



FACULTAD DE EDUCACIÓN.

ESCUELA DE PEDAGOGIA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

EL LUGAR DEL FORMADOR DE FORMADORES DE LA CARRERA DE
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Estudiante: Moris Gabriel Vásquez Araya.

Profesor(a): Marcelo Esteban Garrido Pereira

Seminario para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación y al Título Profesional de Profesor
(a) de Educación Media en Historia y Ciencias Sociales.

Santiago, 2021.

Agradecimientos:

Agradezco especialmente a mi madre: Zulema Araya, quien me dio la hermosa oportunidad de estudiar en el Chile pos-dictatorial donde educarse sigue siendo un privilegio. Por tu apoyo incondicional.

A mi Compañera Tania por todo el amor y por motivarme a cerrar procesos e inspirarme a abrir los tejidos de mi linaje familiar.

A mi hija Illa, por la dicha inmensa de tu existencia en mi vida.

INDICE:

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPITULO I: | 6 |
| 1. Introducción: | 6 |
| 1.1 Planteamiento del Problema..... | 9 |
| 1.2 Fundamentación de la propuesta: | 18 |
| 1.3 Pregunta de investigación:..... | 19 |
| 1.4 Objetivo general:..... | 20 |
| 1.5 Objetivos Específicos: | 20 |
| CAPITULO II: | 21 |
| 2. Marco Teórico | 21 |
| 2.1 Lugar..... | 21 |
| 2.2 Formación Docente:..... | 32 |
| Capitulo III | 70 |
| 3. Metodología de la investigación | 70 |
| 3.2 Universo de estudio, selección de la muestra y de la unidad de análisis. | 72 |
| 3.3 Técnicas de recolección | 74 |
| 3.3 Técnica de análisis. | 76 |
| CAPITULO IV: | 77 |
| 4.1 Marginalización de la pedagogía en el contexto universitario. | 77 |
| 4.2 La relación entre las pedagogías y las disciplinas, en los discursos del formador de formadores: | 91 |
| 4.3 Debilidad de un fundamento pedagógico..... | 100 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4 El formador de formadores como productor de un lugar de formación inicial docente. | 107 |
| 4.5 Opciones al formar, ese lugar heterogéneo del formador de formadores. . | 113 |
| 4.6 Apreciación sobre los sujetos en formación. | 118 |
| 4.7 El posicionamiento teórico del formador respecto a la formación de formadores. | 125 |
| CAPITULO 5: | 131 |
| 5. Conclusiones: | 131 |
| CAPITULO VI: | 137 |
| 6. Bibliografía: | 137 |
| CAPITULO VII: | 142 |
| 7. ANEXOS. | 142 |
| 7.1 Pauta de entrevista: | 142 |
| 7.2 Transcripciones de entrevistas..... | 150 |

CAPITULO I:

1. Introducción:

Este trabajo está dedicado a investigar el fenómeno de la espacialidad y producción de lugar en formación inicial docente, desde el discurso del formador de formadores de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Su motivación fue promovida esencialmente a analizar la formación en el área de formación pedagógica profesional y de integración progresiva a la práctica docente recibida en carreras afines. La indagación considera la recuperación de dos experiencias formativas adscritas a instituciones de educación superior que imparten la misma carrera a nivel de la Región Metropolitana: Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Cada uno de los formadores considerados durante la investigación estaba encargado de impartir cursos en el área didáctica de las ciencias sociales y de la integración -en aquellos cursos- a la profesión docente en prácticas profesionales progresivas de los estudiantes de pedagogía en historia.

La geografía social de la formación docente como un eje teórico articulador, nos permite poder construir un marco desde donde podemos interpretar los procesos de interacción que se generan al interior de las estructuras educativas de formación de profesores de historia a nivel universitario (Hargreaves, 1999).

Se propone poder mirar hacia adentro de las instituciones de educación superior, sus facultades de educación y la carrera en particular, para intentar comprender la formación de formadores, desde la perspectiva de los formadores, como sujetos y actores con un rol preponderante dentro del aula y la mediación pedagógica, además como portadores de una densa práctica reflexiva, que produce el espacio en la formación docente.

El principal objetivo será interpretar los discursos del formador de formadores como expresiones que permite comprender las dinámicas de la producción de un espacio, el lugar de la formación docente de los futuros profesores de historia, las principales problemáticas que enfrentan, sus elecciones teóricas, valóricas y políticas, al formar profesores. Estos docentes formadores configurarían y producirían un contexto formativo.

La hipótesis central es que en el discurso del formador de formadores, expresado en el sujeto encargado de la formación, sus modos de reflexionar sobre la práctica que ofrece, producirían un “lugar educativo” que va orientando la formación de futuros profesores. Para este fin se utilizó una metodología cualitativa que permitió dar cuenta de la complejidad de los sujetos que fueron investigados a través de entrevistas semi-estructuradas (patrones declarados) que permitieron abrir en mayor profundidad aquellos caminos que recorre las subjetividades a la hora de reflexionar sobre sus propias prácticas formativas. Luego el análisis crítico del discurso fue la alternativa más coherente para analizar la evidencia e información recopilada, ya que los mismos discursos aquí mostrados, no sólo son la expresión de una práctica social, sino que

también permitió la comprensión de ciertos fines que impulsan estas declaraciones, sus intencionalidades y relaciones de poder (Wodak y Meyer, 2003).

Se organizó el cuerpo de presentación de este trabajo de la siguiente manera. En el capítulo I, se presentan aspectos formales tendientes al planteamiento del problema de investigación, la fundamentación del estudio, la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. Luego en el capítulo II, se presenta el marco teórico y la discusión bibliográfica pertinente en dos grandes temas, la categoría de análisis geográfico de lugar y la noción de formación docente. El capítulo III, referencia a la metodología de investigación y su respectiva fundamentación. El capítulo IV contempla el desarrollo de la investigación, la condensación entre la evidencia encontrada y el aparato teórico comprensivo que posibilitó este trabajo se encuentra en los siguientes apartados que conforman este capítulo donde se hace referencia a la marginalización de pedagogía en contexto universitario y se analizan los principales problemas de legitimación y estatus institucional de las carreras de educación con especial énfasis en los hallazgos encontrados en los discursos del formador de formadores de futuros profesores de historia. Además se retrata la relación compleja de la pedagogía y las disciplinas que se enseñan, en este caso la historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, profundizando sobre la compleja situación epistemológica de la pedagogía en el contexto universitario, mostrando a los formadores en esos posibles ámbitos heterogéneos de elección sobre como formar, sus fundamentos y la apreciación de los sujetos quienes estos forman. El capítulo V, nos muestra las principales

conclusiones de esta investigación. El capítulo VI se presentan las referencias bibliográficas utilizadas en esta tesis y el capítulo VII, los anexos técnicos que son relevantes para mostrar mayores antecedentes de cómo se elaboró este trabajo, incluyendo, las transcripciones, el modelo y matriz de análisis de las entrevistas que se analizaron.

1.1 Planteamiento del Problema

Esta investigación pretende analizar, interpretar y comprender como el formador de formadores de profesores de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales construye una espacialidad formativa, expresándola en sus discursos reflexivos sobre la formación universitaria de profesores de la carrera correspondiente a esa área curricular. Los formadores investigados son aquellos que trabajan específicamente en el área de formación pedagógica, en los cursos de didáctica de la especialidad e integración profesional a la docencia. Teniendo como perspectiva los discursos de los docentes formadores de profesores y desenvolvimiento y construcción espacial que estas prácticas de docentes generarían, cuyo relatos podrían mostrar cómo se relacionarían estos actores educativos a la hora de formar futuros docentes y, cómo se expresan en sus declaraciones, la conformación de una espacialidad vivida (Soja, 2008), desde la categoría de espacio geográfico de lugar (Tuan, 1983), el lugar del formador de formadores en la formación docente de profesores de historia de dos universidades de la Región Metropolitana.

Un punto de partida para comprender el lugar del formador de formadores, es su íntima relación al marco institucional universitario, interpretado como un

contexto social de escolarización (Liston y Zeichner, 1993), en el que habitan las prácticas, discurso y espacialidades vividas de la formación docente. Este tiene relación, tiene una directa conexión con el estatus, condición, reconocimiento y posición que las carreras pedagógicas tienen en el contexto universitario. Preocupación que ha recorrido los debates sobre el estatus de que tiene la educación, como una ciencia social, al insertarse en el campo de las universidades y la validación que esta tiene en la producción de un conocimiento científico (Hargreaves, 1999).

Gracias a los aportes de Hargreaves (1999), en relación a la consideración que tienen las escuelas de educación en el campo académico universitario profesional, podemos visualizar que estas tendrían una condición de relevancia menor, pero no determinante, en la construcción práctica del proyecto institucional y en los espacios políticos de decisión de las grandes líneas directrices del que hacer universitario. Sus cuerpos docentes son considerados como comunidades científicas de segunda clase (Hargreaves, 1999). Lo que podría posibilitar una lectura interpretativa sobre la condición de subalternidad en las relaciones espaciales, las prácticas y discursividades institucionales universitarias. A continuación se presenta una panorámica que apoya la visión sobre el estatus de la pedagogía en nuestro contexto de investigación.

En términos históricos del fenómeno (Hargreaves, 1999), la producción de conocimientos, ha sido por excelencia, tarea de las grandes áreas del conocimiento social (Sociología, Historia, Antropología, Psicología) por lo cual la

Pedagogía le cabría la tarea de aplicar en términos prácticos estas grandes producciones teóricas como una ciencia auxiliar, pero no podría producir significados, teorizar o cuestionar estos mismos fenómenos de conocimiento. A la pedagogía se relegaría como válida, solo para la aplicación de conocimientos, en la práctica de los ámbitos escolares y muchas veces fundamentaría más sus reflexiones en disciplinas externas a la educación, que en las investigaciones y teorizaciones de su propio campo pedagógico. Se pretenden entonces comprender, cómo los formadores de profesores en el contexto universitario comprenden y elaboran un discurso sobre esta condición y como esta dinámica histórica de subvaloración del aporte de la pedagogía, en un el contexto universitario incide en la producción de un espacio de formación docente (Hargreaves, 1999) lo que se proyectaría en el discurso del formadores universitarios de futuros profesores.

En términos espaciales se podría inferir siguiendo las aportaciones de Hargreaves (1999) que la disciplina pedagógica ocupa un espacio menor, subvalorado, relegado y marginal en la espacialidad institucional universitaria. La escuela de educación en la dinámica de integración a la estructura universitaria, produciría una tensión que deteriora su especificidad y función, tiene que competir en un contexto en el que ignoran el ámbito de su aporte; además de tratar de legitimarse con las otras escuelas en temas de investigación, publicación, presupuesto e infraestructura (Hargreaves, 1999).

La problemática recién señalada ha generado que los profesores encargados de la formación de nuevos docentes y sus facultades, cada vez sean

desplazados como funcionario de segundo orden o de poca incidencia institucional (Hargreaves, 1999), se despojarían de su mirada, reflexión y acción pedagógica en la formación de nuevos profesores. En esta faceta, a las facultades de educación se las acusa, cada vez más de estar alejadas de los espacios escolares a los que intentan responder y son consideradas como demasiado teóricas en tanto formación docente, como también se cuestiona su competencia y rigurosidad dentro del mismo ambiente académico universitario (Hargreaves, 1999).

Esto ha generado una dinámica de protección y resistencia que se sospecharía, elabora la profesión docente en el campo institucional, incidiendo en los procesos de formación de los futuros profesores y en la constitución de una comunidad profesional de saberes, que al parecer está mucho más consciente de defender sus intereses corporativos –porque es una necesidad en el contexto antes señalado- y de proteger sus pequeños espacios institucionales y plazas laborales que se ven continuamente amenazadas (Hargreaves; 1999). Las dinámicas espaciales de interacción interna, entre los docentes encargados de construir el perfil de los futuros profesores, se presentaría fragmentada y complejamente discontinua, en torno a la unificación de un discurso común y una práctica coherente que conserve matices, rescate las especificidades disciplinares y valore los distintos aportes de los profesores en el campo didáctico, especializados en la formación docente de una manera colectiva. Impresión que se fundamenta las experiencias formativas de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en relación a la coherencia formativa de los cursos de formación profesional en didáctica y

prácticas progresivas, que si bien tomarían genéricamente los presupuestos del perfil de formación, son divergentes en su forma de abordaje en los espacios concretos de los cursos. Aunque estos matices serían positivos en relación a la diversidad o pluralidad de las prácticas formativas, podrían manifestarse como discontinuos e incoherentes, expresarían síntomas como la encapsulación simbólica de formas y contenidos en la práctica pedagógica (Hargreaves, 1999). Una la marginalización espacial en el sentido que estos lugares se transforman en reductos protegidos para el formador, que configuran su posicionamiento de producción y reproducción del discurso y práctica docente en la formación de formadores (Hargreaves, 1999). Se Debe considerar que no se está haciendo una consideración del lugar de los formadores, como un compartimento o un bloque estancado como espacio, aquello que las geografías radicales, llaman una naturalización del espacio como contenedor de relaciones (Massey, 2005), al hacer referencia a la una posible falta de unidad en la formación docente, no se refiere a que ese lugar debe ser homogéneo, sino que asumiendo su condición elusiva como lugar, es decir espacios complejos de inclusión y exclusión; lugares que se presentan como sistemas de filtraje, selectivos, en los cuales los significados y sus efectos son constantemente renegociados (Massey, 1998). Se apuesta por considerar que la condición de heterogeneidad de estos lugares, generarían un impacto en las prácticas formativas, complejizando la acción docente, las dinámicas de articulación y las posibilidades de agencia política en el campo de la formación inicial y en el terreno académico institucional (Hargreaves, 1999).

Como ya se sostuvo, se pesquisa preliminarmente que este fenómeno estaría condicionado y dinamizado, por la lógica universitaria institucional de

subalternización y sub-valoración en general de las carreras de educación. En específico existen cuestiones de saber-poder, que al parecer obstruyen la constitución de una comunidad formadora de docentes más coherente y constructiva, que busque responder a los complejos desafíos contemporáneos, entre ellos que afronte la problemática cultural, de etnicidad, clase, género, y articule esta complejidad con los campos formación pedagógica y didáctica, y tenga en cuenta, las concepciones de mundo y trayectorias biográficas de los formadores, esta podría llegar a ser una cartografía social de producción de espacialidad, en los procesos de formación de los futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Al reflexionar sobre cómo se construyen los procesos de formación docente en la carrera correspondiente, es posible encontrar que los campos de investigación educativa no dirigen su mirada a la propia formación. Es decir no existen procesos de pesquisa, que investiguen en específico los discursos sobre las problemáticas de las prácticas pedagógicas del formador de formadores, por lo menos en relación a los intereses de la investigación y producción teórica sobre la formación inicial docente en Chile y América Latina (Messina, 2002).

Es común que la producción de trabajos de grado y de título tesis en las escuelas o facultades de educación y, en particular en las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales están orientadas a comprender los campos escolares del desempeño docente, a sus actores,

delimitar procesos de enseñanza y aprendizaje, analizar contenidos curriculares o analizar materiales didácticos. No obstante, en lo anterior queda un vacío, en el sentido que estas investigaciones de forma escasa se orientan a comprender los procesos educativos del formador de formadores de pedagogía a nivel universitario. Es producir conocimiento en investigación educativa y reflexionar cómo los sujetos, formadores de docentes son construidos y como proyectan la forma de construir los espacios en los que ellos forman a estudiantes. Significa abrir una investigación hacia el interior de las facultades de educación, como una necesidad de revisar, cómo se construirían las prácticas formativas, expectativas y representaciones en la formación, para luego tratar de dar cuenta de la espacialidad vivida de la formación entendida como procesos de producción social de los espacios, que son accionados en una parte fundamental por los formadores de profesores dedicados a formar profesores desde las carreras de pedagogía en historia ejecutando los planes de formación pedagógica en temas de didáctica y de integración a la práctica profesional.

Este contexto antes descrito, la situación enunciada conforma un compleja geografía social de los campos de formación universitaria de los profesores de historia que cruza, contiene y configura la espacialidad de la formación profesional de los futuros docentes (Hargreaves, 1999).

El interés de este trabajo se centra, por tanto en explorar los espacios de la formación profesional docente de las carreras de pedagogía en historia,

analizando los discursos de los formadores como expresiones del lugar de los profesores universitarios como sujetos, y del espacio que producen al formar futuros docentes, siguiendo a Hargreaves (1999), significa intentar: “Comparar las geografías sociales de la formación del profesorado” (p.90). Espacio donde el formador de formadores, construye un perfil y referente formativo desde las carreras de pedagogía en historia. La investigación hacia estos profesores que ejecutan la formación de formadores de la carrera, busca dar cuenta sobre los modelos y enfoques discursivos que estos sostienen. Cómo se constituyen estas prácticas, que coherencias, complejidades y tensiones existen en la integración de estos campos y como desde una visión educativa y geográfica dentro de comunidad de formación, estos profesores generarían relaciones de complementariedad, subalternización, integración, fragmentación, disgregación, producción y debate de nuevos saberes y disidencias que impactan la formación.

Se tomarán referencias generales en torno a los procesos pedagógicos que producirían en su discurso, el formador de formadores. Dimensiones de las problemáticas, que considera Hargreaves (1999), son importantes para tener en cuenta la elaboración de un análisis socio-geográfico de la formación del profesorado y tratar de dar cuenta, de cómo estas lecturas de las dinámicas de la formación docente, podrían permitir entender cómo se construye y se experimenta el espacio de la formación docente, en la propia reflexión del formador de formadores.

En específico se investigará el lugar del formador. Profesores encargados de la formación docente o profesional del área pedagógica, por considerarlos parte de un área en la que se configura y concentra decisivamente la construcción de la formación del profesorado (Messina, 2002). En el espacio del imaginario, representación y discursividad, es que los profesores proyectarían sobre sus prácticas y objetivos que sostienen cumplir, respecto al perfil profesional. Estos proyectan en sus discursos, reflexiones como expresión de un complejo de prácticas espaciales materializadas (Soja, 2008). Estas fuerzas de forma conjunta trabajarían para producir y reproducir las formas concretas de la espacialidad de la formación del profesorado como un lugar del formador y de la formación de futuros profesores. Relaciones posibles de ser cartografiadas por la investigación en educación geográfica. Un tercer paso sería relacionar estos dos campos de mirada para dar cuenta de la espacialidad vivida de la formación docente, tratando de delimitar cómo se crea el lugar, en el sentido de que estos discursos, entendidos como redes que se amplían entre relaciones con colectivos de personas y disciplinas comienzan a vincularse y generar particularidades de lugar. El lugar como tercer espacio nos permite comprenderlo como una espacialidad enteramente vivida, un lugar simultáneamente real e imaginario, actual y virtual, lugar de experiencias y agencias estructuradas individuales y colectivas (Soja, 2008). En este sentido, los sujetos participan de la construcción y producción activa de lugares con cualidades especiales, fuentes de significados, identidades profesionales y acciones pedagógicas (Cavalcanti, 2009). Esto preliminarmente podría ser la matriz de análisis e investigación del espacio en la formación docente, desde el discurso del formador.

1.2 Fundamentación de la propuesta:

Una de las directrices que fundamenta la necesidad de explorar y pesquisar los procesos de formación docente, es generar una reflexión sobre la comunidad de aprendizaje que se constituye en las carreras de pedagogía en historia. Significa cartografiar como se están produciendo las interacciones e intercambios en la formación, de modo de levantar un campo de antecedentes, análisis e interpretaciones que contribuyan a mejorar los procesos de construcción de los nuevos profesores.

Por otra parte se evidencia que la gran mayoría de las investigaciones en educación producidas por la escuela, tienden a pesquisar los fenómenos y problemáticas educativas que se desenvuelven en los contextos escolares, es decir, fuera del ámbito académico, en las escuelas y liceos de instrucción primaria y secundaria. La lógica recién reseñada genera un vacío en la investigación educativa ya que habitualmente se ha preocupado de investigar los contextos escolares, y se ha interesado poco por comprender los procesos internos de la formación docente o de un modo muy genérico, desde las políticas educativas magisteriales, desde las tentativas curriculares, desde los programas de estudio o desde los perfiles de formación (Messina, 2002). Es un campo todavía en desarrollo, lo relativo relación a como ocurren las interacciones pedagógicas en los procesos internos de formación inicial docente y las lógicas que entran en juego respecto a las prácticas y reflexiones del formador de formadores. Si bien se han hecho esfuerzos por investigar el ámbito de la formación docente, estos se han preocupado de los principios que

orientan la formación o generando espacios de dialogo a nivel institucional, pero no se han profundizado los espacios de cómo se construyen estas prácticas integrando a estos, los andamiajes teóricos producidos dentro de la pedagogía y de la reflexiones sobre la práctica del formador de formadores. En este contexto se presenta como una necesidad, las investigaciones sobre las prácticas de los formadores, encargados de formar a los futuros docentes.

Por último en relación a la investigación en geografía de la educación, se puede afirmar que es un ámbito bastante nuevo como eje de reflexión en la investigación educativa. Este contexto abre la posibilidad a que cualquier tema en investigación educativa geográfica sea un campo fértil y nuevo para pesquisar, más aun integrar los aportes de la geografía para tratar de comprender los fenómeno educativos que se producen en la formación docente, en este sentido sostenemos la necesidad de construir una geografía social y cultural de la formación de profesores (Hargreaves, 1999), comprendiendo como se produce esa su espacialidad, temática que todavía es nueva en el ámbito de la educación geográfica en el contexto nacional. Estos son los contextos investigativos que nos sostienen y fundamenta en esta nueva tarea, que si bien nos presentan varios problemas, en correspondencia a que no existen antecedentes o investigaciones en este ámbito, nos propone un desafío, considerando que este límite nos abre las posibilidades de superarlo, aportando a un nuevo conocimiento.

1.3 Pregunta de investigación:

¿Cómo se constituye desde el discurso, el lugar del formador inicial de formadores de Pedagogos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en instituciones universitarias de educación superior de la Región Metropolitana?

1.4 Objetivo general:

Interpretar y comprender a partir del análisis de los discursos del formador de formadores, cómo estos producen una espacialidad de lugar en la formación inicial de Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se imparten instituciones universitarias de educación superior de la Región Metropolitana.

1.5 Objetivos Específicos:

Describir los aspectos más importantes de la reflexión sobre la práctica educativa que tienen los formadores de futuros profesores en la formación.

Caracterizar cómo los discursos de los formadores producen una espacialidad vivida en la formación inicial docente.

Analizar aquellos aspectos desde el discurso del formador de formadores, que nos permiten comprender las cualidades de lugar de la formación de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Identificar las problemáticas comunes de la formación docente de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde del discurso del formador de formadores universitario.

CAPITULO II:

2. Marco Teórico

Se presenta a continuación una muestra del debate existente para aquellos elementos temáticos estructurantes de la pregunta de investigación, que permitiría dar cuenta de un marco general en el que se deben circunscribir los trabajos relativos a la espacialidad configurada por los procesos de formación inicial. Por un lado, se convocan algunas discusiones relativas al sentido de la categoría analítica de lugar y las proyecciones que tiene su uso para campos problemáticos poco habituales como los que describiría una cierta geografía educativa, más específicamente una geografía de la formación superior. Por otro lado, se atiende al conjunto de debates que se han realizado para definir los alcances del proceso formativo inserto en la formación de futuros profesores.

2.1 Lugar

Pensar en la noción, la vivencia y la experiencia del lugar, como categoría de análisis, escala o formación de un espacio, es un fenómeno en tránsito, que se está moviendo por varios momentos. Este podría ser un acontecimiento dinámico, cambiante, una pausa o el momento en que la experiencia se materializa y puede vivir en el espacio. Desde la Geografía significa interrogarnos por saber ¿cómo es ese lugar? o como los sujetos experimentan el espacio o lo construyen interpersonalmente.

El sujeto geográfico vive el espacio, lo crea y lo materializa nuevamente (Tuan, 1983). Para dar cuenta de la experiencia espacial en los sujetos, es que surge la necesidad de otra mirada de la situación espacial, a través de la noción de lugar como una apertura a lo íntimo, lo humano y lo subjetivo en su relación con el espacio (Tuan, 1983). Si los sujetos crean los lugares, estos también condicionan a los sujetos en el sentido que el medio ambiente también es una esfera cambiante como naturaleza en movimiento. Como construcción los lugares son espacios de pertenencia y significado más próximos a nuestra experiencia cotidiana, pero también se transforman en una coordenada simbólica para mirar la realidad social tomando en cuenta su espacialidad (Cavalcanti, 2009).

El lugar como proyección de una o varias realidades de un espacio material e ideado, siempre está en relación a los otras categorías y escalas donde se desenvuelve la condición geográfica de la vida (Cavalcanti, 2009). Su articulación con estas otras miradas y prácticas espaciales, le da sentido, coherencia, pertenencia y la necesidad de expresar la orientación de sus movimientos subyacentes. Se trata de delimitar como son construidas estas intencionalidades, como se generan sus tensiones, como se cruzan con las historicidades de las concepciones de mundo que traemos consigo y de los fenómenos que estudiamos. Lo que lleva también a comprender el “lugar” de cómo se está articulando la pregunta por la espacialidad, interconectándolas con las finalidades políticas y epistémicas de pesquisa a la hora de ejercer una mirada geográfica en el campo y escenario de la educación.

A continuación se presentan algunos acercamientos sobre la mirada geográfica acerca de lugar, que consideramos pertinente para mostrar el campo geográfico en el que nos estamos desplazando, comprendiendo el lugar como categoría de pensamiento geográfico y como un concepto relacional al marco de reflexión de espacio geográfico.

Siguiendo a Cavalcanti (2009) al reflexionar sobre la importancia de esta categoría de análisis para la Geografía, las preguntas claves para adentrarse al espacio son ¿dónde? y ¿por qué ahí? Como ejes de reflexión crítica. ¿Dónde? nos remite a la localización de los fenómenos y acontecimientos espaciales, a la localización y su perspectiva relacional con otros puntos, según Cavalcanti (2009), este es el componente esencial de la categoría de lugar. Pero esta concepción no se remitiría tan solo a la ubicación de puntos y líneas en una cartografía o la descripción de fenómenos que ocurren en este como un receptáculo de relaciones localizadas, lo interesante es tratar de comprender las fuerzas que operan en la construcción de los espacios y que intencionalidades y trayectorias han confluído para provocarlos. ¿Por qué ahí? y ¿por qué de esa forma?, son preguntas que convocan a comprender las complejidades de los fenómenos que se presentan y propician la reflexión sobre la realidad espacial, como un proceso que se ha constituido históricamente (Cavalcanti, 2009).

En este sentido la localización de fenómenos en el espacio pasa por una doble operación lógica, como hemos sostenido, en el pensamiento geográfico. Primero localizar identificando la posición de los fenómenos geográficos es lo

que nos lleva a entender en que escala se encuentran, ya sea local, regional, nacional, continental o global. Para después operativizar las categorías de análisis más pertinentes, la forma y el modo de emplazamiento que se ha localizado para un fenómeno en cuestión como lo podría ser el discurso educativo del formador.

En este caso es la escala local, es el punto de partida para el análisis de la formación de profesores. Posterior a la identificación espacial, corresponde a tratar de explicar y comprender la materialización de estos fenómenos geográficos dando cuenta de las fuerzas socio-históricas que lo conforman.

Una forma de entender el espacio, es el acercamiento desde la concepción de dialéctica espacial, propuesta por Edward Soja (2008) visión basada en el trabajo sobre el espacio desde los aportes teóricos de Henri Lefebvre (como se citó en Soja, 2008). A grandes rasgos este enfoque propone la relación entre el campo del imaginario o ideas y el espacio material de las prácticas concretas, donde se constituye la espacialidad vivida. Desde la materialidad de las experiencias espaciales nos interesa saber cómo se producen y reproducen las formas concretas de la vida de los sujetos o de las bases materiales que les tocan vivir e experimentar (Soja, 2008).

Soja (2008) propone una síntesis del pensamiento dialéctico, la formación de un tercer espacio o la articulación de las dimensiones ya señaladas, en la dialéctica de la espacialidad, para ejemplificar cómo se construye y vive el espacio. Este tercer momento del espacio trata de unir la dialéctica entre idea y materia, proponiendo un espacio enteramente vivido, simultáneamente real e imaginario, actual y virtual, lugar de agencias individuales y colectivas. En este

sentido la categoría de lugar, aunque no tomada por este autor, puede reunir y contener todas estas dimensiones de la dialéctica espacial, entonces el espacio vivido puede ser el lugar o la espacialidad vivida como lugar (Soja, 2008).

Otra perspectiva que trabaja la noción de lugar es la dialéctica espacial de Milton Santos (como se citó en Cavalcanti, 2009), para este autor los fenómenos geográficos se expresan en una forma fija o material y en un devenir en movimiento donde estos se construyen fluidamente. Esta conceptualización pasa de esta concepción a la de sistema de objetos y sistemas de ideas que constituyen a los espacios. Siguiendo esta lógica, los lugares contienen estas categorías fijas y fluidas como una cualidad de su espacialidad, pero no obstante, los lugares no solo son expresión de una escala local o particular de una experiencia geográfica, sino que están interconectadas a otras escalas del desenvolvimiento espacial como son los fenómenos de la escala global (Cavalcanti, 2009). Para este autor -siguiendo lo que nos muestra Cavalcanti (2009)- es imposible pensar los lugares sin tener como en cuenta como impactan los fenómenos globales, ya que estos invaden e incluso producen lo local o los movimientos del lugar. Entonces esta micro escala no es un compartimento cerrado, más bien se presenta como abierto e interconectado a los movimientos espaciales de mayor envergadura. Si bien para Santos (como se citó en Cavalcanti, 2009) una cualidad de los lugares es su capacidad contra-hegemónica, es decir, la cualidad de resistir a las tendencias homogeneizadoras de lo global y de poner una pausa más plural con cualidades heterogéneas, estos siempre están en relación dialéctica entre lo global y lo local y no pueden comprenderse separadamente o excluirse dicotómicamente en los análisis geográficos.

Desde una perspectiva fenomenológica y humanista de la geografía, Gómez (1994) considera que los espacios y la interacción con los fenómenos geográficos nacen de la inter-relación con el sujeto cognoscente y no se puede separar de esta condición de construcción de la realidad social. Esta construcción puede ser subjetiva e intersubjetiva en el sentido de lo colectivo de la constitución del conocimiento, además es histórica y culturalmente puesta en circulación.

Para este tipo de conocimiento sobre el espacio se ha acuñado la noción de una Geografía que se preocupa por cómo se posibilita la cognición del espacio, en lo que se ha llamado como campo la Geografía de la percepción. Este campo se preocupa a grandes rasgos por dos intereses principalmente: las actitudes y las apreciaciones sobre el medio y como estos movimientos van otorgándole valor y sentido a los espacios y los producen a través de significaciones simbólicas (Gómez, 1994). La posibilidad de aprender el espacio está medida por los sujetos, todo conocimiento humano debe partir de la experiencia humana, o sea que la realidad es una construcción social y cultural donde el espacio se vivencia. Esta concepción critica la noción realista de un conocimiento objetivo de la realidad, más no la existencia de una materialidad, ya que esta intenta comprender y relacionarse con el fenómeno desde la conceptualización de espacio geográfico experimentado (Gómez, 1994). Esta mirada da cabida a la expresión de las intencionalidades, expectativas y apreciaciones que nos permiten comprender como se producen los fenómenos geográficos y como el conocimiento humano accede a estos, en la interacción ser humano-medio (Gómez, 1994).

Si las fuerzas sociales y económicas construyen y modelan el espacio, los sujetos también construyen el espacio, conforman sus habitud y le dan significado a estos movimientos de relaciones y materialidades que lo conforman (Gómez; 1994). Desde este enfoque epistemológico se ha conformado la idea de lugar como categoría de análisis geográfico, que es relevante para construir conocimiento espacial y develar el sentido de las vivencias de los sujetos que producen el espacio. Tuan (1983) en su trabajo geográfico humanístico, representa una de las posibles síntesis sobre cómo se van produciendo las experiencias sobre el espacio, es decir, se espacializan las emociones, percepciones, aprendizajes y se constituye conciencia e identidad espacial.

Tuan (1983) ha generado un corpus teórico capaz de profundizar el conocimiento geográfico, posicionado la relevancia de los sujetos en la construcción de los espacios. Categorías analíticas como lugar, topofilia, cosmos, percepción, hogar y escapismo, han sido desarrolladas por este autor, para profundizar en las experiencias que se generan en la relación con el espacio, en el cual se producen relaciones filiales e íntimas desde la subjetividad con este y como se van generando formas de percibir la espacialidad en su movimiento y van adquiriendo significaciones simbólicas y valores culturales. Los sujetos así van creando los lugares y establecen relaciones afectivas con estos (Tuan, 1983).

En su obra espacio y lugar Tuan (1983) conceptualiza y define al lugar como una forma práctica en la que el sujeto se involucra desde la experiencia, otorgando valor y posibilitando la identificación afectiva con la espacialidad. Los lugares se consideran propios desde la apropiación y la pertenencia; el lugar da

seguridad ya que este es un espacio, que es familiar y acoge al sujeto. En cambio el espacio como dimensión de la realidad, es inconmensurable y amplio, no podemos acceder a él en su totalidad, es desconocido, puede ser la libertad, como también entrañar riesgos y peligros, se define por la cercanía o lejanía con otros lugares. Estos conceptos, espacio y lugar, son íntimamente complementarios, ya que la identificación del uno permite en esta relación dar cuenta del otro.

El lugar es un tipo esencial de objeto. Es una concretización de valor, en tanto no sea una cosa valiosa, que pueda ser fácilmente manipulada o llevada de un lugar para otro; es un objeto en el cual se puede vivir. El espacio, como ya se mencionó, es dado por la capacidad de moverse en él. Los movimientos frecuentemente son dirigidos para, o repelidos por, objetos y lugares. Por eso el espacio puede ser experimentado de varias formas: “como localización relativa de objetos o lugares, como las distancias y extensiones que separan o unen los lugares, y –más abstractamente- como el área definida por una red de lugares” (Tuan, 1977, p. 8).

A partir de la cita reseñada se puede desprender, que para este autor la categoría de lugar es fundante para comprender la espacialidad humana, ya que este es el momento más próximo como escala a la experiencia y va conformando la mirada espacial. El lugar es el punto de partida para cualquier concepción de espacio, ya que en relación a este es posible mirar las otras escalas como por ejemplo, la definición que hace el autor de espacio, es decir

como una red de lugares (Tuan, 1983). Entonces la posibilidad del espacio de modo más genérico parte de la constitución y delimitación que hacemos como punto de partida desde la lógica espacial de lugar.

En resumen existe una capacidad simbólica de construir significados sobre la vivencia del espacio, generando coordenadas subjetivas de localización y comprensión por parte de los seres humanos, estas operan como un mediación cultural en que el interés por aprender el espacio significa para este autor más allá de destacar las individuaciones cognitivas, buscar las formas comunes en que el espacio es posible en las vivencias y conocimientos humanos (Tuan, 1983).

Una tercera mirada es la de corriente pos-crítica. En este enfoque el espacio es relativizado con el fin de cuestionar, aquellas concepciones positivistas y dominantes que tratan al espacio como una realidad objetiva e inmutable, impuesta hegemonícamente como una forma de vivir el espacio instalada desde los centros de poder, donde los seres humano están inmóviles frente a las relaciones del mercado y de la economía nacional y transnacional, en este espacio no caben las diferencias y las diversidades y si estas son aceptada son captadas por la industria cultural, convirtiendo estas trayectorias espaciales en objeto de consumo, coartando su posibilidad de resistencia y expresión de otra elección y propuesta política (Massey, 2005).

Se considera este enfoque como un lugar integrativo para ver al espacio en la que se integran estos varios enfoques de una manera revisionista y critica de

sus principales tensiones y barreras esencialistas, que cierran el horizonte de la posibilidad espacial de la diferencia. El pensamiento pos-crítico de la espacialidad es una abertura, tanto como fractura del campo epistemológico geográfico y de las filosofías políticas de la espacialidad moderna. La postura pos-crítica articula las categorías de análisis crítico-contemporáneas de las identidades, las posturas del género y de las sexualidades diferentes como las teorías Queer, las etnicidades y las transnacionalidades de frontera. Estas pueden ser entendidas de forma relacional y productoras del espacio. Doreen Massey (2005) sostiene que el espacio geográfico puede ser aprendido en la medida en que este es producto de las interrelaciones de fenómenos espaciales que lo producen. Es un campo de expresión de la multiplicidad de trayectorias espaciales de poder, resistencia y dominación y es posible la manifestación de los fenómenos de heterogeneidad y diferencia. Frente a las tendencias homogeneizantes y uniformadoras que configuran el espacio desde arriba. El espacio es un momento en movimiento de apertura que abre la posibilidad de ser en el espacio, donde estos otros proyectos son posibles como formas autónomas y relacionales, que proponen y construyen un espacio diferente al hegemónico (Massey, 2005). Si la multiplicidad permite otras trayectorias, el espacio como posibilidad nos convoca a hacer estos proyectos viables posibles de establecer como lugares de habla y de agencia en un mar de correlaciones de fuerza.

Para Massey, una forma de ver los lugares es a través de su localización en las cartografías. Más salir de una visión de espacio como contenedor de relaciones significa también transformar nuestras concepciones de lugar. Si el espacio es

el teatro de movimientos simultáneamente, los lugares podrían llegar a ser esos sitios particulares que inscriben esos movimientos *como* expresiones de interacciones de poder más amplias (Massey, 2008). Según Massey (2008), el lugar es producto de intersecciones y de no encuentros, de la presencia de desconexiones, de relaciones no establecidas, de las exclusiones y de las Subalternizaciones. El lugar ya no es ese momento seguro y confiable, familiar, como lo entendía Yi-fuTuan (1983), este comienza a dar cuenta de relaciones caóticas no seguras, de espacios furtivos, esquivos y elusivos. Este ya no es considerado como la pausa dentro de un movimiento más amplio que es el espacio, el lugar está en continuo movimiento como una eventualidad que genera significado aquí y ahora, que simultáneamente ocurren como vivencia en otros sujetos y sus experiencias de lugar. Que esta categoría remita a la localización geográfica no lleva a la idea de lugar como totalidad. Para Massey los lugares son sistemas de filtraje, selectivos, sus significados y efectos son constantemente renegociados (Massey, 2005). El lugar para esta autora está continuamente transgredido, y se conecta con la reflexión de Milton Santos, para quien si bien, los lugares son expresiones de la heterogeneidad, en las que se pueden establecer lógicas resistencias a los efectos de la dominación global, estos espacios pueden remarcar las desigualdades de la dinámica de dominación global. Los lugares son momentos ambivalentes que generan inclusión y exclusión, tiene un carácter complejo y contradictorio, son eventualidades espacio-temporales (Massey, 2008).

El lugar elusivo o esquivo, está aconteciendo, aquí es donde las narrativas espaciales se encuentran o forman configuraciones, junturas de trayectorias

que tienen sus propias temporalidades. Estas convergencias de encuentros, tramas y tejidos conforman el lugar (Massey, 2008).

Se ha presentado un marco general de acercamientos sobre el espacio de modo general y más específicamente sobre el lugar; más que posturas divergentes o excluyentes se asume que pueden ser colaborativas y se propone un aparataje para comprender esta categoría y operacionalizarla para el análisis investigativo en ciencias sociales y por ende en la investigación educativa. Muchos de los elementos contenidos en estas discusiones permitirían observar en detalle cómo es que un fenómeno poco convencional en los estudios geográficos- como lo es el ideario discursivo de la formación de formadores- podría estar propiciando la producción y/o creación de determinados espacios educativos, más aún de lugares educativos específicos y particulares. Desentrañar este fenómeno espacial podría contribuir a entender cómo es que se configuran los escenarios de actuación formativa y los modos particulares de concretar sus ideas por medio de la formación de profesores.

2.2 Formación Docente:

La necesidad de reflexionar sobre la formación docente, está en gran parte condicionada por la función en que el estado moderno le ha demarcado, al campo de la educación en general, es decir, la de formar a las nuevas generaciones a los conocimientos, producciones y concepciones de mundo, que la sociedad en un determinado tiempo y espacio histórico, considera relevantes conformando un sistema hegemónico, en el cual los sujetos son

socializados e integrados a la sociedad (Gramsci, 1970). Esta función socializadora ha sido destacada por una variada gama de autores, entre ellos Durkhiem, Bourdieu y Freire, por lo que su función esencial de reproducción social es innegable como institución moderna (Da Silva, 2001).

En relación a la generalización anterior, no debe pasarse por alto, que la educación y sus diversas teorizaciones, experiencias y prácticas, en palabras del investigador Thomas Popkewitz (1994) afirma: *“(...) están situadas en el tiempo y en el espacio –es decir en una trayectoria y en una cultura que le confiere sentido-, y son producidas por diversos actores, sean “actores”, sean “personas”, sean instituciones.”* (p.17).

La educación es un espacio conflictivo de lucha hegemónica, por instalar la concepción del mundo, considerada como válida, para los grupos o sectores de clase que han logrado una correlación de fuerzas más favorable, no solo ya, controlando los medios de producción de la vida material de la sociedad, sino que copando políticamente los campos de producción cultural o cognitiva como hegemonía, es decir consiguiendo el consenso y la adhesión a la concepción de mundo dominante de las clases sociales (Gramsci, 1970). Avalos (2003) en una contextualización histórica confirma este punto de vista, profundizando en los cambios que ha tenido la formación docente inicial en Chile, y como estas transformaciones políticas y estatales han impactado en la formación de los profesores, diagnosticando el proceso de desvalorización que la docencia sufrió durante la Dictadura. Reflejado en la deficiente investigación docente de las instituciones más tradicionales y en cercenamiento de los contenidos

reflexivos nivel curricular. En el momento que el cambio histórico se hizo presente para Avalos (2002) la formación docente también fue impactada. En este sentido existiría un periodo que se caracteriza por comienzo del mejoramiento de la formación docente, influenciado por el nuevo contexto histórico de transición a la democracia en Chile, en el cual comenzaría el “mejoramiento” de las estructuras de organización, planificación y estandarización de la formación, al alero de la reforma educativas impulsada por los gobiernos de la concertación de partidos por la democracia, en la década de los 90’ (Ávalos, 2003).

En estos términos la formación docente, entendida como un modo de racionalización y regulación dentro de la educación, se presenta a grandes rasgos dentro de la disciplina, como un campo estratégico para la posibilidad de transformar o perfeccionar si se prefiere la práctica docente, para hacer progresar su calidad y perfeccionamiento a nivel de gestión e institucionalidad educativa en las escuelas o en las instituciones formadoras de formadores (Messina, 2002), Se reconoce en concordancia con Messina (2002) que la preocupación por la formación docente está signada por el papel que se le confiere a los educadores en la misión de las transformaciones educativas que requiere esta área y como los procesos educativos en general deben dar respuesta a las problemáticas y necesidades de la realidad social, histórica y política de la sociedad. En este aspecto al reflexionar sobre la formación docente se pone en juego: “El desarrollo profesional, personal, e institucional de los sujetos educativos (educadores, educandos, miembros de la comunidad) y de las instituciones educativas”. (Messina, 2002, pp. 83-84).

Cabe mencionar que independiente de los enfoques o tradiciones identificables en educación ya sean las vertientes, conservadoras, progresistas o radicales tal cual las clasifican Liston y Zeichner (1993), todas estas líneas o epistemologías confieren un carácter fundamental a los procesos de formación del profesorado, ya que este puede ser un lugar para perfeccionar, profesionalizar y asegurar la calidad de la educación; puede servir para establecer cuáles son las bases de conocimientos fundamentales o los saberes que operan en el ejercicio de la docencia (Ávalos, 2002); develar los modelos de regulación que operan -en el campo recién señalado- para normar y dar validez a una forma determinada de prácticas (Popkewitz, 1994) o para transformar la educación en un conjunto de prácticas reflexivas de carácter crítico, que apunten a una sociedad democrática, con justicia e igualdad (Liston y Zeichner, 1993).

Un aspecto de fundamental relevancia, es la consideración que se debe hacer sobre el fenómeno de las reformas educativas y su intervención en la formación docente. En un estudio comparado durante principios de la época de los 90', Popkewitz (1994) señala que la formación docente ha sido un lugar importante de transformación impulsado por la acción estatal reformadora, en los países industrializados. Las reformas de formación docente operan como núcleos complejos de interacciones entre y dentro de las instituciones sociales. Estas relaciones complejas de reforma, funcionan como campos articuladores entre el estado, la universidad o las instituciones formadoras y de investigación docente y más particularmente entre las prácticas que se conforman en las escuelas. Estas reformas destacan el trabajo docente y la instrucción de estos actores

(Popkewitz, 1994). La formación del profesorado adquiere interés, ya que muestra un cartografía de cómo operan los modelos de poder y regulación social del sistema social predominante, a través de los impulsos reformadores. Para Popkewitz (1994) podemos aprender mucho sobre estos marcos normativos si exploramos:

La estructura de las relaciones institucionales comprendidas en la gestión y supervisión de la formación del profesorado.

Los cambiantes modelos de control que emergen a medida que el Estado, las escuelas, los grupos profesionales, las universidades y los centros de investigación interactúan y desarrollan estrategias para controlar, regular y dirigir la formación del profesorado.

Los modelos de discurso que definen los temas educativos y las opciones de aplicación de las políticas.

Las tensiones, ambigüedades y luchas que se producen durante el proceso de cambio” (p.15)

Cabe señalar que los aportes que nos entrega este autor son de suma importancia a la hora de adentrarse en la investigación educativa sobre la formación docente, en la medida que nos permite comprender como se estructuran los marcos a nivel normativo y se profundizan en las prácticas discursivas de los maestros y como estas reformas en la educación responden a los intereses económicos y políticos de los estados nacionales. Más allá de un posicionamiento se intenta destacar que la opción de Popkewitz, se opone a la tendencia reseñada –por Messina (2002)- de atribuir la responsabilidad de la

formación, a los profesores, como si esta misión de cambio fuese solo una tarea individualista asociada con el carácter profesional de los individuos, tendientes a valorar sus esfuerzos y méritos, como Messina comenta (2002):

En América latina la práctica de la formación docente ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Para muchos hablar de la falta de formación docente, de los profesores y sus faltas, de los profesores y sus carencias (p. 90).

Continuando con lo anterior, cabe destacar que el trabajo de Popkewitz, señala que las reformas en la formación docente están íntimamente cruzadas por modelos de regulación social y de poder que configuran las prácticas institucionales y la actividad docente como prácticas discursivas en relación a los modelos sociales normativos de la sociedad, y que a la vez, no son solo espacios donde operan los cambios en la comunidad específica profesional o de las instituciones universitarias encargadas la formación de profesores autónomamente, más bien estas obedecen a prácticas en las que el canon educativo hegemónico se articula y produce realidades formativas. Entonces si la formación docente deben obedecer a una bases de conocimiento para la enseñanza como lo señala Ávalos (2002) y así fortalecer la profesionalización de los docentes, aquellos objetivos tienden a seguir una meta de mejoramiento de la formación de los maestros, acorde a los estímulos que el estado establece, en la medida en que se considera que la educación debe actualizarse y responder a los retos sociales de la actual etapa histórica, y así conseguir mejorar la docencia y que esta entregue una educación de calidad.

Entonces se opta y selecciona un modelo de formación e innovación y se establecen parámetros y estándares de calidad, es en este sentido, como operan selectivamente los modelos de regulación social y poder, y como otras tradiciones o tendencias en la formación quedan excluidas, como por ejemplo la importante tendencia destacada por Messina (2002) en América Latina, asociada a la pedagogía crítica, de investigación desde la práctica, de la concepción de los profesores como investigadores y productores de conocimientos para una enseñanza reflexiva. Si bien la propuesta de Avalos (2002) para la formación postula la reflexión docente y la contextualización de los contenidos y saberes, entendemos que esta autora entiende la formación como señala Marcelo (1995): ‘Un proceso institucional de cambio, procesos de aprendizaje entre pares y procesos de aprendizaje individual’ (citado en Messina, 2002, P.89) Sin hacer alusión a que, como se discutido anteriormente siguiendo a Popkewitz (1994):

Los estilos de razonamiento, las categorías de definición y las prácticas aceptadas en la formación de profesores, legitiman intereses, acciones sociales particulares, al mismo tiempo que omiten otras posibilidades (p. 40).

En este sentido del poder, es regulador aquellos que se juzga como razonable y bueno en la enseñanza (p. 42).

Las ciencias de la educación en la formación de profesores, tratan de planificar, racionalizar y controlar las prácticas educativas y los pensamientos de los profesores” (p. 60).

La educación y sus cambios, en específico la formación docente, se entiende en relación a estas anteriores referencias, como un campo conflictivo, en el que intervienen múltiples relaciones de poder, en el que se hace estratégico intervenir (Avalos, 2002) ya que de ello depende, el modo por el cual, las mayorías adhieren a una concepción de mundo establecida por el estado (Gramsci, 1970), que no se puede entender tan solo por procesos institucionales de cambio, de comunidades profesionales o de saberes individuales como lo comprende Marcelo (1995) (citado en Messina, 2002). Por lo tanto el campo de formación docente en las últimas décadas está marcado por la tendencia a que:

Las políticas educativas subordinan la formación docente a las necesidades de las reformas educativas, según Bernstein (1996) las reformas reparten identidades pedagógicas.

En América latina la práctica de la formación docente ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Messina, 2002, p. 89).

En la formación docente si bien se han discutido, los enfoques excesivamente normativos, tecnocráticos y centrados en la actividad profesional, desde las tradiciones más críticas, no deben excluirse estas preocupaciones del debate de la formación del profesorado. Enfoques como el de Liston y Zeichner (1993) plantean que junto con tener en cuenta las variantes propias de la actividad docente (las prácticas y los discursos) y los nexos propios de la comunidad

profesional de referencia que configuran el rol docente, estas deben enmarcarse en una mirada amplia, que permita pensar el contexto social de la escolarización, o sea pensar los escenarios y fuerzas sociales que intervienen en los procesos de formación, además de considerar que las tradiciones educativas como enfoques organizadores de la práctica, no son puros, es decir, se presentan mezclados y re-significados, por los valores y creencias de quienes los ponen en práctica (Liston y Zeichner, 1993).

Con la necesidad de reflexionar, pensar y accionar el contexto social de la escolarización, Liston y Zeichner (1993) invita a comprender la formación del profesorado como un espacio complejo. En este sentido las aulas y las escuelas no se pueden separar de los contextos sociopolíticos que las sostienen, ya que estos siempre están inmersos en la experiencia educativa. Es necesario para la formación de los docentes, que las decisiones y razonamientos de la práctica estén fundamentados en la reflexividad que entrega el contexto social de la escolarización, esta misma práctica no es individualista, es una relación social de interacción.

Liston y Zeichner (1993) destacan en este sentido que existe una tradición en la educación que pone énfasis en que la solución a las problemáticas de la formación se resolverían desde una actividad aislada, centrada en la psicología del individuo, en lo cognitivo dentro de las cabezas de los individuos, y que los profesores podían atender en la relación profesor-alumno; esta es una concepción bastante arraigada en la formación de los maestros que imparten las instituciones formadoras (Liston y Zeichner, 1993) y que

creen podrá resolver tensiones desde las aulas, desde las prácticas aisladas; pero en realidad: “En pocas palabras, es simplemente imposible aislar la vida del aula de la dinámica institucional de la escuela, de las tensiones que siempre existen en la comunidad y de las fuerzas sociales en general.” (Liston y Zeichner, 1993, p.111).

Para Liston y Zeichner (1993) junto con tener una buena gestión de aula, es necesario reconocer la influencia del contexto social, ya que este entrega parámetros de acción empíricos, además nos proporciona una perspectiva sobre cómo operan las diversas tradiciones y enfoques en educación, en los valores y creencias de los profesores. Estos últimos se entienden como sujetos sociales e históricos con concepciones adyacentes a la misma acción pedagógica que intervienen al momento de hacer efectiva la relación social, como identidades culturales y formas de ser sujeto pedagógico. Los profesores tienen que reconocer en sus mismas prácticas, aquellas creencias y valores a los que adhieren y junto a ello, una reflexión de los contextos sociales políticos y económicos donde se despliegan relacionalmente sus vivencias, además de reconocerse en el marco de las tradiciones educativas, las cuales para este autor no son excluyentes. La formación docente para Liston y Zeichner (1993), es un espacio sociocultural relacional, que no se puede excluir de sus propias condicionantes sociales e históricas por esto, actividad o práctica docente, matrices discursivas y ideales, valores y creencias de los profesores, comunidad docente y rol profesional, son lugares constitutivos de una cartografía política más amplia que se encuentra en el contexto social de escolarización. Unos de los ámbitos más significativos del enfoque teórico re-construccionista social, es

que frente a las demás líneas de formación de profesores, esta mirada, toma en cuenta el contexto social e histórico más amplio y busca que este sirva de fundamento racional de las acciones educativas; también destacamos que esta mirada propone un tipo de programa formativo, quizá uno de los mayores vacíos en la educación crítica sea su excesivo teoricismo político, por lo que la propuesta de un programa de formación del profesorado es un avance en relación a estas críticas. Sin embargo uno de los puntos de cuestionamiento de este enfoque, es su carácter marginal dentro de los estudios en educación, como en los espacios donde este enfoque está presente materializándose en una propuesta concreta. El re-construccionismo social no ha conseguido posicionarse política y socialmente, para legitimarse más allá de una propuesta ético-moral-filosófico-emancipativa, se le acusa de adoctrinamiento y un excesivo utopismo, además de no ceñirse a los contextos escolares donde se ejerce la profesión docente, mucho más conservadores, si bien Zeichner (1993) no excluye del análisis a las otras tradiciones, en nuestra propia experiencia de formación y de práctica de aula, hemos corroborado que el enfoque crítico es marginado, porque a grandes rasgos se considera irrealizable e incoherente con los contextos de práctica, además de representar problemas para su implementación al no tener referentes. Generalmente esta mirada se usa para la selección-reflexión de conocimientos y no para la generación de una metodología epistemológicamente acorde al enfoque crítico.

En definitiva la evaluación del aporte de la tradición crítica de Zeichner (1993), a la formación docente pone énfasis en comprender a los formadores como actores complejos, que se debaten entre la actividad docente, en la densidad de

relaciones que conlleva la práctica y la reflexión de las acciones en el campo educativo; el rol regulador de la comunidad profesional e institucional como de las tradiciones de reforma en la formación docente, que construyen formas de ser pedagógico y enmarca las identidades de los formadores, además de pensar a los profesores como sujetos que traen una densa carga valórica y de creencias sociales que condicionan sus agencias y derroteros, y que estos marcos son espacios para pensar y fundamentar acciones fundamentadas sobre las racionalidades con la que estos operan, como también son de vital relevancia las lecturas relacionales del contexto social de escolarización, económico, político, social y cultural, que como sostuvimos antes no puede entenderse escindidos de los ámbitos de la práctica educativa. Por esto que frente a las tradiciones de formación docente, el re-construccionismo social trata de vincular la pluralidad de abordajes de este complejo campo, con el que, Liston y Zeichner (1993) comprenden la formación docente. Es así como se entiende en el marco de esta propuesta, el sentido y orientación de la investigación en la formación de formadores que el autor propone.

A partir de trabajo de Messina: Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa (Messina, 2002), se delimita e identifican en Chile y en América latina los campos de la investigación de la formación docente. Se considera importante hacer referencia a este estudio, por su valor documental, casi cartográfico de la producción en formación docente. Este delimita campos y tendencias en las pesquisas en formación docente desde una base empírica, y reseña las principales problemáticas que debe enfrentar la investigación en el ámbito, como también

posibles núcleos de profundización para futuras pesquisas en el área. A través de un examen exhaustivo, en los centros de documentación en educación, se seleccionaron todos los materiales referentes a la formación docente o que hicieran alusión a la temática de manera indirecta, pero que sin embargo, contribuyeran a comprender la complejidad de este campo de investigación educativa (Messina, 2002).

La visión entregada por Messina (2002) sobre el estado de la cuestión, en formación de profesores, tiene una valoración determinada por una tradición que enuncia la autora, en relación a la investigación educativa con un enfoque crítico, es decir experiencias de pesquisas de reflexión acción o de investigación desde la práctica, en la cual se valora la capacidad de los profesores como agentes de cambio y productores de conocimientos. A grandes rasgos se postula una enseñanza reflexiva, relacional de aprendizaje e investigación.

Messina (2002) postula una formación entendida como procesos de cambio y transformación institucional; como lugares de interacción entre colectivos y comunidades docentes; como propuestas curriculares concretas y acciones en la formación de formadores; y como procesos de aprendizaje personal y desarrollo vital. El enfoque crítico está más adaptado a la consideración de una múltiple reflexividad en la investigación y en la evaluación de las metodologías y las formas de desempeño. Lo central de la mirada de la formación docente, es que no existe una ausencia de ella, sino que las tensiones, radican en los tipos de formación existentes y el lastre “técnico” conservador (Liston y Zeichner,

1993) que habita en estos. Con una matriz escolarizante, la formación de profesores recorre un camino tradicional (Messina, 2002).

Dentro de los campos de la investigación educativa, identificados por Messina (2002), se pueden señalar los siguientes: A). Las referentes a la formación inicial a nivel regional, nacional e institucional. B). investigaciones de formación docente continua o en servicio. C). Investigaciones sistematizaciones acerca de talleres de profesores. D). investigaciones vinculadas a la profesión docente, el trabajo y la identidad docente, que hacen referencia a la formación docente o que hacen aportaciones al tema. E). Investigaciones didácticas, investigaciones curriculares e investigaciones acerca de los saberes pedagógicos que hacen referencias o aportaciones al tema de la formación.

Dentro de lo que destaca Messina (2002) en este primer acercamiento, es que llamativamente la gran mayoría de las investigaciones hacen referencia a la formación inicial de los profesores, confirmando una concepción tal vez muy arraigada, de que se concibe la formación docente, como algo que se entrega o prepara al comienzo de una vez y para siempre. En este mismo sentido la formación continua y/o permanente tiene un carácter menor dentro del campo de investigación en formación o bien está más orientado a producir experiencia o talleres con profesores de manera práctica, que reflexionar, investigar y producir conocimientos, para –en consideración de la autora- la construcción de una teoría de formación en Latinoamérica (Messina, 2002).

Messina (2002) comparando los contenidos de la investigación, genera un núcleo de problemáticas dentro del campo de la investigación que se conforman como un espacio recurrente de acercamiento a la temática que se reseña, cabe antes señalar los aspectos más relevantes de aquellas investigaciones, para luego entender como esta autora entiende la problemática de la formación.

Las investigaciones en un primer eje de referencia versan sobre la dimensión institucional de la formación docente inicial y las características de los estudiantes que ingresan a dicha formación; por otro lado se encuentran, pesquisas sobre la formación continua, relacionada con las prácticas de talleres formación, con un enfoque relativo a la investigación desde la práctica y enfoque etnográfico; además existen trabajos referentes a investigaciones sobre los profesores y la profesión docente; y por último pesquisas didácticas explícitamente relacionadas con la formación docente (Messina, 2002).

Dentro del conjunto de investigaciones y resultado de trabajos sobre formación resulta interesante ver que es necesario producir una línea que muestre como se fue cristalizando un tipo de formación en la década de los 90'. También resulta llamativo ver como los nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje impactan sobre la misma. Existe una predominancia en las descripciones y análisis de la dimensión institucional de la formación de formadores. Se nota una carencia en la sistematización y luego en la comunicación de las experiencias de talleres de formación docente (Messina, 2002). Aun así Messina (2002) reconoce la predominancia de la investigación en la formación inicial de los profesores, tendencia subsidiaria de la relevancia concedida a este

momento de la formación. El discurso que se construye sobre la formación desde la investigación, señala que las estructuras institucionales predominan antes que las propuestas curriculares, esto confirma una parte de las discusiones que sostiene Liston y Zeichner (1993) sobre el peso institucional del rol docente entregado por los centros de formación, por lo cual los discursos de los formadores tienen una carga discursiva cruzada por la institucionalidad docente y las llamadas disciplinas que conforman la formación (Messina, 2002). Una importante visión es que si existe una cultura de la formación, esta es una, con la de la escuela y con la formación de conocimientos. Además el oficio de enseñar se recrea más fácilmente por el camino de la práctica, que por los contenidos conscientemente organizados. En síntesis el conjunto de la investigación hace énfasis en estilos escolarizados de la formación de los profesores (Messina, 2002).

El profesor en esta dinámica sigue siendo el eje central de las relaciones en el aula, donde existen fuertes vínculos de dependencia y legitimación de su figura de poder. Aunque Messina (2002) no profundiza en los orígenes de estas relaciones y tampoco se refiere a si un enfoque distinto, podría transformar estas interacciones. Se considera un aporte reconocible en esta autora, que los procesos de constitución de los formadores, son intervenidos por las trayectorias vitales fundamentales, como la transición del escolar o estudiante hacia al profesor, de la vida personal del sujeto pedagógico y por último la formación académica y la formación en el oficio mismo (Messina, 2002). En este mismo sentido el estudiante para profesor aprende mucho más, por relación con sus pares en la circulación de saberes docentes, y en relación a

esto último, se devela la persistencia de una tradición técnica y una ruptura con el marco conceptual propio, explicitado en las referencias discursivas entorno a su quehacer, el cual es mucho más funcional frente a la autoridad (Mesina, 2002).

Por otra parte, el proceso de transformación de la formación inicial ha llevado a que se jerarquice los años de escolaridad, el nivel y cantidad de espacios de especialización disciplinaria por sobre la formación pedagógica y su condicionamiento y estatus profesional frente al fenómeno de deterioro de la profesión docente, además de la problemática de la heterogeneidad y de la fragmentación institucional (Messina, 2002). Rasgos identificados por el conjunto de las investigaciones. Como diagnóstico no existe relación en los formatos de formación inicial de la EGB y EM, además de la relación entre la formación inicial con la continua (Messina, 2002).

En relación a la formación continua Messina (2002) señala, que las nuevas propuestas son dificultosas de articular con los estilos instalados en los profesores y que los cursos de perfeccionamiento pasan por alto o marginan los conocimientos prácticos y experienciales de los docentes en servicio.

Por otra parte se hace patente el distanciamiento de los modelos de investigación y la preparación de los futuros profesores, para llevar a cabo pesquisas que están teórica y metodológicamente alejados de la formación que reciben. Además un vacío que se presenta en el campo reseñado es la ausencia de una formación especializada para el nivel técnico profesional,

además de la preparación de temas como la interculturalidad, las políticas educativas y la organización política colectiva y corporativa (Messina, 2002). Por otro lado se muestra que la construcción de una teoría de la formación docente, muchas veces se asienta en teorías y modelos de análisis, de reflexión, externos al campo de la pedagogía, tomando poco en cuenta la investigación y las experiencias prácticas en el ámbito de la educación. En este sentido las producciones teóricas se debelen como abiertamente moralizantes en sus modelos discursivos y en un modelo prescriptivo de “deber ser” velado por el lenguaje de la eficiencia y la eficacia pedagógica de raíz técnica (Messina, 2002).

Uno de los puntos carentes de la formación docente, es la reflexión sobre los saberes pedagógicos de los docentes formadores; la ausencia de políticas de formación de formadores y la tendencia a entender las tensiones del campo en cuestión, como un problema externo, no tanto en la contingencia político, social e histórica, más bien en habitat propio de la educación: conductas de entrada de los estudiantes, marcos institucionales, déficit curricular y falta de recursos:

El problema de la formación docente en América Latina, de acuerdo con las investigaciones encontradas, es el mayor grado y no la ausencia de formación; en efecto, persiste una cultura escolar donde se sigue buscando la transmisión y no la construcción de conocimientos. (Messina, 2002, p. 104).

Al mismo tiempo, conjeturamos que el problema de la investigación acerca de la formación docente es la dificultad de ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica. Aún más, es una investigación que se centra en la formación docente sin intercambiar saberes con investigaciones sobre la profesión docente y la constitución del sujeto docente". (Messina, 2002, p. 105).

En este sentido para Messina (2002) se hace presente un marco de acción para formación docente, un espacio de esperanza y de utopía transformadora: *"o bien la investigación en el campo de la formación docente sigue el camino de legitimar las políticas de formación."* (p.105).

La impresión general que deja en Messina (2002), sobre el conjunto de la investigación, es que se realizan pesquisa sobre la formación docente y no en formación. Además se desprende de la última cita que la reforma de la formación de profesores, tomó el rumbo de legitimar la política pública, que regula a profesores y estudiantes en sus relaciones y disciplinas y generan modelos de deber ser o identidades pedagógicas (Popkewitz, 1994), compartiendo las conclusiones a las que llega Bernstein (citado en Messina, 2002). Para la autora, unos de los modos de contribuir a salir de estas tensiones, es que en la formación misma, el elemento de investigación sea fundamental y coherente con los procesos que han formado un sujeto teórica y metodológicamente con preparación para tales pesquisas (Messina, 2002). Además surge la necesidad imperiosa de articular la formación con la profesión, saber e identidades docentes y que esta se articule concretamente con el

contexto político y económico, lo que Liston y Zeichner (1993) llaman como contexto social de escolarización, de manera de romper con la condición de subalternidad (Gramsci, 1970), que la encapsula simbólicamente (Hargreaves; 1999): *“La praxis de los profesores en una concepción de ejecutores de conocimientos diseñados por otros; negación del sujeto pedagógico como productor de saberes y experiencias propias”* (Messina, 2002, p.107). En conclusión la propuesta de Messina (2002) es clara:

Crear condiciones para que los educadores, agrupados en sus espacios de trabajo y acompañados por profesionales que suscriben una visión crítica y ampliada de la ciencia, la investigación, y la formación docente, se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, sus logros y caídas a sus estudiantes (p.107).

Con respecto a las nuevas síntesis en lo que se refiere a la formación de profesores en el contexto chileno, se debe reseñar la propuesta estudiada y diseñada en el sentido de una orientación teórica y normativa de Ávalos (2002), en la medida de que nos acerca, a los intentos en nuestro país, por estandarizar la preparación de profesores y de tal manera construir un núcleo referencial y un modelo de estructuración curricular común, al que las instituciones formadoras opcionalmente tomaron como base en el contexto de reforma de la educación chilena. Para estos efectos es necesario revisar, uno de los procesos de reforma de la formación de profesores, llevado a cabo por el estado, a través del ministerio de educación, en el gobierno de Eduardo Frei en el año 1996, que

destinó cerca de 25 millones de dólares para asegurar la calidad de la instalación de la reforma educativa en curso (Ávalos, 2002). Es así como se crea el programa de fortalecimiento a la formación inicial docente (FIDD), en cuyo proceso se asignaron fondos concursables, que en su mayoría se adjudicaron los más importantes centros formadores de profesores de nuestro país (Ávalos, 2002). A su vez estas instituciones formadoras se comprometían a reformar el curriculum en formación inicial de sus departamentos de educación. Esta iniciativa permitió solventar un importante proceso de reflexión institucional sobre el carácter, tipo y orientaciones que debían direccionar fortalecimiento de la formación, además de financiar procesos de investigación y capacitación de posgrado, junto al intercambio de experiencias y a una futura estandarización de lo que se entendería por una buena calidad de la formación inicial docente. A grandes rasgos el cambio curricular se estructuró en torno a cuatro ejes o áreas de contenido, para la formación de las carreras pedagógicas: La especialidad; la formación general; formación profesional; formación práctica (Ávalos, 2002). Interesa destacar este proceso, ya que los aportes de Ávalos (2002), se orientan en este derrotero y comprendemos que estructura su visión sobre lo que significa la formación inicial desde aquí. Como se mencionó antes, se destaca el proceso de deterioro de la formación docente, durante la dictadura militar, y se sostiene que el efectivo mejoramiento de la formación está en el contexto de la reforma educacional comenzó en la década de los noventa (Ávalos, 2002). Hasta este momento la formación inicial no había tenido una coherencia común, en términos curriculares y un diseño que le permitiese elaborar estándares de calidad docente (Ávalos, 2002). Se sostiene siguiendo a Ávalos (2002) que según los lineamientos del Programa FIDD, la visión

orientadora de los centros de formación docente, ha virado desde una concepción tradicional a una abierta a los cambios. Lógica influenciada por el cambio curricular propuesto por la reforma, esta último hizo operar con estándares que definieran las capacidades adquiridas por los profesores, al que todas las instituciones involucradas en el FIDD debiesen aspirar (Ávalos, 2002).

Siguiendo con lo anterior, Ávalos (2002) definiría como misión del educador: “Educar y la calidad de ésta se apreciará tanto en su nivel de compromiso como en la efectividad con la que se realiza esta acción” (p. 59). Esta misión está íntimamente ligada al crecimiento personal de los sujetos a quienes se educan, con la función de socializar a las nuevas generaciones. Además se busca como horizonte, que el papel de los docentes, sea el de mediar y acompañar el proceso, en el que otras personas se desarrollan según la diversidad, de sus capacidades y creencias. Es en este marco de acción establecido por el ministerio de educación según Ávalos (2002) que se propone un idea sobre lo que deben ser las tareas de los profesores o sea para las acciones en las que deben ser formados. Estos deben estar preparados para el trabajo apropiado y las competencias para crear un ambiente de trabajo y consecuentemente, un comportamiento profesional acorde. En este sentido se pone énfasis en la “vocación” del docente. Ávalos destaca que según estudios realizados sobre el conocimiento de los profesores, estos deben reconocer como inciden sus estructuras valóricas, convicciones y creencias (Ávalos, 2002).

Con respecto al aprendizaje del docente, se destaca pensar en el método y reflexiones que hacen posible la misión del educador. En este sentido Ávalos

(2002) establece los elementos -fruto de las indagaciones- centrales en la formación del profesorado, estos serían: A) vinculación y construcción de la identidad docente. B) La adquisición de una base de conceptos y conocimientos para la enseñanza. C) El carácter situado, colaborativo y mediado de este proceso (Ávalos, 2002). Para esta autora construir la identidad del docente y desarrollar los conocimientos y capacidades, conlleva a explicitar que competencias integran los docentes que egresan y con ello determinar que estrategias le permiten transformar ese saber en conocimiento enseñable, por lo que se hace necesario definir cuál es la base de conocimientos y métodos a poner en circulación por los futuros docentes (Ávalos, 2002). Es fundamental afirmar en los procesos formativos la identidad de los docentes, a través del desarrollo personal, la definición y el desarrollo de la vocación. Para Ávalos (2002), el conocimiento de lo que se va enseñar, en un sentido disciplinar, se interpreta como un requisito de primer orden. Lo que se muestra como tensión es definir qué tipo de conocimiento, cómo y con qué enfoque se debe aprender. Por ejemplo se gráfica que existe una consideración que los profesores de niveles de enseñanza básica, deben manejar conocimiento disciplinarios generales y mucho más sobre métodos de enseñanza y que los docentes de educación media, deben tener un mayor manejo conceptual y disciplinario, por su condición de especialización. La propuesta aceptada por la autora a nivel de los conocimientos docentes, es la propuesta por Shulman (como se citó en Ávalos, 2002), donde, los diseños curriculares deben ser orientados por una base conceptual que oriente la actividad de los docentes (como se citó en Ávalos, 2002). A su vez se articulen conocimientos disciplinarios especializados con las estrategias de enseñanza facilitadoras de una mejor comprensión de

estos contenidos. Aquí el énfasis está en las estructuras de saberes dadas por las disciplinas. Se describen así los contenidos de este proceso: conocimientos de datos, conceptos, procedimientos disciplinares, marcos explicativos para estos conocimientos; modos en cómo se generan nuevos saberes, métodos y criterios de verificación (Ávalos, 2002). Para enseñar bien un contenido – siguiendo los aportes de esta tradición- es menester, la información y los procedimientos, las significaciones y las conexiones (Ávalos, 2002).

En relación al conocimiento sobre las personas, que son objeto de las acciones educativas, se debe formar a los maestros, a reconocer la complejidad de los contextos sociales en que los estudiantes se desenvuelven (Ávalos, 2002). Conocer las diferencias y las diversidades presentes en la realidad, los modos diferenciados del aprendizaje en los sujetos, dentro de las concepciones de las inteligencias múltiples aportadas por Gardner (como se citó en Ávalos, 2002), de las formas culturales que inciden en la generación de conceptos en los sujetos, factores que debiesen ser el punto de partida para la enseñanza. La formación docente inicial debe preocuparse por instalar ejes reflexivos sobre temas transversales y contenidos valóricos. Es necesario tratar temas como el convivir juntos y valorar la participación democrática; el respeto por la diversidad, étnica y de género, y las condiciones físicas y capacidades diferentes; también se hace referencia, al cuidado del medio ambiente. Por otra parte en el contexto de la globalización, es necesario incorporar las nuevas tecnologías (TICS) y la incorporación del idioma inglés (Ávalos, 2002). En este sentido se hace énfasis en que la formación docente inicial, debe responder a

los retos históricos del presente, noción que es compartida por los aportes teóricos reseñados en este marco.

En ámbitos curriculares, se pone énfasis en el manejo de este y en la capacidad de analizar sus diferentes contextos de aplicación y espacios de aprendizaje. Este exige considerar el conocimiento disciplinario y su traducción o transposición didáctica en programas de enseñanza aprendizaje (Ávalos, 2002). Para Ávalos (2002), la dinámica es cognitiva, y conlleva la construcción de conocimiento pedagógico de los contenidos. Se propone diferentes modos de aproximación al trabajo docente, lo que significa enfrentar un contenido complejo desde múltiples entradas o por medio de evaluaciones diagnósticas. Esto conlleva a destacar la importancia del razonamiento pedagógico, concepto reflexivo que radica en la capacidad de pensar todo lo que implica tratar con un contenido y como el docente comprende lo que está enseñando, significa también que este conocimiento en el aula tenga sentido para los sujetos que son objeto de las acciones formativas y que sea tratado coherentemente con estrategias de enseñanza aprendizaje específicas para cada caso (Ávalos, 2002). En síntesis para Ávalos (2002) la formación de los profesores debe ser un proceso que inserte un aprendizaje situado y mediado por herramientas e instrumentos de trabajo de manera integral, en el que el papel de los docentes sea acompañar el proceso, ser el mediador y posibilitador de aprendizajes significativos, socialmente relevantes (Ávalos, 2002).

Las ideas y reflexiones que suscitan los aportes de Ávalos (2002), llevan a pensar si las instituciones formativas, logran satisfacer estas necesidades en

los estudiantes de pedagogía, en torno alto grado de conocimiento específico disciplinar y el alto grado de ejercicio profesional incitado por este marco para la formación docente. Tensiones que se manifiestan en las discusiones sobre la relevancia de los ejes disciplinares por sobre los ejes técnico pedagógicos de las propuestas formativas para la docencia y si a grandes rasgos una base de conocimientos normativa de la práctica y el conocimiento del profesorado, responde ante el oficio mismo de la pedagogía como un espacio de complejidad práctica, teórica, metodológica y epistemológica, con intereses y miradas propias.

Otro aporte que consideramos relevante de revisar, es el producido por Hargreaves (1999) en cual destaca que la formación está en una fase de profundos cambios. Las disciplinas básicas de la educación y los sistemas tradicionales de formación están en declive; se cierran las escuelas de magisterio. Se abren posibilidades de titulación alternativa evitando la ruta de las escuelas de formación universitaria (Hargreaves, 1999).

En este sentido se cuestiona la condición científica de la educación, tomando como materia prima el oficio, codificando un tipo de conocimiento práctico (Hargreaves, 1998). Existen tendencias de pensar a los profesores como expertos de la práctica o expertos de su propia investigación. Lo que genera una tendencia generalizada de unir la teoría con la práctica. Para Hargreaves (1999) una forma histórica de entender el proceso de crisis de la formación docente, significa situarla en los contextos de desarrollo socio-cultural, donde la docencia misma se ha transformado. Es necesario investigar los objetivos,

concepciones e intereses que a través del tiempo se le han inculcado a la formación de los profesores; un ejemplo de esta dinámica, es el paso de las escuelas normales de formación a departamentos técnicos alrededor de las décadas del 50' y el 60' y luego su paso a formar parte de las estructuras universitarias. En esta última transformación de la formación, se agudizó la crisis, ya que el autor citando a Goodson:

Las escuelas de educación cerraron un pacto con el maligno al entrar en el ámbito universitario. El resultado fue que su misión pasó de preocuparse por cuestiones cruciales para la práctica de la enseñanza a preocuparse por cuestiones relacionadas con los cambios de categoría mediante el sistema más convencional de la universidad. (Hargreaves, 1999, p. 121).

De las anteriores frases citada se podría inferir, que el autor comprende que este fenómeno, condicionó a la formación de profesores a tener que legitimarse dentro de un nuevo ámbito profesional y académico, que le hizo perder la especificidad de su propio camino, lo que conllevó a una tendencia de falta de adecuación a las necesidades educativas de las misma escuelas, alejándose de su propia forma de entender la escolaridad y allegándose a una estructura academicista universitaria, para conseguir su estatus científico y posicionamiento (Hargreaves, 1999). Es en este contexto que las escuelas de educación serían para Hargreaves (1999), una especie de ciudadanos de segunda clase, relegados a la obtención de recursos, postergados en la toma de decisiones y en las categorías de profesionalización en el contexto

universitario. Estas condicionantes crean dos dinámicas de subvaloración. Por un lado desde las escuelas mismas, se verían a los departamentos de educación y a sus cuerpos docentes como alejados de la realidad misma, que viven estos espacios más concretos de la escolaridad (Hargreaves, 1999). Por otro lado, su conocimiento no cumpliría con el estatus científico de las disciplinas tradicionales en la producción de conocimiento en ciencias sociales. Hargreaves (1999) sostiene que la formación del profesorado: Al igual que un hijo de padres divorciados, no satisface a ninguna de las dos partes (p.121).

Para Hargreaves (1999) lo más clarificador de la perspectiva socio-histórica de la formación del profesorado es que devela la lucha histórica por establecer y ampliar la categoría profesional de los educadores de profesores. Para este autor no bastaría solo con la perspectiva histórica. Sería importante la consideración estudiar la formación del profesorado desde mirada comprensiva del espacio como producto de relaciones sociales y productor de las mismas, en este sentido a la visión de tiempo, se le debería agregar un modo de análisis y reflexión del espacio un lugar producido por una trama de relaciones entre los sujetos y las instituciones (Hargreaves, 1999). Entonces se debería tomar como punto de partida el enfoque análisis e interpretación geográfica de la educación, desde las geografías sociales que se estarían comprendiendo: *“Como el estudio del espacio físico y de las construcciones humanas, percepciones y representaciones de la espacialidad como contextos para y como consecuencias de la interacción humana”* (Hargreaves, 1999, p. 122). Desde esta mirada se destaca la marginalización espacial de la pedagogía en los contextos universitarios y la desinstitucionalización de la formación del

profesorado (Hargreaves, 1999). Además se pone énfasis en el funcionamiento de la formación en lugares cerrados y simbólicos como las escuelas de desarrollo profesional, que son espacio donde se presentan formas de práctica legitimada y aceptadas para la educación de la docencia, en donde se intenta responder a intereses prácticos y bases de conocimiento docente codificado, además de estándares de legitimación académico universitario y junto con ello a formas de titulación alternativas, conjunto de dinámicas que el autor nombra como la encapsulación simbólica de la formación docente (Hargreaves, 1999). Uno de los rasgos importantes que adopta el patrón de análisis espacial, es que siempre los espacios de formación representan imaginarios, para este autor, mientras más marginado se presente ese lugar, más potente será la proyección imaginaria y el mito (Hargreaves, 1999). Esta idealizaciones sirven más para afirmar al grupo que las genera, que dar cuenta del lugar al que se hace referencia; un ejemplo de esto es la visión generalizada sobre la falta de rigurosidad científica y validación de la teorías que surgen de los departamentos de educación; así cuando se requiere investigar desde otras disciplinas o dentro del mismo campo, el tema de la educación, se toma como referencia aportes teóricos producidos desde fuera y no desde el mismo campo pedagógico. Una geografía social de la formación docente para Hargreaves (1999), nos permite dilucidar cómo y dónde se sitúa y distribuye la formación docente; cuando se miran las interacciones entre la enseñanza y la formación, y las universidades en las que están instaladas estas prácticas, más se tensionan las diferenciaciones espaciales presentes y que estas relaciones son relevantes en términos locales y de organización institucional (Hargreaves, 1999).

Los espacios físicos, las aulas, los lugares de reunión, entre otros espacios limitan las prácticas y a la vez las posibilitan, ofrecen oportunidades de interacción social. Los espacios educativos de la formación docente son significativos, en tanto se han construido para posibilitar las interacciones humanas, la posición e importancia social de la formación, va a ser comprendida en su dinámica en los espacio que se han creado para albergarla. La forma en que se diseñarían los espacios, entregaría un conocimiento especial sobre cómo nos definimos a nosotros mismos (Hargreaves, 1999). Siguiendo con el tenor de esta reflexión, las distribuciones espaciales refuerzan las distribuciones de la posición social de la pedagogía. Para Hargreaves (1999), las facultades de educación en las distribuciones espaciales de las universidades, se suelen ubicar en espacios periféricos y subalternizados. El vivir esta marginación espacial imprimiría una marca de alejamiento político y silenciamiento de su aporte científico. Por lo cual se comprende que siguiendo a Edward Soja (como se citó en Hargreaves, 1999) que: *Las relaciones de poder y disciplina están registradas en la aparente espacialidad inocente de la vida social* (Hargreaves, 1999, p.127).

Para Hargreaves (1998) los aspectos centrales que la perspectiva socio-geográfica de la formación del profesorado ayudarían a comprender: A) La marginalidad espacial. B) La desinstitucionalización. C) Encapsulación simbólicas de formación.

Antes de ello, Hargreaves (1998) define los presupuestos básicos del objetivo de la formación docente. La formación inicial, es parte de un continuo, que se

relaciona con la formación en ejercicio docente, en este sentido le da un criterio de unidad a lo que se entendería por formación docente. En el sentido anterior las facultades de educación, dentro de un marco amplio de relaciones en el campo educativo, deberán contribuir a desarrollar los procesos de comprensión y mejora de lo institucional y educativo, de manera de posibilitar procesos de investigación y reflexión en los profesores y capacitarlos para ello, en el sentido de una mejora a lo largo de sus vidas profesionales (Hargreaves, 1999). Además pone énfasis compartiendo la visión de Sarason (1993) (citado en Hargreaves, 1999), que la formación de los profesores debería capacitar al cuerpo docente, a actuar frente a la realidad de la enseñanza y aprendizaje, y junto con ello proporcionar fundamentos teórico-compresivos y una forma de accionar para responder a esa realidad y mejorarla.

La marginalización para Hargreaves (1999) es un acto de desplazamiento y subalternización, en términos espaciales, para las facultades de educación en el ámbito universitario y de su consideración de legitimidad, en la participación e injerencia que estas facultades tiene en la política institucional. Pero aquel lugar también se presenta como un ambiente seguro, en el cual recrear “ritos de paso” para los futuros docentes, como el de ofrecer posibilidades para mirar críticamente las practicas hegemónicas del centro. Para Hargreaves (1999) existe una tendencia a elaborar un conocimiento práctico y normativizar cual puede ser un tipo de práctica ideal, bajo el nombre de una base de conocimiento para la enseñanza, tendencia que se interpreta como una nueva forma de asimilación de los patrones profesionales aplicados por la universidad, desde una concepción sobre cómo se debe estructurar el conocimiento práctico

de los profesores, propuesta es subsidiaria de los aportes de Shulman (1987) (citado en Hargreaves, 1999). Si bien esta tendencia intenta destacar la circunstancial dependencia de los contextos en la aplicación del conocimiento de los profesores, ha generado una dinámica de construir una nueva ciencia de la educación, en este sentido se ha usado el modelo para establecer las pautas avanzadas para la experiencia de los profesores y lo que los docentes deberían dominar sobre la enseñanza de una materia. Los intentos de definir y codificar la base de conocimientos alrededor de lo práctico, hace parecer cierto lo incierto de un oficio que no tiene recetas y que se manifiesta como un fenómeno complejo (Hargreaves, 1999).

La desinstitucionalización de la formación docente parece ser uno de los fenómenos más clarificadores de la crisis educativa en los contextos de reforma educacional. Por un lado están los espacios alternativos de habilitación de docentes, que como se señaló antes en esta reseña, se saltan los procesos formativos de las facultades universitarias. El autor la entiende como una tendencia, como un amplio movimiento de deterioro de la profesión, tendiente a desarrollar las competencias prácticas de los docentes, en desmedro de la reflexión crítica, a través de programas más cortos con una rigurosidad menor, centrando la actividad docente en procedimientos técnicos. Existe una dispersión de los lugares donde se recrea la formación, como por ejemplo institutos técnicos, programas estatales o privados, entre otros. Esta lógica de dispersión parece alejar a la formación de los contextos universitarios: por un utilitarismo difuso que acomoda a los nuevos profesores a las normas y pautas

de la práctica existente, en vez de ayudarles a elevar estas pautas a un plano más alto (Hargreaves, 1999, p. 137).

La encapsulación simbólica, para el autor se refiere a la lógica en que los espacios como lugares que se forman en el ámbito relacional de los sujetos, se cierran, y operan con una dinámica propia. Estas son para Hargreaves (1998) las escuelas de desarrollo profesional, que aunque no son definidas, logramos entender que son espacio de formación para docentes en los que se les vincula a la práctica escolar, son escuelas de práctica profesional organizadas para esta función. Son lugares especiales para el entrenamiento práctico de los profesores, en que los formadores se sienten seguros y los estudiantes también. Y en donde se pone en juego relaciones de enseñanza aprendizaje tipo. A grandes rasgos, en estas escuelas de desarrollo profesional, son lugares simulados e irreales, aseveración argumentada por un tipo de estrategias de enseñanza, que se legitimó es estos lugares sobre un ideal de relaciones o gestión cooperativa de enseñanza-aprendizaje, respecto a esto Hargreaves (1998) se refiere así:

El aprendizaje cooperativo, por ejemplo, con una serie de estructuras, prácticas y comportamientos artificiales y controlados por su propio lenguaje especializado, sirven de imitación segura de las formas más espontáneas de colaboración de los alumnos que la escuela y los profesores ya han erradicado (p. 140).

De este último punto se podría inferir que esta lógica es una especie de prescripción de lo deben ser las relaciones en las escuelas y desde otro punto de vista, la tendencia de encapsulación simbólica de la práctica lleva a generar profesores desconectados de la comunidad profesional de formadores, incluso esta estructura puede presentar graves fragmentaciones y censuras respecto a que otros investiguen estos espacios seguros de la formación (Hargreaves, 1999).

Hargreaves (1998) afirma que el problema moderno de la formación es su marginalización social, geográfica y profesional. Las respuestas a las problemáticas señaladas, han sido una base de conocimiento para la enseñanza –camino que se infiere, es una solución modernizante, frente a un contexto de fragmentación post-moderna. Por otro lado se ha optado por la dispersión de institucional de la formación en espacio, arraigándola en múltiples espacios escolares. Alternativa que es más flexible y cercana a una organización social posmoderna. Pero esta tendencia conduce a una formación localista y utilitaria; una forma de reproducir la práctica en vez de mejorarla. La formación docente, como creación de un espacio seguro, en las denominadas escuelas de desarrollo profesional, crearían una ilusión, de que las acciones educativas funcionan, pero que fuera de ellas, pueden tener serias tensiones frente a una realidad elusiva y compleja (Hargreaves, 1999).

El aporte de Hargreaves (1999) es interesante, ya que innova en el análisis espacial de formación docente, desde una geografía social crítica. Que hace una cartografía de los movimientos y posicionamientos espaciales de los

lugares de educación de los profesores y como estos se materializan en lugares concretos y en modelos de organización de las experiencias pedagógicas. Este trabajo resulta un aporte específico, a la hora de mirar la formación docente, no solo como una especie de modelo de lo que esta debiese ser, sino como aquella que concretamente se produce espacialmente, lógica que abre posibilidades de mirar como los formadores de docentes construyen un lugar para la formación. Sin embargo Hargreaves (1999) y los demás autores que sirvieron en este marco, no dedican su investigación o en análisis al sujeto formador de formadores, o sea aquellos encargados de educar a los futuros maestros.

Por ejemplo el trabajo de Avalos (2002), solo hace referencia a los modos en que estos recibieron una especialización y en el aumento de las contrataciones, es decir su estatus laboral; Messina (2002) menciona que al respecto existe un vacío en la producción de investigación educativa al respecto; por otra, Popkewitz (1994) mencionan que los formadores están regulados por modelos de regulación social y de poder, que configuran sus prácticas discursivas, y sus interés general es delimitar el campo dinámico de la reforma de formación del profesorado. Zeichner (1993), por lado proporciona una mirada donde hace relevancia, la actividad docente, el rol profesional entregado por la comunidad docente, la comprensión de las tradiciones educativas y las estructuras valóricas, concepciones y creencias con las que operan los docentes, estas serían el fundamento de la elección de buenas razones para la educación.

Todos estos aportes nos permiten una comprensión integral de cómo se estructura la formación del profesorado. Como también entrega aspectos relevantes para comprender el fenómeno en cuestión. Pero debemos hacer la observación de que ninguno de los aportes pone énfasis en el formador de formadores aunque de ellos se haga mención, los procesos de comprensión que los autores entregan sobre la problemática, permiten dilucidar este espacio en silencio, consideración fundamental, ya que el profesorado universitario accede a la docencia sin una preparación profesional específica, es decir que no son formados para ser formadores de futuros profesores. Este fenómeno impacta en la función docente y en sus relaciones con el estudiantado que se prepara para ser docente. En este sentido se desconoce las necesidades, problemas y dificultades que encuentra el profesor formador de formadores, en su propia experiencia pedagógica (Benedito, V. Imbernóm, F. Feléz, B. 2001). Esta última consideración es muy atinente, ya que este trabajo, pretende aportar en este mismo camino de reflexión sobre cómo se constituye el lugar del formador de formadores.

En resumen, la formación de profesores, se relaciona a las complejidades de las relaciones de poder que las comunidades profesionales y los marcos normativos que las reformas en curso requieren (Popkewitz, 1994), sus fragmentaciones y condiciones de subalternización en los contextos de educación superior (Hargreaves, 1998) son escenarios relevantes y junto con ello, los modos de entender un ejercicio que requiere una reflexión sobre la práctica y la comprensión del ambiente de inserción de los contextos sociales de escolarización de la docencia (Liston y Zeichner; 1993); en una escala menor,

los espacios de instrucción del formador y de los futuros profesores, -las dinámicas antes mencionadas- producen realidades, son recreadas y a la vez re-significadas como prácticas discursivas que configuran formas de ser docente (Popkewitz, 1994).

El enfrentarse a marcos normativos y modelos de regulación social, que interviene la educación como campo de conflicto y lucha hegemónica dentro de la sociedad, es una tensión estructuradora de toda experiencia de formación docente.

El reconocimiento de las tradiciones pedagógicas que subyacen a las prácticas educativas, en el contexto de una tradición cristalizada tendiente a reproducir una formación tradicional o conservadora dentro de la educación en Latinoamérica y en Chile específicamente, es reveladora de las posibles prácticas e idealizaciones que produzca de la formación docente, y su función (Messina, 2002).

En este sentido la coherencia epistemológica y metodológica, de las acciones, trabajo docente y de la identificación los marcos teóricos y valóricos que cruzan a los sujetos históricos y sociales, en los que estas tradiciones se presentarían como mezclados o transculturizados son otro hecho decidor, sobre cómo se producen las experiencias de formación docente. Son preocupaciones que nos permiten comprender que el mismo oficio del formador, la profesión docente y los saberes pedagógicos de los profesores están cruzados íntimamente en una formación que produce realidades y a la vez es producida por estas. Todo esto

nos invita abrir un campo de profundización, en el marco de la investigación educativa en formación docente inicial, al intencionar estas pesquisas sobre el lugar del formador de formadores e intentar espacializar estas vivencias ideadas por la discursividad de los formadores de profesores, practicadas en la interacción con los estudiantes que se preparan para ser profesores, espacialmente -sospechamos- vividas como un lugar elusivo, cognoscible de manera relacional e integral, desde las posibilidades y multiplicidad ejercidas por el espacio de la formación docente inicial y por las propias capacidades discursivas de producir y construir este espacio de reflexión docente, sin con ello querer dar orientaciones normativas, sobre un deber ser de la formación docente. Es más bien construir un experiencia formativa de cómo se estaría produciendo el lugar de la formación docente, o sea construir investigación en formación, si mismo no optamos por describir como los docentes formadores producen la experiencia formativa, más bien tomamos la opción de producir discursivamente aquello que investigamos (Tadeu Da Silva, 2001), construyendo un espacio para reflexionar en conjunto con quienes forman y continúan educando a los futuros profesores de historia.¹

¹ Para una referencia con mayores antecedentes sobre la formación docente que puede complementar la información contenida en este marco teórico, considerando también su recepción en Chile, debemos poner atención en los trabajos fundamentales de: Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU. Bellei, C. y Valenzuela, J.P. (2010). *¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?*. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO-OREALC/ Pontificia Universidad Católica de Chile. Sotomayor, C. y Walker, H. (2009). *Políticas de formación continua docente en Chile. Panorama y propuestas*. En C. Sotomayor & H. Walker (Ed.), *Formación continua de profesores ¿Cómo desarrollar competencias docentes para el trabajo escolar?* Experiencias, propuestas. Santiago: Editorial Universitaria. Galaz, A. Fuentealba, R. Cornejo, J. Padilla, A. (Ed.), (2010). *Estrategias reflexivas en la formación de profesores y de formadores de profesores. ¿Qué desafíos se proyectan desde la formación basada en competencias?* Santiago. Lom – Universidad Austral de Chile.

Capítulo III

3. Metodología de la investigación

3.1 Enfoque metodológico y opción de diseño.

La opción metodológica utilizada en esta investigación, parte de una concepción crítica de las ciencias sociales, la cual como primer fundamento, concibe que toda investigación participa, constituye y produce esa la realidad social que desea pesquisar, esto da cuenta de una intervención en el objeto de estudio, la investigación educativa está cruzada por condicionamientos de clase, raza, género y nación (Tadeu Da Silva, 2001). En este sentido la evidencia de la reflexión sobre práctica que deseamos inspeccionar, como las propias opciones teóricas y metodológicas que están en la base de este trabajo, se entrelazan mutuamente para producir esa realidad, aportando una nueva mirada, donde los sujetos investigados y los que investigan se influyen mutuamente, declarando que el investigador participa de realidad que investigada, develando la influencia, que tiene, sobre el proceso de escritura científica y sobre los sujetos investigados a partir de los que genera conocimiento, y siguiendo a Van Dijk (2003): El papel de los discursos en la producción y reproducción del abuso de poder y la dominación (p. 144).

Se comparte la visión comprensiva de las ciencias sociales, que tiene autores como Goetz y Lecompte (1988) de que las explicaciones experimentales y

cuantitativas en ciencias sociales no alcanzan a dar cuenta de la complejidad de las relaciones sociales, sus sentidos e intencionalidades y junto a ello, interpretar las acciones, sus agencias y trayectorias de vida. Generalmente las ciencias naturales instalaron en ciencias humanas, la necesidad de fundamentar el conocimiento que produce, con las mismas metodologías y procedimientos cuantificables y comprobables empíricamente, con la funcionalidad de obtener la “validez” de las investigaciones y legitimar un criterio de objetividad y veracidad científico. Esta tendencia promovió, la uniformidad de un protocolo de investigación, estableciendo regularidades de la acción humana, generando leyes de recurrencia uniformidad y predicción de los fenómenos sociales. Los test, las escalas de interacción, las encuestas y los experimentos controlados han sido algunas de las metodologías de cuño positivista, que se han aplicado en investigación educativa (Goetz y Lecompte, 1988).

La problemática central es que estas estrategias, tratan de eliminar las subjetividades al buscar la regularidad de acción humana, y la influencia del propio investigador es soslayada, ya que se intenta por un lado suspender los juicios de valor y limpiar la subjetividad con la pretensión de producir una investigación científica “pura”. Dentro del posicionamiento metodológico utilizado en esta investigación, la noción de verdad y de objetividad son categorías no definitivas o finales, sino que ambas son construidas culturalmente y por el proceso de investigación.

Lo que se intenta es entender cómo se producen los discursos de la interacción social de una práctica concreta, que es la del formador de formadores de profesores de historia y como estos sujetos, vivencian y perciben su práctica, es por esto que desde la metodología se ha optado por estrategias que nos sitúan en interacción con estos fenómenos, tanto para explorar las subjetividades, intencionado la reflexión de los actores involucrados y abordando distintas temáticas sobre la teoría y práctica que estos declaran en el contexto de la formación de formadores.

Se considera que un acercamiento etnográfico cualitativo, es el que más se ajusta a la estructura metodológica propuesta, ya que permite comprender el discurso del formador, como un acontecimiento comunicativo, un discurso reflexivo sobre la práctica, en la intersección de discurso, cognición y sociedad (Van Dijk, 2003).

En todas las etapas de recolección y análisis de los datos, se determinarán nociones base entregadas por la teoría sobre la espacialidad y la formación docente, para comprender los fenómenos registrados y organizarlos de acuerdo a su cercanía o tensión en relación al modelo teórico propuesto; por otra parte las evidencias sobre experiencia del formador levantada por las entrevistas y la investigación documental, en cuanto tendencias relevantes para nuestra investigación, se tendrán en consideración para elaborar ejes temáticos emergentes que tal vez no sean contemplados en la propuesta teórica.

3.2 Universo de estudio, selección de la muestra y de la unidad de análisis.

El universo de estudio es relativo al campo de la pedagogía y la educación, determinado en los ámbitos de la formación profesional y académica de los profesores, es decir, en la formación inicial docente asociada a las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se imparten en instituciones universitarias de educación superior.

Respecto de la muestra esta es de tipo “intencional no probabilística” y se desarrolló de la siguiente forma:

a. Para la selección de las Instituciones se usaron los siguientes criterios:

a1. Criterio Opinático: i) Ubicadas en la Región Metropolitana y asociadas

a2. Criterios Teóricos: i) Con formación en didáctica de la especialidad; ii) Vinculadas a la asignatura curricular de Enseñanza Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

| Nombre de la Carrera | Institución | Años de Acreditación |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------|
| Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales | Universidad Academia de Humanismo Cristiano | 6 |
| Carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales | Universidad Metropolitana en Ciencias de la Educación | 5 |

b. Para la selección de los formadores se usaron los siguientes criterios:

b1. Criterios Teóricos: i) Modalidad de ingreso progresivo a prácticas; ii) Tipo de formación disciplinar y vínculo con la formación pedagógica

| | Formación disciplinar y vínculo con formación pedagógica | |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Modalidad e Ingreso | Adscritos a Facultad de Educación. | Adscritos a Departamentos Disciplinarios |
| Ingreso temprano a prácticas | 1 | 1 |
| Ingreso medio o tardío a prácticas | 1 | 1 |

La unidad de análisis en la formación docente es el discurso del formador de formadores especializados en los ámbitos pedagógicos ya mencionados.

3.3 Técnicas de recolección

Se utilizaron dos técnicas de recolección: la entrevista y la recogida documental.

El modelo de entrevista que se seleccionó, es en la modalidad semiestructurada, en el sentido de que nos facilita una mayor flexibilidad, privilegiando como hemos declarado anteriormente, pautas emergentes que puedan surgir de la propia realidad investigada, la entrevista semiestructurada

nos permite orientar reflexiones en nuestros informante de acuerdo a núcleos temáticos y así permitir un mayor ámbito acción en la reflexión, sin perder el foco de nuestra investigación (Sautu, Boniolo, Dalle, Elbert, 2005).

Esta técnica se torna relevante porque se intentó profundizar la empatía y comprensión de los informantes de la investigación, es decir adentrarse en sus realidades y tratar de reflexionar como estos actores conciben esta práctica y la función de su trabajo mismo, además nos entrega información sobre las creencias, sentimientos y valores declarados por los formadores de profesores (Goetz y Lecompte, 1988). Esta opción se hace coherente con la exploración de la categoría comprensiva de lugar del formador de formadores, el que se intenta comprender como el formador produciría un espacio geográfico relacional de formación de profesores. El lugar es posible, en la medida que el sujeto en cuestión lo vivencia y lo proyecta y en la intersección de estas dos coordenadas, produce una espacialidad vivida (Soja, 2008). En este caso la entrevista permitió recoger datos que dan cuenta de la práctica misma y de la concepción que se tiene sobre ella como espacio enunciativo o declarativo.

La técnica de recogida documental se integró en la medida en que proporcionó información no declarativa o sea datos que la entrevista pudo entregar y respecto a la visión institucional y normativa que tienen estos espacios de formación docente. Se tomó el protocolo de identificar la información que podría ser clave, seleccionando aquellos documentos que eran relevantes para el proceso de pesquisa. El trabajo con documentos normativos da cuenta del marco institucional en el que se desenvuelve el fenómeno investigado, entrega

información sobre el eje regulatorio de la institución, es el curriculum de la formación al que deben ceñirse las prácticas del formador y sus reflexiones y declaraciones entorno a estas. Estas fuentes documentales proporcionan un objetivo y propuesta de acción para los sujetos investigados, como también enuncia el perfil y competencias que desea lograr en el profesor que contribuye a formar.

3.3 Técnica de análisis.

Los procedimientos seleccionados para el análisis de datos, son coherentes con la necesidad de deducción de las relaciones propuestas por el marco teórico interpretativo y que se encuentran en la realidad investigada y, también con los aspectos inductivos que la realidad indagada proporcionó para tensionar lo señalado por el marco teórico. De modo específico se utilizó el análisis crítico del discurso propuesto por (Van Dijk, 2003), por un lado se identificaron macro unidades de sentido por cada unidad discursiva presente en las entrevistas. Estas macro unidades fueron luego trabajadas para propiciar un ejercicio sintético usando los criterios de jerarquía y similitud. Ya obtenidas unidades de sentido síntesis, se identificó tendencias discursivas con orientación práctica. Las unidades obtenidas permitieron estructurar una narrativa con los resultados intercalando además las fuentes documentales.

CAPITULO IV:

4. Análisis de la información.

4.1 Marginalización de la pedagogía en el contexto universitario.

La pedagogía ha recorrido un largo camino histórico de legitimación, por conformarse como un área del saber social, con características propias y con un campo delimitado de prácticas y competencias profesionales (Osandón, 2007). Esta ha recorrido un derrotero por legitimarse permanente más allá de una idea de que la pedagogía es un oficio de aplicación de técnicas y conocimiento emanados de las grandes áreas del conocimiento humano. La pedagogía sigue intentando constituirse como un lugar productor conocimiento específico, desde el discurso “científico” de las ciencias humanas.

Al respecto es posible de identificar una tendencia en las entrevistas de los formadores de las dos instituciones de educación superior investigadas, al ser consultados respecto al estatus y posicionamiento de la pedagogía en el ámbito universitario:

“Construir el habitus, digamos, de la producción del conocimiento, la extensión y, finalmente, la formación. Aquí se ha crecido, básicamente, en función de formar profesores, pero no en función de producir conocimiento. Entonces, eso en nosotros es un “debe” (I1, Inst: 1).

“Historia es una carrera que es más convencional respecto a su pertenencia a la universidad, se asocia a los grupos de las humanidades, pero siempre historia ha tenido un rollo aparte, por que permanecen ciertos elementos que se hacen valoran respecto al pasado, entorno a la figuración de tesis y memorias, que en otros lados de la universidad no existen como tal, son trabajos menores, acá se que les interesa mucho la producción de conocimientos, entonces eso hace que se nos vea un poco como plegados al pasado respecto a la figura pedagógica, y si hay cierta razón, porque no es un departamento que valla muy actualizado, yo me he encontrado con algunas resistencias, no hablo de personas concretas, sino más bien de una cultura institucional” (I3, Inst: 2).

Delimitando temporalmente esta perspectiva, la pedagogía como una carrera en el ámbito de universitario, siguiendo a Hargreaves (1999) ha dado: Una continua lucha histórica para establecer y ampliar la categoría profesional de los educadores y de los formadores de profesores” (p.122).

En Chile durante la primera parte del siglo XX, se integra un importante espacio de profesionalización de los profesores, se generaron diversas fórmulas para formación de profesores: las Escuelas normales y posteriormente los centro de perfeccionamiento, dedicadas al espacio de formación de formadores. Los profesores nucleados en las escuelas normales, logran constituir una identidad sobre la disciplina pedagógica, generando estatus y un alto reconocimiento social hacia la labor de los docentes. Dinámica que llevó a la pedagogía a transformarse en un lugar concreto de movilidad social para sectores sociales bajos y medios. Los docentes se convirtieron en actores e interlocutores políticos, que en muchas ocasiones lograron producir un discurso disonante al del estado docente y donde constantemente la formación profesorado se define por su búsqueda de estatus y condición profesionalidad (Osandon, 2007).

La educación en Chile se estructura y masifica como un instrumento hegemónico del estado nación, tiene una misión civilizadora y de integración nacional, que se podría llegar a comprender como la función estatal de la pedagogía, es decir un red institucionalizada a través de la cual se instala la hegemonía cultural del estado nación en los sujetos (Gramsci,1970). La educación comprendida desde este enfoque, se convierte en un área estratégica, en un campo de poder, lucha y conflictividad social, que impacta a

los profesores y la formación, en la medida en que los docentes se comienzan a conformar como clase y el estado es penetrando por fuerzas sociales de origen social heterogéneo.

En este sentido, el análisis de la evidencia encontrada, expresada en el discurso del formador de formadores, mostraría que ocurren dos movimientos de subalternización de la pedagogía. Uno más genérico asociado a su vinculación estratégica como una institución del estado, como un dispositivo estatal regulado por reformas o contra-reformas, funcional al bloque (histórico) de poder dominante, expresado en la esfera de sociedad civil como hegemonía estatal, está cruzado por lo que Popkewitz (1994) entiende es un modelo de regulación social o lo que Liston y Zeichner (1993) identifican como contexto social de escolarización que impacta en la formación y que en términos de poder y estatus reproduce la marginación espacial de la pedagogía en la institucionalidad universitaria (Hargreaves, 1999):

“Yo considero que esa sensación o ese sentimiento traumático tiene un fundamento y tiene una historia que lo explica, y esa historia... mejor dicho el desconocimiento de los académicos de esa historia que lo explica esa genealogía esa tradición, lo hace ser más terrible. Porque nosotros cuando hablamos de campo pedagógico, o educativo no se sabe de qué estamos hablando. Entonces muchas veces la gente adscribe a cosas como las ciencias de la educación, como el caso de la católica y de la UMCE, que significa esto de que dejaron estos últimos de ser pedagógico, bueno no solo significa de

que Pinochet la intervino y produjo un nuevo decreto, eso significó un nuevo giro epistemológico, pero lo más dramático es que los profesores no entienden ese giro y no lo explican” (I2, Inst: 1).

En tanto necesidad de legitimación en este nuevo espacio, proyecta la pretensión de constituirse como un campo productor de saber científicamente válido. Produjo un movimiento particular de re-lugarización de la pedagogía, donde esta debe constituirse y legitimarse usando los códigos establecidos por la comunidad científica compuestas por disciplinas con mayor trayectoria como ciencia frente a una permanente defensa de su categoría profesional y de ambivalente situación fronteriza como disciplina respecto a la universidad.

En ambos casos la pedagogía y los formadores se interpreta que quedan subalternizados, sufren siempre las agencias de los grupos hegemónicos (Gramsci, 1970), a través de reformas educativas estatales (Popkewitz, 1994) o de la legitimación de estatus profesional dentro de las universidades. Es en este momento donde ocurre la marginalización de la pedagogía como saber o disciplina en el contexto institucional universitario (Hargreaves, 1999), lo que entendemos como una segmentación simbólica y de legitimidad, tanto en su posición en la institucionalidad, como desde la valoración de su estatus de producir de un conocimiento científico válido, más allá de una experiencia práctica o saber técnico-instrumental:

“Yo creo, así muy subjetivamente, de que las carreras de educación, tienen una suerte de trauma muy complejo con su estatuto epistemológico, eso quiere decir que son carreras, son facultades que siempre se han sentido como de segunda guardia, en relación a las carreras de ciencias sociales” (I2; Inst: 1).

Es en este momento, siguiendo Hargreaves (1999), podemos entender que es posible sostener una hipótesis inicial, de que las carreras pedagógicas al integrarse a la universidad, pasarían a constituirse en ciudadanos de segunda clase en la espacialidad institucional universitaria, relegados en la obtención de recursos, postergados en la toma de decisiones, en las categorías de profesionalización y en la posibilidad de producir conocimiento académicamente válido.

Se construye un espacio entramado de relaciones sociales, donde se inserta el lugar de la formación docente, tendiente a la marginalización de la pedagogía (Hargreaves, 1999). Una secundarización institucionalizada, hipótesis teórica, que en el caso del formador de formadores de las carreras pedagogía en historia puede rastrearse como una sensación auto-reflexiva a partir de las entrevistas realizadas. En este caso, el informante (3) comenta que:

“Esa mirada de pedagogía en historia para muchos formadores de aquí del departamento no existe, es su disciplina la que se desarrolla, la pedagogía ocupa un lugar terciario, aun cuando la carrera sea pedagogía en historia...” (I3, Inst: 2).

Esta declaración resulta relevante, ya que la institución, en caso del entrevistado, tiene las características de ser una universidad especializada en ciencias de la educación. En las pedagogías que enseñan una disciplina, el equipo disciplinar, tendrían un mayor poder político y científico que la pedagogía a nivel institucional. La disciplina que se enseña sobrepasa en términos de poder a la pedagogía en el interior de la institucionalidad, los cursos disciplinares son los que conducirían la formación, privilegiando el énfasis en la disciplina, esto en particular estaría ocurriendo en la pedagogía en historia, lo que muestra la espacialidad de la marginación de la pedagogía desde el discurso del formador de formadores (Hargreaves, 1999), y que como un diagnóstico compartido en ambas realidades institucionales, el informante (2) comenta que:

“Entonces yo creo que el estatuto epistemológico de las escuelas es muy complejo y se juega en parte, en una idealización profunda de que esto es un hacer, y que los que investigan, lo que la piensan son otros, son los sociólogos, los expertos, y te estoy hablando incluso de la gente que se considera progresista, por lo tanto eso hace de que los posicionamiento que las universidades tengan en el espacio público respecto a educación son muy débil” (I2, Inst: 1).

Según la evidencia encontrada en esta investigación después de más de 40 años de ocurrido el fenómeno integración de la pedagogía como carrera universitaria, los formadores de profesores en ejercicio, siguen dando cuenta de

un fenómeno de subalternización y marginación de la pedagogía como un área del saber válido, con estatus científico y con la posibilidad de elaborar un discurso sobre la realidad social y sobre el fenómeno del conocimiento más allá del aula escolar.

A través de distintos diagnósticos, se va dando cuenta de un estatus subvalorado y común, más o menos institucionalizado de la pedagogía, que al menos podemos resumir en dos hipótesis, a partir de la información levantada en el formador de formadores:

a. La pedagogía no tendría la suficiente profundidad y experiencias para producir conocimiento. Cuestión que se reconoce al interrogar a los formadores, en este caso, como una de las causantes de esta subvaloración en el espacio institucional universitario, al consultar el informante (1) nos comentó:

“Desde el punto de vista de su importancia académica, yo diría que es menor. Hay escuelas de más años y con más tradición investigativa... antropología, sociología, fundamentalmente... psicología podríamos agregar... y la escuela de educación con un nivel todavía muy incipiente de investigación académica, lo cual la pone en una situación de menos notoriedad y menos prestigio que el resto de las carreras” (I1, Inst: 1).

A partir de la entrevista se puede inferir que uno de los argumentos de este estatus menor, tendría que ver con la legitimación de la pedagogía como un área

del saber que produce conocimiento, dentro de los márgenes y códigos sociales básicos establecidos por la institucionalidad universitaria. Se piensa que la pedagogía no alcanza a cumplir esta condición, existiendo una tensión entre las disciplinas que con más tradición universitaria, que permanente investigan. En referencia a los hallazgos se encontró que el informante (1) señala:

“Yo creo que nosotros tenemos que aprender del punto de vista de lo que significa construir academia. Yo creo que al área de educación, en general, le cuesta construir academia” (I1, Inst: 1).

Entrevistador: ¿Qué significa construir academia?

“Construir el hábitus, digamos, de la producción del conocimiento, la extensión y, finalmente, la formación. Aquí se ha crecido, básicamente, en función de formar profesores, pero no en función de producir conocimiento” (I1, Inst: 1).

A partir de las declaraciones del entrevistado se puede comprender que una de las necesidades de la pedagogía, tiene que ver con producir conocimiento y la ausencia de esta dinámica se reconoce como una deuda relacionada con el estatus en el contexto universitario y que a partir de la información recopilada se podría llegar considerar que una de las causas de la marginalización de la pedagogía en la educación superior, tiene que ver con la falta de investigación y construcción de conocimiento. Se infiere que el formador comprende que la

producción de conocimiento podría ayudar a destrabar la subalternización al ponerse en el mismo estatus de las disciplinas con más experiencia y jerarquía dentro del contexto institucional. Se identifica que la disciplina pedagógica ha estado principalmente dedicada, en las escuelas universitarias de educación, a la formación de profesores, es decir, centrada en el saber enseñar.

b. que el diagnóstico compartido, por parte de los formadores de profesores de historia, tiene que ver con que existe una sensación traumática del rol menoscabado de la pedagogía en los contextos de universitario, que siguiendo con la información encontrada, podemos interpretar como una reflexión que nace desde los propios cuerpos docentes, por el informante (2), (3), y (4) respectivamente:

“Yo creo, así muy subjetivamente, de que las carreras de educación, tienen una suerte de trauma muy complejo con su estatuto epistemológico, eso quiere decir que son carreras, son facultades que siempre se han sentido como de segunda guardia, en relación a las carreras de ciencias sociales.” (I2, Inst: 1).

“Pedagogía en historia para muchos formadores de aquí del departamento no existe, es su disciplina la que se desarrolla, la pedagogía ocupa un lugar terciario, aun cuando la carrera sea pedagogía en historia...” (I3, Inst: 2).

“Entonces eso igual marca un sesgo que está instalado en discurso de los estudiantes, que tiene que ver quizás con un desarrollo de las propias disciplinas al interior de un departamento. Y también porque hay mayor presencia, de lo que son la historia como disciplina por su metodología, por su forma de evaluar” (I4, Inst: 2).

Es importante destacar que la evidencia da cuenta, de un estatuto epistemológico menor, que se puede interpretar como ese difícil camino de la pedagogía de producir conocimiento disciplinar, dentro del canon de las ciencias humanas, definir un objeto de estudio validado y tener una credibilidad frente a los otros vecinos del territorio académico. Se puede reconocer, a partir de la información seleccionada anteriormente, que esta condición no solo existiría a partir de un modelo de regulación social (Popkewitz, 1994) estructurado desde institucionalidad académica, sino que también operaría en los propios formadores de profesores y de las carreras de pedagogía en historia, es decir que existiría una propia auto-representación de la imposibilidad epistemológica e institucional. Una hegemonía (Gramsci, 1970) cultural, que posiciona a la pedagogía como un saber técnico-instrumental, una disciplina de aplicación los saberes emanados de las grandes y legitimadas áreas del conocimiento, una matriz epistemológica de tradición conservadora (Liston y Zeichner, 1993).

Se afirmaría que muchas de las comunidades formadoras de profesores desconocerían la propia raíz de este trauma y cuáles serían las condicionantes sociales de producción de este estatus epistemológico subalternizado de las

carreras de educación en el campo universitario, en dialogo con esta idea, el informante (2) relata que:

“Yo considero que ese sensación o ese sentimiento traumático tiene un fundamento y tiene una historia que lo explica, y esa historia... mejor dicho el desconocimiento de los académicos de esa historia que lo explica, esa genealogía, esa tradición, lo hace ser más terrible. Porque nosotros cuando hablamos de campo pedagógico, o educativo no se sabe de qué estamos hablando. Entonces muchas veces la gente adscribe a cosas como las ciencias de la educación, como el caso de la “CATOLICA” y de la UMCE, que significa esto de que dejaran estos últimos de ser pedagógico, bueno no solo significa de que Pinochet la intervino y produjo un nuevo decreto, eso significó un nuevo giro epistemológico, pero lo más dramático es que los profesores no entiende ese giro y no lo explican...” (I2, Inst: 1)

Es interesante señalar, a partir de la entrevista que el formador genera un proceso auto-reflexivo que da cuenta de una apreciación de las propias relaciones comunitarias que sucederían en los espacios del formador de formadores. La marginación de la pedagogía en los contextos universitarios y más específicamente de la formación del profesorado no solo estarían dadas por un proceso de estructuración social de subalternización, en torno a la producción de conocimientos y a la legitimidad como una ciencias social, también se podría inferir que esa posible marginación o estado de segmentación, estaría anidado en la propia agencia y capacidades reflexivas de

las escuelas de educación y de los formadores de profesores, se puede inferir a partir de la entrevista que el proceso hegemónico (Gramsci, 1970) de desplazamiento está instalado en la propia práctica de la formación docente.

En referencia a la información levantada, es posible identificar un momento traumático de la propia educación y de los docentes, que tendría que ver con un intencionado proceso sistemático de deslegitimación y deterioro de la educación y las organizaciones de profesores, a partir de la dictadura y de la instalación económico neo-neoliberal y que se puede ver reflejada en la siguiente declaración:

“La UMCE tiene una historia en torno al formación de profesores, sobre todo cuando pertenecía a la universidad de Chile, luego del cambio un serie de vicisitudes que hace disminuir su estatus o su posicionamiento como universidad” (I3, Inst: 2).

Importante reseñar que podría existir una relación entre esta situación de marginación que actualmente nos muestran los discursos sobre el lugar de los formadores universitarios de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales con un proceso sistemático e intencionado de deterioro de la educación pública y de los docentes como actores sociales en general.

A partir de los hallazgos encontrados en las entrevistas, de las dos instituciones desde donde fueron investigados, en específico los formadores de profesores de historia, geografía y ciencias sociales se estaría dando cuenta esta situación. La pedagogía como profesión, disciplina y como carrera universitaria, esta

marginalizada en el espacio universitario, en función de su propia legitimidad como ciencia y en la posibilidad de constituirse como un área productora de conocimiento, más allá de aplicar el saber, y del identificarse cómo una carrera centrada en la formación o en el saber enseñar. La posible espacialidad subalterna que ocupa la pedagogía en la educación superior, es reflejada y compartida en los discurso del formador de formadores, al ser consultados sobre el posicionamiento de las carreras de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales en el ámbito universitario. La espacialidad subalterna de la pedagogía en el formador de formadores, se situaría a nivel político e institucional, y principalmente se estaría forjado por:

- La integración de la pedagogía como carrera universitaria.
- La escasa capacidad de las escuelas de educación de producir conocimiento e investigar, al mismo nivel que las ciencias humanas con mayor trayectoria institucional.
- La reducción de la pedagogía como un saber técnico área dedicada a la formación de docentes.
- La consideración desde la institucionalidad, como una ciencia menor o de segundo orden.
- Los modelos de regulación de la pedagogía como un campo de instalación del discurso hegemónico estatal.

El lugar de la pedagogía y de la formación de formadores en la educación superior se presenta desde una mirada geográfica, atravesada por el contexto social de escolarización (Liston y Zeichner, 1993), impactado por los modelos

de regulación de las reformas educativas estatales (Popkewitz, 1994) institucionalmente e epistemológicamente segmentado en torno su estatus como una ciencia social, y de su posición en la estructura académica, lo que siguiendo a Hargreaves (1999):

Convirtió a los formadores de profesores en ciudadanos universitarios de segunda clase y los arrastró a un estado de pánico en su preocupación por asegurarse unos títulos de investigación y publicación que tuvieran reputación y se pudiesen comparar a sus colegas de otros departamentos académicos” (p.121).

4.2 La relación entre las pedagogías y las disciplinas, en los discursos del formador de formadores:

La marginalización espacial, la segmentación de la pedagogía, disgregación como profesión en el contexto universitario, entendida como un modelo de regulación social en formación de profesorado (Popkewitz, 1994) y como un contexto social de la escolarización (Liston y Zeichner, 1993) que la dota de cualidades de lugar, a través de interpretación de los discursos del formador de formadores, se podría inferir que impactaría significativamente en los procesos de formación de futuros profesores en la educación superior. Se entiende a partir de esto que el lugar del formador de formadores estaría en cierta medida marcado por esta subalternización, fenómeno que en específico se expresaría en la predominancia de las disciplinas, el rol que les confiere cada formador de

formadores como dominio disciplinar en una efectiva práctica docente. En este tipo de carreras sería habitual encontrarse con la dicotomía pedagogía v/s disciplinas, en este sentido el informante (3) declara:

“Entonces eso hace que eminentemente se una carrera muy disciplinar, centrada en la historia y en segundo lugar en la geografía, entonces los chicos que recién llegan a cuarto, que es la asignatura que yo les dicto, recién llegan a entender que están estudiando pedagogía en historia, hasta esa altura muchos de ellos creen que están siendo formados para ser historiadores y el nombre de la carrera se les viene aparecer recién...” (I3, Inst: 2)

Lo que podría llegar a considerarse importante de esta conjetura, sería que este fenómeno de tensión se daría en lo interno de las propias carreras de pedagogía en historia y se podría inferir a partir de los propios discursos de los formadores investigados, que en el propio espacio formativo, es donde hay una visión donde la disciplina está sobre la pedagogía. Una situación preliminarmente provocada por el contexto institucional academicista y por el camino que en algunos casos, el propio formador elegiría al formar, en este sentido a través de la interpretación de los datos recopilados, el informante (1) comenta que:

“Yo creo que esta carrera y los profesores que trabajan acá... me parece que... y hablo de todos, ya?... no solamente los de la actividad profesional... los de integración profesional... hay un respeto y una valoración del conocimiento disciplinario de modo muy

importante, ya? En ese sentido, yo creo que nos diferenciamos de algunas carreras de aquí mismo de la universidad donde el gran centro está en lo pedagógico... yo creo que nosotros tenemos mucha conciencia de aquello, pero entendemos que la esencia del desempeño de un profe, digamos, es tener un buen dominio disciplinario. Sin buen dominio disciplinario... no hay un buen profesor, ya?" (I1, Inst: 1).

Este relato podría llamar a afirmar una algunas de las hipótesis de trabajo de esta investigación, primero que existiría una dicotomía entre el dominio disciplinar de un profesor y el dominio pedagógico, los dos ámbitos pareciesen ser importantes, pero tal vez la calidad de un profesor, su efectividad como profesional, su desempeño en palabras del formador de formadores citado, en última instancia estaría dado por el buen dominio disciplinario, declaración que daría cuenta sobre la concepción del sujeto formador, sobre que significaría formar profesores. Quizá la dicotomía que cruza a toda pedagogía que enseña una disciplina, es una especie de afinidad mayor con la especialidad, una identidad profesional que podría encontrar un mayor estatus en la disciplinas, tal vez legitimando esta situación o espacialidad marginada de la pedagogía en los contexto de educación superior, que se presentaría internamente tensionada e intensamente presionada en cumplir con los estándares de las comunidades universitarias (Hargreaves; 1990), lo que es afirmado por la evidencia que encontramos, en este caso el informante (3) afirma:

“Pero el debate que está instalado actualmente, en torno a la calidad, que nos ofrece el área de didáctica para poder darle espacio a los chicos a realizar sus seminarios o memorias en temas de didáctica, por ejemplo, hace un tiempo conversaba con algunos profesores y para ellos cuando un alumno que decide hacer su tesis de titulación en algo que tenga que ver con educación este no pretende ser tan riguroso, se le ve como un camino sencillo, como sacar rápido la tesis, esquivar la historia, la geografía o sea lo disciplinar, que se supone es más riguroso (...)” (I3; Inst: 2)

La visión de falta de rigurosidad y de menoscabo de la pedagogía frente a la disciplina histórica o geográfica, se ve reflejada en los discursos del formador de profesores universitario, donde incluso al momento de elegir temas para elaborar investigaciones de pregrado o tesis, los temas pedagógicos se presentan o son considerados como una salida rápida y poco rigurosa cuando se presenta como una opción para los estudiantes. Citando a Hargreaves (1999) respecto a la visión de subvaloración de la pedagogía en el ámbito universitario nos dice que: “los académicos universitarios han considerado a estos mismos cuerpos docentes como poco serios y respetables académicamente en sus esfuerzos y logros.” (p. 121).

Una identidad que estaría trastocada en el propio discurso de los formadores, en el cual los modelos de regulación de la pedagogía estarían operando en los sujetos (Popkewitz, 1994), realizándose la hegemonía de esta subalternización o subvaloración de la pedagogía frente a la disciplina que se enseña y que

incluso es reconocida como una influencia de propia formación profesional de los formadores de profesores, lo cual se refleja, en lo que relata el informante (2) respecto a su propia formación:

“... por lo tanto no se reconocía la existencia de un saber pedagógico, se decía: no cabros mientras ustedes sepan más de historia lo van hacer bien en la escuela, a mí me parece importante lo que hemos hecho nosotros, en el plano de decir nosotros no solo tenemos un saber, hemos conformado un campo intelectual, y creo que eso empoderar a la gente, decir yo soy especialista en curriculum y además de historia” (I2, Inst: 1)

A partir de lugar como categoría de análisis geográfico en la formación, se podría inferir que existe una red de lugares discursivos que dotan de cualidad y conforman un espacio (Tuan, 1977), entendida como una continuidad discursiva y valorada, entre distintas experiencias institucionales respecto al lugar del formador de formadores de las carreras de pedagogía en historia. A partir de los dos casos estudiados, se podría llegar a interpretar una espacialidad de la formación de profesores, que desde una lectura crítica, se presentaría tensionada entre la pedagogía y la disciplina que se imparte, una relación que estaría formando cualidades de lugar del formador en la formación y que son expresiones articuladoras de relaciones de poder más amplias (Massey, 1998). El lugar que expresa en sus discursividades el formador de formadores, es el efecto de intersecciones, desencuentros, de desconexiones, de interacciones no establecidas, de exclusiones y de las subalternizaciones (Massey, 1998),

dentro de la lógica de disciplina versus pedagogía. Es decir que estaría conformándose una espacialidad de la formación docente. El énfasis seguiría siendo la legitimación de la disciplina por sobre la pedagogía. Como ya habíamos citado antes el informante (3) comenta:

“Está todo ligado, es una formación y perfil que está centrado en lo disciplinar, saben mucho de historia, sabe mucho del saber, no del saber hacer, los chicos se encuentran muy fuertes en eso cuando hace clases en aula, y comparan muchos de ellos con otros docentes y se reconocen sabedores, pero les cuesta mucho el saber enseñar lo que saben, eso es el rasgo más distintivo que ellos identifican como debilidad” (I3, Inst: 2)

En este caso y siguiendo la declaración de este informante, la dicotomía entre disciplina y pedagogía estaría dada por esta énfasis que se da en la formación al contenido disciplinar, pero lo que resulta más llamativo es que el formador de formadores, entendería que esta problemática afectaría la propia dinámica de desempeño profesional, es decir que en la propia experiencia del aula, a los estudiantes les constaría generar aprendizajes a partir de los conocimientos disciplinares que dominan, entonces podríamos interpretar que esta dicotomía en la formación que expresan los formadores de profesores, impactaría en la propia experiencia de aprendizaje de los estudiantes universitarios, o sea la podríamos entender como una expresión del tercer espacio o espacio enteramente vivido, desde el formador de formadores (Soja, 2008).

A una escala local se interpretaría que el fundamento de la práctica pedagógica, estaría en el total manejo disciplina y no en un fundamento o concepción de la educación, esta tensión se manifiesta en los formadores, al reflexionar sobre las competencias que debería tener un buen docente, una buena formación disciplinar, y la capacidad pedagógica de saber enseñar una disciplina. Este discurso aparecería en el relato de los propios formadores quienes reconocerían la debilidad de una teoría o fundamento pedagógico ordenador y orientador de la propia formación docente; también se manifestaría con una preeminencia de la didáctica específica que enseña una disciplina, donde se interpretaría que se reduce la pedagogía a una didáctica específica. En uno de los casos investigados, existiría un mayor peso de las disciplinas que informan a la pedagogía y el debate propiamente educativo se ve relegado o simplemente no se considera importante, siendo a la vez una carrera de pedagogía en historia de una universidad pedagógica en el caso de la segunda institución. El informante (4) comenta en la entrevista algo muy decidor que podría afirmar esta línea argumentativa:

“(...) es una discusión que existe con los estudiantes, tienden a darle fuerte a la historia, a decir nosotros estudiamos historia y yo les digo ustedes no estudian historia, estudian pedagogía en historia, geografía y educación cívica, que eso es olvidar que es ese el nombre... entonces eso igual marca un sesgo que está instalado en discurso de los estudiantes, que tiene que ver quizás con un desarrollo de las propias disciplinas al interior de un departamento (...)” (I4, Inst: 2).

Es importante dar cuenta, a partir de la información analizada en esta investigación, que el formador de formadores, parecería estar consciente de la presencia de esta dicotomía pedagogía v/s disciplina al interior de la carrera, con elemento adicional que se desplazaría a la propia identidad profesional de los estudiantes, ya no solo como una tensión, sino que como una opción, tal vez los estudiantes de pedagogía en historia adquirirían más una identificación con la disciplina histórica, como argumentaría el formador, a raíz del desarrollo de las disciplinas al interior de la pedagogía. Desde otra posición, en relación a la identidad profesional de los futuros docentes, impactada por la mayor valoración disciplinar y en tensión con la pedagogía el informante (3) comenta que:

“...Hay varios elementos del área de la integración de la didáctica y de la integración con el medio, que no están muy fortalecidos, entonces eso hace que eminentemente se una carrera muy disciplinar, centrada en la historia y en segundo lugar en la geografía, entonces los chicos que recién llegan a cuarto, que es la asignatura que yo les dicto, recién llegan a entender que están estudiando pedagogía en historia...” (I3, Inst: 2).

En el otro caso se trataría de generar un equilibrio entre el conocimiento pedagógico y un fuerte conocimiento disciplinar. Pero lo que podría llegar a ser una hipótesis de esta investigación o bien un hallazgo significativo, es que los propios formadores de profesores tenderían a legitimar la disciplina, por sobre

la pedagogía o el saber enseñar, este sentido la declaración del Informante (2) resulta ilustrativa:

“Por mucho que sepa hacer dinámicas de grupo extraordinariamente dinámicas entre comillas, motivantes, en fin, y tal... la sustancia como se dice en mucha literatura sobre este tema... la sustancia de este asunto, digamos, está dado por una adecuada organización epistemológica, teórica y de conocimiento duro sobre la disciplina...”
(I1, Inst: 2).

En síntesis se podría llegar a sostener según la evidencia encontrada, que la misma dinámica de subalternización o como hemos llamado, la marginalización, que ocurre en la pedagogía en general, que busca profesionalización y legitimidad disciplinar en su ingreso al contexto universitario, afectaría internamente a las pedagogías de especialidad o que enseñan una disciplina, como es el caso, de la pedagogía en historia (Hargreaves; 1999). Este movimiento al interior de las carreras de pedagogía en los casos estudiados, generaría un continuo desplazamiento de la pedagogía en favor de las disciplinas: la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Esto se manifestaría en:

- Una dinámica institucional dentro de la pedagogía que legitimaría y desarrollaría las disciplinas, y que hegemonizarían la formación de los futuros profesores.

- Una producción de legitimación a través del propio discurso de los formadores que optarían por optar por el manejo disciplinar en la formación
- Una identidad e identificación en los futuros profesores basada en la disciplina, no en la pedagogía.
- En una red lugares de distintas institucionalidades que estarían dando cuenta que la tensión entre pedagogía y disciplina, estaría formando cualidades de lugar en la formación docente y construiría una espacialidad vivida en el formador de formadores.

4.3 Debilidad de un fundamento pedagógico.

Debido a la concentración de evidencia que pudimos levantar en esta investigación, todos los formadores universitarios de profesores, en parte de sus declaraciones hacen referencia a la dificultad de establecer un vínculo entre la teoría pedagógica o fundamento filosófico desde la educación y la articulación de esta, con una base epistemológica que emerja como fundamento desde la propia educación como ciencia social o humana. Esta dinámica estaría siendo generada por un estatus menor de la pedagogía en cuanto a producir conocimiento o como una negación del sujeto pedagógico como productor de saberes y experiencias propias (Messina, 2002). Pero también debemos entender que esta dificultades estaría provocadas por los modelos de poder y regulación social que impactan en la formación del profesorado desde la acción estatal, cuyos efecto generarían practicas institucionales y prácticas profesionales (Popkewitz; 1994) donde se producirían

realidades formativas, lugares de formación y espacialidades vividas. Respecto la debilidad de un fundamento pedagógico, desde el cual se fundamenta la formación del formador de formadores, el informante (1) expresa que:

“Yo tengo un diagnóstico feroz (...) en el sentido que prácticamente no tiene teoría, de hecho lo que tenemos son tentadores del fenómeno educativo y muy pocos teóricos de la pedagogía, ya? Eso significa que nos quedamos con tres o cuatro nombres, de estos cursos de paradigmas pedagógicos, teoría de la educación, como tú quieras denominarlo. Hay una cantidad de reflexiones que son teorías sobre los sistemas educativos, sobre las formas sociales de la educación, qué eso no tiene nada que ver, creo yo... o sea, tiene que ver pero parcialmente (...) con la teoría sobre la relación pedagógica. Si tú empiezas a mirar la literatura, los clásicos, quiénes reflexionan efectivamente sobre la relación pedagógica (...) y cuando digo relación pedagógica, no digo relación profesor-alumno (...) estoy diciendo relación profesor-alumno-contenido (...) cultura, ya? Y sobre eso, si tú te fijas y haces el ejercicio, hay muy poco... o sea, sale para afuera... algo de [Dewey¿?], muy poco... ninguno de los psicólogos hace esa reflexión, ni Piaget, ni Vygotsky, en fin... igual nos vamos quedando con Paulo Freire, un par de alemanes y sería todo.” (I1, Inst: 2).

En esta evidencia expresada por el formador, podríamos encontrar la falta de consistencia de un discurso sólido a nivel teórico de que fundamente la práctica

de los formadores y del cual se articule una alternativa de acción en las prácticas formativas, a nivel universitario, siendo muy pocos los casos rescatados por el formador para poder tomar una base centrada en los propios desarrollos de la teoría pedagógica. Entonces surge la pregunta por este estatus epistemológico que está puesto en duda respecto de fundamentar al formador de formadores, que también se podría constatar en lo que da cuenta a continuación el Informante (2):

“entonces yo creo que el estatuto epistemológico de las escuelas es muy complejo y se juega en parte, en una idealización profunda de que esto es un hacer, y que los que investigan, lo que la piensan son otros, son los sociólogos, los expertos, y te estoy hablando incluso de la gente que se considera progresista, por lo tanto eso hace de que los posicionamiento que las universidades tengan en el espacio público respecto a educación es muy débil...” (I2, Inst: 1)

Y respecto a esta evidencia podríamos seguir la lógica reflexiva donde que las prácticas en los casos y formadores investigados, ya sea como contexto institucional o como modelos de regulación que operan en la práctica de la formación docente (Popkewitz, 1994), siguen atrapados en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Messina, 2002), donde la pedagogía y sus prácticas se reducen a nivel de aplicación o un saber hacer que baja el conocimiento de las demás ciencias sociales con mayor desarrollo e investigación. Estos modelos tradicionales de educación en la formación

(Messina, 2002) están presentes, como afirma el relato del Informante (4) respecto a perfil de egreso de los futuros profesores:

“El perfil de egreso, como habitualmente se define, es bajo este plano, de acuerdo a esta malla que actualmente, está bastante orientada, al manejo de contenidos, en relación a las dos disciplinas fundantes que son la historia y la geografía que son las más fuertes...” (I4, Inst: 2).

Lo que se podría inferir también respecto a esta dinámica que se viene evidenciando, respecto de una debilidad del fundamento teórico desde la propia disciplina pedagógica. Lo importante de destacar respecto a la línea argumentativa de este trabajo, es que de forma significativa en cada relato y evidencia encontrada en nuestros formadores entrevistados, presenta una profunda mirada crítica y reflexiva sobre el contexto social e institucional de escolarización (Liston y Zeichner, 1993), lo que muestra que la formación misma es un contexto complejo donde interviene muchas lógicas de poder y saber académico, es decir que los razonamientos que elaboraron están fundamentados en un amplia reflexividad en cada uno de los formadores, situación que se evidencia, en lo que da cuenta el informante (2):

“O sea hay una serie de contradicciones, yo tengo la sensación de que más nos une una serie de hábitos, un par de experiencias históricas, que una suerte de marco teórico agrupador”. (I2, Inst: 1)

De esta declaración se podría interpretar que existe conciencia en los formadores de estar siendo parte de un lugar en la formación docente heterogéneo, complejo y en construcción, donde su unidad interna no están dadas por una matriz teórica unificadora, más bien la pedagogía en historia en ambos casos estudiados conserva elemento de continuidad por ciertos hábitos prácticos como formadores de profesores y por el desarrollo de la disciplina en desmedro de un marco teórico pedagógico que la fundamente. Al respecto el Informante (3) comenta:

“(...) acá sé que les interesa mucho la producción de conocimientos, entonces esa hace que se nos vea un poco como plegados al pasado respecto a la figura pedagógica, y si hay cierta razón, porque no es un departamento que valla muy actualizado, yo me he encontrado con algunas resistencias, no hablo de personas concretas, sino más bien de una cultura institucional, eso hace un poco que uno se restrinja, pero son evidente los cambios que hay que realizar por ahí” (I3, Inst: 2).

Entonces al revisar los discursos de los formadores de profesores como expresión que dota de cualidades a los lugares de la formación, se encontró que estos mostrarían la complejidad de relaciones que estructuran la formación, y como estas operan con diversas tradiciones, enfoques y valores sobre la educación. Los formadores son sujetos históricos que expresan concepciones de mundo adyacentes a la misma acción pedagógica y que intervienen al momento de hacer efectiva la relación social, como identidades culturales y

formas de ser sujeto pedagógico. Los formadores son actores complejos, que se debaten entre la actividad docente, en la densidad de relaciones que conlleva la práctica y la reflexión de las acciones en el campo educativo (Liston y Zeichner, 1993). Más aún frente a levantamiento de información realizada para esta investigación. El intentar comprender cual podrían ser las implicancias respecto a la debilidad de un fundamento pedagógico en la formación. El discurso de los formadores podría dar cuenta de las posibles características del lugar de la formación de los futuros profesores, para ello este fragmento de entrevista del informante (2) parece adecuado, da cuenta de cómo esta dinámica impactaría:

“Yo soy siempre bien lapidaria, a mí me parece que nuestros estudiantes tienen un despelote en la cabeza, portan mucho de esta esquizoide teórica a la que nosotros los habituamos, ellos creen que la enseñanza para la comprensión es pedagogía crítica, ellos tienden a pensar que un tópico generativo es lo mismo que lo que estaría planteando lo de Frida Díaz Barriga, que ella, es cognitivista, es didáctica crítica, porque ellos leen una serie de autores y los agarran solo en la ideología, pero luego me parece que no necesariamente, ni siquiera al final de su formación son capaces de diferenciar entre una corriente teórica y otra, lo que a mí me preocupa mucho, creo que es más importante eso, a que hagas o no una buena planificación” (I2, Inst: 1).

Esta entrevista muestra la heterogeneidad en la formación y los distintos fundamentos pedagógicos que los formadores articulan, más aún cuando, se evidenciaría una conciencia del formador respecto de debilidad teórica de la pedagogía para ser capaz de unificar una práctica epistemológicamente coherente, fenómeno que estaría dando cuenta de cómo se construye el lugar de la formación de formadores. Estas evidencias muestran que la debilidad de un fundamento pedagógico generaría confusión en los estudiantes, los cuales incluso avanzado su procesos de formación profesional, no tendrían la posibilidad de comprender modelos pedagógicos y didácticos. Al parecer la formación mostraría un déficit dado por este fenómeno de inconsistencia teórica de la educación como ciencia social, dinámica que impactaría la formación de profesores y estaría proyectando una espacialidad compleja en la formación. Un lugar que estaría dando cuenta de las intersecciones que se producen en la formación, de desconexiones, de relaciones no expresada, de confusión y de heterogeneidad, de exclusiones y producciones de experiencias complejas como cualidad de lugar (Massey, 2005). Sin embargo si bien a partir de la entrevista revisada, se pueden inferir como se están produciendo las relaciones pedagógicas y sus conflictos en el formación, es importante resaltar que no existe evidencia suficiente para establecer de qué modo, impactarían estas dinámicas en los estudiantes y como afectarían en la diversidad de casos, esta la debilidad de un fundamento pedagógico. Estas más bien son impresiones ubicadas desde el contexto de enunciación del formador de formadores.

4.4 El formador de formadores como productor de un lugar de formación inicial docente.

Es este capítulo, teniendo como referencia la información encontrada en las entrevistas a los formadores universitarios de profesores y tratando de hacer un análisis sobre la espacialidad de la formación como un lugar de formación, se podría afirmar que los relatos de los formadores eran intrínsecamente espaciales y que por ende los sujetos estaban comúnmente imbricados en la producción de espacios, lugares, ambientes o habitad (Soja, 2008), es decir son en gran parte productores del lugar de la formación. Esta creación de geografías, comienza a retratarse, en los relatos de los formadores, como lugares heterogéneos, diversos y diferenciados en cada mirada sobre las prácticas en la formación. Se identifica al formador como productor del lugar de formación. Al respecto el Informante (1), reflexivamente da cuenta de una apreciación sobre ese lugar y sus cualidades:

“yo creo que esta ha sido una carrera que ha recargado e intencionado permanentemente con la idea de la razón como principal objeto del aprendizaje, digamos, de la formación. O sea el profe se forma a través del intelecto... no se forma a través del cuerpo, no se forma a través de la voz, no se forma a través de las emociones. Entonces, eso es algo que está subyaciendo, digamos, como un tema no resuelto en nuestra propuesta.” (I1, Inst: 1).

El lugar de la formación del formador de profesores, en el discurso del informante, es un espacio predominantemente racional, centrado en el conocimiento cognitivo, en desmedro de una diversidad de posibilidades en las que el sujeto en formación, también podría desarrollarse para aprender, y es que entiende, que en esta dinámica han intervenido relaciones de poder y regulación social (Popkewitz, 1994), centradas en la razón, el intelecto y el conocimiento, dejando otras áreas del saber de la relación pedagógica, fuera de la formación en específico y que el mismo entrevistado entiende que se ha optado en privilegiar, encontrando en esta dinámica un fuerte componente academicista en lo que Liston y Zeichner (1993) enmarca respecto a las tradiciones educativas como una: “Tradición Conservadora” (Zeichner, 1993, p. 71) y afirmada por Messina (2002), cuando al hacer un estado del arte, respecto a la formación de profesorado en américa latina, nos dice que siguen estando atrapados por modelos tradicionales de enseñanza aprendizaje. Y es que siguiendo a Soja (2008) cuando resume los principales aportes de Henri Lefebvre: “todas las relaciones sociales, ya sea relativas a la clase, la familia, la comunidad, el mercado o el poder estatal, permanecen abstractas e infundadas hasta no ser expresamente espacializadas, es decir, convertidas en relaciones espaciales materiales y simbólicas” (p. 38). La espacialidad vivida como tercer espacio (Soja, 2008) al ser relatada por el formador, estaría siendo expresada y a la vez espacializada, material y simbólicamente, en el proceso auto-reflexivo que evidenciaría. En este caso el formador mostraría que para el propio procesos pedagógico que el ofrece en la formación, conlleva una importante transformación de los estudiantes y futuros profesores. Este entendería que uno de los temas importantes, es que quienes están en formación –los estudiantes-

se conviertan en personas habilitadas o formadas para enseñar. En este sentido el Informante (1) comenta:

“Pero el gran tema es cómo hacer que una persona que no tiene formación se convierta en una persona formada para enseñar de un modo complejo y crítico sobre el pasado... y hacer eso cuesta mucho, cuesta mucho tiempo hacerlo y cuesta mucho conocimiento también, en saber cómo funciona ese proceso de formación”. (I1, Inst: 2)

Como se expresa en la evidencia, se podría interpretar que la formación busca que los futuros profesores estén preparados para enseñar de modo complejo y crítico. Reconociendo que es un proceso altamente difícil y que el formador, en este sentido, tiene la misión de comprender esta complejidad del funcionamiento del proceso formación, lo que nos mostraría al formador en un oficio altamente denso que involucra las relaciones e interacciones sociales de la relación educativa, donde se involucran valores y creencias que son desplegadas por propio formador (Liston y Zeichner, 1993).

Siguiendo el sentido, comprensión e interpretación de la evidencia encontrada en las entrevistas al formador de formadores, es posible encontrar una polifonía de experiencias y opciones al formar y describir reflexivamente como ellos entienden los propios espacios formativos que promueven. Esto entendiendo al formador como un productor del lugar de la formación y que en la diversidad de la evidencia encontrada, podríamos afirmar se debe a que la formación es un

lugar donde confluye una multiplicidad de trayectorias espaciales de poder, resistencia, dominación y hegemonía donde se manifiestan posibilidades para la heterogeneidad y la diferencia (Massey, 2008). En esta línea de reflexión el informante (2), respecto a la formación el que promueve, comenta que:

“Desde la pedagogía crítica el profesor, es un agente cultural. O sea está en la escuela, está en la comunidad, está en el sindicato, está en el barrio específicamente, puede hacer procesos educativos en la escuela o fuera de ella, pero está en la escuela, la escuela que como espacio público pueda hacer un puente con la comunidad, si tú lo reduces al aula, entonces le reduces toda su función social y política, por muy bonito que sea el proceso en aula, por muy democrático que eso sea, no estoy diciendo que esa polifonía sea mala, habría que investigar y evaluar qué impacto tiene eso en los cabros. Porque entre nosotros sabemos, estamos incluso separados aquí físicamente en esta oficina chiquitita” (I2, Inst: 1).

A partir de la entrevista citada, se podría tratar de entender que el lugar de formación, es complejo, heterogéneo y diverso, la informante (2) que comparte institución con el informante (1), al momento de expresar su elección de forma discursiva opta por la pedagogía crítica y comprendería que iniciar un proceso de formación desde esta base teórica, significa comprender al docente como un agente cultural, que establece puentes entre la escuela y la sociedad, poniendo énfasis la función social y política de profesor, entendiendo el contexto social de escolarización y tratando de enmarcarse en una tradición educativa radical

(Liston y Zeichner, 1993). Siguiendo con la diversidad de miradas que podríamos encontrar en los formadores, sobre los propios espacios de formación generados por estos, en general compartirían la visión de que los estudiantes sean reflexivos o por lo menos se visualizan intenciones de ello, en sus declaraciones, en este sentido el informante (3) entrega una impresión de la formación que pretende lograr:

“...la formación que yo trato de desarrollar en el aula universitaria, es justamente a que tengan esa conciencia de contextualidad y de construcción, más que a tomarse y tragarse el libro de texto y materiales elaborados por tal o cual, yo tengo muchos materiales, cuando yo se los entrego les digo, bueno revisémoslo y póngamelo a prueba, y veamos si resulta o no resulta, yo tengo mis propias conclusiones al respecto, es la única forma, dependiendo del espacio donde se dé uno tiene más o menos posibilidades de enviarlos a estos trabajos prácticos...” (I3, Inst: 2).

En este relato de formador de formadores, se podría inferir la necesidad de que en el proceso formativo se genere el cuestionamiento y que se tenga conciencia del contexto, que los procesos de aprendizaje que se producen no sean una simple aplicación de modelos. Refiriéndose al uso de los materiales didácticos propone que estos sean cuestionados o puesto a prueba. Esta opción educativa se puede encontrar dentro de la tradición progresista que propone que los estudiantes sean capaces de reflexionar y examinar lo que reciben participando de la reconstrucción de la experiencia educativa (Zeichner, 1993).

Los espacios de formación diversos estarían generados por estas prácticas contextuales y reflexiones de cada formador, donde como vemos en relación a dos formadores de la institución número dos, respectivamente el Informante (3) y (4), nos muestran sus diferencias y su elección como sujetos que producen el lugar de la formación, en este sentido el informante (4) relata:

“A mí me interesa, que los profesores que formo, sean crítico reflexivos, transformadores, que investiguen su realidad, que se preocupen de los que están enseñando, de cuáles son los resultados que tienen, que se cuestionen eso. Desde la perspectiva disciplinar, que los profesores sean capaces de comprender al espacio geográfico como una constante transformación que es posible de modificar, que nos es un espacio estático que es dinámico, que podemos incidir en mejorar las condiciones de los habitantes de algún lugar o de una problemática territorial que ellos tengan, que el espacio geográfico es bastante dinamizador de los espacio de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando se enfoque bien, que es importante estar leyendo sobre algunos avances conceptuales, sobre todo la geografía moderna más crítica” (I4, Inst: 2).

Podemos inferir de esta entrevista el énfasis que el formador le da a los saberes críticos y promueve la posibilidad de que los aprendizajes puedan servir para modificar la realidad presente y que estos tengan una función social de incidencia en las condiciones de vida de las personas. Interesante

declaraciones que lo podrían ubicar en una tradición más radical respecto a la disciplina y más cercano a la tradición progresista (Liston y Zeichner, 1993). Los espacios en el formador de formadores son espacialidades vividas, son lugares desde donde el sujeto formador les va otorgando valor y sentido, en los cuales a partir de la reflexión de las propias prácticas, los sujetos producen lugares de la formación dotándolos de significaciones simbólicas que dan cuenta del propio involucramiento que esto realizan en producción de la formación de formadores (Gomez, 1994). Es importante destacar que los lugares de la formación si bien se producen y pueden cartografiarse o describirse en los discursos de los formadores, se entiende que, una comprensión más amplia y acabada, hubiera sido más completa, si contáramos con una mayor evidencia y levantamiento de observaciones etnográficas, en las propias aulas de formación y con las consiguientes entrevistas a los estudiantes que son quienes reciben la formación, cuestiones que sin duda rebasaron las posibilidades de esta investigación. Lo que si se podría afirmar a partir de la evidencia, es que pese a la diversidad de miradas y elecciones, el formador de formadores es un sujeto altamente reflexivo y comprometido con el fenómeno de formar, que da cuenta de profundo dominio de los campos de la disciplina y de la pedagogía, comprensión que se puede profundizar al entender sus opciones al formar futuros profesores que a continuación analizamos.

4.5 Opciones al formar, ese lugar heterogéneo del formador de formadores.

Las opciones del formador de formadores, se jugaría en una diversidad heterogénea de elecciones, a veces en los discursos del formador parten

declaraciones de un enfoque crítico, pero que conviven con otras prácticas a veces más tradicionales o conservadoras, en esa diversidad las prácticas del lugar como noción de una geografía de formación docente son expresiones de los modelos de regulación (Popkewitz, 1994), de los contextos de escolarización cargados de prácticas densamente complejas (Liston y Zeichner, 1993) y de los procesos de desplazamiento y marginalización de la propia pedagogía como un saber científico en el contexto universitario donde están alojadas aquellas prácticas formativas (Hargreaves, 1999) en este sentido el informante (2) expresa :

“ (...) A mí me parece que es una formación que tiene un fuerte componente académico intelectual, me interesa que sea una formación más o menos rigurosa en lo académico, y ahí yo soy más tradicional (...)” (I2, Inst: 1).

De la evidencia debemos entender que la formación en América Latina ha cruzado siempre derroteros que la vinculan a estilos tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Messina, 2002) y siguiendo la lógica de los modelos de regulación social: *“En este sentido del poder, es regulador aquello que se juzga como razonable y bueno en la enseñanza...”* (Popkewitz, 1994. p. 42), teorización que permite comprender como conviven diversas elecciones o tradiciones a veces opuestas en el mismo formador, entonces el lugar de la formación no es un espacio aislado, de dinámicas de dominación, ya que siguiendo a Massey (2008), los lugares son a veces complejos y contradictorios que no manifiestan una coherencia formativa y dependen de los sujetos

formadores y sus elecciones u omisiones, en este caso el informante (2) comenta:

“(...) Porque al ser más clásica yo todavía tengo algunos profesores en la cabeza, entonces no me enseñaron técnicas de cómo enseñar pero sin quererlo lo hicieron, entonces yo le asigno un valor a esa enseñanza clásica esa de dar cátedra. Y luego le asigno mucho valor a los procesos reflexivos que pueda darse al interior de la clase, iluminados por la teoría, la ruptura del sentido común, uno los deberes que tiene al hacerle clases a estudiantes que vienen de sectores populares, es expandir las fronteras culturales, sin negar su capital social, sin negar sus propios saberes y sabidurías y asentar también sus propias identidades, tu sabes que hay escuela que se esfuerzan por el desclasamiento, yo creo todo lo contrario(...)” (I2, Inst: 1).

Entonces se podría llegar a interpretar, que en la formación, expresada en específico por el sujeto investigado, coexiste diversos modelos; y que el lugar de formación es el teatro donde se expresa esta complejidad como tercer espacio a espacialidad vivida que se torna casi biográfica (Soja, 2009). Si bien el informante, le da una predominancia a que las clases que imparte son guiadas como una cátedra clásica desde una base academicista, reconoce que en esta influyen los modelos formativos instalados previamente en el propio formador y que pertenecería a los contextos donde fue formado. Se comprendería entonces que los discursos de los formadores al reflexionar sobre los espacios

de formación nos podrían mostrar como son esos lugares formativos y que tipo de relaciones y experiencias se producen en ellos, en los cuales muchas veces tendrían opciones en los sujetos formadores de futuros profesores. El lugar de formación sería contradictorio y manifiesta la diferencia, ya que por otro lado en el mismo relato del formador, manifiesta que se debe romper con el sentido común, en favor de una cultura reflexiva y que al formar profesores, debe haber un reconocimiento de la cultura y conocimientos previos que estos estudiantes traen consigo lo que de una tradición conservadora ambivalente transitaría a una tradición educativa más progresista (Zeichner, 1993) dinámica contradictoria y heterogenia (Massey, 2008) que habita la condición del lugar del formador de formadores. Otro de nuestro entrevistados, el informante (1) al referirse a sus intencionalidades en la formación, relata que:

“A ver, el profesor que yo intenciono... en conjunto con el perfil de egreso o no en conjunto con un perfil de egreso... es un profesor que sea capaz de manejar la información, que sea capaz de montar mapas cognitivos personales, digamos, sobre lo que aprende, que tome posición sobre lo que se le entrega y que pueda ser contradictoria con la mía sin ningún problema... pero que sepa argumentar, defender y estructurar en acción. Yo diría que eso es lo que más prefiero hoy en día”. (I1, Inst: 1)

En la evidencia el formador estaría mostrando que una base importante en el proceso educativo que el ofrece es dotar al estudiante de herramientas que le permitan comprender la información para que pueda tomar posición y

fundamentar las acciones y propuestas educativas autónomas. Lo que mostraría una tendencia compartida con Messina (2002), respecto a las necesidades de la formación docente, de que los futuros profesores: *“se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, sus logros y caídas a sus estudiantes”* (Messina, 2002. p. 107). Esta reflexividad que puede ser una cualidad del lugar del formador en la formación inicial, por la cual se estaría optando, tiene diversos acercamientos en esa heterogeneidad de construcciones sobre la formación que expresan desde el discurso, como por ejemplo lo que da cuenta el Informante (3), respecto a su práctica formativa:

“Reflexivo en la práctica, yo intento dar muestras de eso, que mi trabajo no es cerrado, no es limitado, no es acabado, como esa mirada de la historia en la escuela, sino que está en construcción y a partir de los elementos que ingresan ahí, yo intento eso transmitirle a los chicos, que sea reflexivo en la práctica, es decir que logran descubrir en la práctica los elementos que son a mejorar, no solo por que venga alguien y se los diga, sino porque ellos mismos los someten a una constante evaluación” (I3, Inst: 2).

En este sentido se comprende, que el lugar de la formación, según la información recopilada, comparte una acción desde el propio formador de posibilitar un aprendizaje situado y reflexivo, de acompañamiento, mediación y posibilitador de reflexiones en los estudiantes que cumplirían el canon básico de orientaciones pedagógicas entregadas por Avalos (2002) como estándar en la

formación inicial. El lugar de formación está íntimamente ligado a las dinámicas sociales del contexto social de escolarización (Liston y Zeichner, 1999).

4.6 Apreciación sobre los sujetos en formación.

En este apartado según la evidencia encontrada, se hizo importante hacer una interpretación sobre como los formadores interpretaban, entendían y proyectaban una apreciación sobre los sujetos a los cuales formaban como profesores. Ya que esto mostraría también en parte el discurso que los formadores tienen respecto a la relación pedagógica formativa y además porque estos discursos nos podrían ayudar a entender como estos - los formadores – producirían una la espacialidad educativa y un lugar de formación, en una diversidad posturas y posicionamientos. Esta evidencia podrían representar aquellos vínculos valóricos y éticos que se establecerían al formar profesores, desde el discurso de los formadores, rasgos que nos permitirían comprender como se produce la espacialidad de la experiencia formativa (Gómez, 1994).

Siguiendo con argumentativa el informante (1), nos da cuenta en la entrevista que nos concedió, que frente a temas de diversidad sexual y migración, que estaría abierto revisar estos temas en el aula, al respecto nos relata que:

“Pero por lo menos para mí son temas que son necesarios de visibilizar sobre todo y problematizar y ayudar a los chiquillos a ver

cómo resuelvo, nuevamente, desde la disciplina y desde la didáctica de esa disciplina, digamos... su enfrentamiento, su trabajo en este tema de prejuicios... porque sí tiene estos fenómenos que tienen que ver con la migración, tiene que ver con las nuevas sexualidades, con un cambio epocal probablemente también de ciertos valores que transitan de lo tradicional a lo moderno y a lo posmoderno inclusive, entonces... todo esto tú lo tienes en una sala de clases, es una realidad socio-cultural en que se está". (I1, Inst:1)

Estas declaraciones expondrían, que el formador da cuenta del impacto de los fenómenos complejos de la sociedad y comprende que estos están en el aula, en la diversidad que a los futuros profesores les tocaría enfrentar y concede un espacio para que sean considerados a la hora de elaborar estrategias didácticas desde la pedagogía. Esta diversidad está presente también en el espacio de formación de profesores. Los lugares de la formación de profesores son espacios heterogéneos, donde en una escala más local, también reciben el impacto de las desigualdades estructurales. Los lugares en el caso de la formación son particularidades que se articulan en relaciones de poder más amplias. En este sentido y refiriéndose a estudiantes universitarios de origen socio-económico bajo y como se enfrenta el formador de formadores a esta realidad, el informante (1) comenta:

"Ahí hay un tema súper interesante que siempre ha sido materia de discusión... es más de la universidad, no solamente de la carrera. Yo creo que nosotros tenemos ahí un tema de aprendizaje pendiente

como formador de formadores, ya? en el sentido de reconocer justamente quién es el otro que está en la sala de clases, ya? Y con qué mundo cultural viene... y también tener mucha claridad de cuál es el mundo cultural que uno le ofrece, ya?... porque no se trata, como yo digo muchas veces, digamos, en un servicio al cliente le busca X expresión cultural y vamos a hacer las cosas con esta expresión cultural... al contrario, uno tiene que tensionar es construcción que traen los chiquillos porque generalmente la tarea... y eso yo lo creo por esta formación de historiador que uno tiene, o sea... la universidad como fenómeno social en el mundo occidental tiene en su ADN el de trabajar con la cultura elaborada” (11, Inst: 2).

Es muy interesante esta declaración hecha por el formador, ya que mostraría como una necesidad pendiente para el formador de formadores y para institucionalidad universitaria, de tener mayor capacidad de comprensión respecto a quien es ese “otro”, es decir el estudiante que es formado para ser profesor en el contexto universitario y que mundo cultural, este traería consigo. Esta comprensión de la cultura del otro mostraría una ausencia de entendimiento de cómo se expresa el contexto social de escolarización materializado en el sujeto que aprende y sus condicionantes sociales. Más aún la elección que declara el formador, es que esta cultura de origen debería ser tensionada para dar paso a integrar a este sujeto a una cultura elaborada, que emerge de lo que el formador entiende que debe ser el rol de la universidad. Esto lo acercaría podríamos inferir a una tradición educativa que transita entre lo conservador y lo progresista y es que siguiendo los aportes teóricos de Liston

y Zeichner (1993), lo que mostraría el formador, en su razonamiento, es que no se puede aislar a las relaciones que ocurren en el aula y sus actores, de las tensiones de las fuerzas sociales en general. En ese diálogo el formador mostraría las cualidades del lugar de formación, el cual se presentaría tensionado al recibir en su seno a la complejidad social expresada en los sujetos en formación, y es que la lógica analizada el informante (1) reforzaría la expresión de esta complejidad social y cultural al tratar de definir a sus estudiantes y comprender quienes son:

“Entonces no... tampoco te puedes traicionar a tí mismo... porque nosotros trabajamos con la cultura elaborada... entonces este diálogo con guiños a la cultura popular no es un diálogo donde nos vamos a asimilar a la cultura popular porque no somos cultura popular. Y si el chiquillo optó por entrar en la universidad es justamente para entrar en tensión y en diálogo con la cultura elaborada y eso hace que tenga que, efectivamente... lo que pasa acá, o sea, que tengas que leer a Kant y leer a Hegel, o sea, no hay muchas alternativas, ya?... pero ese es un “proceso que genera rupturas, que genera de-construcciones, que genera rechazo también, ya? Y es un problema súper complejo, insisto, que después tenemos que aprender mucho más, ya? Porque tampoco se trata, y eso tú lo sabes bien, digamos, o lo sabemos de la formación que tienes [con], de la hegemonía cultural que uno puede ofrecer... la colonización que puede hacer también del otro es un tema súper fregado del cual hay que estar consciente también, o sea, tampoco

somos aculturadores del mundo popular y de los sectores, digamos, periféricos, marginales, lo que tú quieras". (I1, Inst: 1)

En el extracto de la entrevista, se podría comprender y dar más claridades de cómo opera la formación inicial docente, que hemos venido tratando de retratar a lo largo de esta investigación. El formador nos muestra que la dicotomía entre los saberes previos del futuro profesor entran en tensión con la cultura elaborada de la institución universitaria, cuestión a grandes rasgos parecería natural, lo complejo es que este proceso genera rupturas dado por la heterogeneidad de los actores que intervienen en el, ya sea el formador de formadores, los estudiantes y en propio proceso de formación son cuestiones que se presentarían como no abordadas o problemáticas. Estas conflictividades serían expresiones que nos ayudarían reconocer en la misma práctica, como un espacio denso y de alta complejidad cargado de creencias y valores, con que los formadores que adhieren o disienten de acuerdo a sus posicionamientos políticos y educativos, junto a una intensa reflexión de la incidencia de los contextos sociales, políticos y económicos donde se despliegan relacionalmente sus vivencias pedagógicas y de los estudiantes que ellos forman (Liston y Zeichner, 1993). En esta misma idea, pero con una reflexión diferente, el informante (3) al ser consultado, relata cómo se posiciona frente a los estudiantes:

"(...)entonces claro a diario te encuentras con gente de diferentes estratos sociales, que está estudiando esta carrera, pedagogía en historia o básica con mención en sociales, y mi trato hacia ellos va

mucho hacia valorar qué capital cultural tiene, primero que ellos se den cuenta del capital cultural que tienen, y que se den cuenta que la escuela no era suficiente para entregarles todo lo que necesitan, necesitan una formación cultural extra, me siento bastante cómodo cuando los chicos son conscientes de ello y hay una disposición a aumentar su capital cultural, diversificándose en los aprendizajes, lamentablemente no es la mayoría, hay mucha gente que piensa que eso es un pelo de la cola y piensa que yo estoy para estudiar una carrera, enséñeme lo que yo tengo que aprender para saber de la asignatura y sería todo, pero si cuando veo que hay gente que viene de estratos vulnerables y ha seguido un recorrido, y que está parado habiendo superado por su cuenta estas déficit de capital cultural, para mi tiene una valoración enorme, hay unos chicos que no despiertan nunca, pero hay algunos que sí y entienden que lo que estudian es importante socialmente". (I3, Inst: 2)

La diversidad y la polifonía en los formadores, estaría presente al analizar sus discursos y estarían proyectando las posibilidades de construcción de un lugar como formación. Siguiendo con lo que nos mostraría el entrevistado, en su alocución podríamos concluir que este estaría estableciendo puentes entre una valoración importante del capital cultural que sus estudiantes traen, y la invitación a expandir ese capital cultural, mostrando una estrategia pedagógica que invita a la reflexión y como se comprende al final del fragmento de la entrevista seleccionada, existe una involucramiento y valoración, de los sujetos en formación y las dificultades que en sus trayectorias de vida han enfrentado,

este compromiso interpretaríamos como una acción de establecer un vínculo afectivo y valórico (Tuan, 1977) en la experiencia y lugar de la formación, que potencia la noción de lugar como una categoría fundamental para entender la experiencia de la espacialidad humana. En esta multiplicidad de miradas en el discurso del formador de formadores, consultando sobre los problemas que evidencia en la formación, el Informante (4) comenta:

“Yo creo que la principal problemática que yo veo es que los cabros no se creen el cuento del tema crítico, o sea están tan... mejor dicho el conductismo, ...lo tenemos metidos en los genes, incluso cuando tu tratas de instalar dinámicas más colaborativas, reflexivas o críticas dentro de estos espacios, como que se pierden, como que no son capaces de autorregularse y decir ya esto es lo que queremos hacer, siempre están preguntando qué es lo que tienen que hacer... entonces veo que el tema de la capacidad de reflexionarse asimismo, de plantear ideas, de autorregularse en el proceso educativo y de investigación, creo que me falta en ese aspecto de darle más seguridad desde la perspectiva crítica”. (I4, Inst: 2)

También desde otro tipo de reflexiones las dificultades que encuentra en el formador aquí citado, expresaría la carga formativa previa que traen los estudiantes relacionadas con tradiciones educativas conservadoras (Liston y Zeichner, 1993), y que estas serían un obstáculo para desarrollar prácticas más reflexivas en los espacios de formación y es que siguiendo la lógica de evidencia, lo expresado por el formador como una carencia de autonomía en los

estudiantes confirmaría que los lugares de formación son elusivos y esquivos, son espacios donde se podrían mantener las desigualdades y las exclusiones (Massey, 2008). Hasta aquí los formadores, en los discursos que proyectan, dan cuenta de sus propios procesos auto-reflexivos referentes a los otros, aquellos sujetos, que en el lugar de la formación se encuentran y producen una espacialidad, aspectos que permitirían comprender como podría llegar a ser el lugar del formador de formadores.

4.7 El posicionamiento teórico del formador respecto a la formación de formadores.

Comprender el lugar del formador de formadores, como tarea de esta investigación, llevó a encontrar interesantes hallazgos de lo que podría ser la condición de diversidad y de diferencia de los formadores de profesores. En la evidencia se mostrarían claras divergencias, lo que daría cuenta de una falta de coherencia formativa o un enfoque claro y compartido entre formadores de una misma institución, en los casos de los informantes (1) y (2) y los casos (3) y (4). Y es que como se puede ver, el informante (2) declara:

“O sea hay una serie de contradicciones, yo tengo la sensación de que más nos une una serie de hábitos, un par de experiencias históricas, que una suerte de marco teórico agrupador”. (I2, Inst: 1).

En la evidencia es importante establecer que no habría un enfoque unificado en la formación y que independiente de los perfiles de egreso de cada carrera, lo que se expresaría en los discursos de los formadores es esta diversidad que muestra al formador como un sujeto complejo que produce una formación de profesores de acuerdo a su posicionamientos teóricos y opciones pedagógicas (Liston y Zeichner, 1993). Un ejemplo de esto es lo que comenta el informante (1) acerca de los enfoques de formación de profesores de historia:

Es que yo creo que no existe tal cosa. No hay enfoques en formación de profesores de historia, propiamente tal... hay enfoques sobre formación, la formación de profesores de educación media con algunas especificidades, pero tampoco tanta... o sea, la literatura... la que más clásicamente te habla de modelo consecutivo-modelo concurrente... por decir algo... nosotros aplicamos modelo concurrente en formación del profesor... eso es formación disciplinaria con formación pedagógica simultáneamente. Dentro de la discusión sobre formación de profesores de historia, no podría... es que es re difícil porque no hay mucho texto, no hay mucha literatura que sistematice modelos, ya? Por eso te cuento que es difícil. Dentro de la lógica concurrente, eso es lo que creo que enfatizamos más la centralidad de la didáctica como eje articulador del conocimiento profesional del docente... y una didáctica práctica, digamos, no una didáctica teórica... y con algunos componentes de desarrollo profesional docente y con algunos componentes de pedagogía crítica, entendiendo esto como intelectual-

transformativo... a lo Giroux digamos, o sea, yo creo que por ahí” (I1, Inst: 1).

Esta declaración muestra, que el formador es consciente una articulación genérica, relativa el modelo consecutivo – concurrente, donde la centralidad que da fundamento a la formación, es la didáctica específica o de la disciplina. La carrera de historia y la formación de profesores, en el discurso de formador se presenta como una posibilidad heterogenia que tendría que ver con la ausencia de sistematización y producción de un modelo de formación de profesores de historia.

Los formadores en los casos de los informantes (1) y (2) dan cuenta de un debate al interior de la institución, que se puede ver expresado en la siguiente declaración del informante (2):

Respecto a la formación que intento mostrarla y no resolverla, que es la tensión entre la pedagogía y la didáctica. Porque yo creo lo que manda un proceso educativo es un fundamento pedagógico, no un fundamento didáctico, yo soy de las que piensa de que la didáctica es un estrategia o una táctica al servicio de lo pedagógico. En términos de mis fundamentos pedagógicos, formo parte de esta línea de pedagogía crítica, pero de las más latinoamericana, porque si bien un en Apple lee ah... este es el gallo que yo necesitaba para escribir no sé qué... no es en Apple donde yo me reconozco

emocionalmente, es en Freire y en todo el desarrollo posterior que además en Chile no se sabe todo lo que se hizo después. (I2, Inst: 1)

Para este formador, la didáctica está al servicio de un fundamento pedagógico, un debate que según este declara que no intenta resolver, sino más bien expresar las divergencias que estas dos vertientes manifiestan en el seno en la formación y que son expresados en el discurso de los formadores. En cambio para el informante (1) el eje está centrado en la didáctica de las ciencias sociales como eje articulador del conocimiento profesional docente, concepción que se reforzaría en el siguiente relato que se muestra a continuación:

“... Para hablar un día, digamos, pero... a ver, yo entiendo que la didáctica es un campo, en su versión moderna o reciente... es un campo débil todavía, epistemológicamente hablando, pero que sí tiene la posibilidad de identificar [edificar] un núcleo epistemológico sobre el cual se construye conocimiento, y ese núcleo epistemológico es el mismo que el de la relación pedagógica, que es la relación entre estudiante, docente y contenido... que es muy clásico, muy obvio, inclusive... pero eso es... o sea, la didáctica debiera producir conocimiento sobre ese fenómeno y cómo afecta la lógica del contenido a la relación pedagógica. Ahora, todavía subsisten algunos debates sobre didáctica general y específica, pero es evidente que la producción de conocimientos que viene hoy día del campo de la didáctica, vienen de las didácticas específicas no de la didáctica general”. (I1, Inst: 1)

Y siguiendo el último fragmento de entrevista citado, el otro caso del formador que opta por la didáctica específica afirmando que la producción de conocimientos vendría actualmente de este campo. Estos son múltiples rasgos que evidenciarían la existencia de un debate y como continuación intentaríamos mostrar dos propuestas de formación dentro de una misma carrera de pedagogía en historia, lo que quedaría retratado e identificado en la reflexión del informante (1):

La otra es que yo creo que hay, por lo que se ha evolucionado académicamente en los últimos años, hay una tensión entre la didáctica de las ciencias sociales y pedagogía de la memoria, ya? O sea, desde la pedagogía de la memoria como que se sale de la escuela y se la visita la escuela. Y desde la didáctica de las ciencias sociales se supone que se está desde dentro de la escuela. Entonces hay una lógica teórica que hay que darle... por cierto. (I1, Inst: 1)

O como relata el informante (2):

“yo creo que en la academia, coexisten tradiciones epistémicas muy diversas, y me da la impresión de que hay un debate ahí, sobre quiénes somos, haber... yo no estoy planteando que debamos ser todos de una misma tradición, lo que estoy planteando, es que por lo menos estemos advertidos de que aquí hay tradiciones distintas,

están los que creen que las ciencias de la educación, o sea que son los sociólogos, los antropólogos, los psicólogos, los que tiene que hacer investigación educativa. Están los que creemos en la pedagogía, y que esta tiene sus campo su propio hábitos su desempeños, y están los que creen que la didáctica mató a la pedagogía...” (I2, Inst: 1).

Ambos relatos estarían dando cuenta de los debates que se juegan en los discursos del formador de formadores y que se expresan al interior de las carreras de pedagogía en historia en esta diversidad y polifonías de elecciones, siguiendo a Hargreaves (1993) no hay una única experiencia espacial de la formación docente, se presentan estas realidades en los formadores como experiencias múltiples, que mostrarían una cambiante condición de la formación del profesorado, estos pueden crear y generar sus propios lugares de formación: “Sin estar limitados por los espacios creados por otros” (Hargreaves, 1999, p. 130)

CAPITULO 5:

5. Conclusiones:

En este estudio se pudo llegar a constatar que los formadores de profesores de la carrera de pedagogía en historia, ciencias sociales y geografía, son sujetos altamente comprometidos con su labor docente, que comprendían profundamente su rol formativo y ético en torno al formar futuros docentes de la asignatura de historia. Se encontraron reflexiones profundamente contextualizadas de los contextos sociales de escolarización que impactan o impactaban en sus propios lugares de formación, que entendían muchas veces como operaban los modelos de regulación social y de poder que en los contextos de reforma e institucionalización de la formación docente están incidiendo. El discurso del formador de formadores que se pudo analizar en esta investigación, mostro profesores altamente reflexivos de su práctica y que se encontraron abiertos a mostrar o develar, aspectos de sus propios procesos de formación, hasta ahora muy poco investigados, cuando se centran estas indagaciones en el formador universitario de pedagogía en historia y se tiene en cuenta el importante rol en la formación de futuros profesores.

Esta investigación permitió comenzar comprender como el discurso del formadores de formadores como expresión de una práctica simbólica y material, daba cuenta de la espacialidad vivida de las prácticas formativas y sus cualidades expresadas en sus declaraciones, las cuales conformaban un lugar, el lugar de la formación. Es decir que se podía interpretar a partir de conjunto de los hallazgos encontrados la existencia de un lugar de formación posibilitado por el formador, que daba cuenta es sus declaraciones como se producía este lugar en las dinámicas de relación pedagógica. En definitiva este estudio permitió describir, representar y detallar, desconocidos aspectos de las prácticas de formación inicial docente de las carreras de pedagogía en historia toda vez que las experiencias que relataban sobre la formación daban cuenta de cómo se formaba la espacialidad de la formación, en una dimensión de análisis o escala geográficas de lugar de formación que nos permitió entender cómo se estructuraban las relaciones cara a cara en la interacción de los sujetos y sus experiencias próximas, sus subjetividades, y como también eran impactados estos microcosmos por fuerzas sociales e históricas más macro estructurales.

Uno de los aspectos importantes que se encontró en esta espacialidad de la formación inicial docente que nos mostraron los formadores, ha sido el estatus menor de las carreras de pedagogía en los contextos universitarios y esta condición fue algo muy compartido por los distintos informantes pese a venir de realidades institucionales distintas. Las disciplinas con mayor tradición en el caso de las ciencias sociales infringían una condición de menor validez de la pedagogía ya sea por una concepción o tradición educativa academicista o

conservadora que legitima grandes áreas de conocimiento con mayor tiempo de existencia y capacidad de investigación o producción de conocimiento o por considerar a la pedagogía como una ciencia menor, que se dedica a aplicar el conocimiento a cultura elaborada de las grandes disciplinas.

Otra de las problemáticas visualizadas y compartidas por los formadores que en la investigación se transformaron en una hipótesis que después se pudo encontrar de manera transversal en cada caso entrevistado, fue la importancia de la disciplina que se enseña por sobre los contenidos pedagógicos y didácticos, que conformarían una identificación en la historia o en el ser historiadores por parte de los estudiantes. Además esta subalternización de la pedagogía estaría dada en los propios discursos del formador de formadores donde unas de las convenciones es sostener que lo que hace a un buen profesor es el manejo y el dominio del contenido disciplinario, es concebir que para enseñar de forma efectiva hay que saber de historia. Incluso desde las propias instituciones formadoras de profesores es la disciplina la que se desarrolla y la pedagogía estaría en un segundo plano por que la identidad primaria de los mismo formadores estaría fuertemente identificada desde la figura del historiador, eso impacta en la formación y estaría marcada también por este desplazamiento de la pedagogía. Si bien no todos los formadores legitimaban a la disciplina de la misma manera, esta dicotomía estaba presente de alguna forma en los relatos de los cuatro informantes que pudimos entrevistar en esta investigación.

Siguiendo con algunas características comunes se encontró que los formadores darían cuenta de que existe una debilidad epistemológica de la propia pedagogía en la capacidad por entregar un fundamento teórico sólido para articular claramente la formación de formadores y que muchas veces estos encuentran su legitimación en teorías externas basadas en las ciencias sociales. Esta tensión en cada caso, se trataba de resolver articulando desde el rol del formador, algunas estrategias de puente entre las disciplinas y la educación, algunos optando por buscar un fundamento pedagógicos en las teorías críticas de la educación, otros en las didácticas específicas, lo importante es destacar, que cada uno de los casos investigados tenía conciencia de esta debilidad antes descrita y trataban de ofrecer algunas salidas tratando de preservar respuestas desde la educación y del rol de formadores de profesores, es decir articulaban una respuesta pedagógica.

Investigar el lugar del formador de formadores tratando de interpretar, sus propios procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica de formar profesores, nos permitió entender qué tipo de formación estos intentan ofrecer, que elecciones teóricas, didácticas y valóricas estaban en juego para ellos al formar y como estos actores estaban cruzados por dinámicas y fuerzas sociales e institucionales. identificando debates y tensiones que existían en sus propios espacios laborales entre pares, en las carreras y cursos, también frente a sus estudiantes, ya sean estas conflictividades, teóricas, políticas o de las propias relaciones sociales entre los actores educativos. Se pudo constatar que todas estas dinámicas anteriormente descritas, permiten interpretar como se están produciendo los lugares de formación inicial docente y como los formadores les

van imprimiendo ciertas características configuradoras de la espacialidad de la formación, es decir creando una geografía. Y es que el lugar como categoría interpretativa y comprensiva, abrió posibilidades de entender como se estaban moviendo estas fuerzas, en la dinámica interior y profundamente compleja de la subjetividad del formador. Es una particular muestra de ¿cómo es? o ¿Cómo podría llegar a presentarse? la espacialidad humana. En el caso del formador su espacialidad vivida.

Es importante destacar que esta tesis y su ámbito de investigación pretendió aportar a la investigación educativa sobre la formación inicial docente, en las instituciones de educación superior. También ha pretendido ser una contribución al área de estudio del formador de formadores, si es que hasta ahora se puede concebir como una área, tal vez sea un aporte a una pequeña temática y tendencia de investigación sobre formadores. En su justa evaluación se considera que un trabajo como este aporta a comprender, un poco más sobre los formadores de profesores de historia en instituciones universitarias a nivel de la región metropolitana y en Chile, ya que se pudo rastrear que la investigación es escasa, a nivel del formador de formadores en general y más en específico para el formador de profesores de historia y ciencias sociales. También es un aporte muy particular en los ámbitos de la investigación de casos sobre formadores en educación superior. Lo que es más novedoso de este trabajo ha sido su articulación con la geografía de la educación y con la posibilidad de mirar a ciertos actores educativos desde la geografía como una ciencia social crítica. Sin embargo se cree que futuras investigaciones articuladas en equipos de trabajo, con mejores condiciones para desarrollar sus

procesos de pesquisa, podrán seguir abriendo un campo más riguroso y profundo que ayude a posicionar más y de mejor forma la investigación educativa y la pedagogía como ciencia social.

CAPITULO VI:

6. Bibliografía:

Avalos. B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago, Chile: Mineduc.

Benedito. F. Félez; B. Imbernon; F. (2001). *Necesidades y propuestas en la formación del profesorado novel de la universidad de Barcelona*. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 5 (2). Granada, España: Universidad de Granada.

Cavalcanti, L. (2009). *A educacao geográfica e a formação de conceitos: a importancia do lugar na ensino de geografia*. En Garrido, M. La espesura del lugar. Santiago, Chile: UAHC.

Goetz, J. d; Lecompte, M.d (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.

Gómez, J; Ortega, N; Muñoz, J. (1994). *El pensamiento geográfico: estudios, interpretación y antología de textos*. Madrid, España: Alianza.

Gramsci, Antonio. (1970). *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán, D.F, México: Siglo XXI.

Hargreaves, A. (1999). *Hacia una geografía social de la formación docente*. En Pérez Gómez, A. Barquín y Angulo, F. (ed). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, España: Akal.

Liston, D. Zeichner, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata.

Massey, D. (2008). *Pelo Espaco*. Rio de Janeiro, Brasil. Bertrand.

Massey, D. (2005). *La filosofía y la política de la espacialidad: Algunas consideraciones*. En Arfuch, Leonor. (Ed). *Pensar este tiempo*. Buenos aires, Argentina: Paidós.

- Messina, G. (2002). *Investigación en o acerca de la formación docente: Un estado del arte de los noventa*. En Lagos, M. Rivera, C. Krausaan, L. *Formación profesional docente: Tendencias y experiencias*. Santiago, Chile: Universidad de los Lagos.
- Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970): Vidas de maestros y maestras en la educación primaria*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Popkewitz, T. (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, España: Pomares – Corredor.
- Sautu, B. Boniolo, P. Dalle, P. Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Soja, Edward (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona, España: Octaedro.

Tuan, Y. (1983). *Espaço e Lugar. A perspectiva da experiencia*. São Paulo, Brasil: Difel.

Van Dijk, T. (2003). *La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: Un alegato en favor de la diversidad*. En Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa, 2003, p. 143-177.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.

CAPITULO VII:

7. ANEXOS.

7.1 Pauta de entrevista:

1. Tema: contexto y posicionamiento académico de la pedagogía en el ámbito universitario.

¿Cómo evalúa el posicionamiento de las carreras de educación en el contexto universitario?

¿Cómo cree que el posicionamiento de las carreras de educación influye en la formación de profesores de pedagogía en historia y ciencias sociales?

¿Qué papel considera que le cabe a la pedagogía en la construcción del proyecto universitario?

¿Qué piensa de la colaboración interdisciplinaria entre las carreras de ciencias sociales y las carreras pedagógicas, y entre las carreras pedagógicas?

¿De qué manera considera usted los espacios de construcción de saberes y experiencias educativas entre las carreras de educación?

¿Qué piensa del proyecto universitario?

¿Qué piensa del proyecto de la escuela de educación?

2. Tema: carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales a nivel de institucional.

¿Qué piensa de manera general sobre el trabajo de la carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales?

¿Logra identificar un proyecto de la carrera de pedagogía de historia y ciencias sociales? ¿Qué piensa del proyecto de la carrera?

¿Cómo ve representado el proyecto de la carrera de PHCS en la formación de profesores de PHCS?

¿Qué opinión tiene sobre la formación de profesores en PHCS que imparte la carrera? ¿Cuáles son sus potencialidades? ¿Qué tensiones presenta?

¿Qué piensa del perfil de formación, propuesto por la carrera?

¿Cómo ve la gestión académica de la carrera de PHCS?

¿Qué piensa de la relación entre la carrera de PHCS y la institucionalidad universitaria?

3. Tema: la carrera de historia y ciencias sociales como equipo docente.

¿Cuál es el equipo docente de la carrera de PHCS? ¿Qué opina de su trabajo pedagógico?

¿Cuáles son los espacios de trabajo donde los formadores se pueden coordinar?

¿Qué opinión tiene de las relaciones de colaboración y trabajo del equipo docente, en torno a la formación?

¿Considera que existe intercambio pedagógico y debate teórico en torno a la formación de profesores en la carrera de PHCS? ¿Cuáles son los principales debates o discusiones que se han dado entorno a la formación de profesores?

¿Existe alguna discusión que usted pueda identificar, sobre el perfil del formador de formadores?

¿Existen tensiones que usted pueda identificar respecto a la formación de profesores de PHCS?

¿Los formadores de la carrera construyen acciones y procesos educativos comunes con los otros formadores?

¿Qué necesidades puede identificar en los formadores de la carrera de PHCS?

4. Tema: sobre el impacto de la estructura social y el contexto social de la escolarización.

¿Considera usted que influyen los procesos históricos, sociales y políticos que se han dado en Chile, en la formación docente? ¿Cuáles son los desafíos que se presentan a la formación de profesores de PHCS y a los formadores?

¿Qué piensa sobre la reforma educativa en Chile?

¿Qué piensa de la reforma en la formación docente llevada a cabo por el programa FIDD?

¿Cómo considera usted influyen las tendencias neoliberales que dan en nuestro país en la formación docente y en la educación?

¿Qué piensa de temas como la desigualdad, la distribución del ingreso y los procesos democráticos? ¿Cómo estos considera pueden influir en su propia práctica formativa?

¿Qué opinión tiene frente a las últimas movilizaciones de los estudiantes en Chile? ¿Cómo afecta esta coyuntura en la formación de profesores?

5. Tema: sobre los valores, concepciones y creencias.

¿Qué rol social le concede usted a la educación?

¿Cuáles son los principales valores que promueve usted en la formación de formadores?

¿Qué piensa sobre temas como homosexualidad, el origen étnico? ¿Cómo en su formación aborda estas temáticas?

¿Qué piensa sobre temas como la violación a los derechos humanos?

¿Cómo aborda su práctica de formador, frente a estudiantes que viene de sectores populares o marginales?

¿Cómo abordaría la formación de estudiantes con marcados valores religiosos?

¿Usted comparte algún credo religioso?

¿Usted comparte alguna ideología política?

¿Qué piensa sobre la democracia?

6. Tema: sobre las apreciaciones del formador de procesos de formación a nivel de teórico.

a. ¿Con cuál teoría de la educación o tendencia pedagógica se siente identificado? ¿Cuáles son los fundamentos de su elección?

b. ¿A su juicio cuales son los temas fundamentales para la formación de profesores de la carrera de PHCS?

c. ¿Con qué enfoque de formación de profesores de HCS se siente identificado, cuales son las razones de su elección?

- d. ¿Cuáles son los autores en educación o corrientes pedagógicas que usted utiliza o articula en la formación de los profesores de PHCS?
- e. ¿En relación lo disciplinar en la formación, con que escuela o corriente historiográfica se siente identificado y porque?
- f. ¿dentro de los paradigmas o enfoques generales en ciencias sociales, con cuál de ellos se identifica y les parece más coherente con su práctica?
- g. ¿con qué enfoque o tendencia sobre el curriculum usted se siente más identificado y porque?

7. Tema: Reflexión sobre el curriculum de formación docente de la carrera de PHCS.

¿Qué opinión tiene sobre el tipo curriculum en formación docente que tiene la carrera de PHCS?

¿Qué le parece la secuencia de los talleres de formación profesional y la línea de formación pedagógica?

¿Cuál es la definición de educación que usted maneja como docente?

¿Cuál es la definición didáctica específica de la PHCS con la cual usted trabaja?

¿Qué temas educativos mejoraría en los talleres de formación profesional de la carrera de PHCS?

8. Tema: reflexión en torno a los temas educativos emergentes para la formación a nivel teórico.

¿Qué piensa sobre el rol docente en la formación de PHCS?

¿Qué relevancia usted le concede a los saberes pedagógicos en la formación docente?

¿Considera que inciden los valores, concepciones y creencias, en el proceso de formación docente de la carrera de PHCS?

¿Considera usted que su historia personal influye en los procesos de formación que usted imparte?

9. Tema: reflexión en torno a la experiencia formativa del formado.

¿Considera que tiene alguna influencia en la formación que usted imparte, su experiencia de vida?

¿Considera que tiene alguna influencia la formación escolar, en los procesos formativos que usted imparte?

¿Cómo influye en la formación que usted proporciona, el proceso de formación universitaria?

¿Cómo usted cree que la experiencia como formador universitario a impactado en la formación que usted imparte?

10. Tema: sobre la reflexión en la práctica del formador (auto percepción de la formación).

¿Cómo ve su propio proceso como formador de formadores?

¿Cómo definiría usted la formación que usted entrega?

¿Qué tipo de perfil de profesor usted reflexiona esta contribuyendo a formar?

¿En qué aspecto se puede identificar?

¿Cuáles son los aspectos mejor logrados a su juicio de la formación que usted entrega? ¿En qué aspectos se pueden evidenciar?

¿Cuáles son los aspectos que generan tensiones o problemáticas en la formación que usted imparte? ¿Cómo cree usted que debieran mejorar?

11. Tema: reflexión sobre la práctica y metodologías de aula.

¿Cómo definiría el tipo de clases que usted realiza?

¿Qué metodologías de clases utiliza?

¿Qué herramientas diagnósticas utiliza para conocer al grupo de estudiantes e indagar sobre su aprendizajes previos?

¿Qué tipo de evaluaciones utiliza frecuentemente?

¿Cómo le gusta ordenar su aula?

¿Qué significa para usted un curso taller?

¿Qué fines persigue con las dinámicas de aula?

¿A través de qué medios, dinámicas e interacciones trata de lograr frecuentemente los objetivos pedagógicos que se traza para la formación de PHCS?

¿Cómo integra los aspectos teóricos en la experiencia de aula?

¿A su juicio cómo es una buena clase de taller?

¿Qué rol le asigna al contenido en las experiencias de aula?

¿Cuáles son las habilidades que recurrentemente suele desarrollar en las experiencias de aula?

¿Qué rol les asigna a los estudiantes en un buen desempeño de la experiencia de aula?

¿Cuáles son los valores que recurrentemente suele desarrollar en la experiencia de aula?

¿Qué rol a su juicio tiene el profesor en un buen desempeño de la experiencia de aula?

¿Cuál es a su juicio un clima propicio para generar aprendizaje?

¿Cuáles son los principales problemas que evidencia en la experiencia de aula como formador de formadores?

¿Cuáles son los facilitadores de la práctica que se presentan habitualmente en las experiencias de aula?

¿Qué es la práctica para usted?

¿Qué es el aprendizaje?

¿De qué manera integra teoría y práctica en el aula?

¿Qué tipo de estudiantes logra reconocer en su experiencia de aula?

¿Cómo afronta los temas políticos, de clase, étnicos y de diferencia sexual en el aula?

¿Cuáles metodologías prefiere para conducir la experiencia de aula?

¿Piensa que en la formación que usted entrega se debe integrar las estrategias de motivación para el aprendizaje? ¿Qué estrategia de motivación utiliza?

¿Cuáles o qué tipo de materiales didácticos elabora y utiliza en las experiencias de aula?

¿Qué tipo de planificación utiliza en las experiencias de aula?

¿De qué manera enfrenta las diferencias y los debates que surgen en el aula?

¿Cómo maneja los episodios críticos en el aula?

¿Con cuál concepción de didáctica usted trabaja?

¿Cómo articula a las experiencias de aula la didáctica

7.2 Transcripciones de entrevistas.

Datos del Entrevistado:

Nombre: Luis Osandón.

Edad:

Estudios: Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica en la PUC.

Licenciado en Historia, Doctorado en Ciencias de la Educación. PUC.

Cargo: Director de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Humanismo Cristiano.

Datos de entrevista:

Fecha: Martes 27 de Diciembre del año 2011.

Hora: 15:30 hrs.

Lugar: Escuela de Educación. UAHC.

¿Qué experiencia tiene en el ámbito escolar?

A ver, de docencia directa en el ámbito escolar muy poca, excepto la de una fase inicial, donde hice clases un año, año y medio... más la práctica profesional, y después, básicamente a través de asesorías y trabajo con profesores, fundamentalmente... de aula, digamos, o sea, trabajo en colegiatura.

1. Tema: contexto y posicionamiento académico de la pedagogía en el ámbito universitario.

¿Cómo evalúa el posicionamiento de las carreras de educación en el contexto universitario?

Dentro de la Academia (Universidad de Humanismo Cristiano) me parece que ha ido de menos a más... una escuela de educación que partió con una carrera, que es educación básica y que fue creciendo, fue ampliando su [] de trabajo al incluir Historia, que es la carrera que dirijo... hoy día tiene siete carreras de pedagogía en un total de... de oferta que [tiene que ver] con la educación ... y de los cuales la convierte a su vez en una de las escuelas más importantes, del punto de vista de cantidad de programas, la escuela más importante dentro de la universidad. Desde el punto de vista de su importancia académica, yo diría que es menor. Hay escuelas de más años y con más tradición investigativa... antropología, sociología, fundamentalmente... psicología podríamos agregar... y la escuela de educación con un nivel todavía muy incipiente de investigación académica, lo cual la pone en una situación de menos notoriedad y menos prestigio que el resto de las carreras. Desde el punto de vista de los procesos de formación, yo diría que... los procesos... a su vez los procesos de acreditación de la carrera de pedagogía que se han visto obligadas a hacer estos procesos por la ley, ha demostrado, digamos, niveles de gestión y de conciencia en el proceso formativo mucho mayor a los que tienen otras carreras de la universidad... y en ese sentido podríamos decir que, en ese plano,

tenemos un status mejor y mayor, probablemente, que otras carreras de las ciencias sociales... o del área de las artes, digamos... tiene probablemente un nivel de formación y maduración sobre lo que significa formar profesionales menor a la que nosotros tenemos hoy día.

¿Que piensa del proyecto universitario?

Es un proyecto atractivo, es un proyecto relevante que ha ido madurando también su conceptualización vía modelo educativo que se ha publicado desde el año pasado, entiendo, o de este año el modelo educativo que se ha ido, a su vez, también personalizando, o viendo las formas de personalizar las carreras, pero que está motivado, fundamentalmente, por esta famosa construcción de pensamiento crítico, ya?... [¿autor?] Denomina crítico transformativo. De ese punto de vista, tanto la misión como la visión de la universidad y su modelo educativo... [modelan] una universidad abierta de un planteamiento crítico frente a los problemas sociales y educativos podríamos agregar... desde ese punto de vista, resulta bastante excepcional dentro del escenario de la educación superior actual.

¿Que papel considera que le cabe a la pedagogía en la construcción del proyecto universitario?

Un rol importante. Yo creo que nosotros tenemos que aprender, pero también tenemos cosas que aportar. Yo creo que nosotros tenemos que aprender del

punto de vista de lo que significa construir academia. Yo creo que al área de educación, en general, le cuesta construir academia.

¿A qué se refiere con construir academia?

Construir el habitus, digamos, de la producción del conocimiento, la extensión y, finalmente, la formación. Aquí se ha crecido, básicamente, en función de formar profesores, pero no en función de producir conocimiento. Entonces, eso en nosotros es un “debe”. Y con el resto de la universidad, eso implica también que nosotros podemos también aportar en lo más fuerte que tenemos, que tiene que ver con la... que es lo que decía la acreditación de... la fortaleza que tenemos en saber cómo se construyen currículum de formación de profesionales... independiente si son profesores u otras, cómo se debe llevar a cabo esa formación, cuáles son los dispositivos de intervención más adecuados, cuáles son las estrategias de gestión también que deben garantizar mínimos de calidad. Yo creo que en eso tenemos bastante que enseñarle a la universidad.

¿Qué piensa de la colaboración interdisciplinaria entre las carreras de ciencias sociales y las carreras pedagógicas?

Fundamental, fundamental. Yo creo que... yo diría que en la misma línea de saber construir academia, yo creo que en esta universidad, en particular, la escuela de educación no tiene proyecto académico todavía. Tiene un ideario pedagógico, pero no tiene proyecto académico. Y creo que está más que demostrado que nosotros debemos interactuar con otras disciplinas y no

ensimismarnos, porque el ensimismamiento de la pedagogía finalmente lleva a un suerte de analfabetismo funcional, digamos, en el mundo académico... hay cosas que están apareciendo que son súper interesantes, por ejemplo, en torno al tema del sujeto y la subjetividad... pero son temas de la pedagogía... pero que se han trabajado en la filosofía, sociología, en psicología, psicología en gestalt... y que en ese diálogo nosotros nos podemos nutrir mucho para hacer teorización pedagógica... pero yo creo que nos falta mucho.

2. Tema: carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales a nivel institucional.

¿Qué piensa de manera general sobre el trabajo de la carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales?

La carrera tiene un modelo formativo que pasa por la centralidad de la formación práctica, que pasa por fusión de esa formación práctica con la didáctica en especialidad, y por lo tanto la contribución... el enriquecimiento que hace la formación disciplinaria con la formación pedagógica hacia esa línea de construcción de saberes docentes o conocimiento profesional como lo hemos denominado en este minuto, que tiene que ver con el saber enseñar y el saber enseñar una materia... y ese me parece que es uno de los sellos distintivos de la carrera con respecto a otras propuestas alternativas del medio. Convertir eso en los talleres de integración profesional, como se les denomina hoy día, en talleres centrales de la carrera... y una línea continua que hoy día va del primer semestre al último.

¿Logra identificar un proyecto de la carrera de pedagogía de historia y ciencias sociales? ¿Qué piensa del proyecto de la carrera?

Proyecto no tiene todavía. Yo creo que hay, nuevamente, lo mismo que le pasa a la escuela de educación, una suerte de ideario, donde se han enfatizado dos grandes temas en los últimos años que es la didáctica de las ciencias sociales, por decirlo de alguna forma, y esta lógica más de la pedagogía de la memoria, historia reciente... más en esos vínculos, que tiene que ver más con el fenómeno social de enseñar historia o de enseñar sobre el pasado. Y la primera, una lógica mucho más profesional, digamos, de cómo se forma a profesores en ese ámbito de la didáctica de especialidad, pero a su vez, de cómo se contribuye al aula escolar en función de, digamos, metodología, estrategias, técnicas que permitan que eso acontezca de modo sólido, y con cierta perspectiva teórica también. Yo diría que eso es lo que más destaca de lo que estamos hablando.

¿Qué opinión tiene sobre la formación de profesores en PHCS que imparte la carrera?

Un poco lo que te vengo diciendo, o sea... yo creo que hay una lógica siempre mejorable pero muy articulada y muy densificada de qué es lo que se está haciendo en cada taller y por qué se está haciendo, y sobre qué se quiere incidir en los chiquillos al respecto de la formación que están teniendo. Y por lo tanto, en el total... tratar de construir, digamos, un perfil profesional, ojalá, con

una capacidad de lidiar justamente entre el contexto de desempeño y la formación disciplinaria, fundamentalmente, que se recibe.

A su juicio ¿Cuáles son las tensiones que se presentan en este modelo de formación de profesores?

Yo creo que las principales tensiones... una de ellas... es la articulación de líneas de formación que no dependen de una misma jefatura. O sea, cátedras básicas depende de estudios generales de la universidad, la formación pedagógica de la escuela de educación, la formación disciplinaria de la escuela de historia y, finalmente, línea de talleres depende de la misma carrera. Entonces, la tensión más fuerte tiene que ver con eso... con cómo articular tantas administraciones distintas en función de un proyecto de formación común.

Y esta situación... ¿Cómo evalúa que se está produciendo hoy en día?

No hay muchas evidencias todavía, a pesar de que se han hecho sistematizaciones de aprendizajes y cosas, pero... esto que tu preguntas en particular, no se si está muy pesquisado, no se si tienen las herramientas, inclusive todavía, para pesquisar cómo se produce este proceso de integración... algo se ha logrado ver a través de los exámenes de pregrado, algo a través de las prácticas profesionales, algo a través del destino de nuestros egresados... pero todavía no hay evidencia muy contundente sobre eso. O sea, si uno mira los estudiantes egresados, por poner solamente un

caso, o sea uno nota un alto nivel de desarrollo académico... hay muchos estudiando posgrados... [lléndose a estudiar] fuera del país... haciendo muchas cosas de ese estilo. Y también, a su vez, [viendo un buen índice de] inserción laboral... aunque el mercado de trabajo []... está super complicado... y con gente que se recicla, también, en otras áreas del conocimiento, entonces... hay varias ¿vetas? de análisis, o sea uno tiene que ver con su capacidad del que hace clase en aula, su capacidad de desarrollo académico posterior... y su capacidad de desarrollo profesional propiamente tal.

¿Qué piensa del perfil de formación, propuesto por la carrera?

Me parece un perfil todavía inmaduro, me parece un perfil genérico... que no es malo, no está apuntando a cosas que sean intrascendentes, pero me parece que es un proceso que todavía tenemos que darle una vuelta, algo va a ocurrir de aquí a un año más, donde vamos a repostular a []... para una reformulación curricular más completa subsiguiente. Pero mi experiencia sobre el tema de perfiles profesionales en las carreras de pedagogía es que no logran explicitar el conjunto de competencias profesionales que requieren los egresados, y por lo tanto []... faltan esas finezas, no tenemos esa []

¿Y qué temática usted cree que le faltaría todavía abordar a este perfil de formación de la academia?

Del perfil yo creo que todavía falta ponerle más énfasis al desempeño en aula, por decirlo, o sea aprender a enseñar historia... yo creo que es aprender...

todavía no... a pesar de todo ese [] que hace nuestra formación, no tienen el mismo peso el perfil de egreso []... el tema... y desglosarlo de un modo distinto.

3. Tema: la carrera de historia y ciencias sociales como equipo docente.

¿Cuál es el equipo docente de la carrera de PHCS? ¿Qué opina de su trabajo pedagógico?

El equipo docente está compuesto por Beatriz [], Paloma [], Mario [], Estela Ayala, Marcelo Garrido, Felipe Zurita, Carmela Díaz, Fabián González. Es el equipo donde Carolina y Felipe son parte del equipo de gestión de la carrera junto conmigo, yo soy parte del equipo también... y el resto serían profesores de jornada, profesores con carga académica, digamos, y docente, que tiene distintas especialidades, que van desde pedagogía de la memoria, curriculum, didáctica de las ciencias sociales, por cierto, en fin, hay una mezcla bastante... multiculturalismo... y son especializaciones que para nosotros son buenas, necesarias, pero tenemos que ordenar en función de los propósitos de la carrera, que no los tenemos tan definidos como te decía.

¿Qué opinión tiene de las relaciones de colaboración y trabajo del equipo docente, en torno a la formación?

Yo creo que son buenas. Creo que hay que optimizar, hay que generar instancias más concretas de articulación entre los avances que va teniendo

cada profesor en su metodología de trabajo al interior de los cursos, de las lecturas, de los hallazgos, de los inventos que ocurren también en los cursos. Yo creo que eso todavía nos falta... un poco de articulación, pero me parece que en general ha... las contribuciones que han [] profesores... este tipo de profesores en particular... la línea de integración profesional... un equipo muy capacitado sobre la formación de profesores de la especialidad.

¿Considera que existe intercambio pedagógico y debate teórico en torno a la formación de profesores en la carrera de PHCS?

Si yo creo que hay debate, hay lectura, hay posicionamiento sobre eso... y eso nutre mucho lo que vamos haciendo.

¿Y cuáles son los principales debates o discusiones que usted identifica?

A ver, uno es la tensión entre dimensión personal y dimensión profesional, por ejemplo, en la formación del profe. O sea, hay una dimensión de un sujeto que está en proceso de formación, y a su vez de un profesional en construcción, y ese diálogo nunca se ha explicitado, yo creo que esta ha sido una carrera que ha recargado e intencionado permanentemente con la idea de la razón como principal objeto del aprendizaje, digamos, de la formación. O sea el profe se forma a través del intelecto... no se forma a través del cuerpo, no se forma a través de la voz, no se forma a través de las emociones. Entonces, eso es algo que está subyaciendo, digamos, como un tema no resuelto en nuestra propuesta. La otra es que yo creo que hay, por lo que se ha evolucionado

académicamente en los últimos años, hay una tensión entre la didáctica de las ciencias sociales y pedagogía de la memoria, ya? O sea, desde la pedagogía de la memoria como que se sale de la escuela y se licita(¿visita?) la escuela. Y desde la didáctica de las ciencias sociales se supone que se está desde dentro de la escuela. Entonces hay una lógica teórica que hay que darle... por cierto.

¿Dentro de este debate dónde se posiciona usted?

Yo me posiciona más en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, tengo esa formación y esa trayectoria académica. No desconozco la importancia, digamos, de los fenómenos sociales en la transmisión del pasado, me parece que eso es absolutamente relevante y contextualizador... Pero el gran tema es cómo hacer que una persona que no tiene formación se convierta en una persona formada para enseñar de un modo complejo y crítico sobre el pasado... y hacer eso cuesta mucho, cuesta mucho tiempo hacerlo y cuesta mucho conocimiento también, en saber cómo funciona ese proceso de formación.

¿Qué necesidades puede identificar en los formadores de la carrera de PHCS?

Yo diría que estudios, investigación, hábito académico, eso por una parte. Y lo otro es, quizás, un proceso más de conocer más sistemático con el medio escolar, algo que se va perdiendo cuando uno entra a la universidad en el fondo. Inevitablemente el circuito sobre el cual uno responde es el circuito laboral inmediato que es la universidad. Pero necesitamos hacer vínculos con

escuelas, en mi caso más extremo para ir a hacer clases, digamos, como una alternativa... pero en otros, al menos, para discutir con el profesorado, con los equipos de gestión o saber qué está pasando con []... debería estar mucho más regularmente... y no lo estamos haciendo con mucha frecuencia.

4. Tema: sobre el impacto de la estructura social y el contexto social de la escolarización.

¿Considera usted que influyen los procesos históricos, sociales y políticos que se han dado en Chile, en la formación docente?

Yo creo que sí. O sea, esta es una carrera reciente, tiene diez años... va cumplir diez años ahora en el 2012. Pero hay una correlación bastante fuerte entre, yo diría más que de los procesos histórico-sociales, entre las políticas educativas y lo que pasa con las carreras, particularmente ésta, o sea... nosotros hemos ido respondiendo un poco a un cierto diagnóstico que hay en torno a lo que es la formación de profesores en Chile y sobre lo que es la educación en Chile. Hay una propuesta de responder frente a este entorno, que sin duda es de una lógica crítica al modelo social dominante, que funciona en una lógica, digamos, transformadora de los espacios sociales en donde se interviene como profesor, entonces, desde ese punto de vista, es una tensión la que nosotros producimos permanentemente con el entorno, sin que eso implique, digamos, simultáneamente, responder a ciertas demandas, responder a ciertas directrices del entorno más político-educativo que nos ha tocado vivir en estos últimos diez años: reformas curriculares, formación inicial docente,

estándares de formación docente, en fin, todo aquello, digamos, de algún modo siempre va siendo algún insumo y siempre impacta en lo que nosotros vamos haciendo, no somos refractarios de eso tampoco.

¿Que piensa sobre la reforma educativa en Chile?

A grandes rasgos... que ha sido problemática, errática, no dialogante con los actores educativos, desconocedora del saber profesional del docente, y por lo tanto, generadora más de problemas que de soluciones.

¿Qué piensa de la reforma en la formación docente llevada a cabo por el programa FIDD?

Mucho ruido y pocas nueces para decirlo en una frase. Mucho recurso invertido, pero muy poco efecto sobre la calidad académica primero en formadores de profesores, de los académicos que fueron profesores y, finalmente, con bastante poca innovación curricular, excepto en las prácticas progresivas, o sea, la [] cuando evalúa el programa FIDD sale muy contenta con nuevas experiencias, pero son cuatro que... de los cuales tres deben sostenerse hasta el día de hoy... o sea, no quedó nada sembrado establemente, o sea, fueron muchos proyectos de innovación que se disolvieron rápidamente, son los años, cuando se acabaron los recursos que financiaban los proyectos FIDD. Visto ya de un óptica de unos diez años para atrás, más o menos eso, la verdad es que fue un modo de intervención con muy poca capacidad de entrar en las profundidades del problema que tenemos en la formación de profesores.

Sin embargo, mi consideración es que de alguna manera se toman a grandes rasgos la propuesta llevada a cabo por este programa.

Yo diría que no.

En la línea de los talleres de formación docente...

No. Porque lo que nosotros hicimos fue una innovación sin plata... no participamos del FIDD, de hecho ya estaba entrando en la fase final cuando esta carrera abrió. Lo que se tomó en la discusión fue esto que te acabo de decir, la idea de las prácticas progresivas... fue como un consenso de que los chiquillos tenían que aproximarse tempranamente al medio escolar. Pero la solución que nosotros produjimos fue una producción made in academia, digamos, ya? Y para decirlo de modo [] la gran innovación estuvo en no entender los talleres de práctica profesional como talleres donde se va a reflexionar sobre la práctica, sino que como espacios de construcción de conocimiento didáctico, en diálogo con el centro de práctica... con los espacios de centro de prácticas. Eso hasta el día de hoy, yo te diría que... todavía no hay universidades que lo hagan con el nivel de elaboración y densidad que lo estamos haciendo nosotros. Tú ves las otras mallas de formación de profesores y sigue teniendo separada la didáctica de especialidad con la práctica profesional.

¿Que opinión tiene frente a la última movilización estudiantil en Chile? ¿Cómo afecta esta coyuntura en la formación de profesores?

Si te contesto desde la coyuntura... pésimo. O sea, ha implicado dos semestres absolutamente irregulares, con procesos de aprendizaje muy débiles de los estudiantes, con discontinuidad en los procesos evaluativos, discontinuidad en los procesos de docencia. No... un desastre. O sea, las movilizaciones, preguntado así, es un desastre... para la formación de profesores. Porque no tuvimos centro de prácticas el segundo semestre, está la [] en toma. Como esta carrera además entró... prolongó su paro después de las vacaciones de invierno hasta principios de octubre, no tuvimos ninguna posibilidad de mandar a los chiquillos a centros de práctica, ya estaba zanjado, digamos, estuvieran en toma o no estuvieran en toma. Entonces, desde ese punto de vista es un riesgo dentro del tema de las movilizaciones... del punto de vista de los procesos formativos de, al menos, una o dos generaciones de estudiantes que tenemos en la carrera.

5. Tema: sobre los valores, concepciones y creencias.

¿Cuáles son los principales valores que promueve usted en la formación de formadores?

Yo tengo que hablar como jefe de carrera, digamos, porque otra cosa es la que hacen los profesores, las variantes que esto pueda tener, pero... Yo creo que esta carrera y los profesores que trabajan acá... me parece que... y hablo de todos, ya?... no solamente los de la actividad profesional... los de integración

profesional... un respeto y una valoración del conocimiento disciplinario de modo muy importante, ya? En ese sentido, yo creo que nos diferenciamos de algunas carreras de aquí mismo de la universidad donde el gran centro está en lo pedagógico... yo creo que nosotros tenemos mucha conciencia de aquello, pero entendemos que la esencia del desempeño de un profe, digamos, es tener un buen dominio disciplinario. Sin buen dominio disciplinario... no hay un buen profesor, ya? Por mucho que sepa hacer dinámicas de grupo extraordinariamente dinámicas entre comillas, motivantes, en fin, y tal... la sustancia como se dice en mucha literatura sobre este tema... la sustancia de este asunto, digamos, está dado por una adecuada organización epistemológica, teórica y de conocimiento duro sobre la disciplina, ya?

Me interesa más abordar el tema... en su propuesta de formador... cuando a usted le toca hacer clases, por ejemplo en los talleres profesionales, como formador en los talleres profesionales... ¿Cuáles son los valores que usted promueve en la formación?

En términos personales por lo tanto... bueno, esto mismo que te estoy diciendo es válido, ya? Lo otro, yo diría, en mis clases en particular, yo creo que hay un tema muy fuerte con la coherencia interna que debe tener un profesor, o sea, si uno piensa A y quiere hacer B, piense primero si es B lo que corresponde o es A prima, ya?, es decir, si yo tengo un cierto postulado con respecto a la autonomía del aprendizaje del otro, no puedo enfatizar, digamos, cuestiones que contravengan aquello a no ser que tenga muy buenas razones para hacerlo... y por lo tanto, incluso esa contradicción debe ser asimilada en una

cierta coherencia de un discurso pedagógico que tiene que levantar el estudiante... para mí eso es como super importante. Eso implica remitir en el otro, digamos, una autoresponsabilización por lo que está construyendo como profesional, ya? Yo creo que hay también un énfasis muy fuerte en evitar entregar soluciones hechas, en más bien entregar herramientas para que tú construyas soluciones, y eso para mí es como de emergencia de... de algo, que por lo menos a mí me anima mucho en términos de la docencia universitaria, que es la construcción de autonomía.

¿Qué piensa sobre temas como homosexualidad, el origen étnico? ¿Cómo en su formación aborda estas temáticas?

Si, yo lo abordo... lo abordo dentro de... y no solamente acá en pedagogía en historia, sino que en los cursos de formación pedagógica también, en el entendido de que hay una invisibilización muchas veces de ciertas temáticas que son mucho más propias del discurso poscrítico, posestructuralista [] que empieza a relevar esos temas... como la homosexualidad [] pero por lo menos para mí son temas que son necesarios de visibilizar sobre todo y problematizar y ayudar a los chiquillos a ver cómo resuelvo, nuevamente, desde la disciplina y desde la didáctica de esa disciplina, digamos... su enfrentamiento, su trabajo en este tema de prejuicios... porque sí tiene estos fenómenos que tienen que ver con la migración, tiene que ver con las nuevas sexualidades, con un cambio epocal probablemente también de ciertos valores que transitan de lo tradicional a lo moderno y a lo posmoderno inclusive, entonces... todo esto tú lo tienes en una sala de clases, es una realidad socio-cultural que se está []... con más...

más explícitamente... y por lo tanto, tiene que ser parte de las acciones del problema... el problema no es la cognición de ese punto de vista... una de las variables es la etapa [] en la que está el cabro... pero tú tienes una diversidad de sujetos que tienen que saber trabajar de un modo, más bien, dentro de lo posible.

¿Como aborda su practica de formador, frente a estudiantes que viene de sectores populares o marginales?

Ahí hay un tema super interesante que siempre ha sido materia de discusión... es más de la universidad, no solamente de la carrera. Yo creo que nosotros tenemos ahí un tema de aprendizaje pendiente como formador de formadores, ya? en el sentido de reconocer justamente quién es el otro que está en la sala de clases, ya? Y con que mundo cultural viene... y también tener mucha claridad de cual es el mundo cultural que uno le ofrece, ya?... porque no se trata, como yo digo muchas veces, digamos, en un servicio al cliente le busca X expresión cultural y vamos a hacer las cosas con esta expresión cultural... al contrario, uno tiene que tensionar es construcción que traen los chiquillos porque generalmente la tarea... y eso yo lo creo por esta formación de historiador que uno tiene, o sea... la universidad como fenómeno social en el mundo occidental tiene en su ADN el de trabajar con la cultura elaborada.

Tenemos una tarea pendiente, te decía, porque en ese reconocimiento de quienes están en este proceso de formación, te decía, a su vez que la universidad tiene como... parte de su núcleo más duro, su ADN, decía...

trabajar con la cultura elaborada. Entonces no... tampoco te puedes traicionar a tí mismo... porque nosotros trabajamos con la cultura elaborada... entonces este diálogo con guiños a la cultura popular no es un diálogo donde nos vamos a asimilar a la cultura popular porque no somos cultura popular. Y si el chiquillo optó por entrar en la universidad es justamente para entrar en tensión y en diálogo con la cultura elaborada y eso hace que tenga que, efectivamente... lo que pasa acá, o sea, que tengas que leer a Kant y leer a Hegel, o sea, no hay muchas alternativas, ya?... pero ese es un proceso que genera rupturas, que genera de-construcciones, que genera rechazo también, ya? Y es un problema súper complejo, insisto, que después tenemos que aprender mucho más, ya? Porque tampoco se trata, y eso tú lo sabes bien, digamos, o lo sabemos de la formación que tienes [con], de la hegemonía cultural que uno puede ofrecer... la colonización que puede hacer también del otro es un tema súper fregado del cual hay que estar consciente también, o sea, tampoco somos aculturadores del mundo popular y de los sectores, digamos, periféricos, marginales, lo que tú quieras. Y también es una cuestión bastante relativa, en el sentido también que el espectro de estudiantes que entra acá... una fracción tendrá que ver con ese mundo bien específico del... urbano-marginal, digamos, ya? Pero hay otro grupo importante... muy importante que también hay que, finalmente... no se expresa en la movilizaciones ni nada... que es de clase media-baja, hijos de comerciantes que lo único que les interesa es que el chiquillo saque en cuatro años la carrera... y que es parte también de ese mundo... que esta más...

¿Usted comparte algún credo religioso?

Ninguno.

¿Cree en Dios?

No.

¿Usted comparte alguna ideología política?

Yo creo que me sitúo dentro de una franja de izquierda, por cierto, pero que no ha participado ni de los últimos años, en veinte años, digamos, de gobiernos de Concertación, ni tampoco ha participado de una izquierda... para mi gusto bastante anquilosada... y tampoco estoy por el lado de la izquierda de esa izquierda, o sea, tampoco me sitúo ahí. Así que es bien difícil de precisar ese mapa... pero yo creo que un segmento importante de mi generación, además, que tiene un poco esa lógica... una lógica que teniendo ciertos valores políticos, no adscribe a ninguna tendencia particular.

6. Tema: sobre las apreciaciones del formador de procesos de formación a nivel de teórico.

a. ¿Con cual teoría de la educación o tendencia pedagógica se siente identificado? ¿Cuáles son los fundamentos de su elección?

Es como largo, pero... así en breve... yo tengo... en lo personal yo tengo acercamiento a la pedagogía crítica, pero no me compro, yo diría, hasta un 70%

de la pedagogía crítica, sobre todo la de los años 80 y 70, digamos, ya no comulgo mucho más con eso... Ando en nuevas búsquedas de raíz crítica pero [están planteando temas más en la línea poscrítica] ... incluso cuestiones como la de Paulo Freire sobre pedagogía de la autonomía... más teóricamente hablando, por ejemplo, ando mucho más entusiasmado hoy día con autores como [Carl Deslía] ponte tú, que tiene que ver con pedagogía de la alteridad, pedagogía de la diferencia... en esa lógica anda mi búsqueda personal hoy en día en términos teórico-pedagógicos.

Y si nosotros pudiésemos separar entre una tendencia de la teoría de la educación más técnica, otra tendencia progresista y una tendencia más crítica ¿Usted dónde se encontraría?

En la tercera.

b. ¿A su juicio cuales son los temas fundamentales para la formación de profesores de la carrera de PHCS?

Claramente la didáctica de la especialidad es un tema fundamental, la pedagogía crítica es un tema fundamental, la historia social y, más recientemente, la historia del tiempo presente, yo diría, esos son como los temas fundamentales... Esos son los cuatro grandes temas sobre los cuales se sostiene la propuesta

c. ¿Con qué enfoque de formación de profesores de HCS se siente identificado, cuales son las razones de su elección?

Es que yo creo que no existe tal cosa. No hay enfoques en formación de profesores de historia, propiamente tal... hay enfoques sobre formación la formación de profesores de educación media con algunas especificidades, pero tampoco tanta... o sea, la literatura... la que más clásicamente te habla de modelo consecutivo-modelo concurrente... por decir algo... nosotros aplicamos modelo concurrente en formación del profesor... eso es formación disciplinaria con formación pedagógica simultáneamente. Dentro de la discusión sobre formación de profesores de historia, no podría.. es que es redifícil porque no hay mucho texto, no hay mucha literatura que sistematice modelos, ya? Por eso te cuento que es difícil. Dentro de la lógica concurrente, eso es lo que creo que enfatizamos más la centralidad de la didáctica como eje articulador del conocimiento profesional del docente... y una didáctica práctica, digamos, no una didáctica teórica... y con algunos componentes de desarrollo profesional docente y con algunos componentes de pedagogía crítica, entendiéndolo como intelectual-transformativo... a lo Giroux digamos, o sea, yo creo que por ahí.

d. ¿En relación lo disciplinar en la formación, con que escuela o corriente historiográfica se siente identificado y porque?

Yo transito mucho más entre historia social e historia cultural. Esas son mis aproximaciones más fuertes desde el punto de vista disciplinario hoy día. Por lo

que he hecho además en pocos trabajos como historiador van en esa línea, pero yo sigo leyendo mucho sobre teoría histórica, digamos. Me trato de mantener un poquito al día sobre eso y me parece que sigue siendo los [ramales] que más me identifican, e incluso diría que un poco más la historia cultural que la historia social. Eso.

e. ¿con qué enfoque o tendencia sobre el curriculum usted se siente mas identificado y porque?

Depende de lo que estemos hablando... si tú me preguntas desde la lógica... de las teoría o de los enfoques curriculares más importantes [axiológicos] me parece que, desde el punto de la política, es el más viable y el que más me seduce. Si tú me preguntas desde la idea de construcción de proyecto, evidentemente que la teoría crítica del curriculum es la que más potencial tiene, desde la óptica de lo que yo entiendo por educación. Pero transito ahí... en esa lógica.

Dentro del enfoque o de la experiencia de la geografía ¿Con cuál usted se siente más identificado y por qué?

Yo diría que, claro, estoy transitando hoy día dentro de... que no es mi campo de experticia para nada digamos, pero yo diría que... algunas vertientes de la geografía humanista, fundamentalmente, es lo que más me llama la atención... es lo que más... las aproximaciones fenomenológicas, sobretodo, me parece

son muy potentes y muy interesantes para recomprender, digamos, un enfoque de la geografía, digamos, [que para la escuela] es muy lejana todavía.

7. Tema: Reflexión sobre el curriculum de formación docente de la carrera de PHCS.

¿Qué opinión tiene sobre el tipo curriculum en formación docente que tiene la carrera de PHCS?

Ya, porque hablábamos justamente de eso... que yo te decía que no hay un modelo de formación en particular...

¿Qué le parece la secuencia de los talleres de formación profesional y la línea de formación pedagógica?

A ver, yo creo que hay un tema ahí... de necesario [que se hable] de una manera más fina de cómo está ocurriendo eso, pero la formación práctica creo que ha tenido un super avance del momento en que nosotros, comillas, controlamos [materia] y talleres desde el primer semestre en adelante, ya? Porque antes no ocurría.... hasta hace unos años atrás... que eran compartidas con la escuela de educación. Yo creo que eso permite identificar el núcleo de la carrera más rápidamente por parte de los estudiantes, pero además permite ingresar a una reflexión sobre la enseñanza de la historia muy tempranamente a los estudiantes... y eso permite mejores niveles de maduración de, justamente este trabajo [profesional y prestigio] que queremos construir, ya? Se

ha impactado también en que el [supremo] de la clase hoy en día está situado en cuarto semestre y no en quinto... y por tanto permite un adelantamiento en esa experiencia que... evidentemente... que permite una capacidad nuestra también de ir monitoreando, ir intencionando esta experiencia práctica en la enseñanza de la asignatura... creo que hay un valor agregado en eso de unas supervisiones transversales que se desarrollan hoy en día, donde los estudiantes son visitados por profesores ya desde cuarto-quinto semestre en adelante, ya? Es una visita que permite retroalimentar el desarrollo del taller y permite ir viendo, digamos, niveles de avance, apropiación, dificultades de los chiquillos, digamos, que están comprendiendo oficio pedagógico. Ahora, su relación con el plan de formación pedagógica general... siempre ha sido un problema esa articulación, digamos, del punto de vista de... si son los cursos necesarios, si se articulan específicamente para nuestro perfil de profesores de historia, pero también creo que está lo esencial, aún cuando creo que... aún es posible sintetizar algunos temas y a lo mejor destacar otros. Con todo, tengo la impresión más personal de que la formación pedagógica hoy día debiera transitar a una cosa... que tenga, quizás, menos de teoría y mucho más de práctica... ¿en qué sentido?... algo de lo que decía hace un rato atrás... me parece que el tema del cuerpo es un tema central en la formación de un profe, si uno no reconoce su propio cuerpo, si uno no reconoce su modo de usarlo, no sé, en un proceso de interacción pedagógica y de intencionarlo para el aprendizaje, me parece que estamos, nuevamente concibiendo, una razón pedagógica muy racional, y yo por lo menos vengo un poquito de vuelta de esa mirada, y más bien enriqueciéndola a lo mejor más que botándola al tacho de la basura, pero... de que hay cosas que... en mi experiencia profesional viendo

carreras de artes, de teatro ponte tú, de danza... son muy similares a las que necesitamos nosotros finalmente, ya? Entonces, yo tengo la idea de que la [promoción] pedagógica no debería ser una teoría de la pedagogía... debiera haber teoría de la pedagogía, por cierto, pero eso no basta, ya? Y ese no basta implica mucho más... hoy día ando más en la lógica como de maestro-discípulo, ya? Mucho más en el tema del modelaje, en el tema de ensayar, el tema de... de eso, de una práctica que no pasa solamente por estar en el colegio... haciendo el simil con los estudiantes de teatro, no todo el tiempo están en una obra de teatro, o sea, pasan muchas horas, ya? haciendo una suerte de entrenamiento y modelaje, digamos, en los ensayos... ¿por qué nosotros no tenemos eso?, es mi pregunta.

¿Cual es la definición de educación que usted maneja como docente?

Un poco te lo estoy [comenzando]... hoy día para mí... yo tengo un dignóstico feroz... en el sentido que prácticamente no tiene teoría, de hecho lo que tenemos son tentadores del fenómeno educativo y muy pocos teóricos de la pedagogía, ya? Eso significa que nos quedamos con tres o cuatro nombres, de estos cursos de paradigmas pedagógicos, teoría de la educación, como tú quieras denominarlo. Hay una cantidad de reflexiones que son teorías sobre los sistemas educativos, sobre las formas sociales de la educación, qué eso no tiene nada que ver, creo yo... o sea, tiene que ver pero parcialmente... con la teoría sobre la relación pedagógica. Si tú empiezas a mirar la literatura, los clásicos, quiénes reflexionan efectivamente sobre la relación pedagógica... y cuando digo relación pedagógica, no digo relación profesor-alumno... estoy

diciendo relación profesor-alumno-contenido... cultura, ya? Y sobre eso, si tú te fijas y haces el ejercicio, hay muy poco... o sea, sale para afuera... algo de [Dewey¿?], muy poco... ninguno de los psicólogos hace esa reflexión, ni Piaget, ni Vygotsky, en fin... igual nos vamos quedando con Paulo Freire, un par de alemanes y sería todo. Y ahora en lo que te decía hace un rato, [] que tampoco toma mucho el tema del contenido, pero sí sobre la relación. Entonces, desde esa lógica la recepción de teoría de la educación que yo manejo se aproxima mucho más a Araceli de Tezanos, que es una uruguaya hoy día [] en Francia, digamos, que trabajó acá en Chile, de hecho trabajó en los períodos FIDD, estuvo en Osorno en la formación de profesores un tiempo, se fue, ha tenido mucha relación con los colombianos... es todo un referente, conocida en algunos circuitos pero no suficientemente valorada, creo yo, en su conceptualización del oficio del pedagogo, que es un poco lo que yo estoy tratando de rescatar hoy día en mi concepción de lo que es la formación docente.

¿Cuál es la definición didáctica específica de la PHCS con la cual usted trabaja?

... Para hablar un día, digamos, pero... a ver, yo entiendo que la didáctica es un campo, en su versión moderna o reciente... es un campo débil todavía, epistemológicamente hablando, pero que sí tiene la posibilidad de identificar [edificar] un núcleo epistemológico sobre el cual se construye conocimiento, y ese núcleo epistemológico es el mismo que el de la relación pedagógica, que es la relación entre estudiante, docente y contenido... que es muy clásico, muy

obvio, inclusive... pero eso es... o sea, la didáctica debiera producir conocimiento sobre ese fenómeno y cómo afecta la lógica del contenido a la relación pedagógica. Ahora, todavía subsisten algunos debates sobre didáctica general y específica, pero es evidente que la producción de conocimientos que viene hoy día del campo de la didáctica, vienen de las didácticas específicas no de la didáctica general. Yo tiendo a pensar que la didáctica general, en rigor no puede producir conocimiento, en rigor no puede, pero sí puede ser entendida como un espacio de intersección de las didácticas específicas que levantan conceptualizaciones y problematizaciones, de esa tríada de la que te estoy hablando, que permite hablar de un patrimonio común, finalmente las didácticas específicas trafican conceptos desarrollados en las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias naturales, en fin... y eso va siendo patrimonio común de las didácticas específicas, y a eso podemos denominar, a lo mejor, didáctica general.

8. Tema: reflexión en torno a los temas educativos emergentes para la formación a nivel teórico.

¿Qué piensa sobre el rol docente en la formación de PHCS?

Lo que pasa es que ese es un concepto super difícil de agarrar... se utiliza mucho... yo sé... porque eso puede ser el rol en el puesto de trabajo... y esto es la dimensión laboral de la profesión... rol docente algunos lo entienden desde el punto de vista socio-político... rol docente se puede entender, digamos, desde su funcionalidad en la políticas públicas... o sea, para mí no es un buen

concepto, en general tiendo a evitar su uso por lo mismo. Ahora, si tú me preguntas cuál es el rol docente en la sociedad contemporánea... es otra respuesta, ya? Ahora, qué concepto yo manejo de aquello en la formación inicial... yo más que hablar de rol docente, hablaría de conocimiento profesional docente, ya? Y que por lo tanto, lo que uno hace en la formación inicial es construir conocimiento profesional en los estudiantes en formación.

¿Que relevancia usted le concede a los saberes pedagógicos en la formación docente?

Alta, alta. Pero saberes pedagógicos... bueno, el concepto saberes pedagógicos estuvo, también, de moda hace unos años atrás... sobre eso... también es bien difícil de agarrar. Pero, yo lo remitiría nuevamente a mi referente teórico que más tomo hoy día, que es la idea de oficio pedagógico que maneja Araceli de Tizano... para mí ese es el saber pedagógico... que es un saber teórico-práctico, que atiende al contexto, que de algún modo es emergente, que en la trayectoria de esa construcción de saber, digamos, no es pura invención, no es pura improvisación, si no que estabiliza modos de hacer las cosas que debieran tener un componente de reflexión crítica que le permita irlos modificando y variando.

¿Considera usted que su historia personal influye en los procesos de formación que usted imparte?

Absolutamente... ¿mía? ¿personal mía?... claro, o sea, creo que la del estudiante es muy importante y creo que la de los docente... nosotros... es muy importante. En Chile hay, yo diría, una persona que se ha metido muy fuertemente con eso... que es José Cornejo, un profesor que ya no está en la universidad trabajando, él opera en la católica... pero tampoco es que ha ingresado, justamente, en la constitución de formador de formadores... en eso hay toda una línea de investigación que yo conozco relativamente bien, que tiene que ver con... y que nosotros somos parte de [la razón... la relación] pedagógica en la formación docente, y yo ingreso con toda mi historia a esa relación pedagógica, por lo tanto, con todo mi sistema de creencias, mis experiencias vitales, mis quiebres y mis continuidades. Desde ese punto de vista, no tengo dudas, digamos, que un formador de formadores debiera hacer un ejercicio de introspección biográfica para entender, digamos, como se relaciona con sus estudiantes de profesor.

9. tema: reflexión en torno a la experiencia formativa del formado.

Y en ese sentido, ¿Qué opinión tiene sobre la influencia de su formación escolar en los procesos formativos que usted imparte?

Yo creo que... o sea, si yo hago la revisión biográfica, yo creo que tengo... claro, mi experiencia primaria y secundaria son experiencias muy relevantes sobre todo en la idea de la estructuración del trabajo. O sea, mi experiencia de

profesora básica... tuve seis años, ponte tú... era de una profesora normalista que apelaba al rigor, que apelaba a la estructuración, que apelaba al ritmo, ya?... permanentemente, ya? Y mi formación de estudiante secundario en el Liceo de Aplicación... el ethos de esa cultura de formación que es la del Liceo de Aplicación, en esos años y... lo que sigue siendo así, tiene dos componentes: una [] es el rigor, la exigencia, pero por otro lado también... todo el... la exclusión, digamos, de participación socio-política, digamos, o sea, el estudiantes es un [] también... la intención es construir, además... vocalmente en una etapa de la... [Educación] secundaria, digamos, [] y todo este cuento, digamos que, implicó que, muy tempranamente me convirtiera en el proceso crítico. Entonces lo tengo muy imbricado... que eso es parte de la identidad personal, digamos... no es el carril de la política por un lado, y el carril de lo personal por otro.

¿Cómo influye en la formación que usted proporciona el proceso de su propia formación universitaria?

A ver... yo, a grandes rasgos, creo que me di cuenta que la formación que yo tuve en la Universidad Católica... Instituto de Historia, fundamentalmente... como gran matriz formadora... es una... antes ya te lo había dicho... o sea, un tema con la autonomía, la autoresponsabilización, la exigencia sobre sí mismo, digamos, más que la demanda sobre condiciones para hacer las cosas... que es un poco lo que pasa ahora a fin de semestre... no sé... llegan los chiquillos acá y todos te miran... lo que pasa en este momento... o sea, y nadie es capaz de hacerse cargo de su propio proceso, ya? Y eso yo creo que incide mucho en

el modo en que yo gestiono la carrera y en el modo en que hago docencia. Digo... [] esa alma mater como le llaman algunos... opera... opera en la cultura de formación que uno transmite finalmente.

¿Cómo usted cree que la experiencia como formador universitario ha impactado en la formación que usted imparte?

Yo creo que, bueno, uno está siempre dándole vueltas, digamos, a lo que uno hace, cómo la va a [distribuir], en qué quiere seguir haciendo, digamos, lo que implica la formación de profesores... yo creo que, son como más que... impacto que se pueda identificar claramente... son como preguntas recurrentes, más bien... quién es el otro [al que...], a quién le estoy haciendo clases... cuáles son los procesos efectivos de aprendizaje que se producen en el estudiante, cómo... qué es lo que... yo puedo buscar en el otro para que me remita como... a un aprendizaje en profundidad, ya? Yo siempre he andado... [creo que hace part de la perspectiva mía] de andar inventando instrumentos de evaluación, o sea, de modalidades... desempeño... hoy día yo, de alguna manera, asumo buena parte del discurso de las competencias, pónete tú, ya?... es una discusión reflexiva de hoy en día y todo el tema, pero el tema del desempeño es un tema central, entonces, siempre creo que estoy tratando de volver a impactar desde la lógica de cómo el otro logra integrar lo que aprende y cuáles son las modalidades más pertinentes para que el otro haga esa integración.

10. Tema: sobre la reflexión en la práctica del formador (auto percepción de la formación).

¿Cómo ve su propio proceso como formador de formadores?

Yo creo que estoy en una etapa de oficio... ya? de... creo que pasé por las mismas etapas de todo profe finalmente, o sea... de ensayo-error... de exploración de distintas alternativas... pero creo que he ido ganando precisión en esto que te digo, no? o sea, en las preguntas y el diagnóstico, o sea de... de... ya entender más o menos, claramente digamos, dónde hay que apuntar en la formación de profesores, cuáles son las estrategias más adecuadas, qué es lo que... cuál es el discurso que tengo que levantar... yo tengo un estilo personal, digamos, que reitera lo fundamental en un curso, siempre. Y tengo pocos discursos específicos.... así cómo que entre en el detalle hasta el último punto, digamos... que lo tengo también para muchas cosas, pero no tanto... pero me interesa como la idea de la noción central, y eso creo que ha sido parte de mi construcción.

¿Cómo definiría usted la formación que usted entrega?

Es lo que te estoy diciendo...

¿Qué tipo de perfil de profesor usted reflexiona esta contribuyendo a formar?

¿En que aspecto se puede identificar?

A ver, el profesor que yo intenciono... en conjunto con el perfil de egreso o no en conjunto con un perfil de egreso... es un profesor que sea capaz de manejar la información, que sea capaz de montar mapas cognitivos personales, digamos, sobre lo que aprende, que tome posición sobre lo que se le entrega y que pueda ser contradictoria con la mía sin nignun problema... pero que sepa argumentar, defender y estructurar en acción. Yo diría que eso es lo que más prefiero hoy en día.

¿En que aspecto se puede identificar?

En el modo en que estructuro los ejercicios de los cursos, en cómo tematizo las unidades de aprendizaje en el programa, o sea, tiendo hacia lo sintético que.. específico, [diciendo] los contenidos, en el tipo de lecturas que selecciono, en los instrumentos evaluativos, como te decía hace un rato atrás, en el tipo de relación personal, también, que desarrollo con los estudiantes, en cómo enfrento las dificultades de aprendizaje de los chiquillos.

¿Cuáles son los aspectos mejor logrados a su juicio de la formación que usted entrega? ¿En que aspectos se pueden evidenciar?

Difícil pregunta... porque deberías preguntarle más a los estudiantes que a uno mismo. Pero, de lo que uno ve así como resultado posteriores, de lo que te dicen, de repente, algunos estudiantes... en fin.. cumpla un poco con esto que es la expectativa [] organizar una temática y la puedan manejar con cierta soltura y moverse de un lado a otro... yo creo que ese es un logro... que

[permanentemente] me aparecen en los estudiantes... el tema de exigencia algunos lo reniegan, pero lo destacan simultáneamente, o sea, en términos de la exigencia no como exigencia de... no solamente que te apriete mucho, si no que... eso permitió que... al otro ver la necesidad de tener rigor con lo que se enfrenta.

¿Cuáles son los aspectos que generan tensiones o problemáticas en la formación que usted imparte? ¿Cómo cree usted que debieran mejorar?

Mi proceso de formación docente... yo creo que hay varias cosas... quizás mayor refinamiento metodológico en lo que estoy haciendo, mejor retroalimentación oportuna a lo mejor... yo soy de los que me demoro en devolver pruebas y esas cosas, digamos... o sea, siempre ando medio atrasado con eso y nunca tengo ayudantes suficientes como para resolverlo... pero, creo que por ahí hay un tema que tengo, claramente, identificar mejor... como mecanismo que incide en la formación.

11. Tema: reflexión sobre la práctica y metodologías de aula.

¿Cómo definiría el tipo de clases que usted realiza?

Es que es una combinación... yo explico muchas modalidades durante un semestre. Si lo divido como en etapas, hay una fase de estructuración de temas, después una fase de bajada vía talleres, fundamentalmente, y

normalmente cierro con producto. Esa es como la lógica con la cuál actúo permanentemente.

¿Cuáles son las metodologías de enseñanza y de aprendizaje que usted utiliza en las clases?

Harto ya hemos dicho, o sea, desde clase expositiva muy clásica, digamos, pasando por preguntas problematizadoras, pasando por indagación personal de los estudiantes, debate grupal, diálogo crítico-interactivo, digamos, con los estudiantes... en el sentido, digamos, de hacer del aula un espacio de conversación en torno a un problema central, tratando de [llegar] al interior de la experiencia personal y del saber académico que vas construyendo, en fin.

¿Qué tipo de evaluaciones utiliza frecuentemente?

Durante muchos años escapé de los controles de lectura, ponte tú, ya? Pido más informes, análisis críticos... ahora estoy ocupando formalidades que son... me parece bastante interesante... bueno, y que contruyan reseñas críticas de textos, obviamente complejos... y la otra es... hago de... un invento que es... se llama análisis conceptual de [bibliografía], que es... a través de cinco textos seleccionados, digamos, identifiquen tres o cuatro conceptos que son transversales a las lecturas, y que por lo tanto, las tiren... o sea, si yo les digo, no sé poh... subjetividad... y todos los textos hacen alguna referencia a subjetividad, la idea es que el concepto de subjetividad lo compares, lo tensiones, lo relaciones en función de cómo los autores lo tratan, ya? Entonces

eso te obliga a leer los texto, no en sí mismos, si no que en función de una categoría. Y eso, ponte tú, son modalidades que a mí me... me resultan del todo interesantes, aún cuando también, de repente, efectivamente hago controles de lecturas, pero trato de evitarlos en general, yo soy de los que promueve la construcción de posiciones propias.

¿Considera usted que es necesaria una formación para formadores?

Totalmente, totalmente... o sea, estoy convencido de aquello. Como yo te contaba... como conozco algo del trabajo de José Cornejo y de las reflexiones de un grupo de gente que trabaja en formación de profesores hace mucho... nosotros somos tan profesores, digamos, y el sociólogo es tan profesor como la profesora de básica para efecto, digamos, de los procesos de formación con los que se ven enfrentados, y por lo tanto hay que tener un nivel de reflexión, un nivel de oficio, un nivel de conocimiento técnico, digamos, para poder entender esos procesos de formación. Junto con... lo que te comentaba hace un rato atrás... el tema también de reconocerse a uno mismo como parte de un entramado complejo que interactúa con otros entramados complejos que son los otros sujetos que están en una sala de clases. Entonces, esa dimensión entre lo personal, el conocimiento académico, el dominio disciplinario, en fin, [] yo creo que es válido para escuela como para una formación universitaria.

Datos del entrevistado:

Nombre: Beatriz Areyuna

Edad: 39 años.

Estudios: Profesora de historia. UMCE. Magíster en historia. ARCIS.

Cargo: Profesora de didáctica de la historia y Curriculum.

Datos de entrevista:

Fecha: 21 de diciembre del año 2011.

Hora: 15: 00.

Lugar: Escuela de educación. UACH.

¿Como evalúa el posicionamiento de las carreras de educación en el contexto universitario?

Yo creo, así muy subjetivamente, de que la carreras de educación, tienen una suerte de trauma muy complejo con su estatuto epistemológico, eso quiere decir que son carreras, son facultades que siempre se han sentido como de segunda guardia, en relación a las carreras de ciencias sociales. Yo considero que esa sensación o ese sentimiento traumático tiene un fundamento y tiene una historia que lo explica, y esa historia... mejor dicho el desconocimiento de los académicos de esa historia que lo explica esa genealogía esa tradición, lo hace ser mas terrible. Por que nosotros cuando hablamos de campo pedagógico, o educativo no se sabe de que estamos hablando. Entonces muchas veces la gente adscribe a cosas como las ciencias de la educación, como el caso de la católica y de la umce, que significa esto de que dejaran estos últimos de ser pedagógico, bueno no solo significa de que Pinochet la intervino y produjo un nuevo decreto, eso significó un nuevo giro epistemológico, pero lo mas dramático es que los profesores no entiende ese giro y no lo explican, entonces yo creo que el estatuto epistemológico de las

escuelas es muy complejo y se juega en parte, en una idealización profunda de que esto es un hacer, y que los que investigan, lo que la piensan son otros, son los sociólogos, los expertos, y te estoy hablando incluso de la gente que se considera progresista, por lo tanto eso hace de que los posicionamiento que las universidades tengan en el espacio público respecto a educaciones muy débil.

¿En el caso de la academia por ejemplo?

Igualmente débil. Haber chuta... parece que voy hablar de mas... yo creo que en la academia, coexisten tradiciones epistémicas muy diversas, y me da la impresión de que hay un debate ahí, sobre quienes somos, haber... yo no estoy planteando que debamos ser todos de una misma tradición, lo que estoy planteando, es que por lo menos estemos advertidos de que aquí hay tradiciones distintas, están los que creen que las ciencias de la educación, o sea que son los sociólogos, los antropólogos, los psicólogos, los que tiene que hacer investigación educativa. Están los que creemos en la pedagogía, y que esta tiene sus campo su propio hábitos su desempeños, y están los que creen que la didáctica mató a la pedagogía, está Paulo Freire dentro de sus padres fundadores, sin embargo no se reconoce que este tenga estatuto epistemológico académico. O sea hay una serie de contradicciones, yo tengo la sensación de que mas nos une una serie de hábitos, un par de experiencias históricas, que una suerte de marco teórico agrupador.

¿Como cree que ese estatutos y posicionamiento de la pedagogía influye en la formación docente?

Yo te puedo hablar de los cabros de pedagogía en historia que es el tema que mas conozco.

Yo diría que también algo en básica. A mi me parece que los chicos de... yo en esta pasada voy a ser bien brutal, en la otra... yo soy siempre bien lapidaria, a mi me parece que nuestros estudiantes tienen un despelote en la cabeza, portan mucho de esta esquizoide teórica a la que nosotros los habituamos, ellos creen que la enseñanza para la comprensión es pedagogía crítica, ellos tienden a pensar que un tópico generativo es lo mismo que lo que estaría planteando lo de Frida Díaz Barriga, que ella, es cognitivista, es didáctica crítica, porque ellos leen una serie de autores y los agarran solo en la ideología, pero luego me parece que no necesariamente, ni siquiera al final de su formación son capaces de diferenciar entre una corriente teórica y otra, lo que a mi me preocupa mucho, creo que es mas importante eso, a que hagas o no una buena planificación. Mi postura es que el profesor, es un intelectual de la cultura, por lo tanto tiene que ser sospechoso, tiene que mirar las cosas, tiene que evaluarla. Entonces si, esos se notan en las tesis, yo creo que nuestros alumnos tienen muchísimas fortalezas y aquí me podrían matar por decir esto, creo que las fortalezas son técnicas. No son fortalezas así como del pensamiento crítico o mucho menos, creo que hay fortalezas en didáctica, algunas fortalezas en curriculum, lo que a mi me preocupa es que no estamos logrando armar la cabeza, no se si me explico con la metáfora, algunos dirán: "nadie en el pregrado logra eso", lo que pasa es que cuando tu tienes escuela que son enteramente positivistas, los cabros tiende a cachar, a esto es así esto no, como a todo se mezcla y todo parece lo mismo, eso es un poco delicado.

¿Qué piensa del proyecto de la escuela de educación? ¿Cree que se puede identificar?

Yo creo que si, que la escuela de educación tiene un proyecto, ahora un proyecto en el sentido mas clásico del concepto, mas tradicional del concepto mas bonito del concepto, no un proyecto con un modelo de gestión, tiene un proyecto por que tiene una tradición, un proyecto muy simple para mi gusto, en el buen sentido de la palabra, que es el proyecto de decir, primero una opción por la pedagogía, no una opción por la ciencia de la educación, eso ya demuestra un proyecto, segundo desde la pedagogía es un proyecto que está comprometido con los sectores populares y pero además es un proyecto que entiende o cree en la modalidad cognitiva, que me parece muy importante. Haber que no todo el mundo te sepa verbalizar estas cosas, ni siquiera en los padres fundadores está, pero bien. Pero creo que cuando tu estas leyendo todas las acreditaciones, entonces aquí a tres cuestiones que son claves en todas las carreras, estas optan por lo pedagógico por sobre las ciencias de la educación, todas las carreras dicen que les interesa la transformación y el cambio, y todas las carreras optan por la idea de que un sujeto puede ser quien quiera que sea y que la pedagogía pueda aportar a ese proceso.

¿Como puede darse esa contradicción entre una ideología crítica y un saber hacer más técnico? ¿ y como impactan en la formación?

Para mi lo técnico es componente de esencial de cualquier pedagogía, el problema no es la técnica, es que la ideología sea lo técnico, no se si me explico, todo proyecto ideológico requiere de un sustento técnico no hay ninguna que no, por que o sino, no habría materialidad, el problema es cuando

ese sustento ideológico realmente es un sustento técnico, entonces si, yo creo que acá hay hartas contradicciones, una de ellas es, bueno como nos involucramos en la política pública y como mantenemos esa idea freiriana de la transformación social, para mi gusto lo principal es que así como la sociedad chilena perdió su norte, la escuela de educación perdió sus fundamentos, así como cuando uno cuelga sus zapatos, la escuela... todo el mundo te va decir que no. Pero en la práctica esos fundamentos pasaron a ser menos importantes que acreditar, que el hecho de que los cabros estuvieran bien informados en el curriculum, que estuviéramos bien advertidos a didáctica, que no se que... te fijes... tendrías que preguntarle a la directora de la escuela de educación, pero si tu miras los cambios de malla desde el año 2003 en adelante, tu efectivamente, te darás cuenta que existe una racionalidad técnica en esos cambios de malla, de hecho se saca escuela y comunidad, que podía a ver llegado a hacer aglutinadora del proyecto de la escuela.

Como que... Esto es más políticamente incorrecto... Como que todo esto sonó a Pobre en algún momento... a pobreza, era como en la historiografía hablar de clase social, no se hablaba de clase, se hablaba de género, de puras tonteras. Yo creo que hoy día la escuela de educación vuelva a retomar algunos principios, y no los retoma por que se les ocurrió, los retoma por que la movilización de los estudiantes les hizo bien a todo el mundo, por que todo el mundo te dice: "no si nosotros siempre fuimos de esta onda, de esta vereda, así siempre estuvimos en esta", pero no, no se estuvo.

¿Que piensa del trabajo de la carrera de pedagogía en historia?

Aquí hay varias carreras de pedagogía en historia, no creo que halla una, no creo que hallamos logrado... como te diría... hay una suerte de piso básico que todo consensuamos, que todos seguimos, hay una cierta identidad que es muy importante, yo creo que todos nos creímos un poco la muerte por pertenecer a esta carrera, al margen de como o nos puede decir ah esto esta mal, o encontramos todo malo, pero igual nos creemos la muerte, de hecho somos la única carrera acreditada por 5 años, la primera de las universidades privadas en el ranking, todo eso... ahora tenemos el problema de estar en una escuela de educación, problema en el sentido de como nos ven los otros, yo creo que los otros nos ven como ven a nuestros alumnos, un poco revoltosos, un poco como siempre estar dominado el espacio público por la vía de la protesta, a mi me parece si que el trabajo formativo de la escuela de historia es como una polifonía, en la línea de formación disciplinar, tu no tienes un sola línea disciplinar, tienes a un Claudio Pérez y compañía que hacen historia política, tienes culturalistas así historia social cultural, no se si tienes historiadores sociales, y tenis posmodernos así a morir... lo mismo en geografía, en geografía me da la impresión, como que van en esa línea, al interior nuestro, en el taller, tienes gente que está por la línea de la didáctica cognitiva, progresista todo lo que quieras, pero por la didáctica cognitiva, y gente que está intentando armar didáctica crítica, pero didáctica crítica hay en Alemania, o sea no hay didáctica crítica, pero hay gente que nos movemos desde la pedagogía crítica, e intentamos armar de allí nuestras prácticas pedagógicas, por lo tanto nos irrita profundamente que digan el profesor de aula, cuestión que para nuestros compañeros pueda ser lo mas normal del mundo.

¿Entonces como se debiese decir?

Desde la pedagogía crítica el profesor, es un agente cultural. O sea está en la escuela, está en la comunidad, está en el sindicato, está en el barrio específicamente, puede hacer procesos educativos en la escuela o fuera de ella, pero está en la escuela, la escuela que como espacio público pueda hacer un puente con la comunidad, si tu lo reduces al aula, entonces le reduces toda su función social y política, por muy bonito que sea el proceso en aula, por muy democrático que eso sea, no estoy diciendo que esa polifonía sea mala, habría que investigar y evaluar que impacto tiene eso en los cabros. Por que entre nosotros sabemos, estamos incluso separados aquí físicamente en esta oficina chiquitita.

¿Logra identificar un proyecto de la pedagogía en historia?

Si yo creo que si, la carrera de pedagogía en historia cuando se funda, tiene un proyecto claro, que es un proyecto que se basa en un modelo de formación docente que pretende articular un concepto bien interesante que tiene que ver con los saberes pedagógicos y profesionalizante, eso quiere decir, lograr el mayor estatus profesional para el profesor de historia y ciencias sociales, romper esta cosa que si las vas a ver en la umce, de que existe el profesor que maneja mucho de una disciplina, pero que sabe poco de pedagogía, es decir buscar un modelo de integración, en ese sentido la carrera tiene un modelo formativo que para mi gusto es único, es original, es súper advertido de toda la discusión, o sea aquí nadie podría llegar a decir estos tipos hicieron estos al “tun – tun”, o sea este modelo se hizo conociendo todo lo que hay, se armo un modelo que me parece que funciona muy bien, en terminos de modelo, lo que si

creo que ese modelo formativo está asociado a una lógica, a unos discursos ideológicos que hoy están más tensionados, o sea hoy día, hay más diversidad en esta carrera desde el aspecto de los discursos, por que finalmente las estructuras la hacen las personas, entonces claro tu encuentras quien fundó esta carrera, esta carrera la fundó un grupo monolítico, todos más o menos venían de la misma formación Universidad Católica, si tu la miras hoy día es mucho más diversa, tienes gente que se formó en la UMCE y gente de la Chile, si estamos más o menos divididos y somos distintos, somos ideológicamente distintos, tenemos autores distintos y repertorios distintos. Y por lo tanto el proyecto de futuro de esta carrera me parece que está un poco en suspenso.

¿Que piensa del perfil formación que propone la carrera?

Mira un poco agrandado como el perfil de egreso que postulan todas las carreras. Pero yo creo que es un perfil que está bien hecho y que además pretende ser una síntesis bastante interesante de todas estas cuestiones que te he venido diciendo, por el perfil se nota, por que si tu dices experto, la palabra experto en un término que le carga a la gente de la pedagogía crítica, es una racionalidad técnica, pero el perfil dice especialista en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, eso es muy advertido por que está diciendo, aquí hay un saber pedagógico, no solo que conoce la disciplina que enseña, sino también que sabe enseñarla, pero también dice, investigador de su práctica capacidad de intervenir para transformar, si yo creo que es un perfil que se hace cargo de lo que somos, otra cosa es que si eso lo alcanzamos a lograr.

¿Usted cree que la carrera está emancipada de una racionalidad técnica?

En ningún caso.

¿De que manera convive identifica usted la racionalidad técnica?

Mi problema no es que convivan o no convivan, mi problema es la ingenuidad, me da la impresión que a veces los profesores llegan con un discurso tremendamente progresista y que todo el mundo se lo cree, esto es lo que hay que hacer, pero que finalmente está instalado desde una racionalidad técnica que es lo que te decía o sea el cognitivismo puede ser funcional a una propuesta crítica o a una racionalidad más técnica, si el problema no es la técnica que tu utilices, sino que mas bien tu estés suficientemente advertido para decir que esto o aquello es tremendamente funcional al sistema neoliberal, esto es tremendamente funcional a este tipo de propuesta curricular, mi problema es que nuestro alumnos no sepan discriminar desde donde son instaladas estas propuestas. Tu que estas trabajando con Marcelo Garrido, de pronto nuestro alumnos no diferencian a yi fu tuan de David Harvey, los dos la llevan y eso es dramático, yo podría usar a los dos, pero lo importantes es que ellos sepan de que uno si es mi referente y el otro no.

¿Cual es el equipo docente de la carrera de pedagogía en historia y que opina del trabajo de este?

Me parece que es un equipo bien diverso de todo tipo, diverso biográficamente, diverso en términos de clase, diverso políticamente y respecto a sus formaciones y diverso en términos de sus propuestas, pero dentro de su

diversidad me parece que es un equipo super serio y un equipo de muy buen nivel académico.

¿Que opinión tiene entorno a las relaciones de colaboración y al trabajo en equipo de los docentes en torno a la formación?

Yo creo que el espacio de taller es un lugar de mucha discusión y de harta colaboración, pero este es un espacio de trabajo, no un espacio de amigos y se trata de mantener ciertos equilibrios, quiero decir que hay ciertas discusiones que no se dan y no se van a dar, por que no puedes estar desarmando todo, todos los días, pero me parece que es un espacio de harta colaboración y harta reflexión, yo he estado en otros espacios académicos y este es un lugar... es que el taller, si tu le preguntas a la gente de historia, si la línea de historia de chile se junta reflexiona, cada uno por su lado, nosotros tendemos a reunirnos todos los lunes, y para el taller una vez al mes y evaluarlo y meterle nuevas cosas.

¿Considera usted que existe debate teórico o pedagógico en torno a la formación? ¿Cuáles son lo principales debates?

Aquí se discute muchísimo. Los debates son sobre modelos, siempre estamos discutiendo y comparando modelos de formación. Como tenemos que producir modelos de síntesis en todo esto que somos siempre estamos buscando decir nos parecemos mas a esto pero es para formalizar nosotros formalizamos, nosotros somos capaces de decir que existen en la escuela de educación, tres modelos de formación uno es concurrente y el otro es... tenemos esa capacidad, y además tenemos vínculos con el doctorado y la maestría y ahí se

dan debates interesantes, el otro es la didáctica, sobre que didáctica hablamos, entonces claro esta el modelo de enseñanza para la comprensión, y todos sabemos que existen un miembro que maneja este tema, entonces hacemos transferencia de esa cosas, si yo creo que hay hartos.

¿Entonces lo que me estas diciendo es que no existe un modelo en la línea de formación, específicamente en los talleres 5, 6, 7 y 8?

Es que lo que me estas preguntando es terrible... la línea de talleres tiene un proyecto único que es la vinculación entre lo disciplinar y el proceso de enseñanza aprendizaje, eso es para todos, en los talleres 1 y 2, es un mundo súper alojado en la pedagogía crítica, allí se lee a Apple, Giroux y Gabriel Salazar, se lee mucho sobre lo que significa ser profesor de historia, genealógicamente cual es la función social de las disciplinas. Taller 3 y 4 es muy técnico es Shulman, Perrenoud es Fenstermacher, eso son los autores. 5 y 6 es un híbrido que depende de el profesor que lo da, 7 es una nebulosa, me parece que cuando lo dio Marcelo Garrido se podía decir esta es la línea y cuando lo está dando Ulises es otra, luego nunca he sabido cual es la didáctica de la geografía, siendo la jefa de la carrera, no lo se, me podrías decir que mi responsabilidad pero no lo sé, y el 8 es técnico, pero desde que lo da Fabián es otra cosa, claro por que la estructuras la hacen las personas.

¿Existe alguna discusión sobre el perfil del formador de formadores?

Es que el formador sea profesor, que haya estado en la escuela, lo que nos es menor, lo que significa reconocer una experiencia como capital. Segundo que

sea un tipo bien Cléber académicamente, que maneje autores, que esté advertido de que es lo que pasa, que circule.

Tercero nos interesa que sea comprometido, no se si eso está escrito, pero nosotros lo decimos aquí este personaje no pesca no le interesa sus estudiantes, eso que sea comprometido con sus estudiantes.

¿Existe alguna tensión que pueda identificar respecto a la formación de profesores?

Si yo identifico varias, identifico la primera, que es súper lento la integración de nuestros estudiantes al mundo académico, y al ser lento tu tienes la sensación de que los chicos al tercer año logran de catalizar muchas cosas y que entre el tercer año y la tesis es demasiado poco tiempo, es una tensión importante y por lo tanto siempre nos estamos preguntando como apuntalarlos el primer años, el segundo es superar la dicotomía entre la teoría y la práctica, esa es una tensión brutal que la presentan todas la carreras de pedagogía, pero además yo le debería entregar una tensión extra, por que la tensión de las otras carreras es si mando o no a los estudiantes a la escuela, si hago talleres desde el primer año, pero para nosotros es peor, por que los mandamos a práctica a escuelas de sectores populares, y ademas decimos hay que ser innovadores, y para mi gusto no hemos investigado sobre estas cosas hace tiempo, yo creo que es incorrecto, pero para mi hoy día hay que volver a la educación popular. La educación popular sabe cosas que para nosotros sería muy importante saber, y no estoy hablando de la educación popular de pre-universitario, sin ningunear a nadie, estoy diciendo de que la educación popular tiene una tradición importante en America latina y que hay universidades en Uruguay, Brasil,

argentina, en Colombia que han desplegado investigación y conocimiento al respecto y nosotros por trauma y hay razones históricas que tiene que ver con la concertación y todo eso para explicar el proceso, nosotros mandamos a los estudiantes al colegio y ellos nos devuelven frustración, nos dicen saben que su Paulo Freire, su pedagogía crítica y su socio-constructivismo no sirve para nada y nosotros nos hacemos lo locos les decimos que hay que darle tiempo, cuando lo que deberíamos estar haciendo es montar una investigación en esos sectores.

¿Qué necesidades puede identificar en los formadores de la carrera de historia? Yo creo que falta investigación, y creo que falta mas debate de otras experiencias, mas mostrar lo que uno hace, mas exponerse, los académicos tendemos a encapsularnos por que es una forma de protejernos, yo creo que abrir es super bueno, yo creo que eso necesita tiempo.

¿Y cuando usted se refiere a encapsulación porque cree que se da esa lógica? Yo creo por que es parte del habitus de cada académico, encubre un cierto temor a mostrarse, pero hay una suerte de inercia también o sea también es cierto que en todo los oficios la gente cuando ya se siente cómoda y segura tiende a quedarse un poco.

¿Cuál cree usted que son los desafíos que se le presentan al formación de profesores de pedagogía en historia, en este contexto o etapa histórica?

Mira el principal desafío es para un profesores de historia, es colaborar con la recomposición del lazo social, yo creo que esto está bien a la base del

problema, ni siquiera te estoy diciendo la conciencia historia o el movimiento social, sino que el lazo social por que yo creo que lo que pasó en la post-dictadura y en los años de gobierno de la concertación es que se apostó por la descomposición del lazo social. Se rompió un modo de sociabilidad de los sectores populares, me parece que ese es el gran desafío, y eso significa entender, develar las estructuras sociales, entender quien está detrás de las cuestiones, para mi el pensar críticamente es básico, dejar cualquier forma de ingenuidad atrás, y colaborar para que los estudiantes dejen el pensamiento ingenuo atrás.

¿Que piensa sobre la reforma educativa en Chile?

Me parece que siempre las reformas educativas tienen que ver con grandes transformaciones culturales y productivas, la reforma de los noventa no escapa a ello, es una reforma que tiene a su base insertar a Chile en un mundo global, todo aquello que ya sabemos. Pero la reforma en los noventa tiene unas grandes contradicciones en su elaboración, propone muchas cosas como por ejemplo autonomía y descentralización, mucha autonomía de los docentes y de las comunidades y descentralización de las políticas educativas, cuestión que a poco andar de los gobiernos de la concertación no se pudo o no quisieron llevar a cabo, y Cox que es un tipo que dice las cosas muy brutalmente, dijo que el curriculum es un factor de unidad nacional, y nosotros no nos podíamos dar el lujo de descentralizar, cuando estábamos en un contexto que había que centralizar nuevamente, una mirada, una política, eso desde una mirada desde la política, me parece que es una reforma super funcional desde el punto de vista de estos nuevos lazos sociales que yo no se si son tan así, que es muy

funcional a la producción de un nuevo trabajador, por un nuevo modelo productivo, que creo que no lo han logrado para nada, pero además en esa génesis había la idea, unas ideas Habermasianas y media Tourenianas, lo cual generó una serie de contradicciones y una serie de esquizofrenias, a mi me tocó vivirlo como profesora de colegio, que eran muy complejas de sobre llevar, por que uno decía claro este es un curriculum mucho mas abierto, mucho más reflexivo, que se podía leer y la gente además se lo creyó, pero también en la práctica, el modelo que se estaba buscando era un de estandarización de homologaciones, para mi gusto hay un texto de Foucault que se llama control territorial que es una muy buena expresión de eso, de llegar a la subjetividad, que el modelo neoliberal se instalara en la subjetividad en las personas. Eso además de todos los “condoros que se mandaron”, por que uno de los grandes problemas de la reforma es que no tuvieron centralización, tenían centralidad ideológicas, pero no centralidad técnica, entonces tu tenias una unidad de curriculum por un lado, una unida de evaluación por otro, la cultura escolar quedó absolutamente abrumada, entonces te decían hazte cargo de este curriculum nuevo, pero además hazte cargo de las jóvenes adolescentes y el género de la sexualidad, me parece que todavía no se compone la cultura escolar de ese golpe, que es desde arriba como toda política pública.

¿Que piensa de la reforma en formación llevada a cabo por el programa FIDD?
A mi me pareció interesante en su momento, por que efectivamente había que devolverle a los docentes su estatuto en la sociedad que la dictadura le había quitado y la había precarizado profundamente, era obvio que la formación había que reformularla, habían 20 años que la formación docente se había

anquilosado y que no sabía que se había producido en pedagogía, había que hacerlo. A mi me pareció interesante en sus orígenes, pero para mí tenía una trampa, esta excesiva profesionalización o esta lectura muy yanqui o norteamericana, por que aquí en Chile se siguió una corriente más norteamericana que francesa, súper informada por Shulman y por los deberes del profesional que luego se va a transformar en el marco de la buena enseñanza, a mí me parece que la trampa que acuñó, fue de desmontar, a ese profesional de esa genealogía que tenía de su rol y función social como profesor, de hecho en esa época nosotros lo dijimos: no somos médicos no somos asistentes sociales, no somos salubristas, somos profesores y nuestra misión es el aprendizaje, y lo dijimos así bien creyéndonoslo, pero mirando para atrás claro caímos en la trampa, por que es cierto eso, es cierto en la medida que tú no descuides que eres un intelectual de la cultura, que eres un sujeto social y que eres un actor que tienen una responsabilidad con la comunidad, pero eso se descuidó absolutamente, se pensó que el experto, toda esta idea del experto, que son ideas que me parecen al día de hoy miserables, tenían mucho que ver con abandonar estas tradiciones del oficio, y yo cada vez que lo doy vuelta a la tuerca, que pienso que un buen profesor es el que está tan atento a lo que pasa en su entorno social, no estoy diciendo que no sea interesante saber nuevas técnicas manejar las tecnologías nuevas, me parece vital esa idea del conocimiento pedagógico del contenido, pero no es más que una idea clave.

¿Cómo considera usted influyen las tendencias neoliberales que dan en nuestro país en la formación docente y en la educación?

Me parece que las traspasaron absolutamente, todo lo que te he dicho es eso, yo no creo que ninguna de las instituciones incluso esta no haya sido tocada por el neoliberalismo, incluso el CIDE y el PIIE que son instituciones de resistencia a la dictadura, son lugares que se metieron no solo... por que uno puede entender que para ganarse el proyecto se hallan metido o se transe el discurso, pero es que no es eso, se mimetizaron con este discurso súper profesionalizante, súper experto, eficiente, de escuela eficientes y se llegó a pensar que era el camino correcto y además de se llegó a pensar que era el camino correcto y progresista. Lo que generó para mi gusto mucha confusión, yo creo que el neoliberalismo se instaló en la subjetividad del mundo académico. Que en las escuelas de historia nombrar el concepto de clase fuera mal visto, y muy bien visto hablar de género, no estoy diciendo de que hablar de género sea malo, sino que es mucho mas cómodo y conveniente hablar de aquellos que hablar del problema de las clases o de las luchas de clases, la academia en general expulsó muchas de tradiciones intelectuales.

¿Que opinión tiene frente a las últimas movilizaciones de los estudiantes en Chile? ¿Cómo afecta esta coyuntura en la formación de profesores?

Cuando estalla el movimiento pingüino, el mochilazo antes del 2006, yo lo percibí como una explosión de una demanda como desde la guata, que son importantes, la gente desde la intelectualidad o del intelectualismo como decía el Che, las mira en menos, pero son muy interesantes por que marcan hitos, luego el 2006 creo que el origen fue más clasista, Lota, La Pintana, como focos de origen, la demanda en ese entonces era de no querer jornada escolar completa, una demanda muy básica, pero muy potente, o sea los profesores

que hicimos clases en la jornada escolar completa en sectores populares, entendimos tempranamente de que se trataba esta cuestión, o sea los cabros decían, no quiero estar mas en esta cárcel, no quiero que me mientan más. Por lo tanto era una demanda de la guata que la concertación muy hábilmente, como lo hizo durante todo el periodo, fue hábil den desmovilizar entregándole la conducción de este movimiento al alumno de la nación, al alumno del nacional... no se que... Yo converso con ellos por que los otros son los bárbaros, que no se puede conversar. Como yo soy una persona bien optimista de parte de los movimientos sociales dije aquí hay un aprendizaje y parece que lo hubo, y creo que este movimiento, largo, raro, por que entre comillas no tiene cierre, por que en chile la única salida a los conflicto se ven por la vía de la negociación. Entonces a mí me deja muy buen impresión de que los estudiantes no hallan negociado. Pero además, es la primera vez que en la historia de Chile, un movimiento social toca tan profundamente la estructura del estado. En que sentido, yo no recuerdo que otra vez por ejemplo, la discusión presupuestaria de la nación halla estado supeditada a lo que estaba pasando en la calle.

Lo que me parece que este si es un movimiento social. Me parece que es un movimiento social que aprendido, creo que hay unos procesos de educación popular que el mundo académico ha ninguneado. Yo no se lo que va a pasar, ya hubo un aprendizaje profundo y ya se sabe que se puede afectar la estructura desde la protesta social. Y creo que eso va afectar la formación de profesores, por que creo que el sujeto protagonista fueron los estudiantes.

Tema: sobre los valores, concepciones y creencias.

¿Cuáles son los principales valores que promueve usted en la formación de formadores?

Para mi... yo soy bien Freiriana, entonces yo creo que hay cosas que son vitales, primero la ruptura de la ingenuidad, un segundo tema es la esperanza, a mi me aparece que el que no tenga esperanza debiera irse para la casa, a mi esa concepción mas nihilista no... yo creo que hay que tener esperanza para enfrentar lo que significa estar en una escuela, lo que significa trabajar con jóvenes adolescentes y con cabros chicos, yo creo que hay que tener mucha humildad para entender que si uno saca adelante un paseo, un paseo autogestionado con tus cabros, me parece algo heroico, y si no eres capaz de reconocer emocionalmente y decir mira lo que hicimos, no estas preparado para estar en la una escuela o en cualquier ámbito educativo, por lo tanto la sobre-ideología tampoco sirve y eso la autonomía también.

¿Qué piensa sobre temas como homosexualidad, el origen étnico? ¿Cómo en su formación aborda estas temáticas?

Yo soy bastante incorrecta al respecto. Para mi eso no es tema yo creo, no es tema en el sentido que me lo plantea el curriculum, la subalternidad o la academia...

Para poder contestarte, te voy relatar como llegué a esta cuestion, cuando yo estudie en el universidad estaba muy de moda Carl Rogers, pedagogía personalizada se llamaba, y me di cuenta de que lo mio no iba por ahí, sino que me interesaba de como un grupo de personas se constituia como grupo y se cohesionaba, un identidad de grupo, afincarse y tener metas comunes, y para

logra eso yo tuve claro que desde el principio tenía personas y las personas son todas distintas, y entonces tuve que intentar comprender eso, comprender el acto de los guiños, de los gestos y que existe detrás de eso y entender los contextos de se presentan. El profesor tiene que equilibra el bien común del grupo.

¿Como aborda su practica de formador, frente a estudiantes que viene de sectores populares o marginales?

Para mi no es complicado por que es como yo misma, es mi historia, yo entré a estudiar castellano y reprobé lengua materna, por era como si historia se escribe con h o con h, la reprobé por que no tenía la formación, por lo tanto no es un tema ajeno. Lo que si me es ajeno, es estos discursos que tienen que ver con que muera la escuela, me complica cualquier forma de victimización de la pobreza... me molesta profundamente. Yo te voy a contestar mas técnicamente, yo no soy una persona súper democrática en el aula, yo intento de generar unas ciertas condiciones, digo que es lo que quiero, en treminos valóricos de conocimiento y en términos de producto, digo que yo no soy mamá de ellos, por lo tanto no los voy a estar pautiando y tiene súper claro que es lo que tiene que lograr, hay unas condiciones que ellos tiene que respetar, obviamente cuando son los talleres 8 cuando son mas grandes las relaciones son mas horizontales, mi preocupación como profesora es cuando un alumno es rechazado por sus pares, ahí no se mucho como profesora que hacer...

¿Usted comparte alguna ideología política?

Yo soy marxistas de las clásicas.

¿Con cual teoría de la educación o tendencia pedagógica se siente identificado?

Respecto a la formación que intento mostrarla y no resolverla, que es la tensión entre la pedagogía y la didáctica. Por que yo creo lo que manda un proceso educativo es un fundamento pedagógico, no un fundamento didáctico, yo soy de las que piensa de que la didáctica es un estrategia o una táctica al servicio de lo pedagógico. En términos de mis fundamento pedagógicos, formo parte de esta línea de pedagogía crítica, pero de las mas latinoamericana, por que si bien un en Apple lee ah... este es el gallo que yo necesitaba para escribir no se que... no es en Apple donde yo me reconozco emocionalmente, es en freire y en todo el desarrollo posterior que además en Chile no se sabe todo lo que se hizo después.

¿Con qué enfoque de formación de profesores de HCS se siente identificado, cuales son las razones de su elección?

Yo no conozco enfoque de formación de profesores de pedagogía en historia, te mentiría si yo te digo que reconozco un modelo de formación en este ámbito, si tú me preguntas cual es un autor que me hace mucho sentido en termino de enseñanza de la historia obviamente es Raimundo cuesta. Un gran pedagoga que es historiadora pero que yo la reconozco como una gran pedagoga es María Angélica Illanes, creo que lo que hace ella en historia, yo lo traduzco mucho para hacer clases en la formación de profesores de historia.

¿En relaciona lo disciplinar en la formación, con que escuela o corriente historiográfica se siente identificado y porque?

No es una, la historia social, la nueva historia social y la vieja también la encuentro fantástica, Ramírez Necochea y eso, estoy siguiendo esta nueva corriente de la nueva historia política y estoy muy atenta a los que esta pasando, por que nos es solo un desplazamiento de unos historiadores sobre otro, sino que también es un giro epistémico interesante, eso en el plano político o público y en el plano mas intimo la historia cultural es muy interesante, me hace mucho mas sentido.

¿En historia política Cuales son los autores que está revisando?

El Goicovich, algunos autores argentinos, o sea en Chile son varios no... Juan Carlos Gómez, el Igor, me parece que Sergio Grez también tiene una versatilidad, pero el guro para mí es Gabriel Salazar, no solo sabe de filosofía sabe de sociología y es el unico historiado en Chile que está produciendo teoría social y la María Angélica.

¿Y respecto a la geografía?

Yo tuve un formación lo mas clásica. Después algo de geografía social, luego en Arcis tradiciones mas críticas, y acá obviamente, pero creo que empecé a estudiar geografía cuando mi hijo entró a estudiar la carrera y creo que construye teoría social que nos sirve a todos...

¿Con qué enfoque o tendencia sobre el curriculum usted se siente mas identificado y porque?

Con el crítico, aun cuando creo que uno nunca es limpio, así que todo lo que tiene que ver con el curriculum práctico yo lo utilizo mucho.

¿Qué opinión tiene sobre el tipo curriculum en formación docente que tiene la carrera de PHCS?

Me parece un modelo súper interesante y creo que siempre es perfeccionable, cosa que hay que cambiar en la maya, sobre todo por el problema de los tiempos, en taller 5, cuando se requieren otro tipo de reflexiones, recién están en la colonia, me parece que en primer año no alcanzan a ingresar a los capos que tiene que ingresar, o sea al campo historiográfico y pedagógico.

¿Qué le parece la secuencia de los talleres de formación profesional y la línea de formación pedagógica?

La secuencia la hemos reordenado varias veces en la formación pedagógica, siempre es muy difícil la secuencia, pero creo que está bien, pero lo que pasa es que hay ramos que no logran dialogar con otros, como lo de curriculum, con los de taller... como que los cabros no entienden su conexión.

¿Y eso pasa por la articulación de la acerca o de la estructura de la escuela pudiese esos ramos estar mas conectados?

Yo creo que como la escuela de educación de pronto perdió ciertos fundamentos originales, son más bien como instrumentales me parece, tenemos que poner informática educativa por que se lleva eso. Yo de verdad que participé en la última innovación, lo que no se logra ver es el proyecto en la formación pedagógica, o sea el fundamento, lo que no se logra ver es el

proyecto el fundamento académico de esto, yo como quiero que el profesor que salga de aquí, efectivamente sea transformativo y crítico, quiero que pase por estas experiencias. Eso no se ve, no hay curriculum, taller y teorías pedagógicas.

¿Cuál es la definición de pedagogía con la cual usted trabaja?

A mi la definición que trabajo es la de cualquier proceso intencionado de socialización de conocimientos de saberes y por lo tanto de disputa de saberes y como cualquier proceso intencionado de socialización de conocimientos es un proceso profundamente emotivo.

¿Cuál es la definición didáctica específica de la PHCS con la cual usted trabaja?

Yo trabajo con una definición de Camillioni, que es un poco terrible, por qué dice que la didáctica es todo, un textos que se llama corriente didácticas, y la discuto mucho, problematizo sobre cuál es la diferencia entre la didáctica y la pedagogía, por que ella parte con la definición de que cuando uno toma la decisión de que enseñar, como enseñar, que evaluar etc. Estamos hablando de didáctica. Me alejo profundamente de la definición de Chevalard, y digo por que en mis clases, por que básicamente en Chevalard hay una idea súper academicista de que existiría un saber sabio, y me parece que la operación cultural que hace la escuela, es que a veces es acercarse a ese saber sabio y a veces esa operación es tan instrumental que a veces elabora conocimiento para que las nuevas generaciones lo conozcan. Y para ser mas concreta que el

problema de la didáctica, es súper concreta, es la de que un profesor tenga súper claro cuál es el conocimiento que quiere socializar y cual son los estudiantes que tiene.

¿Qué piensa sobre el rol docente en la formación de PHCS?

Yo creo que hay mucho de modelaje y modelamiento, a pesar de todo lo que digan las corrientes pedagógicas contemporáneas, yo soy un poco los profesores que tuve y a veces me veo haciendo clases como ellos, yo creo que uno queriéndolo o no, es un poco ejemplo o modelo. Y en ese sentido nosotros pedamos de que nosotros modelamos poco nuestras clases de ejemplo didácticos concretos, mira por que nosotros decimos mira la autora tanto dice que un modelo didáctico se compone de... en vez de decirle miren este material que yo desarrollé en tal experiencia, y partir de ahí ir formalizando, claro me parece que lo que le mostramos a los cabros, es muy abstracto lo que mostramos, creo que ahí tenemos un rol interesante para ir avanzando hacia eso.

¿Que relevancia usted le concede a los saberes pedagógicos en la formación docente?

Me parece que es absolutamente relevante, me parece que es absolutamente relevante, uno de los problemas que habían en los viejos modelos de formación que nosotros o en la academia hemos superado, es que los profesores sentían que tenían un estatutos inferior a lo disciplinar, por que piensa tu que en el pedagógico nosotros nos formábamos en departamentos de historia, en el de ciencias etc. Y había un solo departamento de educación para toda la

universidad, que tenía un estatus ínfimo respecto a los otros departamentos donde estaban los científicos, los historiadores, los matemáticos, los biólogos. Y por lo tanto no se reconocía la existencia de un saber pedagógico, se decía no cabros mientras ustedes sepan más de historia lo van hacer bien en la escuela, a mi me parece importante lo que hemos hecho nosotros, en el plano de decir nosotros no solo tenemos un saber, hemos conformado un campo intelectual, y creo que eso empoderar a la gente, decir yo soy especialista en curriculum y además se de historia.

¿Considera usted que su historia personal influye en los procesos de formación que usted imparte?

Si totalmente. Yo creo que las biografías están profundamente marcadas en todo, hay gente que intenta tapar esa experiencia de vida y hay gente que intenta mostrarla todo el tiempo.

¿Considera que tiene alguna influencia la formación escolar, en los procesos formativos que usted imparte?

Yo le concedo la... a la formación escolar mucho pero a la media nada, yo tuve una profesora normalista, y esa profesora... yo la tuve los 8 años de la escolaridad, pero ese era otro contexto todos estamos en el vía de la modernidad, íbamos esperanzado a la escuela, todo de clase obrera, todos peinados bonitos nos mandaban. Por lo tanto, a mi el espacio de homologación no me parece tan dramático, me parece que las escuelas deben tener una formas comunes donde todos participemos y dejemos atrás nuestra formas de

hablar de sentarnos en la casa, y compartamos un espacio común que tiene reglas comunes, a mi me parece nada de terrible, a mi lo que me parece terrible es que la escuela tenga la cultura de las 45 personas que compone un curso eso me parece terrible. Y creo que esa profesora nos dio lecciones para la vida.

¿Cómo influye en la formación que usted proporciona, el proceso de formación universitaria?

Yo creo que influye muchísimo también, influye de dos maneras, primero por mi fuerte sesgo historiográfico, marcada por que estudié en un departamento de historia, y por lo tanto siento que la historia es parte de mi, yo siento de que yo estoy historiando todo el rato, me parece que la historia no tiene nada distinto de la pedagogía por ejemplo, no veo la diferencia en la historia cuando uno lo hace colectivamente y la pedagogía, tengo una formación clásica en historia, me formé con Marc Bloch y Pierre Vilar y agradezco que me hallan hecho leer a los clásicos, leer a Marx y que no importa que yo salí de esa universidad y no leí a Habermas, terrible pero no importa, por que con lo que le me dieron... es que a veces me da muchas, yo le digo a los estudiantes que acá a veces los están estafando, por que los están haciendo leer a los post-colonialistas, sin saber del desarrollo que hay para atrás. Obviamente creen que eso es, sin cachar lo que hay para atrás.

Además creo que respecto a la universidad, aquí se me sale un poco el alma Mater, es que cuando uno estudia en el pedagógico estudia en una institución que tiene 100 años de historia, y eso se nota, yo no se como explicarlo pero eso se nota. Está en los patios, está en los pasillos, eso está, y tú entras y

entras al departamento de historia, pero tu todo el rato, sabes que está el que tu eres profesor.

¿Cómo usted cree que la experiencia como formador universitario a impactado en la formación que usted imparte?

No se si te pueda contestar lo que me estas preguntando, yo he ido modificando los espacios de formación, pero estoy casi segura de que no es la formación que yo doy la que modifique la formación que yo doy. Yo creo que mas han influido experiencias desde afuera, de mi relación con otros académicos, de mis conversas con grupos sociales de mi participación por el lado, de un contacto con un mundo menos academicista, que me ido dando cuenta de la necesidad de soltarme y de esa necesidad que tenemos los académicos de mostrar alguna cosa, de mostrar que somos secos, de tener una bibliografía de 2000 libros, y esa bibliografías no era para que nuestro estudiantes estudien o lean mas, sino para mostrar que éramos secos. Yo me ido soltando y cada vez he ido entendiendo que lo que uno tiene que producir es una experiencia. Ese ha sido mi rollo últimamente. Cual es la experiencia que quiero producir este año en el taller, y uno produce crisis por que quizas yo se la mas desordena de mis colegas, por que para los alumnos es mas practico tener la pauta y la prueba y no se... hay mas certezas a veces, no se y yo soy una profesora de picas certezas y eso a veces angustia a los estudiantes. Pero mi experiencia en los años, yo llevo diez años, ha influido en decir uno no puede trabajar para mantener su propio estatus, uno debe trabajar para producir una experiencia, cognitiva, emocional, valórica, ética y estética. Creo

que yo estoy en esa. Mas en la educación popular, comprendida como un proceso socio-pedagógico contrario a la opresión, de transformación social.

Tema: sobre la reflexión en la práctica del formador (auto percepción de la formación).

¿Cómo definiría usted la formación que usted entrega?

A mi me parece que es una formación que tiene un fuerte componente académico intelectual, me interesa que sea una formación mas o menos rigurosa en lo académico, y ahí yo soy mas tradicional, yo admiro a la Toly por que ella se esfuerza mucho por el aprendizaje, yo le asigno un valor importante a lo que yo puedo enseñar, y me parece... por que por que al ser mas clásica yo todavía tengo algunos profesores en la cabeza, entonces no me enseñaron técnicas de como enseñara pero sin quererlo lo hicieron, entonces yo le asigno un valor a esa enseñanza clásica esa de dar cátedra. Y luego le asigno mucho valor a los proceso reflexivos que pueda darse al interior de la clase, iluminados por la teoría, la ruptura del sentido común, uno los deberes que tiene al hacerle clases a estudiantes que bienes de sectores populares, es expandir las fronteras culturales, sin negar su capital social, sin negar su propios saberes y sabidurías y asentar también sus propias identidades, ti sabes que hay escuela que se esfuerzan por el desclasamiento, yo creo todo lo contrario.

¿Qué tipo de perfil de profesor usted reflexiona esta contribuyendo a formar?

Yo creo que contribuyo a un profesor comprometido con el proceso en que está, yo creo que un profesor que se capaz de leer así bien radicalmente los contexto

donde está y cuando hablo de los contexto hablo de las estructuras y de las subjetividades que producen esas estructuras, pero además a mi me interesan que los profesores sean humildes, por que tenemos que ser muy flexibles, los modelitos perfectos nunca han funcionado.

¿En que aspecto se puede identificar?

Es que esté en todo, por ejemplo cuando yo hago una crítica a los estudiantes a veces, entonces este tiene a decirte algo, entonces le digo silencio, después lo conversamos, no se la otra semana, entonces un estudiante me preguntó si yo consideraba que era democrática o sino, lo que te digo es que uno no debe renunciar nunca a la formación, a formar permanentemente, yo te podría decir este método, pero nosotros con Fabián decimos el contenido no puede estar disociado ni del mundo académico, ni de su uso cotidiano, ese puente es lo que reconocemos como la didáctica, intentar hacer un puente entre estos dos mundos y darle sentido al conocimiento. Pero el otro es que uno está formando permanentemente, cuando un alumno en una disertación no usa un vocabulario ad dock a la situación, tu no puedes no decirle nada, yo he visto mucho que los profesores lo dejan pasar por razones muy bonitas, para no humillarlo, no se que... yo creo que uno debe generar espacios donde, uno tenga la confianza de decirse las cosas y no salir afectado.

¿Cuáles son los aspectos mejor logrados a su juicio de la formación que usted entrega? ¿En que aspectos se pueden evidenciar?

Yo creo que... yo no he tenido la suerte de tener estudiantes muy consecutivamente, pero con algunos estudiantes que he tenido en más de un

taller, creo que he logrado que los estudiantes sean sospechosos, que se pregunten por las cosas que hay detrás de cada cosa o de tal corriente o autor.

¿Cuáles son los aspectos que generan tensiones o problemáticas en la formación que usted imparte? ¿Cómo cree usted que debieran mejorar?

Yo tengo un discurso que es muy difícil de asimilar, por que yo le propongo a los cabros algo que es muy difícil, lo que les propongo finalmente es un ejercicio de subversión, por que yo digo que la escuela te prometió igualdad, pero por el camino de la igualdad te homologó, te transformó no se que... vemos el video de Pink Floyd y después les digo y después digo ustedes tiene que estar ahí y con esperanza, no es facil obviamente, y ellos quedan como: "que está diciendo", no se puede, todo el rato no se puede y el problema es que yo vengo de una generación que estuvo allí, que probó que si se puede, pero trato de no decirlo por que sería muy violento, entonces digo pero pensemos en como lo podemos hacer, eso genera mucha tensión en mis clases, en todas, en las de taller, en las de curriculum, genera mucha tensión, por que generalmente los cabros, los discursos lo toman en su dimensión mas megalómana, la transformación por ejemplo para ellos es la revolución, pero esa no es la transformación, la transformación es que el cabro que viene de una familia que nunca leyó el diario y que hoy día ve las noticias y comprende que se lo están cagando, eso para mi es transformación y a los jóvenes por que son jóvenes les cuesta entender esta cuestión. Y la otra tensión que es mas didáctica que es sobre la autonomía, yo considero que no lo he logrado y la verdad es que no quiero hacer rubricas y todo eso, no quiero, me rehúso, o sea yo creo que

sirven y los procesos son mucho mejores con el uso de estas, pero creo que no me permitiría hacer lo otro, esto que te vengo diciendo.

Tema: reflexión sobre la práctica y metodologías de aula.

¿Cómo definiría el tipo de clases que usted realiza?

Nunca a mí me han importado un poco las clases, o sea la clase como unidad temporal no se si me explico, detesto las planificaciones clase a clase, creo que los colegios que planifican clase a clase están mal, yo lo que planifico siempre es un proceso, o sea un conjunto de experiencias y eso tengo en la cabeza siempre cuando hago clases de lo que sea, me parece que mi modelito que me parece el interesante para hacer eso, es bastante parecido al que usan mis colegas, que tiene que ver con partir con una muy buena comprensión de las representaciones que la gente tiene sobre las cosas que uno pretende socializar. Eso es para mí súper importante, y no importa que tú te demores en eso, no se si has visto que cuando un alumno te pregunta una cosa, como que uno se apura mucho en responder, entonces cuando uno reflexiona al parecer estaba preguntando otra cosa, lo que pasa es que no lo tiene tan elaborado, a mí me parece que es interesante saber que cosas respecto al contenido histórico está dando la vuelta en la cabeza a ese estudiante. Y luego yo siempre organizo de manera inductiva, siempre parto de un caso, de imágenes o de cosas concretas, me interesa que ellos vivencien alguna experiencia o la creen o la recreen y me interesa que la termine formalizando, es decir generalizando leyendo esto desde la teoría, pero primero me interesa que vivencien una experiencia, ahora por decirte los cabros están haciendo un documental en La

Bandera, y mi ayudante que es una persona muy importante y que creo que debería hacer clases está preocupada, por si esto va a resultar, entonces lo que yo quiero que hagan dado que ellos no tiene en el cuerpo historia local o historia oral, que son los ramos que me podrían servir ami para realizar el proceso lo mandé hacer el proceso, vallan entrevisten, etc. Y había un mural en homenaje a una persona, y yo les pregunté que era la persona y se miraron y no sabían, y les dije y que debiese hacer un investigador y se miraron y dijeron volver... tiene que volver, por si tu tenis tres murales que están homenajando a una persona hay que saber quién es... no importa si es miembro de una barra o un antiguo militante de la población, es igual de importante entonces tienes que volver, todo esto los están haciendo así en seco no más... van hacer su documental y luego vamos a tener un periodo de alimentarlo con teoría.

¿Qué metodologías de clases utiliza?

Yo las utilizó como todas... en términos de uso de la pizarra, ordenadores gráficos, me parece que tengo una buena retórica y que puedo mantener a la gente concentrada con ritmo, pero el momento suficiente, no dos horas... y logra comprender cuál es lo central de ese proceso, y que esa clase está asociada a un proceso, bueno siempre parto con un recuerdo de la clase anterior, entonces tu siempre tenis la frustración del profesor, de saber que a veces no retuvieron nada de la clase anterior, nada dice nada, entonces soy un poco reiterativa y vuelvo con lo mismo. Entonces no que yo logre grandes cosas a final de año o a final de semestre, logro lo básico que me he planteado, entonces digo estos cabros tiene que saber lo básico y no se puede ir sin saber esto. En términos de aprendizaje a mi me interesa que ellos recreen

experiencia donde el conocimiento tenga sentido, por ejemplo si vamos hablar de historia oral, me parece absurdo de que solo lean formas de hacer historia oral, sino hacen historia oral concreta, me parece que si yo les digo que es importante la micro historia y las historias de vida son importantes, tienen que hacer una historia de ellos o de su familia.

¿Qué evaluaciones utiliza en sus clases?

Yo soy bien fanática de la prueba clásica, yo hago muy pocas evaluaciones, no me gustan las clases llenas de evaluaciones, creo que va perdiendo el sentido, hay colegas que lo hacen muy bien y que hacen diez evaluaciones en el semestre y comprendo por que lo hacen, quieren mantener un ritmo de aprendizaje permanente y no se que y unos resultados, me parece excelente pero a mí no me resulta. Lo que yo hago siempre es definir una cantidad de evaluaciones que tiene que ver con los momentos que yo creo que tienen que pasar los estudiantes para vivir la experiencia. Fíjate lo que voy a decir que va a parecer medio contradictorio, si bien yo al principio del semestre estoy con una actividad bien inductivo en aula, ellos están leyendo teoría y a mi me interesa siempre hacer un control bibliográfico clásico, donde tienen que identificar quien es el autor y cual tradición pertenece, cual es la tesis fundamental y cuales son los argumentos que usa el autor para sostener esa tesis, y en ese sentido apelo a una construcción académica, a mi no me interesa que opina, a mi me interesa que lea y que muestre que entendió lo que leyó, por que yo hice durante mucho tiempo preguntas o pruebas así bien comprensivas, cual es tu opinión de este autor y leía mucho que no tenia nada que ver y que me parecía que no colaboraban mucho y los estudiantes se

frustraban mucho por ke no entendían las malas notas, entonces yo te decía que estaba retornando, entonces pido una respuesta corta y la del autor. También evaluó diseños, que los estudiantes diseñen algo, de distinta naturaleza, fíjate como es el proceso, evaluó la comprensión de un autor, un diseño propio y al final evaluó un juicio, de todo el proceso, un juicio de los autores, un juicio del curriculum, al final un juicio pero informado, me interesa que pasen por el silencio, por el momento de crear, aquí estoy yo, estas son mis posiciones y aquí ya me muestro y luego enjuiciar al final, no al principio. Eso.

Datos del Entrevistado.

Nombre: Francisco Navia.

Cargo: Profesor de media jornada. Coordinador del área de práctica final y del área de didáctica de la historia.

Formación: Licenciatura en educación en historia y geografía y pedagogía en historia y geografía. Doctorado en didáctica de las ciencias sociales y del patrimonio. Universidad de Barcelona.

Datos de entrevista.

Fecha: Viernes 6 de enero del año, 2012.

Hora: 10: 30 hrs.

Lugar: Departamento de Historia y Geografía. UMCE.

¿Como evalúa el posicionamiento de las carreras de educación en el contexto universitario?

La UMCE tiene una historia en torno al formación de profesores, sobre todo cuando pertenecía a la universidad de Chile, luego del cambio un serie de vicisitudes que hace disminuir su estatus o su posicionamiento como universidad. Pero todavía en la posición de la carrera hay una cierta confianza del la formación que tiene el profesor que egresa de la UMCE, en cuanto a que es un profesor formado, en condiciones bastantes complejas respecto a sus recursos materiales y económicos, y eso hace en el fondo que se valore por lo aperrados que son. Digamos que está cruzado por la mirada social que tiene la carrera en cuanto a la universidad, en cuanto a lo que se observa su relación con el medio, y eso está dado por los conflictos externos, que se dan en la calle, y que eso hace que halla una mirada desde afuera, y que precisamente no es lo que se da aquí

¿Como es considerada la carrera de pedagogía en historia al interior de la universidad?

Al interior de la universidad los departamentos son bien independientes cada uno, de como se están estructurando y de acuerdo a si discurso pedagógico, si bien la universidad trata de dar los liniamientos generales, los departamentos generan políticas propias inclusive, eso hace que algunos corran con ventaja de acuerdo a como están estructurados, en filosofía son el departamento que hace algún tiempo atrás se metió en la figura de las competencias, se ganó varios mecesup, para realizar los cambios de malla y para ampliar la figura, en este sentido la mirada de la universidad respecto de este grupo es un poco de

recelo, por que digamos que son grupos que corren autónomamente, o sea se independizan, historia es una carrera que es mas convencional respecto a su pertenencia a la universidad, se asocia a los grupos de las humanidades, pero siempre historia ha tenido un rollo aparte, por que por que permanecen ciertos elementos que se hacen valora respecto al pasado, entorno a la figuración de tesis y memorias, que en otros lados de la universidad no existen como tal, son trabajos menores, acá se que les interesa mucho la producción de conocimientos, entonces esa hace que se nos vea un poco como plegados al pasado respecto a la figura pedagógica, y si hay cierta razón, por que no es un departamento que valla muy actualizado, yo me he encontrado con algunas resistencias, no hablo de personas concretas, sino mas bien de una cultura institucional, eso hace un poco que uno se restringa, pero son evidente los cambios que hay que realizar por ahí.

¿Qué piensa de la colaboración interdisciplinaria entre las carreras pedagógicas?

Mira desde la parcela que yo conozco es bastante escasa, la relación que yo veo aquí es con filosofía y con castellano, y con francés y alemán que son dos pedagogías de capa caída, por que tienen muy poca cantidad de alumnos. Pero la relación que hay con el resto de la universidad es bastante poca, y dentro de la universidad hay otra didáctica de la historia que es en pedagogía en educación básica, el único contacto que tenemos, es con Froilan que hace el curso de didáctica de la geografía allá, pero nada mas, o sea lejos de ir como nutriéndonos, pero no nos enteramos de como están trabajando y de que es lo

que están haciendo y de como asesorar o cooperar en conjunto, cada departamento es autónomo y no hay mucha cooperación.

¿Qué piensa de manera general sobre el trabajo de la carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales?

La carrera tiene una posición social y la universidad, yo me relaciono mucho con los colegios por esto de la práctica y ahí percibo que la mirada que tiene una valoración social positiva que tiene respecto al estudiante de esta institución. La carrera en si va atrasada respecto a lo que actualmente se requiere, en relaciona los estándares, el plan que hemos evaluado nosotros que es el plan del 2005, carece de varios elementos del área de la integración de la didáctica y de la integración con el medio, que no están muy fortalecidos, entonces eso hace que eminentemente se una carrera muy disciplinar, centrada en la historia y en segundo lugar en la geografía, entonces los chicos que recién llegan a cuarto, que es la asignatura que yo les dicto, recién llegan a entender que están estudiando pedagogía en historia, hasta esa altura muchos de ellos creen que están siendo formados para ser historiadores y el nombre de la carrera se les viene aparecer recién... Esa mirada de pedagogía en historia para muchos formadores de aquí del departamento no existe, es su disciplina la que se desarrolla, la pedagogía ocupa un lugar terciario, aun cuando la carrera sea pedagogía en historia, y eso la responsabilidad de abrir un poco esa mente y de entender cual es la figura actual, que es lo que requieren los profesores de historia afuera, es mía y de mi área, que se ha ido introduciendo lentamente, las resistencia son cada vez menores, pero es una cultura del departamento, pero claramente hoy en día no estamos a la par con eso.

¿Logra identificar un proyecto de la carrera de pedagogía de historia y ciencias sociales? ¿Qué piensa del proyecto de la carrera?

El proyecto existe, pero si eso va a la par con lo que se necesita, que a ese proyecto le faltan muchas cosas sí, y estamos tratando de mejorar eso, integrando la voz de los chicos, entonces si la carrera tiene un proyecto pero creo que no va muy actualizado con los requerimientos que se piden actualmente es otra cosa.

¿Qué piensa del perfil de formación, propuesto por la carrera?

Está todo ligado, es una formación y perfil que está centrado en lo disciplinar, saben mucho de historia, sabe mucho del saber no del saber hacer, los chicos se encuentran muy fuertes en eso cuando hace clases en aula, y comparan muchos de ellos con otros docentes y se reconocen sabedores, pero les cuesta mucho el saber enseñar lo que saben, eso es el rasgo más distintivo que ellos identifican como debilidad. El perfil justamente obedece al primer rango, justamente a la figura de un profesor que se maneja muy bien el contenido como te digo el saber... pero eso ahora tiene que cambiarse, por que estamos ad portas de un cambio de malla, que no va a ser solo cambio de nombre sino que cambiar completamente la estructura de la mirada de pedagogía que tenemos.

¿Cuál es el equipo docente de la carrera de PHCS? ¿Qué opina de su trabajo pedagógico?

Aquí las debilidades se transformaron en fortalezas, por que justamente lo que te planteaba, que aquí como está estructurada la carrera y la malla propiamente, hay equipo amplio en historia y geografía, hablamos de profesores de un número promedio de cuatro o cinco por área, pero sin embargo en el área didáctica soy yo solamente, mi percepción del equipo de trabajo en la parte historia, son profesores bastante reconocidos, son profesores que manejan mucho de su tema, dentro de ese mismo grupo hay gente que tiene un poco más de resistencia respecto a que significa la pedagogía y que significa la didáctica de la historia, pero también ha habido un cambio de mirada respecto a la validación que he podido hacer respecto de mi trabajo, mostrando que la didáctica de la historia tiene investigación, tiene no solo un ir y coordinar a alguien en una práctica o dar algunas metodologías para el aula, sino que una estructura. Lo que hay en geografía, bueno existe un grupo de profesores bastante joven, lo que produce bastante acercamiento con lo que hoy se propone como modelo de profesor de historia y geografía y con ese grupo yo he trabajado bastante en elaboración de proyecto, para poder introducir ciertos recursos al departamento y generar ciertos cambios no solamente en cambiar una malla que es una cosa de papel, sino a los contenidos de esa malla a su estructura, a los formadores que tienen que ingresar, entonces la evaluación que hay mía en cuanto a este departamento respecto a los profesores, es de bastante apertura en cierta forma a medida que yo he podido mostrar mi trabajo, las resistencias se han reducido pero si es una máquina pesada.

¿Qué opinión tiene de las relaciones de colaboración y trabajo del equipo docente, en torno a la formación?

Si claro pero a niveles básicos, están las áreas que se reúnen y discuten temas relacionados a sus asignaturas, y como las están dictando y los que está ocurriendo en las aulas por historia y geografía. Y yo soy casi autónomo, trabajo solo en el área de la didáctica, que como te decía es una debilidad que se transforma en fortaleza, por que tiempo atrás no consideraban necesario incorporan a gente en área de la didáctica, sentía que se debatía muy bien entre historia y geografía, eso el despertar a que se integrara alguien se transformó en un fortaleza de grupo, una primera apertura y ahora estoy luchando por integrar mas gente, en el fondo que se arme una área de didáctica, que hallan mas personas que podamos discutir y armar y ahí recién creo que se va a producir ese puente entre el área o figura de docencia, por que un formador en historia y geografía no es necesariamente profesor, en el sentido de la formación que tiene inicial, algunos la tiene han sido profesores, actuaron en práctica y sería todo y ahí se dedicaron a lo disciplinar, entonces su experticia en docencia nos es tan evidente y eso en parte me toca ayudar ahí, obviamente hay temas a los que yo no ingreso.

¿Existen tensiones que usted pueda identificar respecto a la formación de profesores de PHCS?

Debate si, existe un debate instalado, la mirada que yo tengo respecto as un antes y un después, antes no existía el debate por que no existía la necesidad respecto a que significa la docencia aquí, digamos que la docencia universitaria del departamento y yo me imagino en varios de los departamentos, a pesar de ser universidad pedagógica no es tan fuerte, o tan a habido tanta formación, o sea la universidad no ofrece en abundancia espacio para la formación de

docencia universitaria, para mi es peligroso que un profesor dedicado a la formación universitaria que trabaja en pedagogía en historia, no ha tenido un paso por la escuela, por que digo esto, por que forma a ciegas, o sea necesariamente tendría que tener un paso por la escuela, para conocer en parte ese contexto y hablar desde la experiencia, ahora es no se puede requerir por miles de razones, pero como mínimo la gente que trabaja en el área de didáctica si debería hacerlo, o sea ser profesor de aula de escuela. Pero el debate que está instalado actualmente, en torno a la calidad, que nos ofrece el área de didáctica para poder darle espacio a los chicos a realizar sus seminarios o memorias en temas de didáctica, por ejemplo, hace un tiempo conversaba con algunos profesores y para ellos cuando un alumno que decide hacer su tesis de titulación en algo que tenga que ver con educación este no pretende ser tan riguroso, se le ve como un camino sencillo, como sacar rápido la tesis, esquivando la historia, la geografía o sea lo disciplinar, que se supone es mas riguroso, se produce este debate, que en un momento dado yo expuse las líneas de investigación, había que validarse, ahora por que no se valida, por que no había nadie que lo hiciera o llegara con el discurso digamos desde afuera, por que yo, mi formación es desde afuera, y entendí la estructura didáctica y sus líneas teóricas, aquí hay gente que hace didáctica que es muy metodológico, mucho de mostrar técnicas y no hay investigación, y su formación uno pone en duda como llegó a esto, quizás tiene mucha experiencia en aula pero nada mas... entonces es el Cabet que está instalado.

Tema: sobre el impacto de la estructura social y el contexto social de la escolarización.

¿Considera usted que influyen los procesos históricos, sociales y políticos que se han dado en Chile, en la formación docente?

Yo creo que impactan, el capital cultural de los estudiantes tiende a marcar mucho a futuro. Un hecho social o un acontecimiento, como por ejemplo las movilizaciones estudiantiles, seguro han impactado, de hecho hoy en día estamos ya presenciando a actores políticos que están legislando, proyectos de ley, el lucro se instaló como tema, ahora sobre la formación docente, la educación es de tiempos mas largos, yo creo que el impacto netamente de este momento pasa por que el tema se instaló. Y están todos preocupados, de poner ojos en lo que estamos haciendo y tratar de ver si lo estamos haciendo bien o mal. Pero el detalle poco se escribe. Entonces yo creo que las universidades son resistentes a estos procesos, o sea se configuran una mirada monetaria de los que puede significar el impacto de un acontecimiento, aquí en la UMCE lejos de estar liderando alguna movilización, respecto al discurso siendo la universidad pedagógica de Chile a estado mas lejos, esa es una autocrítica que se hacen aquí adentro, entonces claro hablamos de un movimiento fuerte político y social, que se dio durante en año pasado que impacto políticamente, pero a nivel de proceso interior impacto en lo que nos dejó como desastre de semestre, como esta locura que estamos viviendo ahora, en lo económico también, la UMCE tubo una imagen a raíz de un articulo de un diario de una autoridad político para nosotros fue desastroso, pero a nivel de preguntarnos que es lo que nosotros estamos haciendo, al discurso que tenemos como lo estamos instalando, como nos estamos configurando como una universidad pedagógica deberíamos llevar ciertas banderas al respecto, no se discute,

sabemos que estamos al debe. Pero el cómo ha sido poco difícil poco claro. Aquí la maquina es muy lenta y muy convencional y la preocupación por la parcela es lo que predomina.

¿Que piensa sobre la reforma educativa en Chile?

Yo conozco a Cox, trabajo en otra universidad donde el trabaja y he hablado con él, conozco su discurso y su trabajo. Yo creo que era un proceso que tarde o temprano tenía que darse, para mi hay un antes y un después por que yo en ese tiempo cuando vivo ese proceso de reforma, lo vivo entre comillas por que estaba recién egresando, y la reforma estaba instalada a niveles básicos pequeños, 1ro a 4to básico, y no conocíamos mucho la reforma, tampoco hubo una consulta, o sea existió consulta pero fue de cosas ya consumadas. Ya en práctica me dí cuenta realmente de lo que significaba esta reforma, por que estábamos en escuela y recibíamos ordenes de manejanos de tal forma, y la mirada que había de la reforma desde las escuelas, era una cosa muy vacía, que era muy activista, todo entendíamos que había que hacer mas actividades, mas actividades eso es lo que es la reforma. Por lo tanto caíamos en el contenido, este empezaba a decaer, y eso hacía que existiesen muchas resistencias al respecto, por que nadie estaba preparado para hacer un boom actividades, pero una mirada muy provinciana de la reforma sin haberla leído y estudiado teóricamente mas de la práctica, ya cuando me voy a estudiar y empiezo a ingresar al tema de la didáctica en sí, con la gente que me empecé a rodear, empecé a entender mas teóricamente la estructura, a mi me parece que la reforma curricular tiene varios vacíos y que el área se empieza a consolidar con el ajuste curricular, eso respecto al enfoque integrado que tiene, de ciencias

sociales que es un enfoque internacional, por que yo lo conocí afuera, yo trabajo con él, pero claramente había un reconocimiento de que el profesor si bien estaba mas de acuerdo de que nuestra área debía virar hacia eso enfoquen no sabía como hacerlo. Y eso sigue siendo el tema, el profesor tu le haces cursos entiende que hay un cambio pero no sabe como llevarlo a cabo. Ellos hacen cursos en el verano, que son mas bien técnicos, se les enseña formas de planificaron, algunas taxonomías, pero el traslado finalmente, la trasposición didáctica no se logra apreciar, yo mas partidario de que existiera la reforma a que no, el modelo anterior es mucho mas nefasto, pero sin duda me preocupa que sin embargo hoy halla una mirada política distinta de lo que significó la reforma, de lo que significó el ajuste, y las pruebas están en las bases curriculares que están trazándose y que uno se da cuenta el poco conocimiento que existe de la parte psicopedagógica del estudiante respecto a como se puede entender la historia, y se le trazan contenidos imposibles de llevar bien, y lo procedimental tampoco está bien trabajado, yo soy como te digo mas partidario a que exista, yo considero que nosotros como profesores de historia somos mitad técnico y mitad teóricos, a los chicos a veces les cuesta mucho asumir es figura técnica, se ve como un personaje tecnicistas que va a trasladar modelos ya armados, pero para poder entender el método de pensar histórico, hay que adquirir ciertas técnicas de ciertos procederes bien elementales, desde esa perspectiva yo soy partidario de que existan estos constructos desde la reforma, sobre todo el enfoque integrado del estudio social, pero como te digo soy consciente de las debilidades, aunque creo que ahora se le está tratando de amordazar y meda un poco de temor a que vamos, ayer un ejemplo cambiamos de concepto de dictadura a régimen militar, y eso

es una pequeña muestra de que no es solo cambiar un concepto, hay todo un constructo ideológico que hay detrás de eso.

¿Qué piensa de la reforma en la formación docente llevada a cabo por el programa FIDD?

La reforma... a rasgos generales yo estoy de acuerdo, ahora creo que falta la compenetración, me gustaría mas consulta, nuestro modelo siempre ha sido muy tecnicista y se arma entre cuatro paredes, uno sabe que hay cosas que tiene que ser así, no se puede someter todo a consulta. Pero creo que el validar conocimiento de parte de algunas personas de como tiene que ser finalmente las cosas da muestra de ignorancia respecto de que el área tiene gente preparada y que está armando cosas desde sus universidades preparando desde un perfil armado. En ese sentido creo que uno siempre se siente como alejado, la consulta que se hizo respecto de las bases curriculares que me tocó ir a participar, fue una cosa muy abierta pero tu no sabes donde iba ir a parar, lo que tu estabas aportando, de hecho la resistencia mayor se dio respecto a que la universidad católica armo una resistencia fuerte y se detuvo el proceso, entonces la validación que hay de ciertas universidades puede aportar o no... En ese sentido creo que es lo mismo, yo recibo productos armados, eso hace que diga y bueno cual es la mirada que puedo aportar acá.

¿Cuáles son los principales valores que promueve usted en la formación de formadores?

Yo trabajo esencialmente la didáctica de la historia y del patrimonio me especialicé en ambas y las ligo mucho. La parte valórica, en la parte técnica

cuando uno enseña esta figura de lo conceptual procedimental y actitudinal a los chicos es una incógnita esto de lo actitudinal se le asocia mucho a las actitudes que tiene que tener un estudiante frente a otro eso de escucharlo y respetarlo, entonces cuando tu te encuentras con los productos finales de los estudiantes identificas que cuando construye los elementos valóricos van mucho por ahí, en la parte mas comunicativa del proceso y mi mirada respecto a lo valórico es la empatía, yo les planteo que justamente que el armazón de un producto didáctico donde me vaso en el método del historiador y el pensar históricamente lo que intento lograr finalmente con mis estudiantes es esa mirada valórica, esa mirada de empatía frente a la historia, y no empatía que para alguno es simpatía, si no que hablamos de esa identificación histórica esto no es una cosa muy objetiva es subjetiva de establecer de hecho para un historiador la identificación histórica es casi imposible de que sea completa, en el mundo escolar es mas complejo esto a lo mas se producen pequeños acercamiento de intereses por áreas pero lograr situarse en un área y hablar desde ahí en termino del contexto de ese tiempo es bastante difícil en la escuela, requiere de una formación desde muy pequeño.

¿Qué piensa sobre temas como homosexualidad, el origen étnico? ¿Cómo en su formación aborda estas temáticas?

Mira desde la estructura que yo voy armando no son temas tan relevantes, por el tiempo que implicaría y por la formación que hay que tener para darle cuerpo a eso, lo que más he ingresado al respecto es la figura de género. Sobre todo por que me a tocado trabajar con gente de pedagogía en básica, en párvulo o en historia, donde existen la transmisión de ciertos clichés sociales, en ese sentido lo he ingresado, quizás yo lo agregaría a la educación ciudadana a la ciudadanía y que todavía estamos al debe en varis temas.

¿Cómo aborda su práctica de formador, frente a estudiantes que viene de sectores populares o marginales?

La pregunta es bien compleja, por que trabajo en espacios super diversos al respecto, en universidad pública, una privada, y en una privada tradicional, entonces claro a diario te encuentras con gente de diferentes estratos sociales, que está estudiando esta carrera, pedagogía en historia o básica con mención en sociales, y mi trato hacia ellos va mucho hacia valorar que capital cultural tiene, primero que ellos se den cuenta del capital cultural que tienen, y que se den cuenta que la escuela no era suficiente para entregarles todo lo que necesitan, necesitan una formación cultural extra, me siento bastante cómodo cuando los chicos son concientes de ello y hay una disposición a aumentar su capital cultural, diversificándose en los aprendizajes, lamentablemente no es la mayoría, hay mucha gente que piensa que eso es un pelo de la cola y piensa que yo estoy para estudiar una carrera, enséñeme lo que yo tengo que aprender para saber de la asignatura y sería todo, pero si cuando veo que hay gente que viene de estratos vulnerables y ha seguido un recorrido, y que está parado habiendo superado por su cuenta estas déficit de capital cultural, para

mi tiene una valoración enorme, hay uno chicos que no despiertan nunca, pero hay algunos que si y entiende que lo que estudian es importante socialmente.

¿Usted comparte algún credo religioso?

Soy católico de formación, de escuela, y practicante permanente, no.

¿Usted comparte alguna ideología política?

No he militado nunca, comparto una ideología mas de izquierda, simpatice mucho con gente del partido socialista, tuve apunto una vez de integrar, pero mas allá de eso...

¿Con cual teoría de la educación o tendencia pedagógica se siente identificado? ¿Cuáles son los fundamentos de su elección?

Yo me formé con gente, que trabaja la figura del pensar históricamente, de aprender a pensar históricamente, el método del historiador, un figura muy constructivista del aprendizaje de la historia, es netamente constructivista por que es procedimental, mi formación va desde ahí y muy orientada hacia la figura de los Annales, siento que desde tengo esa apertura a la lectura de fuentes, respecto a la mirada de los sujetos, al estructura de la historia no cerrada.

¿En relaciona lo disciplinar en la formación, con que escuela o corriente historiográfica se siente identificado y porque?

Como te comentaba los Annales, por que para mí no rechaza la estructura de los Annales, no rechaza el positivismo, es crítico de este pero lejos de

descartarlo intenta, aprovecharse de esas debilidades, cuando yo me sitúo en el positivismo, por que esencialmente me causa sentido con las potencialidades didácticas que ofrece, para darte un ejemplo: la mirada del tiempo histórico, es como súper objetivo, sumativo, como extra muy simultaneo, y en los Annales derivados desde ahí esta figura de complejización del tiempo histórico, las duraciones, me hace mas sentido, por que se observa que el historiador es el constructor de ese tiempo y eso causa mucho sentido con la figura del pensar históricamente.

¿Cuáles son los autores en educación o corrientes pedagógicas que usted utiliza o articula en la formación de los profesores de PHCS?

Desde mi formación son varios, Joaquín Prats, Joan Pagés, Xavi Hernández y Joan Santacana, estos últimos desde el mundo de la historia y del patrimonio. Pedro Miragés,

Otros didactas, ¿placrouse?, Hilary cooper, Pilar Venero que también es española.

¿Y en teoría de la educación?

No te sabría de decir con seguridad, no leo a ninguno en espacial, Me gusta mucho la teoría del curriculum, leo mucho a Michael Apple, para mi la educación en sí son varias áreas, no creo en visiones tan generalistas, me gusta mas la especialidad, cuando uno trabaja ciencias de la educación, como que sabe de todo un poco, yo relaciono mucho mi trabajo con el área curricular, y desde ahí utilizo a Michael Apple como uno de los principales.

¿Con qué enfoque o tendencia sobre el curriculum usted se siente mas identificado y porque?

Sociocrítico, por eso por mismo por que hay coherencia con el autor. Sociocrítico, pero la figura socio-crítica tiene poca cabida en la educación reglada. Hablamos que la educación popular muchas veces es como el conducto donde se vacía es externa, fuera de los moldes tanto técnicos como tradicionales, que envuelven a la figura de educación escolar, ahí hay que adaptarse, hay que entender, yo entiendo cada uno de los modelos, está el interpretativo, el socio-crítico, mis gustos van por el socio-crítico por que me siento muy cómodo con es figura, pero me siento muy cómodo también con él interpretativo que es parte del módulo.

¿En relaciona lo disciplinar en la formación, con que escuela o corriente de la geografía se siente identificado y porque?

Para mi es un tema mas lejano, me reconozco no experto, por que mis campos son los de la didáctica de la historia y el patrimonio, me tengo que relacionar con la geografía por que doy algunos cursos de didáctica de las ciencias sociales y tengo que tomarla, a mi me gusta mucho la geografía historicista particularmente, me da sentido para entender la figura de tiempo y espacio, que no siempre es algo que es evidente, para el mundo escolar, mucho veces se habla de un acontecimiento y pocas veces se sitúa, pero la geografía historicista y la crítica, si pero algunos autores que trabajan la didáctica de la geografía y no si de la disciplina específicamente... José Soutu, a él lo conozco bastante por que lo tengo que trabajar...

¿Qué opinión tiene sobre el tipo curriculum en formación docente que tiene la carrera de PHCS?

Es muy disciplinar, en historia y geografía está centrada solamente, y carece de didáctica.

¿Cuál es la definición didáctica específica de la PHCS con la cual usted trabaja?

Cuando trabajamos didáctica para los chicos les causa mucho sentido cuando asociamos didáctica a enseñanza, en términos sencillos uno sale del paso, yo les digo que la didáctica no es un sinónimo de, pero uno lo asimila a eso, la enseñanza de... dentro de esa estructura hay un armazón mas menos grande, cuando hablamos de didáctica hablamos de una disciplina científica, donde se investiga, donde hay líneas de investigación completa, les hago todo el mapa, una disciplina que se entiende de tres ámbitos de un estructura psicopedagógica, disciplinar por que hablamos de áreas concretas, en relación a la historia, por que para mi no existe una didáctica general o sea existe una didáctica en teoría de la historia, metodológica por que ahí está toda la envoltura de como actuar, como enseñar, que hacer, esa conjunción es para mi la didáctica y la investigación está de fondo, yo puedo investigar en las tres, ese es el fondo de la didáctica. Pero como te digo la mayoría de la gente asocia didáctica al enseñar. Pero la didáctica es una ciencia, una disciplina.

¿Que relevancia usted le concede a los saberes pedagógicos en la formación docente?

O sea trabajo en eso, sería un sinsentido decir que no lo encuentro. La formación pedagógica y los saberes pedagógicos deben estar instaurados sobre todo entendiendo la historia de estos, entendiendo la historia del saber pedagógico, contemporáneo inclusive, antes de entrar a la figura metodológica, por que muchas veces se configura como que hay que aprender métodos y técnicas de... pero hablamos desde lo anterior de como se ha formado el pensamiento pedagógico desde antaño y hasta hoy, y desde ahí situarnos en una postura, desde ahí yo puedo adquirir una figura didáctica mas coherente, a mi me sitúa ahí y empiezo a asociar el resto de la figura de formación pedagógica como las teorías de la educación, pero si el profesor tiene que tener una postura y un discurso al respecto, que exista eso en abundancia en esta formación, saberes pedagógicos valorados en la formación universitaria por el resto de la academia eso ya es discutible, como te decía hace un rato atrás, yo trabajo en un departamento donde nos es bien valorada la figura, por que se ve como poco rigurosa, y eso nos ha costado bastante cambiar ese margen, por que implica que yo me tengo que demostrar casi de ser como representante de que esto tiene seriedad.

¿Considera usted que su historia personal influye en los procesos de formación que usted imparte?

Nosotros somos la construcción de un pasado. Somos hoy la construcción de ello, y uno utiliza ese pasado en beneficio de la formación, yo utilizo mi pasado, yo trabajé seis años en escuela y en escuelas de todo tipo, y eso marca finalmente por que me di cuenta de muchas de las debilidades propias que tenía, a veces me he dado cuenta de cosas que yo no entendí que estaba

haciendo, me refiero actuares de innovación y didáctica que yo sabía que eran así, pero que aprendizaje estaba logrando no lo tenía muy claro, en la parte conceptual si, uno sabe asociar bastante si se aprende o no aprende un concepto, en la parte mas de fondo, en lo actitudinal y procedimental, ahí tenía dudas al respecto, eso motivo a que yo decidiese a parar y estudiar didáctica, entender justamente lo que yo estaba haciendo que era el núcleo y después de eso cuando regreso y entro a trabajar y me integro a los grupos, y formo ha estudiantes en pedagogía en historia, utilizo mi experiencia de ese pasado para clarificar mucho de los elementos que estoy exponiendo desde la teoría.

¿Cómo influye en la formación que usted proporciona, el proceso de formación universitaria?

Influye mucho sobre todo la formación de posgrado que tuve. Me cuesta establecer que elemento de mi formación de pre-grado tiene o está vivo hoy, a parte del tema de que y soy profesor, mi fortaleza que todavía permanecen y que utilizo en beneficio de la didáctica desarrollo, es la formación sobre todo en la campo histórico, por que la formación en la parte pedagógica fue muy deficiente, está bien uno se puede justificar por estar en una universidad pública con falta de recursos, pero en realidad yo tenía una mirada muy crítica, no solo mis compañeros de generación y varias generaciones, con respecto a lo que había la respecto de la formación de formadores, no entendimos bien para donde nos estaban dirigiendo en realidad, y la formación fuerte para mi viene ne la experiencia de trabajo de campo en colegio, y después ya en la formación de posgrado, ahí entiendo y me sitúo, me construyo teóricamente para lo que hoy día hago, eso si para mi fue fundamental. No solo para acceder a un cargo en el

que estoy hoy, sino por que soy capaz de articular un discurso sobre la didáctica de la historia y lo que significa para la escuela.

¿Cómo usted cree que la experiencia como formador universitario ha impactado en la formación que usted imparte?

Esencialmente, por que me evalúo constantemente, me evalúo y me hago evaluar. Entonces claro estoy clarísimo que manejo un campo teórico que es bastante, pero mi acercamiento de ese campo teórico, mi transposición didáctica a esos estudiantes, requiere justamente de la retroalimentación que debo tener con ellos constantemente. Cada periodo me puedo jactar de que yo cambio la asignatura y le asigno cambios. Para poder darle más coherencia a los tiempos que vivimos.

¿Qué tipo de perfil de profesor usted reflexiona esta contribuyendo a formar?

¿En que aspecto se puede identificar?

Reflexivo en la práctica, yo intento dar muestras de eso, que mi trabajo no es cerrado, no es limitado, no es acabado, como esa mirada de la historia en la escuela, sino que está en construcción y a partir de los elementos que ingresan ahí, yo intento eso transmitirle a los chicos, que sea reflexivo en la práctica, es decir que logran descubrir en la práctica los elementos que son a mejorar, no solo por que venga alguien y se los diga, sino por que ellos mismos los someten a una constante evaluación, ¿cómo? Eso sería un poco detallar, pero ahí estamos hablando de las estrategias que yo utilizo puntualmente en la asignatura, que apuntan a esa constante autoevaluación, esa rigurosidad.

¿Cuáles son los aspectos mejor logrados a su juicio de la formación que usted entrega? ¿En que aspectos se pueden evidenciar?

Creo que la conexión teoría-práctica, los textos que doy a leer, los autores que yo doy a leer son seleccionados minuciosamente. Y sobre todo como se vacía lo que trabajamos desde un autor, por ejemplo el tratamiento de la causalidad ver como se puede tomar en cada nivel o a los diferentes grupos escolar, con diferentes etapas madurativas, con diferentes experiencias, y capitales culturales distintos, en ese sentido también tengo una gran variedad de elementos, instrumentos técnicos que yo he elaborado a través de la experiencia, que finalmente van haciendo sentido a un grupo o ha otro, en su aplicación, en ese sentido yo creo que eso está bien logrado.

¿Cuáles son los aspectos que generan tensiones o problemáticas en la formación que usted imparte? ¿Cómo cree usted que debieran mejorar?

Uno el mayo. Si los estudiantes están preparados para recibir un modelo de la didáctica del calibre que estamos hablando, si estos están preparados para pensar históricamente. Y cuanto significa prepararlos para esto. Cuando se encuentra que los chicos van a práctica, y se encuentran con grupos de escolares que tienen muchas carencias, se empiezan a decepcionar, empiezan a ver que su trabajo disminuye a comunicar o tres o cuatros cosas, a hacer callar al mundo, a hacer una que otra actividad para que se mantengan callados, entonces eso empieza a menoscabar finalmente el sentido que tiene hacer una didáctica tan elaborada, pero yo les digo finalmente si nos ponemos en ese escenario, y empezamos a trabajar para ese nivel no vamos a subir nunca de nivel nada. En el fondo si trabajamos para un grupo, con un nivel

cultural bajísimo y le preparamos una didáctica para ellos, tampoco nos vamos a perfeccionar nada, creo que hay que tener claridad de que un ámbito es un ámbito, es una fotografía de un momento de un grupo curso en un contexto, pero hay una diversidad enorme, entonces debemos apuntar a subir no hacia mantenernos o bajar el nivel.

¿Como logra mejorar esa tensión?

En algunos ámbito mas que en otros, esa problemática, en unos espacios yo la resuelvo enviando, dentro de mi asignatura van a espacio así, a observar y aplicar, en trabajos concretos van hacer eso, para que tengan rose concreto y vallan probando lo que yo les estoy proponiendo y que vallamos construyendo en la clase junto, viendo como resulta, si resulta bien que no se queden ahí sino que intenten en otro espacio en el cual puede haber mas vulnerabilidad y ver como resulta o no resultan nada, dándose cuenta finalmente es un constructor en base al contexto que tiene, no sirve que yo les de recetas respecto algo, sino que tiene que ser contextual, que la formación que yo trato de desarrollar en el aula universitaria, es justamente a que tengan esa conciencia de contextualidad y de construcción mas que a tomarse y tragarse el libro de texto y materiales elaborados por tal cual, yo tengo muchos materiales, cuando yo se los entrego les digo, bueno revisémoslo y póngamelo a prueba, y veamos si resulta o no resulta, yo tengo mis propias conclusiones al respecto, es la única forma, dependiendo del espacio donde se dé uno tiene mas o menos posibilidades de enviarlos a estos trabajos prácticos, este semestre ha sido imposible por que es ínfimo.

¿Cómo definiría el tipo de clases que usted realiza?

¿Qué metodologías de clases utiliza?

Un tipo de clases muy dialogadas, donde se note que hay un foco teórico importante, yo les doy mucho a leer respecto a teoría, por lo general yo divido la clase en dos módulos, el segundo yo les doy un taller, ahí bajamos a un tema más práctico, a ellos les hace mucho sentido, por que aquí se llama metodología, en otra universidades se llama didáctica, entonces consideran que la didáctica, entonces consideran que la didáctica si es pura teoría y si es pura práctica tampoco, entonces yo les he dicho que hay que hacer un comunión ideal, respecto a los instrumentos que ocupo, muchos instrumentos elaborados por mí, muchos fabricados de acuerdo al contexto, por ejemplo como enseñar la concepción de la continuidad y el cambio, como apreciarla, interpretarla y luego enseñarla, eso tiene varios módulos de construcción mía, entonces analizamos los materiales, analizamos materiales que son mas formales curriculares, libro de texto por ejemplo y luego lo sometemos a crítica y mi solicitud siempre va a que ellos fabriquen, módulos respecto a lo que están enseñando.

¿De qué forma planifica sus clases?

Yo soy muy meticulouso al respecto, en que se traduce, yo planifico mis clases, hago cronogramas completos del semestre...

¿Planifica clases a clase?

Si clases a clase el semestre, hora a hora inclusive, con una estructura primero del contenido que corresponde, el tiempo que yo le voy asignar a cada fase, los autores que están ligados al respecto a cada momento y que paginas tiene que

ver, los elementos de evaluación, y finalmente que incidencia en la formación que impacto tiene, entonces me hago un cronogramas completo del semestre y eso lo entrego a los chicos, en algunos lugares me funciona mas que en otros. Es metodicidad.

¿Cuales son las evaluaciones que usted aplica?

Bueno la amplia gama, pruebas desde la teoría, de lecturas concretas, separadas por temas, muchos talleres de análisis de ciertos instrumentos, tanto curriculares como técnicos, y la fabricación propia, unidades didácticas completas con todo, la planificación mas micro, las evaluaciones que van ligadas, con los aspectos divididos en el desglose actitudinal, procedimental y conceptual y dentro de las planificaciones tiene que fabricar todo los materiales respecto a ellos, y estos tiene que ir en consonancia con la teoría que hemos trabajado, no me sirve que alguien me haga una sopa de letras por ejemplo, si me sale una sopa de letras no le coloco un uno, pero una sopa de letras en una cuestión que puede entretener en un momento dado pero que logro y que asociatividad teórica tiene y vemos que tiene poca, entonces lo materiales tiene mucho más que estar nutridos teóricamente, y para eso yo he introducido en mis talleres, elementos que han visto que hacen esa bajada, cuando ellos los observan tienen la posibilidad de tomar un ejemplo y construir uno propio, cuando me llegan con algo que no está armado para nada es por que no entendieron o por qué no leyó nada, o nunca miró nada, por que se cree que la educación es simplemente pararse y transmitir algo por que basta con que sepa lo que tengo que hablar. Esa figura yo la rechazo bastante, se tiene que saber lo que se va hablar, pero también se tiene que saber como enseñarlo.

Datos del Entrevistado.

Nombre: Froilán Cubillos.

Edad: 38 años.

Estudios: Licenciado en Geografía. Universidad de Chile 1997.

Postgrado en didáctica de las ciencias sociales. España.

Cargo: Profesor de didáctica de la geografía. UMCE.

Datos de entrevista.

Fecha: Lunes 18 de diciembre del año 2011.

Hora: 18: 00 hrs.

Lugar: Departamento de Historia y Geografía. UMCE.

Transcripción:

¿Cómo evalúa el posicionamiento de la carrera de pedagogía en historia en ámbito universitario?

La carrera de historia y geografía, así se llama, por que es una discusión que existe con los estudiantes, tienden a darle fuerte a la historia, a decir nosotros estudiamos historia y yo les digo ustedes no estudian historia, estudian pedagogía en historia, geografía y educación cívica, Que eso es olvidar que es ese nombre... entonces eso igual marca un sesgo que está instalado en discurso de los estudiantes, que tiene que ver quizás con un desarrollo de las propias disciplinas al interior de un departamento. Y también por que ahí más

mayor presencias, de lo que son la historia como disciplina por su metodología, por su forma de evaluar. Y en alguna medida la geografía, hace alguna década atrás fue un poco desapareciendo, por un tema natural, se murieron algunos “profes”, se jubilaron otros. Entonces la geografía siempre fue en desmedro de la historia.

Y bueno también tiene que ver con un tema histórico es evidente que la geografía desde la visión mas academicista, ha sido la hermana chica de la historia. Siempre ha sido el soporte de... es donde acontecen los hechos... los únicos nexos que hay desde la historia hacia la geografía y hacia el espacio, es la localización, la ubicación de los hechos en términos deterministas: aquí ocurrió esto. Pero no hay ninguna análisis, mas de que la concepción del espacio sea mas transformadora o social, en donde, los propios hechos construyen espacio, la acciones con sus movimientos de la sociedad misma generan espacios y los espacios generan movimiento. O sea una concepción más moderna de espacio. Igual hay un discurso instalado, en todos lados, de que la geografía y más determinista más regional, mas descriptiva, más estática, eso se ha ido cambiando un poco.

¿Existen procesos de colaboración o interdisciplinarios entre las carreras pedagógicas?

Haber hay un plan de formación que es común dentro de todas las pedagogías, que es el tema de la formación pedagógica. Hay un departamento dentro de la universidad que tiene a su cargo la formación pedagógica de todas las carreras, ramos como filosofía de la educación, sociología y antropología de la

educación, y bueno todos los temas básicos de educación son manejados por ese departamento... y acá cada departamento define sus especialidades, acá este tiene un área de historia de geografía y otra área de mas o menos metodología de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

¿Y esa área metodológica comparte experiencias con las otras carreras de pedagogía en la universidad?

No, no hay un plan de interrelación, de hecho la didáctica recién se está instalando como discurso estos dos últimos años. Acá se llama habitualmente metodología de la investigación, que no es lo mismo, ya que esta última se considera como una parte de lo que es la didáctica, bueno la didáctica es toda una disciplina que también tiene su marco epistemológico, su metodología y su estrategia, entonces la metodología es una parte, entonces ni hay.

¿Qué piensa de manera general sobre el trabajo de la carrera de pedagogía en historia acá en la UMCE?

Bueno yo te puedo hablar sobre mi área, este trabajo está enfocado, hacia un nuevo hacer, de la geografía en el departamento, como te decía anteriormente, el diagnostico que había de un decrecimiento, de un decaimiento que corresponde a un enfoque de una geografía de corte mas tradicional, se ha ido renovando a partir de la incorporación de nuevos profesores. Yo tengo dos colegas mas geógrafos, uno de la católica especializado en tics y geografía física y otro un geógrafo de la chile, especializado en geografía humana, por lo tanto, hay una nueva mirada. Ello dos son colegas con los cuales tiramos

nuevas líneas de trabajo, para ir desarrollando un geografía mas moderna. Tomando en cuenta los distintos enfoques o paradigmas que hay, cada uno en su gusto. Principalmente lo que yo estoy tratndo de impulsar con harta fuerza, es el tema de la geografía mas critica, social vinculada al territorio a los movimientos sociales, acá se ha establecido un vinculo bastante interesante con extensión, en la puesta de un seminario de geografía crítica Gladis Armijo, que se instalo a la muerte de esta profesora, el año 2008, esta es la cuarta versión. Está instalado este espacio de discusión y reflexión respecto a la geografía social y los vínculos con los territorios. Cada uno del equipo acepta este enfoque, aunque cada uno de los sabe en que fortalecer y trabajar.

¿Qué piensa del perfil de la formación de la carrera?

El perfil de egreso, como habitualmente se define, es bajo este plano, de acuerdo a esta malla que actualmente existe, está bastante orientada, al manejo de contenidos, en relación a las dos disciplinas fundantes que son la historia y la geografía que son las más fuertes, igual hay otras disciplinas que aparecen en esta estructura, educación cívica, economía. y raro. Entonces como las ciencias sociales en alguna medida, son incorporadas desde los distintos programas, en función de lo que el profesor quiere, por ejemplo en historia se incorporará el enfoque cultural, si es que el profesor lo maneja.

¿Que piensa de este tipo de formación?, lo considera optimo?

O sea creo que una formación que no equilibra, los distintos saberes como saberes sabios, contenidos, saberes prácticos, como manejar esos contenido y

saber enseñar, no lo creo que está bien, hay un equipo del departamento que está planteando, una nueva revisión a la maya, un nuevo perfil de egreso, con todas estas nuevas discusiones que han ido surgiendo, incorporar las ciencias sociales a la maya, darle un nuevo énfasis a lo didáctico, en la carrera, desde los primeros años, discusiones epistemológicas de la didáctica, didácticas específicas e interdisciplinarias, etc... Nosotros creemos que bajo esta lógica nueva el profesor ante cierto contenido, tenga la posibilidad de reflexionar que estrategia didáctica le sirve más para enfrentar la realidad. Yo creo que hay que mejorar en ese sentido, si bien se deben manejar los contenidos, eso es inevitable, pero también hay que dar énfasis a cómo enseñar esos contenidos, como trabajarlos desde las distintas perspectivas. Se puede enseñar muy geografía física muy bien desde el enfoque cuantitativo, del ambientalista, desde la humanística, desde el enfoque radical. Todo te permite analizar el espacio geográfico de una manera u otra. Pero hay que contar con ese abanico de posibilidades.

En función de sus prácticas y gusto pero yo creo que un perfil debiera apuntar a eso, además que el profesor no sea un mero transmisor de conocimiento, sino que sea capaz de construir conocimiento, que pueda relevar conocimientos locales, contextualizar a los estudiantes, la típica pregunta que se hace muchos, ¿cómo lo hacemos? Cuando se cuenta con un currículum que nos dice tales y tales contenidos, tales y tales logros, es práctica: querer hacerlo, yo creo que se puede partir muy bien con los contenidos que están establecidos y empezar a tener otras miradas. Así se enriquece el alumno, que conoce el contenido que tiene que rendir quizás para el SIMCE o la PSU, pero también tiene la capacidad de entender desde otra perspectiva. Pero si tu no tienes una

formación que apunte para que el profesor pueda hacer eso, igual es complicado, entonces tienes que entregar las herramientas para que pueda hacerlo. Por último para que lo pueda hacer en la reflexión.

¿Cómo ve al equipo docente, en torno al tema de la formación? ¿Existen relaciones de colaboración entre los docentes de la carrera? ¿Existen discusiones metodológicas, didácticas, teóricas?

Yo diría que existen dos ámbitos, un ámbito el de las áreas, en la área de geografía, se da mucho discusión, trabajo colaborativo, proyecto en conjunto, compartir disciplina, cátedra, hacer terrenos juntos. Siempre estamos profesores en dialogo, respectos al tema de la área de historia, yo encuentro que cada profesor, tiene su propio camino, por que igual es un tema, es su metodología que ya está instalada hace muchos años, corresponde a su cultura de hacer, de lo que ellos entiende por enseñar. Y ahí no podemos hacer nada. Igual ellos tiene su valoración social por lo mismo. Son buenos profes, algunos le da lo mismo. Pero bueno es su método. Nosotros ahí no nos metemos. Quizás mas adelante con esta nueva malla, se podrán establecer algunos diálogos, pero hay que entender que los modelos pedagógicos de cada profesor responden a una historia de vida.

¿Cómo cree que los procesos históricos, políticos y sociales, influyen en la formación docente?

Yo considero, que tiene mucha de relación con tu forma de ser como profesor. Sobre todo desde una perspectiva de vida, en un contexto histórico, en un espacio determinado, hallas vivido procesos que te hallan marcado. Uno antes

de ser profesor es persona, en la medida en que los hechos sociales y políticos te hallan marcado como persona, tu serás un profesor u otro. Entonces hay una relación directa.

¿Que piensa sobre la reforma educativa en Chile?

En términos del modelo educativo chileno, centrándonos en algo mas general, creo que, es muy, el curriculum es muy técnico racional, hay una racionalidad técnico instrumental, que hace que el modelo de enseñanza que esté basado solo en contenidos teóricos. La mayor parte de los contenido que se esperan los estudiantes aprendan, como aprendizajes esperados son conceptos y técnicas, pero se deja muy poco al hecho de que el estudiante pueda construir conocimiento, entonces lo veo como muy técnico el curriculum, demasiado hecho por expertos, no lo veo hecho por profesores especializados en términos de aula, ciudad, en términos de campo, región. Par mi el curriculum debiera ser una propuesta flexible, en donde cada territorio, cada región, cada escuela, dependiendo del contexto, pueda situar los contenidos mínimos que establece el estado y reelaborarlo, reinterpretarlo, a partir de todo lo que es el conocimiento local. Ese es mi forma de entender el curriculum, y bajo esa lógica obviamente el curriculum chileno, adoptando el modelo mas europeo, genera un tipo de ciudadano mas consumidor.

¿Qué opinión tiene frente a las últimas movilizaciones de los estudiantes en Chile? ¿Cómo afecta esta coyuntura en la formación de profesores?

Lo que fue el proceso de movilización estudiantil, yo lo englobo en uno solo, no solo secundario o universitario, sino como un movimiento de la sociedad civil. Que a la luz del empoderamiento de ciertas temáticas hizo patente un discurso de rebeldía que tiene claro que este sistema nos tiene afectados a todos. Y frente a este modelo de sociedad, que evidentemente se refleja como un espejo en este modelo educativo se genera una respuesta radicalizada frente a la cual se suman distintos actores sociales y familiares, no es solo un movimiento de jóvenes, se suman los abuelos y los padres. Yo soy padre tengo un hijo de 17 años que está en la toma del Arturo Alessandri, perdieron el año y van a seguir en toma.

Considero que su lucha es bastante coherente a los planteamientos que están detrás del movimiento. Si bien se puede resumir que en términos concretos no se ganó nada, o de una política profunda, yo creo que si se ganó, se ganó en experiencia, política, callejera y perderle el miedo a la autoridad, yo creo que eso es la principal ganancia de estos seis meses de movilización, que los jóvenes salieran del letargo, yo ya no me acordaba de movilizaciones tan grandes, yo estudié en los noventa imagínate... yo me siento contento de que los cabros chicos y los no tan chicos, hallamos nuevamente desperdido de esta flojera y se halla instalado la calle como un espacio para manifestarse y reclamar lo que nos molesta, sea lo que sea.

¿Cuáles son los principales valores que le entrega a sus estudiantes?

La solidarizar, el respeto a otro, la valoración del individuo como parte de un colectivo, la capacidad de poder solidarizar con causas que no son cercanas a ti, pero que si son parte de esta sociedad, la empatía...

¿Qué piensa de temas como la homosexualidad y el origen étnico?

Bueno, en ponerse en el punto de vista del otro, como dicen algunos la alteridad, la diversidad o sea sexual o étnica, por lo menos yo siempre he trabajado con el respeto al otro pero con comunidades mapuche Lafkenche y respecto a tema de la homosexualidad no genero ningún tipo de discriminación respecto a esa opción sexual.

¿Comparte algún credo religioso?

Católico no soy, mormon, evangélico, pero con el trabajar con las comunidades mapuche, no podría decirte que soy ateo, he tenido algunas experiencias que me han hecho replantear que no solamente lo que vemos existe. No se si soy animista pero me he reconfigurado.

¿Comparte alguna ideología política?

Marxista.

¿Con cuál teoría de la educación o tendencia pedagógicas usted se siente mas identificado?

Con que la ecuación es un proceso de liberación que permite que las personas de distintos territorios sean capaces de entender su realidad y frente a

problemáticas transformarla, creo que eso está detrás de una pedagogía como la de Paulo Freire me imagino.

¿Con cuál tendencia historiográfica podría decir que usted se siente mas identificado?

Difícil, creo que historia local, la memoria de las personas, respecto a su territorio y sus espacios, su lugar su identidad tiene mucho que ver con local, no se como se contextualiza históricamente eso.

¿Cuál son los autores que usted principalmente ocupa respecto a la formación didáctica de geografía?

Bueno en términos pedagógicos, Paulo Freire, en términos de didáctica específica, Gurevich, José Souto, Oviedo delgado, y desde la teoría de la geografía Milton Santos, y un poco de David Harvey.

¿Cuál es el enfoque curricular?

Crítico transformativo.

¿Con cuál enfoque o paradigma general de las ciencias sociales?

Crítico

¿Qué le parece el curriculum en formación docente que tiene la carrera?

A partir de la propia opinión de los estudiantes que nos comentan, también a nivel de departamento, la formación inicial docente no es muy buena, tienen problemas, que pasan por las edades de los profesores que hacen clases, la descontextualización de los saberes y contenidos que enseñan, la didáctica misma también.

¿Cómo mejoraría las tensiones que usted visualiza?

La idea como departamentos y académicos, es poder hacernos cargo de este tema a partir de una nueva construcción curricular, propia, en donde la formación pedagógica esté asumida por el departamento, donde nosotros definamos que de lo pedagógico, debe manejar un estudiante para poder ser un profesor de historia y ciencias sociales.

¿Qué relevancia le concede usted a los saberes pedagógicos en la formación docente?

Yo creo que a grandes rasgos el principal saber pedagógicos a instalar es la capacidad de reflexión, de contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, de problematizar, de ser un profesor que interpreta, que es capaz de reelaborar conocimiento, es capaz de investigar y reinventarse y estar constantemente preguntándose por lo que está haciendo. No hacerlo como un vaciamiento de contenidos, que sea como un espiral o sea valla favoreciendo a su estudiantes y en el proceso al profesor mismo.

¿Cómo cree que la experiencia como formador universitario a impactado en la formación que usted imparte?

En un primer momento, en mi formación cuando era licenciado en geografía, yo creo que los primeros acercamientos a lo que era la formación inicial docente, fueron bastantes marcados por la disciplina, eran contenidos y formas de enseñar y aprender la geografía que eran influenciado por lo que aprendí en la universidad, trataba de ajustarlos al nivel para que se pudieran aprender, pero era muy disciplinar, demasiado centrado en el conocimiento específicos de la geografía. Posteriormente, con el andar uno se da cuenta que tiene que ir aplicando otras metodologías, o didácticas, pero propiamente tal cuando empiezo a conocer la didáctica de la ciencias sociales y la de la geografía, es cuando empiezo a estudiar un doctorado, y a partir de mi regreso, cuando me instalo nuevamente en el ejercicio de la formación inicial, ahí ya hay otro profesor, está instalado el tema de la didáctica como disciplina de reflexión, tanto desde la disciplina, desde lo pedagógico y de como se enseña, es otro incluso los cursos están orientados de otra manera, no solo los contenidos, sino que también yo busco en la fase final de cada curso hacer la transposición didáctica, que realicen un contenido... no se... de geografía de América o de temas como migración campo-ciudad, se lleven al aula y se instalan desde la perspectiva epistemológica que sea, con su referente didáctico y con su actividad.

¿Cómo ha ido transformando su papel o su rol como formador, con la experiencia práctica que ha tenido con los estudiantes, ha incidido ese ámbito?

Yo creo que bastante, cuando uno enseña uno aprende. Y en la medida en que se da esta retroalimentación, cuando los estudiantes entregan sus trabajos, o los ejercicios o las pruebas, tu te das cuenta, de que manera los ejercicios o los lineamientos de tan evaluación, que tu tenías claro que van en una dirección, se transforman en otra cosa, te van haciendo ajustar los instrumentos. Entonces para mi la relación de aprendizaje es mutua, pero mas que enseñar a mi gusta el concepto de guía, entrego ciertos elementos de análisis, algunas metodologías y los cabros practiquen que sean ellos los que construyan su conocimiento, que construyan su forma de enseñar, bajo esa mirada yo voy viendo que cosas interesantes salen, hay ejercicios que quedan, y incluso tu los asumes y los vas instalando como forma para próxima sesión del curso.

¿Qué tipo de perfil de profesor usted considera está contribuyendo a formar?

A mí me interesa, que los profesores que formo, sean crítico reflexivos, transformadores, que investiguen su realidad, que se preocupen de los que están enseñando, de cuáles son los resultados que tienen, que se cuestionen eso. Desde la perspectiva disciplinar, que los profesores sean capaces de comprender al espacio geográfico como una constante transformación que es posible de modificar, que nos es un espacio estático que es dinámico, que podemos incidir en mejorar las condiciones de los habitantes de algún lugar o de una problemática territorial que ellos tengan, que el espacio geográfico es bastante dinamizador de los espacio de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando se enfoque bien, que es importante estar leyendo sobre algunos avances conceptuales, sobre todo la geografía moderna mas crítica.

¿Cuales son los aspectos mejor logrados de su formación y cuales son los aspectos que presentan tensión en la formación que usted entrega?

Yo creo que uno de los aspectos mejor logrados, fue en relación a la culminación de un seminario de título, un ejercicio de investigación y transposición didáctica, sobre los conflictos territoriales en Chile, hicimos una primera entrada para sistematizar los conflictos territoriales que se dan en Chile de norte a sur, entonces lo que hicimos es tomar uno conflictos. Con criterios como el de región económica, región minera, forestal y ganadera, con los modelos de producción que existen en Chile, e ir develando los conflictos a partir de las regiones, identificar los debates, los actores, opiniones, el rol del estado, donde se manifestaba territorialmente el conflicto, entonces desde una perspectiva crítica, radical y desde la experiencia también, lo que se hizo fue un trabajo desde la geografía crítica, con un modelo de análisis de conflicto, una propuesta didáctica crítica de como enseñar el conflicto en el aula, para que sirve el modelo de análisis de conflicto para enseñar en el aula y eso a un atlas didáctico. Y ahora lo que estamos haciendo es un análisis crítico del curriculum y ver como está instalada la geografía en este y además hacer una propuesta al respecto.

¿Cuáles son los aspectos que generan tensiones o problemáticas en la formación que usted imparte? ¿Cómo cree usted que debieran mejorar?

Yo creo que la principal problemática que yo veo es que los cabros no se creen el cuento del tema crítico, o sea están tan... mejor dicho el conductismo los tiene "cagaos", lo tenemos metidos en los genes, incluso cuando tu tratas de

instalar dinámicas más colaborativas, reflexivas o críticas dentro de estos espacios, como que se pierden, como que no son capaces de autorregularse y decir ya esto es lo que queremos hacer, siempre están preguntando que el lo que tiene que hacer... entonces veo que el tema de la capacidad de reflexionarse a sí mismos, de plantear ideas, de autorregularse en el proceso educativo y de investigación, creo que me falta en ese aspecto de darle más seguridad desde la perspectiva crítica, porque igual es difícil y te lo preguntan: profesor y nosotros cuando hacemos práctica nos obligan a pasar estos contenidos mínimos. Entonces hay que instalar otra forma de hacerlo o más confianza.

¿Como definiría usted una buena clase o una buena práctica pedagógica?

Yo creo que estamos en temas comunes que ya se han tocado antes, el tema de poder instalar un problema, un contenido situado, que sea o genere un movimiento en los estudiantes que cuestionen, que busquen otros antecedentes que te puedan hacer mirar distintas perspectivas argumentativas si, establecer debates, y ser coherentes con lo que uno dice, si tu piensas distintos a cualquiera fundamenta.

¿Qué metodologías de clases utiliza?

Lo que yo hago es mucho debate, sobre problemas teóricos, análisis de problemas, casos, estrategias de resolución de conflictos, eso es como la metodología. Argumentación.

¿Qué evaluaciones?

De todo, formativa, sumativa, valóricas. Hago pruebas de análisis, una pregunta problema, desarrollo, en función de los temas y de los conceptos que manejar y como se resuelven, es como la típica tesis antitesis, análisis y síntesis.

¿Qué tipo de planificaciones utiliza?

Yo no utilizo planificación, no tengo ningún modelo de planificación. Mira te voy a contar un poco lo que yo hago, desde el programa se establecen los contenidos, se establecen las evaluaciones, luego se hace una calendarización de las actividades, luego de esa calendarización de actividades veo que contenidos son los que tiene que ir desarrollados por momentos, yo les llamo momentos a los módulos, por ejemplo un bloque son dos HP y estos son dos momentos de 45 minutos, entonces ahí hay dos momentos, entonces cada clase son dos momentos, entonces Siempre hago un inicio de cada momento un desarrollo y un cierre, lo típico. Y aparte en términos generales se va estableciendo el trabajo, si se va hacer un trabajo de investigación, primero el marco teórico, el problema y distintas estrategias dependiendo del ramo, si es América, si es Chile, si es barrio o no, por ejemplo están trabajando con un tema de las historia de los barrios, sentido de pertenencia y urbanización, entonces están trabajando a escala local y eso es lo que hago, me muevo con los objetivos fundamentales del programa.

¿Considera que el tema de la motivación?

Yo creo que la motivación es fundamental para todo tipo de trabajo.

