con el equilibrio que existe entre lo disciplinario y lo pedagógico en esta universidad, siendo ejemplar en torno a la formación docente actual en nuestro país. Un docente conocedor de los problemas de los jóvenes, un manejo correcto de lo disciplinario y comprometido con el área pedagógica.

TABLA N° 16 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad San Sebastián

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	2	3.7%
FORMACIÓN GENERAL	8	15%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	27	50.9%
AREA PEDAGÓGICA	10	18.8%
AREA PRÁCTICA	6	11.3%
TOTAL	53	100%

Universidad San Sebastián: La institución presentó un total de 53 asignaturas, con un alto porcentaje en la Formación General (15%). Cabe destacar que dentro de esta área se encuentran las asignaturas que entregan conocimientos filosóficos y metodológicos. Siendo de importancia para el alumno en su trabajo como docente, ya que para enseñar Historia y Ciencias Sociales se debe entender lo práctico de la disciplina y su racionalidad filosófica. Se mantiene la tendencia en el plano disciplinario (50.9%) y un porcentaje considerable en el área Pedagógica (18.8%) destacando el área práctica (11.3%). Una fuerte enseñanza de los ramos filosóficos, como son la “Epistemología de las Ciencias Sociales”, “Metodología de la Investigación Cualitativa” y “Metodología de la Investigación Cuantitativa”, los cuales como dice más arriba estimulan un buen desarrollo investigativo y se hace patente en la enseñanza de la historia, en las distintas instituciones educacionales del país y el desarrollo investigativo en nuestros estudiantes. Además es poder enseñar la racionalidad de la historia, como un “artefacto literario”⁴⁶, como una narrativa particular, siendo interesante al momento de leerla, dejando en el pasado el estudio de la historia como constructora de la identidad de nación o constructora de una conciencia de nación, digna del siglo XVIII.

⁴⁶ White, Hayden. El texto histórico como artefacto literario y otros escritos. Series en Pensamiento contemporáneo; 71. Barcelona, España: Paidós, 2003.

TABLA N° 17 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Bernardo O'higgins

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	10	15.6%
FORMACIÓN GENERAL	3	4.6%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	31	48.4%
AREA PEDAGÓGICA	19	29.6%
AREA PRÁCTICA	1	1.5%
TOTAL	64	100%

Universidad Bernardo O'higgins: La institución presentó un total de 64 asignaturas, de las cuales la que presenta mayor cantidad de porcentaje es la formación disciplinaria (48.4%) seguido del área pedagógica (29.6%). Se debe señalar que existe un equilibrio notable entre ambas, comparado con otras instituciones, en las cuales prima el conocimiento de lo disciplinario (histórico) por sobre lo pedagógico (práctico). Además es importante destacar la instrumentalización de la historia en la configuración de los distintos acontecimientos que se estudian en la historia de Chile y el mundo.

La Historia, en el siglo XVIII, precisamente desde la Revolución Francesa, se utilizó como configuradora de la nación francesa, específicamente en el estudio de las hazañas de los héroes y de los revolucionarios, que hicieron grande a dicho país. Es construir una “Conciencia nacional” centrada en los logros de nuestros antepasados, que en muchos casos pertenecen a la aristocracia o a la elite criolla, en el caso de Chile. Por ende es el ejército el encargado de construir la nación chilena. Ante esto, nos encontramos con una enseñanza de la historia específica. Sabemos que dicha institución pertenece a la Fuerzas Armadas, precisamente al ejército y como consecuencia otorga una mayor importancia a la enseñanza de la historia y a la formación docente en historia y geografía y educación cívica, con valores enraizados en la nación y la patria.

TABLA N° 18 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de La Frontera

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	3	5.7%
FORMACIÓN GENERAL	3	5.7%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	32	61.5%
AREA PEDAGÓGICA	14	26.9%
AREA PRÁCTICA	1	1.8%
TOTAL	52	100%

Universidad de La Frontera: La institución presentó un total de 53 asignaturas, de las cuales la que tiene mayor preponderancia es la formación disciplinaria (61.5%), destacando los ramos o asignaturas de historia tanto universal como de Chile. La área pedagógica (26.9%) presenta un alto porcentaje, comparado con el área personal y la formación general. Además debemos señalar la nula preparación práctica que existe en dicha institución, remitiéndose solamente a la práctica final (1.8%), representando al modelo tradicional de formación docente.

Dentro de los ramos pedagógicos encontramos “Educación y Sociedad”, “Aprendizaje y Consecuencias Educativas” e “Internado Pedagógico” entre otros, los cuales nos muestran los distintos ámbitos que deben ser tocados en la formación docente en el Chile de hoy.

Además en el noveno semestre existe una asignatura llamada “Ejecución de Propuesta de Mejoramiento Educativo”, siendo relevante en torno a la gestación de un modelo distinto de educación en los centros de práctica, como una propuesta educativa distinta, por ejemplo desde conceptos centrales, desde el entorno de los estudiantes, desde la comunidad educativa, y desde otros aspectos importantes que motiven la interacción enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Siendo fundamental en la propuesta de mejoramiento que realicen los estudiantes de pre-grado de la Universidad de La Frontera.

TABLA N° 19 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Bolivariana

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	12	18.1%
FORMACIÓN GENERAL	8	12.1%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	33	50%
AREA PEDAGÓGICA	12	18.1%
AREA PRÁCTICA	1	1.5%
TOTAL	66	100%

Universidad Bolivariana: La institución presenta un total de 66 asignaturas, con los siguientes porcentajes: Área Personal con un 18.1%, seguido de la Formación General (12.1%), posteriormente la Formación Disciplinaria (50%), Área Pedagógica (18.1%) y en la última posición Área Práctica (1.5%). Dentro de los resultados se destacan la formación disciplinaria y el área pedagógica, pero manteniendo el primer lugar lo disciplinario y por último lo práctico.

En esta institución se mantiene el modelo tradicional, centrado en lo disciplinario-teórico, por sobre lo pedagógico-práctico. Cabe destacar el alto porcentaje de la formación personal, estimulando el desarrollo transversal de la formación docente. Asignaturas como “Lenguaje Oral y Escrito”, “Computación I” e “Inglés I”, proponen una formación centrada en el acontecer actual, derivada en lo tecnológico y lo globalizado.

Además es congruente con la una formación ampliada en torno al manejo de idiomas, como es el inglés, que resulta complementario con la formación disciplinaria-teórica, por ejemplo la lectura de textos actualizados pero que lamentablemente no son traducidos y que deben ser pasados por alto.

También el manejo del lenguaje oral, como herramienta fundamental para el desenvolvimiento docente, es interesante en dicha malla curricular, recordemos que el manejo de un número determinado de estudiantes dentro de una sala de clases, responde al control y dominio de este, mediante un buen vocabulario y un correcto uso de la voz.

TABLA N° 20 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de Valparaíso

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	5	7.8%
FORMACIÓN GENERAL	5	7.8%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	42	65.6%
AREA PEDAGÓGICA	11	17.1%
AREA PRÁCTICA	1	1.5%
TOTAL	64	100%

Universidad de Valparaíso: La Universidad de Valparaíso presenta un total de 64 asignaturas, de las cuales un 65.6% representa la formación disciplinaria. Esto demuestra la preponderancia de lo disciplinario por sobre lo práctico (1.5%) y por último lo pedagógico con un (17.1%). Siendo fundamental para esta institución lo teórico o el manejo de la disciplina por sobre la “transposición didáctica” o llevar el conocimiento teórico al aula.

Dentro de este modelo de formación centrado en lo tradicional, como es lo disciplinario-teórico, debemos destacar que estas instituciones poseen institutos de historia dentro de sus instalaciones, siendo fundamental la investigación constante que se hace dentro de ellos.

Además el Gobierno Central estimula la generación de conocimientos, ya que la CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pre-grado), entrega la acreditación por el nivel de conocimiento entregado por la institución al quehacer nacional. Generando una mayor preponderancia de lo histórico por sobre lo práctico.

En su perfil profesional, queda claramente estipulado “entregar una base histórico-teórica que capacite al alumno para el análisis historiográfico” y segundo “suministrar las técnicas y métodos necesarios para las tareas de investigación”.

TABLA N° 21 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Arturo Prat

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	6	10.5%
FORMACIÓN GENERAL	5	28.5%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	20	35%
AREA PEDAGÓGICA	25	43.8%
AREA PRÁCTICA	1	1.7%
TOTAL	57	100%

Universidad Arturo Prat: La institución presenta un total de 57 asignaturas, de las cuales la que presentó mayor porcentaje es el área pedagógica (43.8%), seguida de la formación disciplinaria con un 35%. Es importante destacar esto, ya que es la primera institución que posee un mayor porcentaje en lo pedagógico por sobre lo disciplinario (Historia y las Ciencias Sociales). Siendo esto último interesante en torno a la preparación que tienen los profesores que egresen de la Universidad Arturo Prat, ya que rompería con el modelo tradicional de formación, centrado en lo disciplinario-teórico.

En los primeros cinco semestres, se entrega la formación pedagógica y la formación práctica, motivando la acción educativa con prácticas iniciales e intermedias, acompañadas del manejo de la didáctica, evaluación, diseño curricular, entre otros ramos.

El nombre de la carrera es Pedagogía en Historia y Geografía, no siendo renovado según su formación, manteniendo el nombre antiguo. Como todos sabemos el nombre de la carrera fue cambiado por algunas instituciones, señaladas más arriba, por motivos de la reforma educacional, la cual plantea una educación más diversa y centrada en los profundos cambios que vivimos día a día.

Se integran las ciencias sociales, como son la antropología, la sociología, la geografía, como unidades importantes del sistema social, ya que las cuales están en completa interrelación con el ser humano y el mundo que lo rodea y son parte de él.

TABLA N° 22 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Instituto Valle Central

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	1	2%
FORMACIÓN GENERAL	5	10%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	32	64%
AREA PEDAGÓGICA	10	20%
AREA PRÁCTICA	2	4%
TOTAL	50	100%

Instituto Valle Central: El Instituto Valle Central presento un total de 57 asignaturas, el área que presento un mayor porcentaje fue la el área disciplinaria (64%), seguida del área pedagógica con un 20%. Se mantiene la tendencia, con respecto a la formación disciplinaria por sobre las demás áreas en estudio.

En nuestro país, la educación superior ha sufrido muchos cambios a lo largo de su historia, siendo el más revolucionario el que acontece en la actualidad. Este se traduce en la apertura de carreras profesionales relacionadas con el área humanista, específicamente la pedagogía en institutos profesionales. El caso en análisis no deja de ser casual, ya que la mayoría de los institutos profesionales ofrecen carreras técnicas o carreras profesionales relacionadas con la ingeniería y otras disciplinas, siendo dentro de las pedagogías las de mayor demanda la Pedagogía en Educación Básica, Psicopedagogía y Pedagogía en Historia en sus distintos ámbitos.

El Instituto Valle Central imparte la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía dependiente de su Escuela de Educación y Ciencias Sociales, poseyendo una malla curricular de carácter tradicional en su formación, con ramos históricos a lo largo de toda la carrera y en el área pedagógica una fuerte enseñanza de currículo I y II, lo cual demuestra un fuerte manejo de los planes y programas de estudio que entrega en Gobierno de Chile.

TABLA N° 23 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Alberto Hurtado

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	2	3.7%
FORMACIÓN GENERAL	3	5.5%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	33	61.1%
AREA PEDAGÓGICA	6	11.1%
AREA PRÁCTICA	10	18.5%
TOTAL	54	100%

Universidad Alberto Hurtado: La Universidad Alberto Hurtado presentó un total de 54 asignaturas, de las cuales el 61.1% pertenece a la Formación Disciplinaria, seguida del área práctica con un 18.5%. Se mantiene la formación disciplinaria en primer lugar, manteniéndose como la tendencia principal en la formación docente en Historia y Ciencias Sociales en nuestro país.

De esta institución es importante destacar su profundo compromiso con la educación de nuestro país y estimular la innovación en ésta. Ante eso es importante destacar que existen en la actualidad dos modelos de formación un modelo inicial y uno continuo, el cual será analizado más adelante.

Dentro de la formación inicial, precisamente en su malla curricular, nos llamo la atención los nombres de alguna de las asignaturas en la enseñanza de la historia en carreras de pre-grado.

En primer lugar nos encontramos con el ramo “Historia del Tiempo Presente”, segmento de la historia que no es analizado en la mayoría de las instituciones, las cuales se centran en un modelo lineal de los acontecimientos humanos, dejando de lado el presente como temporalidad fundamental y otorgando mayor importancia al pasado.

Además en su área pedagógica existen prácticas iniciales e intermedias que son fundamentales para la interrelación entre lo enseñado en la universidad y el traspaso de ese conocimiento a los estudiantes.

TABLA N° 24 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de Tarapacá de Árica

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	4	8.5%
FORMACIÓN GENERAL	2	4.2%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	24	51%
AREA PEDAGÓGICA	12	25.5%
AREA PRÁCTICA	5	10.6%
TOTAL	47	100%

Universidad de Tarapacá de Árica: La institución presentó un total de 47 asignaturas, en donde el mayor porcentaje lo presentó la Formación Disciplinaria (51%), seguido del área Pedagógica (25.5%). Esto es interesante ya que la diferencia no es relevante, en torno a lo teórico y lo práctico, en la formación docente en Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. La malla curricular de la Universidad de Tarapacá es de carácter tradicional, no siendo menor el porcentaje que posee el área pedagógica, sumado a su área práctica, ambas presentan una buena participación en la Formación de los futuros docentes egresados de dicha institución.

Dentro del área pedagógica existen asignaturas como “Bases psicológicas del aprendizaje”, “Principios del Aprendizaje”, “Evaluación Educacional”, “Orientación Educacional” entre otros, siendo muy variada en cuanto a lo pedagógico como disciplina fundamental para la entrega de los conocimientos. Llama la atención la asignatura dictada en el noveno semestre “Seminario del Norte Grande”, el cual se relaciona con el conocimiento que deben poseer los estudiantes de la región y el valor intelectual que posee para las ciencias sociales y la historia.

Además el (La) profesor (a) de pedagogía en historia y geografía que se forma en la institución, puede desempeñarse en organismos dependientes del Ministerio de Educación, en instituciones dependientes de los servicios municipales de educación, en unidades educativas del área privada y en otras Instituciones públicas o privadas que lo requieran, según como se propone en su presentación.

TABLA N° 25 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	6	12%
FORMACIÓN GENERAL	2	4%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	23	46%
AREA PEDAGÓGICA	10	20%
AREA PRÁCTICA	9	18%
TOTAL	50	100%

Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez: La institución presentó un total de 50 asignaturas, se mantiene la formación disciplinaria (46%), seguida del área pedagógica (20%). Es importante destacar el porcentaje que posee el área personal (12%) en la malla curricular analizada, ya que se estimula el desarrollo personal de los estudiantes, conjugado también con ramos como ética y teología que responden a la formación de dicha institución.

Un profesor empático y comprometido con sus alumnos es lo exige el contexto educacional actual, la cultura escolar tiene sus funcionamientos y el docente debe ser capaz de poder comprenderlos. Dentro del área personal encontramos “Optativo de Formación Teológica”, y otros ramos electivos, los cuales buscan el manejo de temas que no sean necesariamente de la disciplina histórica.

Por otro lado, debemos destacar el escaso porcentaje que posee la formación general (4%), creemos que esto resulta fundamental para entender lo que denominamos más arriba, la racionalidad de la historia en base a su constructo metodológico.

Ramos como “Epistemología de las Ciencias Sociales” y “Metodología de la Investigación”, nos proponen entender el funcionamiento y el procedimiento que posee la historia y las demás ciencias sociales.

TABLA N° 26 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de Playa Ancha

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	11	18.9%
FORMACIÓN GENERAL	4	6.8%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	31	53.4%
AREA PEDAGÓGICA	8	13.7%
AREA PRÁCTICA	4	6.8%
TOTAL	58	100%

Universidad de Playa Ancha: La institución presentó un total de 58 asignaturas, de las cuales el porcentaje mayor corresponde a la formación disciplinaria (53.4%), seguido del área personal (18.9%). El área práctica posee un 6.8% siendo reducida, al igual que la formación general. Es importante destacar la preponderancia de la formación en la disciplina por sobre lo práctico, sin existir un equilibrio dentro de ellas. Las dimensiones llegan a ser del 200% entre lo disciplinario y lo pedagógico. La malla curricular es de carácter tradicional en la formación docente, pero resulta interesante poder destacar los ramos de “Inglés I y II” los cuales motivan la actualización de los distintos contenidos y lo importante para lo cotidiano.

La diversidad de los ramos metodológicos tanto en historia y las ciencias sociales, como en la educación promueven el desarrollo investigativo en los estudiantes. Además de las asignaturas consignadas en el plan de estudios, el alumno debe realizar dos actividades obligatorias entre el primer y noveno semestre. Estas son: una actividad de acción valórica en el medio y una actividad artística o deportiva, lo cual es parte fundamental en la formación, la práctica constante del deporte. Por último resulta fundamental entender lo que esta aconteciendo en la actualidad en el sistema judicial chileno y entender el funcionamiento del derecho, acá en la Universidad de Playa Ancha tiene los ramos de “Derecho Público” y “Derecho Privado”, los cuales no existen en otras instituciones de educación superior.

TABLA N° 27 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Bío-Bío

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	1	2%
FORMACIÓN GENERAL	5	10.2%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	32	65.3%
AREA PEDAGÓGICA	8	16.3%
AREA PRÁCTICA	3	6.1%
TOTAL	49	100%

Universidad del Bío-Bío: La Universidad del Bío-Bío presento un total de 49 asignaturas de las cuales el 65.3% represento a la Formación Disciplinaria, seguido del área Pedagógica con un 16.3%. Llama la atención lo escaso del área personal, teniendo solo un ramo o asignatura. Esto es negativo, ya que creemos que es fundamental preparar a los alumnos no solamente en la parte disciplinaria sino también en la transversalidad de la enseñanza.

Transversalidad que podríamos denominar, el aprendizaje de habilidades y actitudes acordes con la sociedad actual, poder tener o poseer una educación superior centrada en los valores y ser capaces de entregar habilidades a los jóvenes de hoy, los cuales están carentes de valores fundamentales como es el respeto, entre sus pares y con las personas adultas.

Lo que se traduce en relaciones violentas, carentes de sentido, recordemos que un profesor frustrado es un alumno frustrado. Ante eso debemos centrar las mallas curriculares en ese desafío, recordemos que los planes de estudio son el primer acercamiento que posee el futuro docente con su formación.

En dicha institución prima la formación disciplinaria, con una historia lineal y la enseñanza de las otras disciplinas sociales, como son la geografía, la antropología y la sociología.

Lo pedagógico se combina con la psicología, cuya relación debe mantenerse siempre, ya que la educación actual demanda de los profesores un conocimiento y un manejo de la psiquis del estudiante y los problemas afectivos e intelectuales que lo aquejan.

TABLA N° 28 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Austral

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	10	20.8%
FORMACIÓN GENERAL	4	8.3%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	25	52%
AREA PEDAGÓGICA	8	16.6%
AREA PRÁCTICA	1	2%
TOTAL	48	100%

Universidad Austral: La institución presentó un total de 48 asignaturas, de las cuales la Formación Disciplinaria (52%) es la que posee el mayor porcentaje, seguida del área personal (20.8%). Se estimula el conocimiento histórico en todos sus ámbitos, desde el pasado hasta la actualidad y el manejo de ramos como Inglés I y II y además el manejo de herramientas computacionales.

La sociedad actual demanda conocimientos de esta índole, una sociedad globalizada requiere a docentes renovados, dentro de este tópico es importante destacar la nueva formación docente que imparten las instituciones de educación superior, ya que poseen la ventaja de poder entregar asignaturas como son las relacionadas con la informática y el manejo de idiomas, los cuales son manejados por los estudiantes, los cuales en sus respectivos hogares o bien en sus liceos o colegios.

En la Universidad Austral promueven la enseñanza en el quinto semestre del ramo “Convivencia e integración escolar”, el cual es fundamental para comprender las relaciones que establecen los alumnos en las instituciones educacionales.

Posee una malla curricular de índole tradicional, con un peso considerable de la formación disciplinaria por sobre las demás áreas de estudio.

TABLA N° 29 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Pedro de Valdivia

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	9	14.5%
FORMACIÓN GENERAL	6	9.6%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	29	46.7%
AREA PEDAGÓGICA	13	20.9%
AREA PRÁCTICA	5	8%
TOTAL	62	100%

Universidad Pedro de Valdivia: La institución presento un total de 62 asignaturas, con los siguientes porcentajes: en primer lugar se encuentra la formación disciplinaria (46.7%), en segundo lugar el área pedagógica (20.9%) y en tercer lugar la formación personal (14.5%). Claramente se advierte el dominio de la formación disciplinaria por sobre las demás. Es interesante destacar que dentro de la formación disciplinaria, la disciplina que se mantiene es la historia en sus distintos ámbitos, de Chile y Universal, seguida de la geografía.

Lo llamativo de la malla curricular es la enseñanza del inglés durante toda la carrera con el título de inglés instrumental e inglés avanzado. Posee una malla de carácter tradicional en donde prima la formación histórica, geográfica, antropológica y sociológica.

Posee prácticas intermedias que comienzan en el cuarto semestre, hasta la práctica profesional al final de la carrera. En el quinto semestre posee un ramo cuyo nombre es “Orientación del Adolescente” el cual es un plus a la formación teórica y práctica, se centra en manejar los problemas que aquejan a los jóvenes en la actualidad en nuestra sociedad.

Por último es necesario nombrar una asignatura fundamental para poder comprender la dinámica de las instituciones de educación superior, ya que la mayoría de los estudiantes universitarios reproducen la “Cultura Escolar” en la universidad, sin tomar el peso que ésta posee, el ramo recibe el nombre “Introducción a la vida Universitaria y Académica”

TABLA N° 30 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad del Pacífico.

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	8	19.5%
FORMACIÓN GENERAL	3	7.3%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	15	36.5%
AREA PEDAGÓGICA	12	29.2%
AREA PRÁCTICA	3	7.3%
TOTAL	41	100%

Universidad del Pacífico: La institución presento un total de 41 asignaturas, en donde los porcentajes se reparten de manera equitativa, entre la formación disciplinaria y el área pedagógica, pudiendo hablar de un equilibrio entre ambas. Siendo fundamental en la formación docente que plantea dicha institución, con asignaturas que van desde la interrelación teoría-práctica hasta las asignaturas o ramos que mantienen una fuerte relación con otras disciplinas del área social y humana como son la sociología o la antropología.

Destacan en su malla curricular ramos como “Manejo Gramatical”, “Desarrollo de Emprendedores I y II”, al igual que “Legislación General” los cuales se encuentran dentro del área personal y proponen una transversalidad necesaria en la educación actual.

En el plano pedagógico nos encontramos con asignaturas como “Didáctica y evaluación escolar”, “Psicología del Adolescente”, entre otras, las cuales se combinan con lo psicológico con lo pedagógico. Además los ramos didácticos promueven la enseñanza de la disciplina desde otra óptica, con un carácter lúdico y comprensible.

Todo esto combinado con la formación disciplinaria cuyos ramos o asignaturas son tradicionales. Ramos como “Historia Universal III: Moderna”, “Historia Universal IV: Contemporánea” y los ramos geográficos como “Geografía Humana”, “Geografía Económica” entrega contenidos diversos en la formación docente en historia y ciencias sociales.

TABLA N° 31 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Adventista de Chile

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	22	28.9%
FORMACIÓN GENERAL	6	7.8%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	26	34.2%
AREA PEDAGÓGICA	15	19.7%
AREA PRÁCTICA	7	9.2%
TOTAL	76	100%

Universidad Adventista de Chile: La institución presento un total de 76 asignaturas, presentando un mayor porcentaje en la formación disciplinaria (34,2%) seguido del área personal (28.9%). Ésta última presenta asignaturas muy llamativas con respecto a las demás instituciones. Por ejemplo en el primer semestre entrega la asignatura “Introducción General a la Biblia” o en el sexto semestre “Higiene”, averiguamos en torno a estos ramos y responden al fin de la institución en estudio, siendo de carácter evangélica. Además es interesante revisar lo que se plantea en la enseñanza de la historia, como una disciplina cíclica en torno a la configuración del mundo actual. Existe un porvenir positivo y un pasado negativo para el hombre, en donde “Jesús” es el único Salvador.

Además con respecto a las demás mallas curriculares, ésta en cuanto a la distribución de ramos, presenta un modelo equitativo en torno a los ramos históricos, geográficos, antropológicos y sociológicos.

Promueve además una enseñanza centrada en la ética cristiana del docente y la preparación física de este, además de electivos y un fuerte manejo de las nuevas tecnologías.

Por último existen dos ramos que nos llaman mucho la atención “Alimentación I y II”, los cuales centran su análisis desde la manipulación y preparación de alimentos, y por sobre todo desde la nutrición y el manejo de ésta.

TABLA N° 32 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Autónoma de Chile

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	3	5.8%
FORMACIÓN GENERAL	6	11.7%
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	26	50.9%
AREA PEDAGÓGICA	10	19.6%
AREA PRÁCTICA	6	11.7%
TOTAL	51	100%

Universidad Autónoma de Chile: La institución presento un total de 51 asignaturas, en donde el mayor porcentaje lo posee la formación disciplinaria (50.9%) seguido del área pedagógica (19.6%). Según lo analizado, nos encontramos con una malla curricular, con un alto porcentaje de ramos prácticos, desde intermedia hasta la práctica profesional.

Posee una malla curricular de carácter tradicional, centrada en la enseñanza de la disciplina-teoría y con un escaso número de lo práctico-pedagógico. Se observa una malla diversa en sus ramos, con distintos talleres de aplicación y un “Taller de elaboración de recursos Pedagógicos”, fundamental para la construcción de actividades acordes con los distintos modelos de aprendizajes.

Es necesario rescatar el desglosamiento que se hace de la geografía: “Geografía Histórica”, “Geografía urbana y rural”, “Biogeografía” y “Geografía de los continentes”, entre otros, lo cual hace interesante poseer el manejo de distintas aristas de la geografía, además entenderla no como un todo, sino con sus distintas partes.

Se destaca también lo escaso de los ramos de carácter antropológico y sociológico, ya que esta carrera recibe el nombre de Pedagogía en Historia y Geografía. Es importante el papel de la economía existiendo dos asignaturas que trabajan dicho contenido. Como conclusión, es una malla curricular muy tradicional y teórica, pero con asignaturas de trabajo práctico, desde el intermedio hasta la práctica profesional.

3. PRINCIPALES TENDENCIAS CURRICULARES ENCONTRADAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO

4. ANÁLISIS DE LA FRECUENCIA DE LOS DISTINTOS MODELOS DE FORMACIÓN ENCONTRADOS Y LAS TENDENCIAS QUE SE PRODUCEN EN ELLOS
 - 4.1 MODELO CENTRADO EN LA FORMACIÓN DISCIPLINARIA

 - 4.2 MODELO CENTRADO EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

 - 4.3 MODELO EQUILIBRADO EN SU FORMACIÓN

Dentro del análisis de los datos entregados anteriormente, se agrupan las universidades en las que pertenecen al Consejo de Rectores, versus las que no pertenecen o llamadas privadas. Debemos destacar que son sacadas de este análisis la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, ya que poseen mallas curriculares diferenciadas, debido a su formación continua.

Para poder realizar un análisis más minucioso, las universidades que pertenecen al **Consejo de Rectores** son las siguientes:

1. Universidad de Concepción	Consejo de Rectores
2. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Consejo de Rectores
3. Universidad de Santiago de Chile	Consejo de Rectores
4. Universidad de La Serena	Consejo de Rectores
5. Universidad de Valparaíso	Consejo de Rectores
6. Universidad de la Frontera	Consejo de Rectores
7. Universidad de Magallanes	Consejo de Rectores
8. Universidad de Tarapacá de Arica	Consejo de Rectores
9. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Consejo de Rectores
10. Universidad de Los Lagos	Consejo de Rectores
11. Universidad Bío-Bío	Consejo de Rectores
12. Universidad Austral	Consejo de Rectores
13. Universidad de Playa Ancha	Consejo de Rectores

El primer dato en analizar fue la **formación disciplinaria** en las universidades anteriormente descritas. La universidad que presenta un mayor porcentaje es la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso con un 71.1%, seguida de la Universidad de Concepción con 67.2 % y en tercer lugar la Universidad de Valparaíso con 65.6%.

El segundo dato en analizar, fue el **área pedagógica** en las universidades anteriormente descritas. La institución que presenta un mayor porcentaje es la Universidad de Los Lagos con un 32.6%, seguida de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) 28.1% y en tercer lugar la Universidad de La Frontera 26.9%.

El tercer dato que se analizó fue la preponderancia del **área personal** en las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores. La Universidad que presenta un mayor porcentaje es la Universidad de Los Lagos con un 22.4%, en segundo lugar la Universidad Austral 20.8% y en tercer lugar la Universidad de Playa Ancha 18.9%.

Y por último se analiza la **formación general** en las universidades arriba descritas. La institución que presentó un alto porcentaje fue la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) con un 18.7%, luego la Universidad de La Serena con 13.8% y la Universidad de Magallanes 13.7%.

A continuación se presentan las Instituciones de Educación Superior que **no pertenecen al Consejo de Rectores** o entidades denominadas **privadas**:

1. Universidad de Ciencias de la Informática	No Consejo de Rectores
2. Universidad Bernardo O'higgins	No Consejo de Rectores
3. Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez	No Consejo de Rectores
4. Universidad Academia de Humanismo Cristiano	No Consejo de Rectores
5. Universidad Alberto Hurtado	No Consejo de Rectores
6. Instituto Valle Central	No Consejo de Rectores
7. Universidad Autónoma de Chile	No Consejo de Rectores
8. Universidad Arturo Prat	No Consejo de Rectores
9. Universidad de arte y ciencias sociales ARCIS	No Consejo de Rectores
10. Universidad del Pacífico	No Consejo de Rectores
11. Universidad Pedro de Valdivia	No Consejo de Rectores
12. Universidad Bolivariana	No Consejo de Rectores
13. Universidad de Las Américas	No Consejo de Rectores
14. Universidad San Sebastián	No Consejo de Rectores
15. Universidad Adventista de Chile	No Consejo de Rectores

El primer dato en analizar fue la **formación disciplinaria** en las instituciones de Educación Superior anteriormente descritas. La que presentó un mayor porcentaje fue la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS) con un 66.6%, seguido del Instituto Valle Central 64% y en tercer lugar la Universidad Alberto Hurtado 61.1%.

El segundo dato en analizar fue el **área pedagógica** en las instituciones de educación superior antes descritas. La que presenta mayor porcentaje es la Universidad Arturo Prat con un 43.8% superando a su Formación Disciplinaria, luego se presenta la Universidad Bernardo O'higgins 29.6% y después la Universidad del Pacífico 29.2%.

El tercer dato analizado es la **área personal** en las universidades e institutos antes descritos. La institución que presentó un mayor porcentaje es la Universidad Adventista de Chile con un 28.9%, seguida de la Universidad del Pacífico 19.5% y en último lugar la Universidad de Ciencias de la Informática (UCINF) 19.2%.

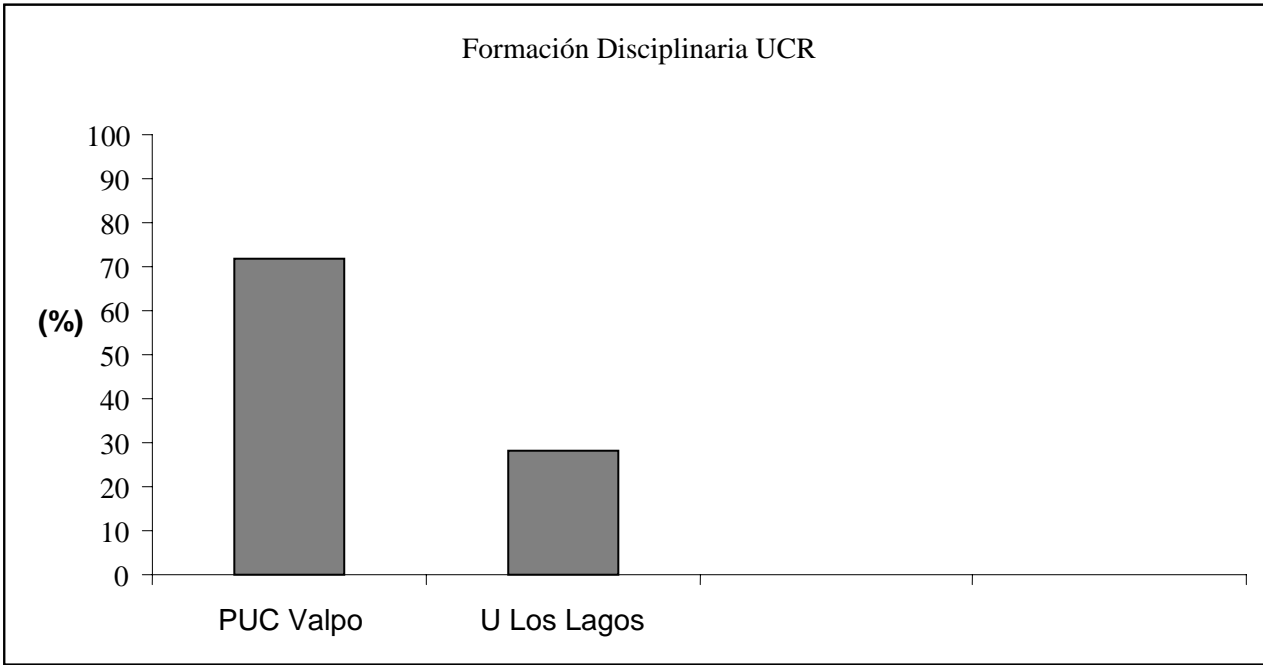
Y por último se analiza el papel que presenta la **formación general** en las universidades descritas. La institución que presenta un mayor porcentaje es la Universidad Arturo Prat con un 28.5%, seguida de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS) 16.6% y en último lugar la Universidad San Sebastián 15%.

Según los datos encontrados con anterioridad, nos encontramos que las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores promueven una mayor enseñanza del área disciplinaria, con respecto a las instituciones de carácter privado no pertenecientes al Consejo de Rectores.

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso presenta un porcentaje mayor (71.1%) en su formación disciplinaria con respecto a la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS) con un 66.6%.

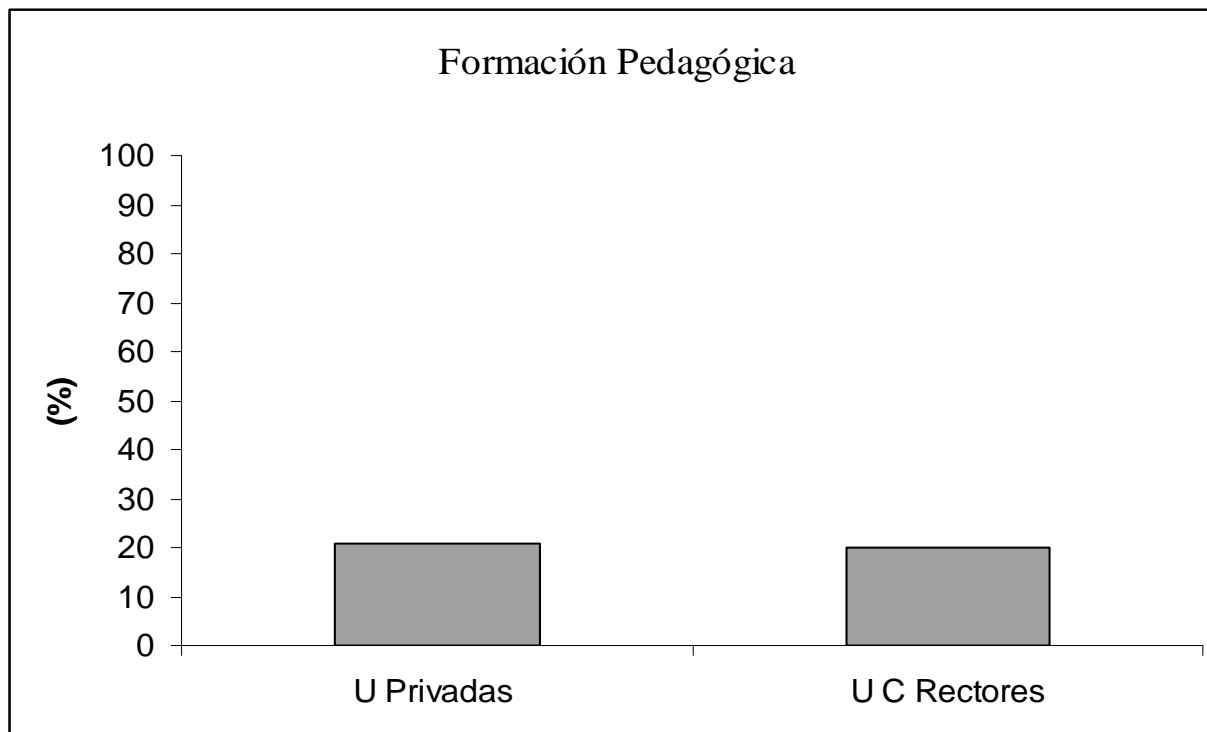
En el plano pedagógico ocurre un fenómeno contrario, ya que las universidades de índole privada promueven un mayor desarrollo de lo pedagógico en su formación docente. La Universidad Arturo Prat posee un porcentaje del 43.8% con respecto a la Universidad de Los Lagos perteneciente al Consejo de Rectores con un 32.6%, siendo fundamental en el nuevo enfoque que plantean las universidades e institutos de carácter privado.

GRÁFICO N° 1



Por otro lado es importante destacar lo que acontece entre las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores y las que no pertenecen o las llamadas entidades privadas. Con respecto a la formación pedagógica las que privilegian su estudio son las universidades privadas o que no pertenecen al Consejo de Rectores con un 21% con un leve porcentaje, con respecto a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (20%).

GRÁFICO N° 2

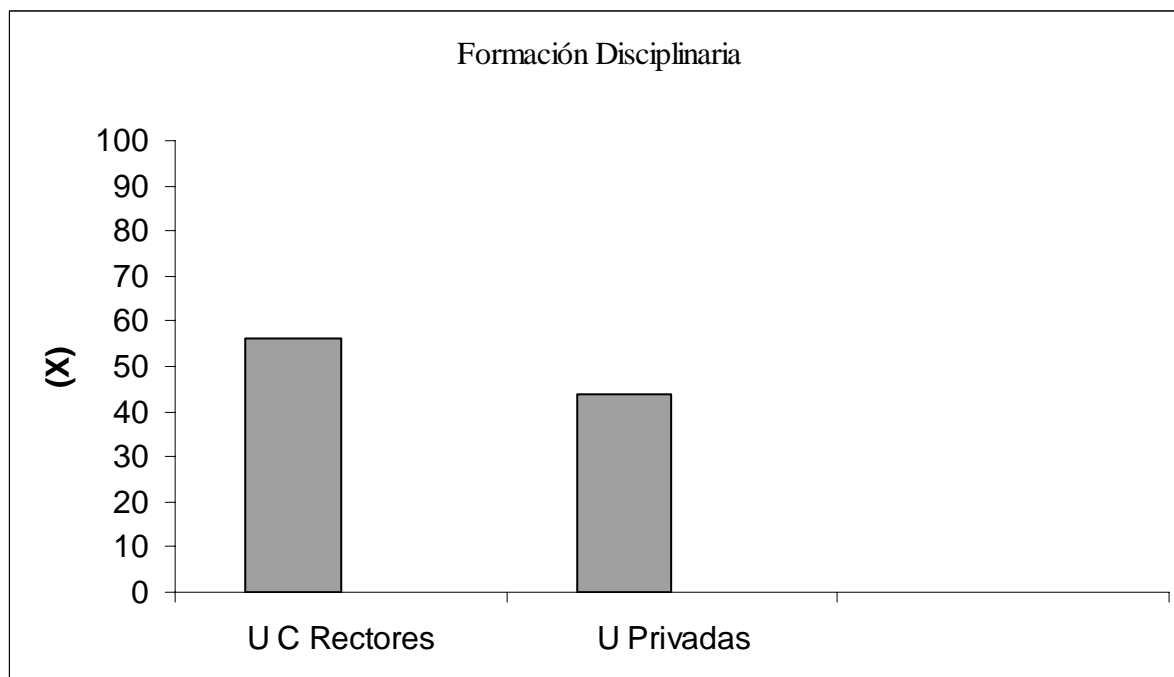


Como consecuencia de lo anterior, debemos indagar el rol que posee la formación disciplinaria tanto en universidades del Consejo de Rectores como aquellas que no pertenecen o de índole privado. El promedio entre las universidades e instituto Privadas (os) es de 44% en su enseñanza de lo disciplinario y las instituciones que pertenecen al Consejo de Rectores poseen un promedio de un 56%, siendo relevante en cuanto las universidades tradicionales, promueven una formación disciplinaria mayor que las privadas.

Es primordial manejar lo disciplinario-teórico por sobre lo pedagógico, para las universidades tradicionales en la formación docente en Historia y Ciencias Sociales y semejantes en la actualidad en nuestro país. Por otro lado las universidades e institutos privados promueven la formación pedagógica por sobre lo disciplinario-teórico.

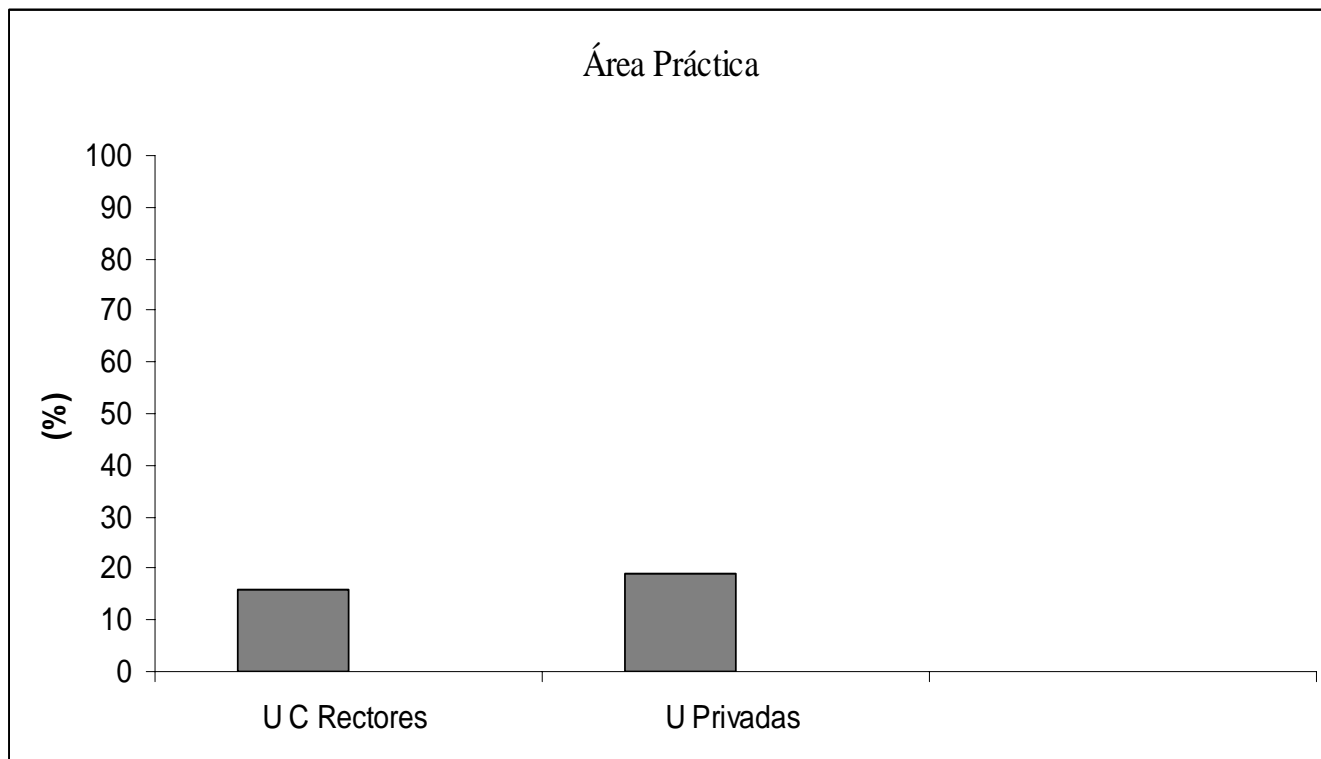
En el siguiente gráfico observamos la preponderancia de lo disciplinario en las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores versus las instituciones privadas:

GRÁFICO N° 3



Es importante también destacar la presencia del área práctica en las mallas curriculares analizadas en el presente estudio. En primer lugar analizaremos las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores. La institución que presentó un mayor porcentaje es la Universidad de Magallanes con un (16%). En segundo lugar analizaremos las universidades que no pertenecen al Consejo de Rectores o llamadas privadas, la que presentó un mayor porcentaje es la Universidad Alberto Hurtado con un (19%) Debemos destacar que la presencia se hace visible en las instituciones no pertenecientes al Consejo de Rectores, con una diferencia del 3 %. Además los porcentajes mayores se presentaron en las instituciones de educación superior de índole privado, esto va acompañado de lo altos porcentajes en la formación pedagógica, deduciendo lo importante que es para estas instituciones la formación pedagógica-práctica en sus educandos por sobre lo disciplinario-teórico que postulan las instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores. En el siguiente gráfico se presentan los porcentajes analizados más arriba.

GRÁFICO N° 4



En el siguiente gráfico se presentan los modelos de Formación Disciplinaria (55%), Formación Pedagógica (35%) y el modelo equilibrado (10%), aquel que posee porcentajes similares entre lo pedagógico y lo disciplinario encontrados en el análisis de las mallas curriculares.

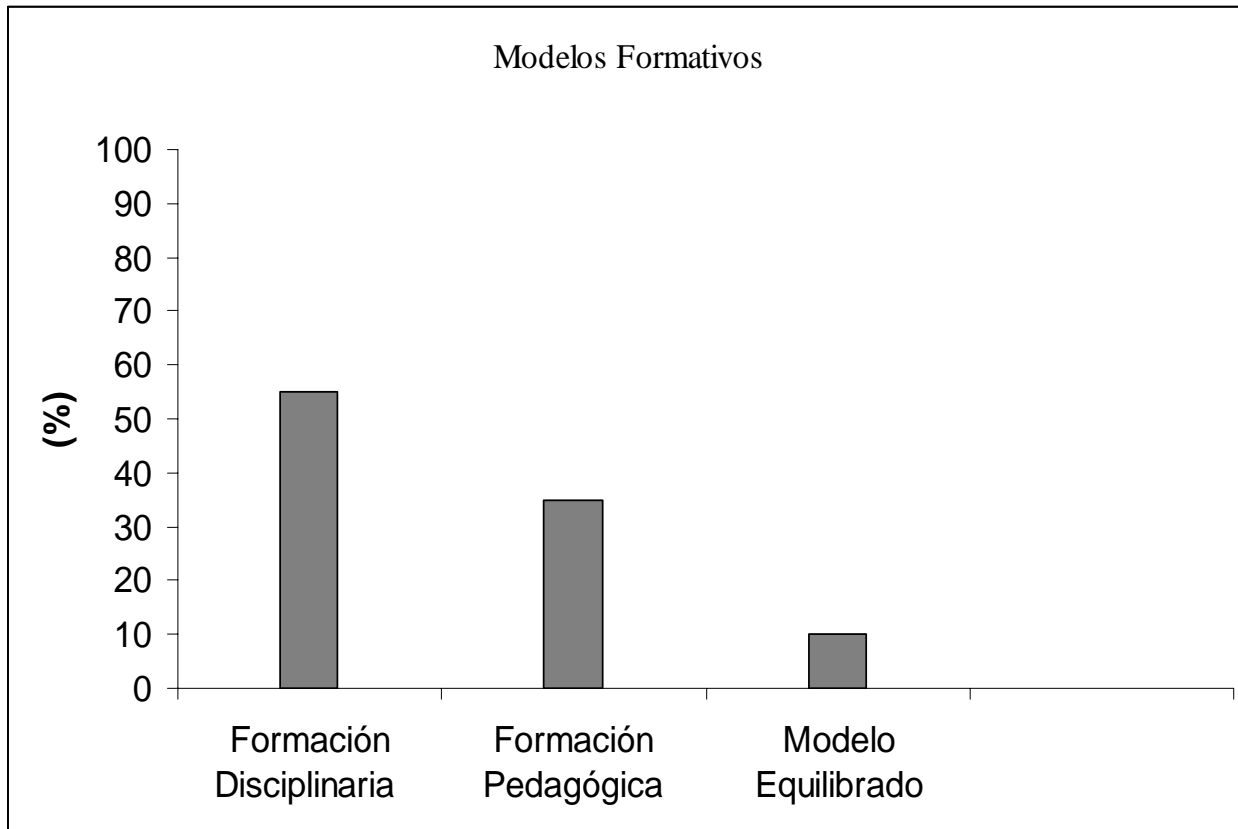
Es interesante notar que dentro del estudio, encontramos que existe en mayor cantidad el modelo de formación centrado en la disciplina.

Disciplina que se traduce en las ciencias sociales con mayor número los ramos históricos, en sus distintas acepciones, por ejemplo: Historia de Chile I, Mundo Clásico, Europeización del mundo, entre otros.

Por otro lado, nos encontramos con la enseñanza de la geografía, también en sus distintas especialidades, por ejemplo: Geografía Física, Medio Ambiente y Ecología, entre otros.

En la formación pedagógica encontramos asignaturas como “Currículo”, “Evaluación Educacional”, “Psicología del aprendizaje” entre otros.

GRÁFICO N° 5



Cabe destacar que solamente la Universidad de Los Lagos, posee un modelo equilibrado de formación, con porcentajes similares en su Formación Disciplinaria (32.5%) y Pedagógica. La Universidad Arturo Prat posee un porcentaje mayor en su Área Pedagógica (43.8%) por sobre la Formación Disciplinaria (35%).

4. ANÁLISIS DEL CAMPO OCUPACIONAL EN LAS DISTINTAS INSTITUCIONES PRESENTES EN EL ESTUDIO.

4.1 CAMPO OCUPACIONAL PROPUESTO POR EL CONJUNTO DE CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES Y EQUIVALENTES.

Al revisar el campo ocupacional propuesto por las carreras de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales podemos constatar que el mayor porcentaje se concentró en establecimientos educacionales municipales, subvencionados y privados a nivel básico y medio (60.7%), seguido del ejercicio en instituciones privadas como museos, en universidades y clases particulares (25,6%) y organizaciones sociales públicas y privadas con un (10%).

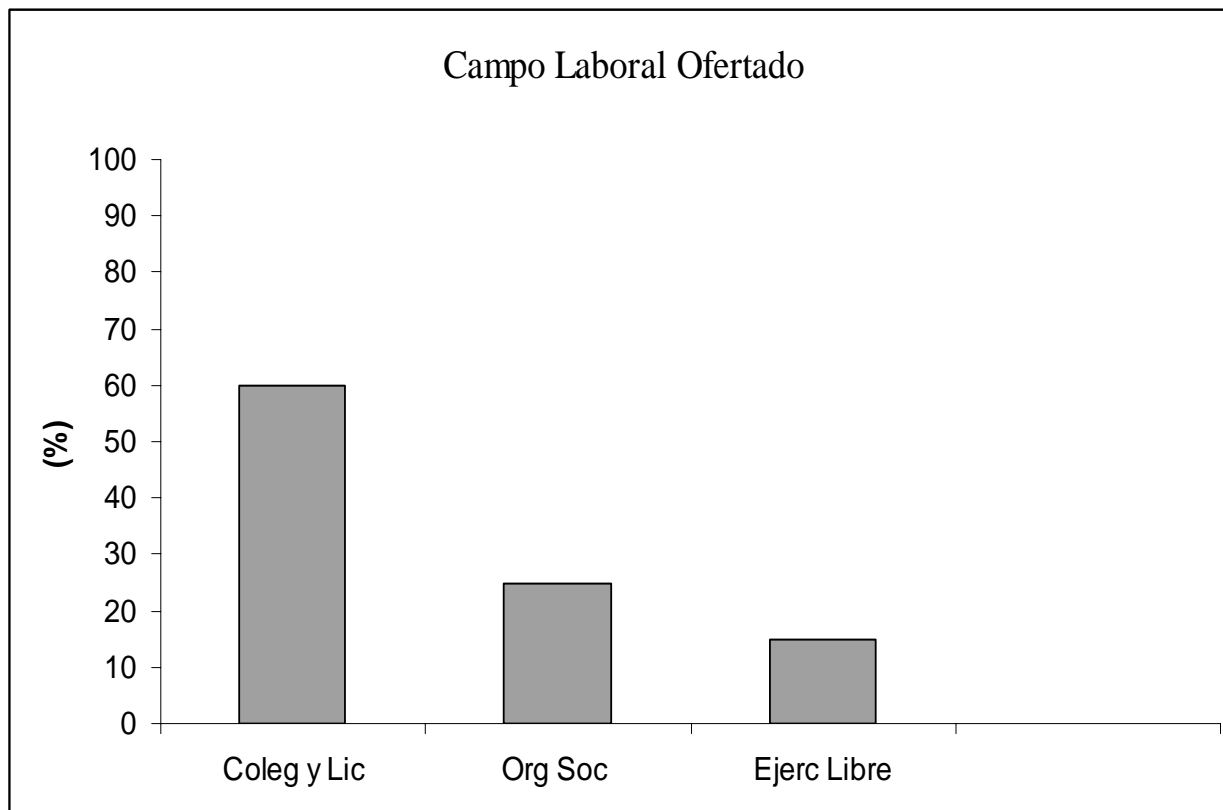
TABLA N° 1 Campo ocupacional propuesto por el conjunto de carreras en Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Campo ocupacional propuesto	Frecuencia	Porcentaje
Departamento de educación municipal	-	-
Ejercicio libre de la profesión	5	10%
Educación Superior	-	-
Establecimientos educacionales municipales, subvencionados y privados de nivel básico y medio.	6	60.7%
Organizaciones sociales pública o privadas	4	25.6%
Total	16	100%

El siguiente gráfico representa los porcentajes mayores en el campo laboral presentado en las mallas curriculares a nivel general.

Se muestra claramente la preponderancia de los colegios y liceos, ya sean particulares subvencionados, particulares y municipalizados de nivel básico y medio con un 60.7% seguido de las organizaciones sociales pública o privadas con un 25.6% y por último el ejercicio libre de la profesión con un 15%.

GRÁFICO N° 8

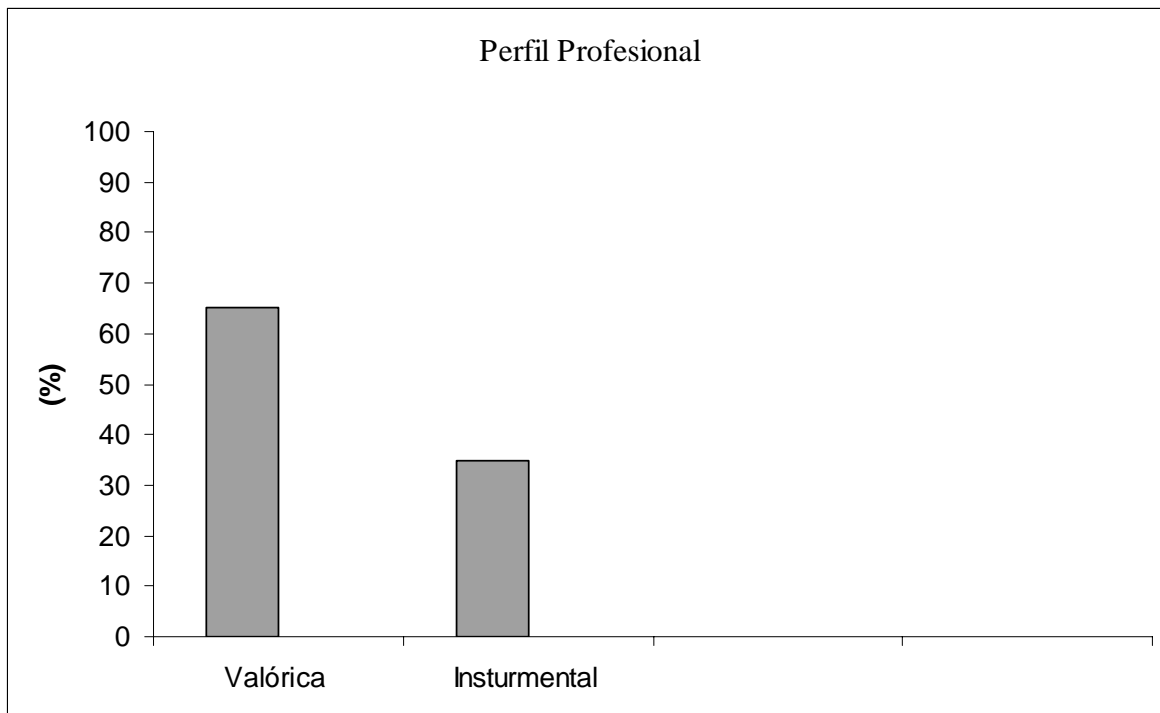


4.2 PERFILES PROFESIONALES PROPUESTOS POR EL CONJUNTO DE CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES Y EQUIVALENTES.

Al analizar los perfiles profesionales de egreso propuestos por el conjunto de carreras de pregrado denominadas como Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, podemos observar que el porcentaje mayor lo obtiene el perfil que apunta a una formación valórica y axiológica en la enseñanza de la historia (65%) seguido del perfil profesional relacionado con la formación instrumental (35%).

PERFIL PROPUESTO	PORCENTAJE
Presentar una Formación Valórica y Axiológica	65%
Presentar habilidades, destrezas teóricas y prácticas de la disciplina	35%
TOTAL	100%

GRÁFICO N° 6



Claramente los perfiles profesionales propuestos por las distintas instituciones, se enfocan en mayor porcentaje en la formación valórica (65%) por sobre la formación instrumental (35%), esto se puede deducir por las distintas propuestas que se enfocan en lo que se refiere al contexto actual, más que un sujeto metódico se apuesta por profesionales empáticos y autónomos.

5. ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE, UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO Y UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

TABLA N° 33 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad de Chile

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	-	-
FORMACIÓN GENERAL	-	-
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	-	-
AREA PEDAGÓGICA	15	75%
AREA PRÁCTICA	5	25%
TOTAL	20	100%

Universidad de Chile: La institución presentó un total de 20 asignaturas. Además presenta un programa especial dedicado a personas que posean un título referente a los programas de enseñanza media. La carrera se llama **Licenciatura en Educación Media y Profesor de Educación Media en las Asignaturas Científico-Humanistas con Mención**. La preponderancia del área pedagógica (75%) y el área práctica (15%), nos demuestra la preparación que se entrega a los alumnos esta dedicada solamente al plano pedagógico y a las prácticas intermedias y finales.

TABLA N° 34 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Católica de Chile

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	-	-
FORMACIÓN GENERAL	1	-
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	-	-
AREA PEDAGÓGICA	11	91.6%
AREA PRÁCTICA	1	8.3%
TOTAL	12	100%

Universidad Católica de Chile: La institución presentó un total de 12 asignaturas, de las cuales el Área Pedagógica representa un (91.6%) y el Área Práctica (8.3%). El programa está dirigido a personas que desean el título de **Licenciado en educación y profesor de especialidad en educación media**. Además posee un ramo denominado didáctica de la especialidad, que en nuestro caso es el de didáctica en historia el cual tiene por objetivo mediar el proceso de transposición del saber de especialidad en un saber pedagógico profesional. A partir de ello y sobre la base del conocimiento de diferentes enfoques didácticos, el futuro docente deberá adquirir competencias que le permitan diseñar, implementar y evaluar situaciones de enseñanza-aprendizaje

TABLA N° 35 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Alberto Hurtado

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	-	-
FORMACIÓN GENERAL	-	-
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	-	-
AREA PEDAGÓGICA	22	88%
AREA PRÁCTICA	3	12%
TOTAL	25	100%

Universidad Alberto Hurtado: La institución presentó un total de 25 asignaturas, de las cuales el área pedagógica presenta un 88% y el área práctica un 12%. Es interesante notar que posee dos mallas curriculares, una centrada en la formación de futuros docentes con experiencia pedagógica y otro sin experiencia.

Además de poseer carrera de pregrado, con formación inicial posee uno con formación continua.

La **pedagogía para profesionales** es un programa de formación dinámica y exigente orientado a personas que poseen una formación disciplinaria de nivel superior y que desean acceder a una formación pedagógica que los habilite para enseñar en el sistema escolar como profesor de asignatura en el 2° Ciclo de enseñanza básica y en la enseñanza media.

TABLA N° 36 Asignaturas agrupadas en áreas de estudio Universidad Academia de Humanismo

Cristiano

Área de estudio	Cantidad de asignaturas	Porcentaje
ÁREA PERSONAL	1	9%
FORMACIÓN GENERAL	-	-
FORMACIÓN DISCIPLINARIA (HISTORIA, GEOGRAFÍA, ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA)	-	-
AREA PEDAGÓGICA	7	63.6%
AREA PRÁCTICA	3	27.2%
TOTAL	11	100%

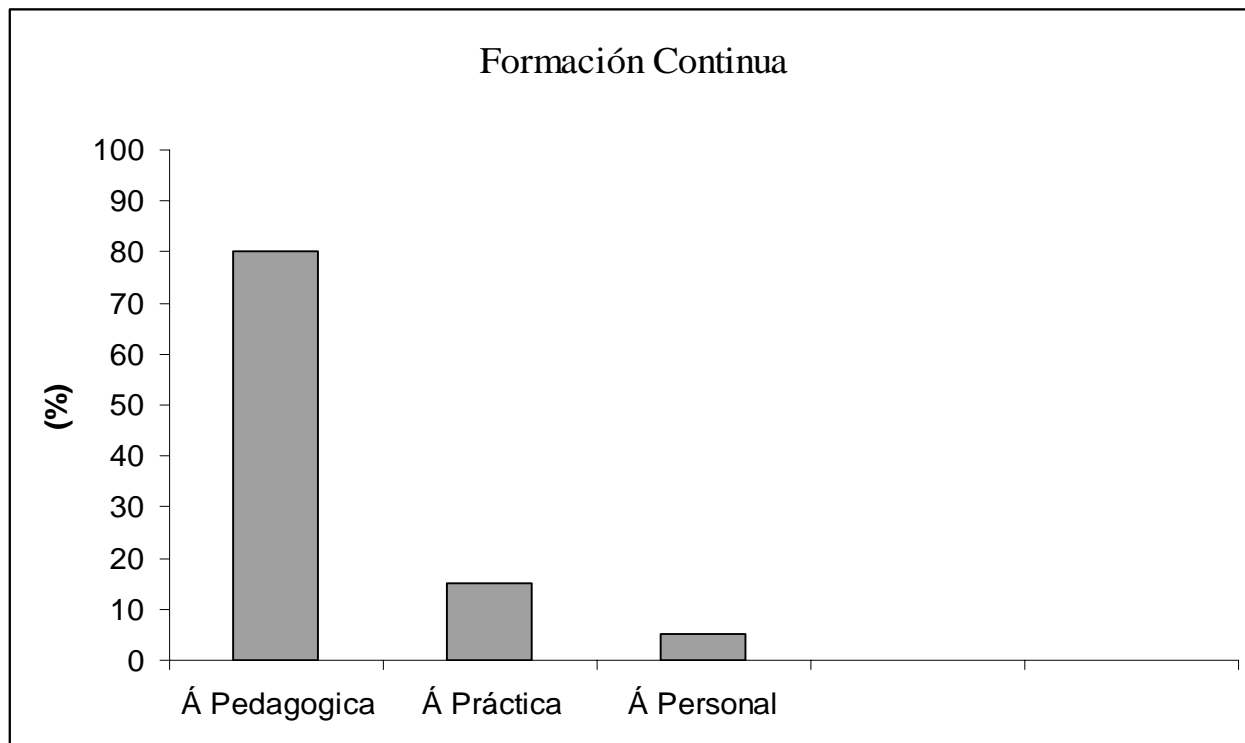
Universidad Academia de Humanismo Cristiano: La Institución presentó un total de 11 asignaturas, de las cuales el área pedagógica se llevó un 63.6% seguida de el área práctica con un 27.2% y en último lugar la formación personal con un 9%. Este programa se une al de la formación inicial o de pregrado.

En el nivel de enseñanza media, la contratación de profesionales y licenciados es un fenómeno común en colegios y liceos del país, sin embargo, tal como lo señalan las políticas educacionales, carecen de formación pedagógica. Ello nos ha llevado a proponer un exigente programa de segunda titulación para licenciados y profesionales que se encuentran desempeñándose en las aulas de enseñanza media hoy en día.

En el siguiente gráfico presentamos las tendencias curriculares que se manifiestan en los modelos de formación continua encontrados en las distintas instituciones.

Cabe señalar que persiste el modelo centrado en el área pedagógica con un 80 %, seguido del área práctica 15 % y en último lugar el área personal con un 5 %.

GRÁFICO N° 7



Claramente se privilegia lo pedagógico y lo práctico, ya que es un programa orientado a profesionales que les interesa desempeñarse en colegios y liceos del país, tanto con experiencia y sin ella. Lo cual es interesante ya que deseamos en la actualidad, profesionales comprometidos con los estudiantes y su formación como jóvenes comprometidos con la sociedad que les rodea y su comunidad cercana.

Pedagogía para profesionales, que tenga un título profesional anexo y les gustaría unirse a la importante labor de educar.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En el presente trabajo, se han demostrado las distintas tendencias curriculares que se dan en la actualidad en torno a la carrera de Pedagogía en Historia en Ciencias Sociales y semejantes en un grupo considerable de instituciones de educación superior en nuestro país.

Las distintas instituciones se agruparon en las pertenecientes al Consejo de Rectores y las que no pertenecen. Dentro del primer grupo se analizaron 13 universidades y en el segundo grupo se analizaron 15, dándose a conocer una realidad evidente en torno a la formación docente de la carrera en estudio.

Debemos destacar también que analizamos el trabajo que realizan algunas universidades, en torno a la formación continua de profesionales que pretenden dedicarse a la pedagogía en sus distintas asignaturas, la llamada “Pedagogía para Profesionales”.

Como presentamos al inicio de esta investigación, el objetivo fundamental es analizar las tendencias curriculares y formativas que se están dando en la actualidad, descubriendo información de vital importancia para entender el estado del arte en que se encuentra la carrera en nuestro país.

Ya comenzando a analizar las tendencias curriculares, nos encontramos que las que presentan un mayor porcentaje en su formación disciplinaria son las instituciones que pertenecen al Consejo de Rectores, ubicándose en primer lugar la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (71.1%). Es importante destacar que en el plan de estudio analizado, nos encontramos con una variedad de asignaturas que trabajan el área disciplinar en sus distintas ciencias sociales y la historia con mayor número de asignaturas. Se intensifica el trabajo histórico desde los inicios (Prehistoria) hasta la actualidad (Historia Contemporánea), esto se traduce en el perfil profesional que deseamos en la actualidad para los profesores, este modelo está basado en un modelo de racionalidad técnica ⁴⁷ donde las disciplinas consideradas como fundamentación teórica preceden el contacto con la práctica y la aplicación del conocimiento científico. Es el manejo disciplinario como conocimiento científico siendo objetivo en torno a la enseñanza en este caso de la historia.

Por otro lado en las instituciones que no pertenecen al consejo de rectores o llamadas privadas por su financiamiento, la formación disciplinaria presenta un porcentaje alto, siendo la Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS (66.6%) la que presenta el primer lugar. La Universidad ARCIS, posee un modelo formativo que estimula el trabajo histórico desde el inicio de la carrera con múltiples asignaturas

⁴⁷ Vaillant, D y Marcelo, C (2001) Las tareas del formador. Málaga: Ediciones Aljibe

que dan hincapié al desarrollo de la Investigación. Además el lenguaje histórico se respalda por un potente departamento de historia con integrantes de primer nivel.

Dentro de las instituciones en estudio, encontramos también el Instituto Valle Central que posee una fuerte preparación en el plano histórico (64%), siendo el único instituto profesional que desarrolla y prepara a los futuros docentes en la Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica en la actualidad. Debemos ser capaces de poder entender lo que están trabajando las distintas instituciones de educación superior en su formación docente, además planteamos la necesidad de cuestionar el rol del docente en el aula, en su conocimiento teórico enseñado desde la universidad o instituto, el cual debe entregar a la hora de realizar su práctica intermedia y profesional, para luego desempeñarse como profesor titular en un liceo o colegio, organización social o el ejercicio libre de la profesión.

Apostamos directamente por la transposición didáctica⁴⁸ del saber sabio como del saber hacer, desde lo teórico a lo práctico, desde lo racional a lo empático. Es posible poder enseñar un conocimiento desde lo contextual del sujeto que aprende.

Es fundamental entender la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, como algo empático y cercano al estudiante, el cual no reconoce lo fundamental de las distintas disciplinas sociales.

Algunas propuestas que se deben trabajar y que resultan fundamentales:

- La reflexión sobre la conversión del saber sabio en saber escolar
- El análisis y la valoración de las propuestas didácticas y de los materiales curriculares producidos para la enseñanza
- El análisis y la intervención en las prácticas de enseñanza

El estudiante esta en constante movimiento, se desplaza por distintos lugares o mantiene una relación con su medio ambiente natural y social, el cual, entrega información que debe ser interiorizada y asociada por parte del joven, ante eso el conocimiento histórico-social, requiere de una selección por parte del profesor de historia para poder ser entregado de buena manera.

Es la empatía,⁴⁹ algo fundamental en la entrega del conocimiento, no como un vaciado de información como la propuesta conductista, sino como algo basado en el constructivismo, lo histórico y lo social son parte de la realidad del estudiante en su etapa formativa.

También es fundamental poder entender el funcionamiento de la Historia, como se enseña, su dinámica, “Saber Historia es imprescindible para enseñar Historia”⁵⁰

⁴⁸ Chevallard, Yves “La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires: Editorial Aique 1991

⁴⁹ Dilthey, W. “Fundamentos de un sistema de pedagogía”. Buenos Aires, Losada, 1949.

⁵⁰ Montero, L. “La Formación docente en el Profesorado de Historia” Buenos Aires. Homo Sapiens. 2001

La enseñanza de las ciencias sociales debe construirse sobre el conocimiento previo de los estudiantes, tanto de sus vidas, como de sus comunidades, en lugar de asumir que nada saben sobre el tema. Es una practica usual de los medios de comunicación escribir periódicamente artículos en los que se responsabiliza tanto a escuelas como a estudiantes, por lo poco que los muchachos saben sobre geografía o historia, o se hace burla de los errores escribiendo pruebas de respuesta corta (sin importar la vaguedad o la falta de reflexión de algunas de las preguntas de la prueba). Sin embargo, constantemente los jóvenes escuchan más cuidadosamente las conversaciones de los adultos, perciben los problemas, los temas, las paradojas existentes en la comunidad, el colegio y sus familias con mayor agudeza de lo que creemos. Cuando nos damos cuenta de lo anterior, muchos de nosotros encontramos este fenómeno alternativamente simpático y amenazante.

Haríamos mejor en enterarnos de cuánto *saben* verdaderamente acerca del mundo social que los rodea y construir nuestra enseñanza sobre esto. Exponiendo y construyendo luego sobre ese conocimiento previo que los jóvenes traen a la escuela, colegio o liceo, y así poder ayudarles a descubrir que los conceptos de Ciencias Sociales son cercanos e importantes para sus vidas y no solamente palabras abstractas para memorizar. Como en las ciencias físicas, la historia y los estudios sociales se ocupan de explorar fenómenos y no simplemente de memorizar respuestas.

Es de sentido común esperar que los estudiantes comprendan más conceptos de las ciencias sociales a medida que progresa su escolaridad (avanzan en grados escolares) pues los muchachos mayores son más sensibles a las interacciones sociales que ocurren a su alrededor y son más concientes de un mundo mayor y de todas sus complejidades. El currículo tradicional de ciencias sociales ha seguido la formula de los “contextos que se expanden” en los grados elementales, comenzando con la familia inmediata y trabajando hacia fuera.

En tanto en la formación pedagógica, las instituciones de índole privado que no pertenecen al Consejo de Rectores llevan la directriz, con un 21% sobre el 20% de las Universidades que pertenecen al Consejo de Rectores.

Esto se traduce en la innovación que están llevando a cabo las instituciones privadas, en torno a la inversión que llevan a cabo en educación, no es antojadizo pensar en el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) que depende de la Universidad Alberto Hurtado y el PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación) que depende de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, las cuales se dedican a la investigación educativa para proponer nuevos desafíos y trabajar en una mejor educación para nuestro país.

Es importante destacar dentro de este plano, lo que hacen instituciones como la Pontificia Universidad Católica de Chile para el desarrollo de una buena educación en nuestro país, siendo fundamental el trabajo pedagógico en sus distintos planes de estudio.

Es importante destacar que esta formación pedagógica se centra en el desarrollo de un currículo de formación que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados, y una formación pedagógica. Siendo esta última fundamental para la buena enseñanza de las disciplinas.

Recordemos que dentro de ésta área de estudio se encuentran asignaturas como Psicología, Psicología del Aprendizaje, Evaluación y Currículo, entre otras, resultando importantes a la hora de entender el modo de pensar de los estudiantes y como deben ser evaluados sus tareas y trabajos. Lo Pedagógico es algo más que el manejo de distintas teorías educativas y psicológicas, es el conocimiento de lo que aqueja al alumno y como el saber puede ser entregado de mejor forma. ¿Qué significa ser pedagogo hoy? ⁵¹ respuesta que podría ser encontrado en cuanto a la constitución de las mallas curriculares de las universidades e institutos de educación superior, se van construyendo en base a construcciones teóricas y prácticas que responden a las nuevas formas económica-culturales que se van relacionando ahora en la actualidad. Ser profesor, docente o maestro se refiere al manejo de múltiples herramientas, las cuales deben estar ad-hoc con el contexto social.

Por lo tanto lo pedagógico responde a una formación teórica y práctica y además debe responder a las necesidades que inspira la sociedad, la demanda de conocimientos que los docentes deben entregar deben ser actualizados y reflexionados por el alumno para generar un espíritu crítico.

En la enseñanza de Las Ciencias Sociales se incluyen un conjunto de disciplinas, discursos, formas de abordaje e interrogación que indagan la vida social en sus múltiples dimensiones y escalas espacio-temporales. Nutriéndose de ellas y de un conjunto más amplio de producciones culturales, así como también de las prácticas sociales cotidianas, se construyen los contenidos de las ciencias sociales escolares.

Las propuestas de trabajo que se desarrollan en el área contemplan variadas tramas de relaciones sociales, ambientales, culturales, políticas y económicas, conjugando diversas escalas temporales y espaciales, a fin de que a lo largo de la escolaridad los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar conocimientos y experiencias ricas y significativas en términos de análisis, comprensión, interpretación y debate acerca de la complejidad de la realidad social y de sus modos de indagación.

⁵¹ Bazán, D; González, L. (2007) Pedagogía de la Formación docente Santiago Ed. Arrayán (en prensa)

Centrar la enseñanza en temas o problemas relevantes de la agenda sociocultural a nivel mundial y de Chile, favorece la selección de contenidos y estrategias que permiten rescatar la relevancia social del conocimiento, la incorporación de múltiples perspectivas de análisis, la contrastación de diversas fuentes de información y la elaboración de hipótesis e interpretaciones plausibles y contextualizadas. Los alumnos se enfrentarán, entonces, a lecturas, actividades e instancias de producción grupales e individuales que articularán variedad de contenidos e informaciones, no presentados en forma suelta e aislada, sino en una situación o problema frente al cual deberán analizar argumentos y perspectivas, interpretar datos, elaborar inferencias, construir interpretaciones y explicaciones, así como elaborar puntos de vista propios acerca del tema planteado.

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, el abordaje de temas y problemas complejos favorece las explicaciones multicausales, el ejercicio de la contextualización histórica, la puesta en relación de elementos de las distintas dimensiones de la vida social, la identificación de los actores sociales implicados, de sus intereses, motivaciones, intencionalidades, conflictos y consensos en diversas coyunturas, procesos y acontecimientos sociales.

Por último, deseamos señalar que pensamos que los alumnos que hayan tenido la oportunidad de transitar estas experiencias estarán en mejores condiciones para comprender situaciones problemáticas de las sociedades del pasado y el presente, y para intervenir y participar en la resolución de los problemas de la sociedad en que vivimos.

Principales aspectos a desarrollar en ciencias sociales

Se privilegian:

- La ubicación temporal y espacial de diferentes hechos y procesos de la vida social.
- La comprensión de conceptos y la adquisición de información significativa, para explicar y reflexionar sobre distintos temas y problemas de las sociedades del presente y el pasado.
- El establecimiento de relaciones entre las distintas dimensiones de la vida social (política, cultural, económica, ambiental, etc.)
- La recuperación y el trabajo con los saberes cotidianos y su problematización.
- La contextualización política, económica y socio-cultural de hechos y procesos.
- El conocimiento y la interpretación de diferentes escenarios sociales y políticos en los que se desarrollan acontecimientos y procesos sociales.

- La identificación de las distintas causas, razones, condiciones de los hechos y procesos así como de las múltiples perspectivas de análisis desde las que se enfocan diferentes temas y problemas sociales.⁵²

El conocimiento de una disciplina es fundamental para la enseñanza de ésta en el contexto escolar, en este estudio destacamos de manera importante la parte metodológica en todos sus ámbitos. Dentro del presente trabajo, se indagó el plano metodológico y filosófico de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, el área de estudio es la formación general.

Dentro de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, la que obtuvo un mayor porcentaje es la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) con un 18.7%, por otro lado las universidades que no pertenecen al Consejo de Rectores o privadas, la que presentó un mayor porcentaje es la Universidad Arturo Prat con un 28.5%. La formación general en sus distintos ámbitos (filosófico y metodológico) es mucho más significativa en las universidades privadas a nivel de pre-grado en la carrera en estudio.

También debemos destacar lo que hacen universidades como la PUC de Chile y la Universidad de Chile en el plano investigativo, por la generación de conocimiento en el plano histórico y social.

No debemos olvidar el departamento de Historia de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS) y sus integrantes, siendo historiadores connotados a nivel nacional e internacional.

Para poder realizar un buen trabajo histórico, se debe manejar el nivel metodológico y lo filosófico, para poder entender la racionalidad de la disciplina, su forma y fondo, para poder realizar un buen trabajo comprensivo en la sala de clases.

En el caso particular de la metodología de la historia, es una metodología de las ciencias especializada y podemos enumerar tres campos: 1. Reflexiones sobre las operaciones cognoscitivas en la investigación histórica, es decir, sobre la ciencia histórica interpretada como el oficio de los historiadores. 2. Reflexiones sobre los resultados de la investigación, es decir, sobre la ciencia histórica interpretada como una serie de afirmaciones sobre el área de la investigación. 3. Reflexiones sobre la materia de la investigación histórica, es decir, sobre la historia en el sentido de los "hechos pasados".

El término de teoría de la historia que encontramos en muchos autores varía en significación de un autor a otro. En su sentido más amplio se refiere a las reflexiones sobre el lenguaje de la ciencia histórica, junto con análisis de las operaciones de investigación, y con la exclusión de todo aquello que podría clasificarse como técnicas de investigación. Por otra parte, el término de filosofía de la historia ha adquirido una forma que indica que tenemos que tratar con las especulaciones no sujetas a control científico, sobre el curso de los acontecimientos futuros, aunque algunos la utilizan como teoría de la historia.

⁵² Pagés i Blanch. Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales. Huelva: Universidad de Huelva, 2000.

Topolski ⁵³ asume tres tipos de metodologías para referirse a las diversas áreas de las reflexiones, a saber:

1. Metodología pragmática de la Historia: Se refiere a la reconstrucción y posible valoración de los métodos (esquemas, principios) de deducción y todas las demás clases de razonamientos usados para resolver problemas (contestar preguntas) planteados por la ciencia.⁵⁴

2. Metodología no pragmática de la Historia: Se ocupa de los resultados de los trabajos de los historiadores y de analizar, las afirmaciones que formulan; generalizaciones históricas; leyes y el concepto de narración.⁵⁵

3. Metodología Objetiva de la Historia: Se ocupa de caracterizar, de un modo general, el campo que sirve de modelo a la ciencia histórica de modo que: 1) haga posible distinguir las afirmaciones verdaderas de las falsas; 2) proporcione directrices heurísticas para el estudio de ese terreno; 3) proporcione términos teóricos necesarios para una descripción científica de ese campo.⁵⁶

Descritas las distintas metodologías que se presentan en el debate contemporáneo, centraremos nuestro análisis en los modelos formativos encontrados en las distintas mallas curriculares que imparten la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

En primer lugar, hablaremos del modelo centrado en lo disciplinar (55%) seguido del modelo pedagógico (35%) y el equilibrado (10%) el cual posee porcentajes similares en su forma disciplinaria y pedagógica.

En la actualidad las universidades apuestan por el manejo de la Historia y la Geografía y en segundo lugar de las Ciencias Sociales (Antropología y Sociología). En segundo lugar promueven la enseñanza de lo pedagógico en su formación docente, nos referimos a los ramos de evaluación, currículo entre otros, y en último lugar se encuentra el modelo equilibrado de formación docente, el cual se da en una institución a nivel nacional (Universidad de Los Lagos) además la Universidad Arturo Prat presenta un porcentaje mayor en su formación pedagógica que en lo disciplinar.

En el plano práctico, las instituciones de educación superior de índole privado, le dan mayor importancia en su carrera de Pedagogía Historia y Ciencias Sociales y semejantes, también debemos señalar que el porcentaje de diferencia es menor con respecto a las universidades de índole privado; esto se suma a la

⁵³ Topolski. J Metodología de la Historia. Ediciones Cátedra. Madrid,1992.pp.39-40

⁵⁴ Los conceptos fundamentales en la metodología pragmática de la Historia aprobados por Topolski son: 1) observación; 2) conocimiento basado en las fuentes; 3) conocimiento no basado en las fuentes; 4) fuente histórica; 5) información basada y no basada en las fuentes; 6) autenticidad de las fuentes; 7) fiabilidad de los informadores; 8) modelo metodológico (selección de hechos); 9) establecimiento de los hechos; 10) explicación; 11) sustentación y comprobación; 12) hipótesis; 13) aceptación; 14) probabilidad; 15) valoración; 16) construcción y síntesis.

⁵⁵ Para aplicar la metodología no pragmática es indispensable adoptar los conceptos de: 1) afirmación histórica; 2) generalización histórica; 3) ley (en el sentido semántico); 4) ley científica; 5) juicio de valor; 6) narración histórica; 7) lenguaje objeto y metalenguaje; 8) verdad; 9) isomorfismo. Véase: Jerzy Topolski. Op.cit. pp.40-41.

⁵⁶ Los conceptos básicos en la Metodología Objetiva de la Historia son: 1) Hecho histórico; 2) Elementos de un sistema y estructura de un sistema; 3) Diferencia entre: Sistemas, elementos de sistemas, estructuras de sistemas; 4) Cambios en el estado de un sistema; 5) Desarrollo de un sistema; 6) Causa; 7) Regularidad. Véase. Jerzy Topolsky. Op.cit. pp.41-42.

importancia que le otorgan a lo pedagógico, siendo fundamental a la hora de realizar las prácticas intermedias y finales.

Es importante destacar el papel que cumplen algunas universidades, en el trabajo que realizan en el tema de sus prácticas intermedias, ya que son fundamentales para conocer la realidad escolar de nuestro país, con sus pro y contra, además en la práctica se aprenden cosas fundamentales, que en base a nuestra experiencia no son enseñadas en las instituciones de educación superior.

Se hace necesario un replanteamiento de las distintas universidades e institutos que poseen la carrera, para poder comenzar a reestructurar su formación docente, en una disciplina tan práctica como la historia y las ciencias sociales.

Desde otro ámbito del estudio, nos encontramos con el perfil profesional propuesto por las distintas instituciones de educación superior que imparten la carrera. El perfil profesional que destaque fue el axiológico y centrado en la formación valórica (65%), en segundo lugar el perfil centrado en lo instrumental, traducido en generar habilidades, destrezas teóricas y prácticas de la disciplina (35%).

Las instituciones en sus planes de estudio, estimulan la formación de profesionales empáticos y autónomos, en donde la formación valórica es fundamental, además se traduce en la visión y misión de la institución respectiva.

En cuanto al campo laboral ofertado por las instituciones, se privilegian los colegios y liceos particulares, subvencionados y municipalizados, seguidos de las organizaciones sociales y en tercer lugar el ejercicio libre de la profesión.

Claramente se privilegia el trabajo en las instituciones de educación formal, ya que se vislumbra la creciente necesidad de poder generar una mayor cantidad de docentes de buena calidad en aquel sector.

En síntesis, se busca un profesional íntegro en sus distintos aspectos ya sean intelectuales, valóricos, el cual debe ser localizado en las instituciones de educación formal.

Es importante destacar también que no existe formación empática, en cuanto al manejo del contexto de los jóvenes y los códigos en que se manejan, poder rescatar sus conocimientos previos y poder trabajar desde su contexto social y cultural.

Como conclusión, la importancia que tiene la enseñanza de la historia de la humanidad dentro de la educación universitaria, fue uno de los aspectos que se tomó para la realización del presente trabajo, ya que esta disciplina es un elemento principal de la conciencia nacional y básica en el desarrollo de cualquier nación. Además debe servir al hombre como arma y herramienta para construir su futuro, pues es lo que define su carácter histórico, favoreciendo la comprensión, reflexión y desarrollo de sentimientos y actitudes positivas de justicia, responsabilidad y colaboración general.

Por lo tanto, la enseñanza de la historia reciente y remota se enfrenta en la actualidad a las imágenes y estereotipos que lanza la televisión, el cine, los medios masivos de comunicación y la sociedad de consumo.

En tales circunstancias, cobra relevancia el propósito de la historia es conseguir que se desarrolle en los estudiantes una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente. El problema más importante, entonces, deja de ser el de los materiales para enseñar y se traslada al propio docente que debería ser capacitado, en primer lugar, para elegir su propia visión del conocimiento histórico, así como los contenidos curriculares y los materiales correspondientes.

En segundo lugar, para llevar a cabo lo que Jacques Le Goff denomina la “normalización de la memoria”. Le Goff afirma que el gran aporte del historiador no es sólo la reconstrucción de la memoria, sino también la “normalización” de la memoria ⁵⁷

Así pues, los profesores deben orientar a los estudiantes a que formulen hipótesis sobre hechos del presente que les parezcan significativos, con el rigor consustancial a la idea de que la historia opera de atrás hacia delante y no al revés. La formación de este tipo de conciencia histórica requiere asimismo que se construyan ámbitos de discusión no especializados. Para algunos expertos, debería procurarse que esas reflexiones se realizarán en espacios que incluyeran tanto a la escuela como a la universidad; que abarcaran a la historia de los especialistas y a la historia escolar de los libros de texto y que permitieran superar la separación entre una historiografía de alto nivel para una minoría y, en el mejor de los casos, una visión rudimentaria del pasado para la población en general.

Un problema significativo para ese debate es el de la relación entre conciencia histórica, investigación e historia escolar; la cuestión de en qué medida la ampliación del conocimiento histórico puede o no trasladarse a la escuela e incidir o no en la evolución de la conciencia histórica. Será ésta la clase de resonancia que nos ayude a comprender lo que ha pasado en nuestros países y por qué ha pasado, el que haga del trabajo del historiador una “hazaña de libertad” ⁵⁸ Como conclusión planteamos las siguientes interrogativas ¿Debemos mostrar al estudiante de pedagogía el contexto real al cual se enfrentará? La pedagogía es una disciplina que debemos focalizar hacia el plano empático, lo práctico resulta fundamental para lograr un buen trabajo docente. Motivar la enseñanza de la disciplina y entregar una buena formación pedagógica, resulta fundamental para el profesor de historia y ciencias sociales en el Chile de hoy, el cual debe generar conciencia y un espíritu crítico a sus estudiantes y no manifestar el vandalismo y la delincuencia.

⁵⁷ Le Goff, Jacques. El orden de la memoria. El tiempo como imaginario. Series en Paidós básica; 51. Barcelona; España: Paidós, 1991.

⁵⁸ Croce, B “La historia como hazaña de la libertad” , México, FCE, 1960

BIBLIOGRAFÍA

- Avalos, Beatrice. "Profesores para Chile. Historia de un Proyecto". Ministerio de Educación, Santiago 2002
- Bazán, D; González, L. (2007) "Pedagogía de la formación docente" Santiago. Ed Arrayán (en prensa)
- Barriga, Díaz, Ángel. "Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico". México Aique grupo escolar, 1995, 2ª edición
- Benejam, P "La Formación de maestros, una propuesta alternativa. Barcelona, Editorial Laia. 1986
- Benejam, P y Pagés J. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria" Barcelona, Horsori-ICE
- Bourdieu, P y otros. "La reproducción" Barcelona, Laia 1974
- Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline "La Formación del Profesorado en Chile (1842-1987)" CIDE 1990
- Cox, Cristián. "Políticas educacionales en el cambio de siglo" Editorial Universitaria Diciembre 2005. Santiago.
- Croce, B "La historia como hazaña de la libertad" , México, FCE, 1960
- Chevallard, Yves "La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires: Editorial Aique 1991
- Dilthey, W. "Fundamentos de un sistema de pedagogía". Buenos Aires, Losada, 1949.
- Durkheim E., Mauss. M. Clasificaciones primitivas (y otros ensayos de antropología positiva). Series en Ariel antropología. Barcelona: Ariel, 1996.
- Faúndez-Vallejos, N "En busca de una fundamentación para la formación didáctica de profesores de química" Tesis de Doctorado. Universidad de las Campiñas

- Foucault, Michel “Microfísica del poder” , Madrid, Ediciones La Piqueta, 1992
- Hawes, G “Un Currículo para la formación profesional en la universidad” Universidad de Talca. 2003
- Hernández, F. Sancho J. “Para enseñar no basta con saber la asignatura” Editorial Paidós. 1993 Centro de Políticas Públicas. Universidad del Desarrollo. Sistemas Educativos de Pre-grado. Casos de Europa y Estados Unidos. Informe N° 5. Santiago Enero 2006
- Informe Comisión sobre Formación Inicial docente, Serie Bicentenario, Noviembre 2005, Santiago, Chile
- Le Goff, Jacques. El orden de la memoria. El tiempo como imaginario. Series en Paidós básica; 51.Barcelona; España: Paidós, 1991.
- Montero, L. “La Formación docente en el Profesorado de Historia” Buenos Aires. Homo Sapiens. 2001
- Pagés i Blanch. Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales. Huelva: Universidad de Huelva, 2000.
- Pagés, Joan; Travé, Gabriel y Estepa, Jesús (eds) “Modelos, contenidos y experiencias en la Formación del profesorado de Ciencias Sociales.” Huelva, España
- Pagés, Joan; Travé, Gabriel y Estepa, Jesús (eds) “Modelos, contenidos y experiencias en la Formación del profesorado de Ciencias Sociales.” Huelva
- Queluz, A y Alonso, M “Trabajo Docente: teoría y práctica”. Pionera 1999
- Sánchez, Luis, “Lineamientos generales para el diseño/rediseño curricular”, UAT, México, 1999
- Vaillant, D y Marcelo, C “Las tareas del formador”. Málaga: Ediciones Aljibe 2001
- White, Hayden. El texto histórico como artefacto literario y otros escritos. Series en Pensamiento contemporáneo; 71.Barcelona, España: Paidós, 2

RECURSOS WEB

- Página Web CONSEJO DE RECTORES UNIVERSIDADES CHILENAS <http://www.cruch.cl/>
- EDUCAR CHILE en <http://www.educarchile.cl>
- CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN en <http://www.cse.cl>
- “Reformas De la profesión docente en Europa: análisis histórico (1975-2002)” www.eurydice.org