

# FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE DESDE LA MIRADA DEL PROFESORADO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES<sup>1</sup>

## TEACHERS INITIAL TRAINING IN CHILE FROM THE HISTORY, GEOGRAPHY AND SOCIAL SCIENCES FACULTY POINT OF VIEW

38

Amanda Barría Cárdenas  
Máster Investigación y Cambio Educativo  
Centro de Educación y Cultura Americana (CECA)  
amanda@cecamericana.cl

**Resumen:** Las políticas neoliberales implementadas en Chile durante el régimen cívico-militar liderado por Augusto Pinochet, afectaron al sistema educativo en su conjunto, aunque la educación superior quizás fue el área donde las lógicas de mercado tuvieron mayor penetración. En este plano, se impulsó la desregulación de los programas de pregrado, lo que fue particularmente claro en el caso de la Formación Inicial Docente (FID). La liberalización implicó que aumentara la oferta de carreras de pedagogía, muchas de las cuales funcionan con exigencias mínimas, procesos de selección escasos y estándares formativos cuestionables. Al evidenciarse las consecuencias de este modelo, distintas instituciones y actores sociales comenzaron a generar diagnósticos y levantar propuestas para mejorar la formación del profesorado. Frente a este escenario, el presente artículo se propone analizar el estado actual de la Formación Inicial de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, a partir de los relatos de veinte docentes en ejercicio. El método de investigación fue el estudio de casos múltiples con enfoque cualitativo y la entrevista semiestructurada como estrategia de recogida de información. Los resultados nos muestran una visión crítica hacia la formación entregada por las universidades. Los cuestionamientos de nuestros entrevistados hacen referencia a diversos factores, entre los que se destacan la desregulación educativa, el hermetismo universitario, la distancia entre teoría y práctica docente y la existencia de una racionalidad profesional que sigue orientada hacia el positivismo o al tradicionalismo histórico.

**Palabras clave:** Educación, formación del profesorado, formación inicial docente, educación superior, historia, investigación cualitativa.

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio, titulado: “Sistema educativo en Chile: tensiones, críticas y demandas docentes (2011-2017)”, dirigido por el Centro de Educación y Cultura Americana (CECA) [www.cecamericana.cl](http://www.cecamericana.cl)



**Resumo:** As políticas neoliberais implementadas no Chile durante o regime cívico-militar liderado por Augusto Pinochet afetaram o sistema educacional como um todo, embora o ensino superior tenha sido talvez a área onde as lógicas de mercado tiveram maior penetração. Nesse sentido, promoveu-se a desregulamentação dos cursos de graduação, o que ficou particularmente claro no caso da Formação Inicial de Professores (FID). A liberalização implicou o aumento da oferta de carreiras de pedagogia, muitas das quais trabalham com requisitos mínimos, processos seletivos escassos e padrões de formação questionáveis. Quando as consequências desse modelo se tornaram evidentes, diferentes instituições e atores sociais começaram a gerar diagnósticos e levantar propostas para melhorar a formação de professores. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar o estado atual da Formação Pedagógica Inicial em História, Geografia e Ciências Sociais no Chile, a partir dos relatos de vinte professores em exercício. O método de pesquisa foi o estudo de casos múltiplos com abordagem qualitativa e a entrevista semiestruturada como estratégia de coleta de informações. Os resultados mostram-nos uma visão crítica em relação à formação ministrada pelas universidades. As questões de nossas entrevistas referem-se a diversos fatores, entre os quais se destacam a desregulamentação educacional, o sigilo universitário, a distância entre teoria e prática docente e a existência de uma racionalidade profissional que continua orientada para o positivismo ou o tradicionalismo histórico.

**Palavras-chave:** Educação, formação de professores, formação inicial de professores, ensino superior, história, pesquisa qualitativa.

**Abstract:** The neoliberal politics implanted in Chile during Augusto Pinochet's civic-military regime altered the whole educational system, although higher education was perhaps the most intervened area by a market logic. On this regard the deregulation of education, primarily to the teachers initial training, was given an impulse. This was expressed in the diversification of pedagogy degrees that hold minimum requirements, with a lacking selection process and questionable training standards. The consequences of this politics drove different institutions and participants to develop a series of diagnosis, critics and propositions that were looking to improve the teachers training. However, the efforts deployed from the public politics have yet to achieve the expected results. Against this scenario this article has proposed as main objective to analyze the current state of the Initial Training of Pedagogy in History, Geography and Social Sciences in Chile based on the short stories of twenty teachers currently in service. The method chosen to achieve this objective was multiple case studies with qualitative research approach, utilizing the technique of semi-structured interviews as strategy for gathering information. The main results show a critique towards the teachers training, mainly focused on the deregulation of higher education, the university secrecy, the distance between the teacher's theory and practice, and the existence, although increasingly more questioned, of a professional rationality attached to the positivism or historic traditionalism.

**Keywords:** Education, teachers training, teachers initial training, higher education, history, qualitative research.

## INTRODUCCIÓN

La primera profesionalización de los docentes chilenos comenzó en los años cuarenta del siglo XIX, con la fundación de la primera Escuela Normal de Hombres, como señala Amanda Labarca (1939) en su clásico estudio sobre la historia de la educación en Chile. Dadas las características del sistema escolar durante el siglo XIX, en que la incorporación de los sectores populares fue un proceso lento, marcado por la deserción, el ausentismo y el olvido estatal (Illanes, 1991; Egaña, 2000), se hacía necesario formar a educadores que cumplieran con la importante "misión" de promocionar y expandir el sistema de escuelas primarias, orientadas fundamentalmente a la instrucción del pueblo (Núñez, 2007).

Para la educación secundaria y superior, orientada a la élite y a los emergentes sectores medios, se creó en 1890 el Instituto Pedagógico, a cargo del Ministerio de Instrucción, más tarde dirigido por la Universidad de Chile.

Así, a fines del siglo XIX ya quedaban delimitados los espacios institucionales en que se daría la formación del profesorado en Chile: los docentes primarios estudiarían en las escuelas normales distribuidas a lo largo del país y el profesorado de enseñanza media se educaría en institutos profesionales o universidades (Cox y Gysling, 1990).

Esta dinámica formativa comenzó a cambiar en la segunda mitad del siglo XX, a la par de la masificación de la educación secundaria, en constante ascendencia desde la llegada al poder del Frente Popular<sup>2</sup> (Zemelman y Jara, 2006). Estas transformaciones implicaron una tensión entre el saber pedagógico y generalista, que históricamente habían caracterizado el rol del maestro normalista y el saber disciplinar y específico, propio de profesores secundarios educados en universidades o institutos profesionales (Núñez, 1986). Este proceso de tensión y reacomodo culminó en 1973, con el cierre definitivo de las escuelas normales. Entonces, la formación de los maestros primarios pasó a ser parte de la educación universitaria.

Los cambios en el sistema de formación del profesorado secundario se producirían una década después. Es apropiado señalar que la dictadura cívico-militar chilena no sólo implantó cambios de corte administrativo en el sistema educativo, sino que desarrolló un decidido proceso de privatización y descentralización, imponiendo un modelo que aún persiste en Chile. Según Larissa Adler y Ana Melnick (1998), la principal consecuencia que trajo el período dictatorial para el profesorado fue la pauperización de las condiciones laborales, como consecuencia de un conjunto de procesos: deterioro de los sueldos, ampliación de horas lectivas, aumento del número de alumnos por aula y municipalización del sistema, todos factores que perjudicaron las condiciones simbólicas y materiales del ejercicio docente.

En las universidades, estas políticas se tradujeron en la desregulación de las carreras de pregrado, especialmente en aquellas áreas vinculadas a la Formación Inicial Docente. A partir de aquí, se generó un aumento en la oferta de carreras de pedagogía, las que establecieron escasos niveles de exigencia, un proceso de selección casi inexistente y estándares formativos de calidad

---

<sup>2</sup> El Frente Popular fue una coalición política chilena que gobernó durante los años 1936 a 1941.

cuestionable (Cox et al, 2010; Ávalos, 2014).

Las consecuencias de las decisiones neoliberales en la educación superior han conducido a una serie de políticas públicas que han buscado generar cambios en la FID. Entre estas acciones se cuentan la exigencia de una acreditación obligatoria a las universidades y el cumplimiento de ciertos estándares mínimos. Esta serie de acciones de mejoramiento comenzaron en 1997, con el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID); el 2004, se dio inicio al Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECESUP); el año 2006, por su parte, se promulgó la ley que exigía que las carreras de Medicina y Educación tuviesen acreditación obligatoria. También, se creó la prueba INICIA, que evalúa el nivel de conocimientos pedagógicos y disciplinares de los egresados de las carreras de educación. Otra iniciativa fue la política de becas que busca atraer a candidatos de alto nivel académico para que ingresen a estudiar pedagogía (Beca Vocación de Profesor, implementada desde el año 2010) y otras medidas que tienden a regular y dar incentivos a las instituciones que resulten bien evaluadas (Cox et al, 2010). Estas decisiones tienen por objetivo aumentar la selectividad de ingreso en el pregrado, mejorar los procesos propios de la formación docente y monitorear la educación recibida a las y los egresados. Todas estas políticas han implicado una tensión permanente que Beatrice Ávalos (2014) denominó como la disputa entre el apoyo financiero y la regulación, este último caracterizado por poseer instrumentos de presión y control.

No obstante, la aplicación de estos instrumentos no ha sido suficiente para controlar la expansión de la matrícula y el número de carreras sin acreditación, especialmente respecto a las instituciones privadas (Cisternas, 2011). Así, vemos que las políticas públicas parecen regular la educación a partir de exigencias establecidas por ley que tienen un carácter discursivo y no vinculante respecto al funcionamiento de las instituciones mal evaluadas.

La complejidad de este tema ha conducido a un aumento considerable de investigaciones centradas en estudiar la FID en Chile. Tatiana Cisternas (2011) plantea que, sin embargo, el profesorado en ejercicio no es considerado como un actor relevante para evaluar a las instituciones formadoras de docentes, a diferencia de los estudiantes de pedagogía. Esta autora señala que sería interesante acudir a las experiencias de las y los docentes (principiantes o expertos), pues son los que evalúan, desde la práctica docente, las necesidades formativas no resueltas en la FID que luego se presentaron como desafíos en la cotidianidad pedagógica. Por tanto, se trata de sujetos que pueden dar interesantes pistas para nutrir la formación inicial y permanente del profesorado. Sería interesante entonces preguntarnos sobre las visiones que tiene el profesorado en ejercicio respecto a lo que fue su formación académica y las instituciones formadoras de docentes en un plano más amplio. Esta cuestión es de vital importancia para evaluar las orientaciones y dinámicas que se dan a interior de estas instituciones y su contraste con la práctica docente escolar.

En lo que sigue de este artículo se examinarán estas y otras problemáticas respecto a la formación inicial docente, considerando como foco de atención los relatos proporcionados por veinte docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación secundaria. El análisis de este compendio documental permitió levantar la siguiente pregunta de investigación ¿Qué debilidades y fortalezas presenta la formación inicial docente de Historia, Geografía y Ciencias

Sociales desde la mirada del profesorado en ejercicio?

## MARCO TEÓRICO

### *Perspectivas curriculares en la formación inicial del profesorado*

Las características que tiene la formación del profesorado se encuentran influenciadas por el desarrollo social, económico, cultural, político e ideológico del territorio donde se desarrolla. Y aunque si bien estos elementos son trascendentales para comprender esta etapa, también lo son los factores científicos, pedagógicos, personales y valóricos, los cuales influyen en la transmisión teórica que se entrega a las y los futuros profesores.

Muchas investigaciones conciben este proceso formativo como una socialización profesional del profesorado (Marcelo, 2001; Alliaud, 2004; Flores, 2009), el cual involucra diferentes aristas, fases y temporalizaciones.

Respecto a la diferenciación de las fases en el proceso de aprender a enseñar, Marcelo (2001) divide tres etapas: la primera de ellas hace referencia a la formación inicial, definida por el autor como “el tránsito por parte del profesor en formación por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarle de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente” (Marcelo, 2001, p. 562). Una segunda etapa, la constituye los primeros años de ejercicio docente, años que involucran aprendizaje, readaptación de los contenidos y habilidades adquiridas en la formación inicial. Esta fase es denominada por Marcelo (2001) como inserción o inducción profesional. El último proceso formativo del profesorado considera a aquellos/as docentes que “(...) han generado su propio repertorio profesional y que avanzan a través de experiencias de desarrollo profesional” (Marcelo, 2001, p. 562).

Sobre ello, si bien el concepto inicial hace referencia al comienzo de algo, se hace necesario precisar que el proceso formativo del profesorado no acaba ni empieza necesariamente en las instituciones o facultades de educación. Dicho de otro modo, aunque el concepto de formación inicial ya es ampliamente difundido en el repertorio de investigaciones asociadas al proceso formativo del profesorado, se considera en esta investigación que ello no representa, necesariamente, la primera fase de socialización profesional de las y los docentes. Gimeno Sacristán precisa sobre estas temáticas que “La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno” (Sacristán, 1992, citado por Alliaud, 2004, p. 1).

En referencia al currículum que rige la formación del profesorado en las universidades, es claro que la decisión de formar según tal o cual tendencia expresa las concepciones que tanto la institución educativa como el propio Estado tienen respecto a la educación, la enseñanza y el rol que debiera tener el profesorado en la práctica de enseñar. Evidentemente, el currículum se

configura tanto como un instrumento prescriptivo y también como un documento que tiene en su interior una clara intencionalidad política.

Siguiendo estas concepciones, María Cristina Davini (1995), señala que es posible distinguir cuatro modelos predominantes en la manera que se forma a las y los futuros profesores en las universidades.

El primer modelo, se encuentra asociado a la tradición educativa de las escuelas normales. Esta tendencia, nombrada por la autora como Normalizadora-Disciplinadora, posee como base la idea del buen maestro.

Una segunda tendencia se asocia a la tradición académica y al rol del docente como un enseñante. Aquí lo esencial del proceso formativo es que el profesorado conozca sólidamente el contenido disciplinar a enseñar. El conocimiento conceptual en este modelo va en desmedro de la formación pedagógica, la que se aborda de manera superficial o es casi inexistente en la educación superior.

El tercer enfoque abordado por la autora se refiere a la tendencia eficientista, es decir, una formación orientada a formar un docente técnico. Este modelo, muy asociado a las lógicas económicas desarrollistas, intenta que la educación se vincule de manera directa con la economía.

Por último, Davini se refiere a los modelos de formación que poseen una tendencia hermenéutico-reflexivo. Se trata de perspectivas educativas que conciben la enseñanza como una actividad compleja, condicionada por relaciones sociopolíticas y cargada de conflictos valóricos. Esta forma de ver la educación, claramente se encuentra en contraposición con los modelos formales rígidos, que conciben la enseñanza desde una postura academicista, estándar, a problemática y desvinculada de las complejidades de la realidad educativa (Medina, 2013). Por el contrario, el modelo hermenéutico-reflexivo incentiva la reflexión sobre y en la acción como elementos trascendentales para afrontar la diversidad de situaciones problemáticas que se presentan al interior del espacio escolar. Donald Schön (1992 y 1998), principal exponente de este argumento hace hincapié en la necesidad de reemplazar una epistemología técnica por una reflexiva. El autor plantea la urgencia de pensar la acción profesional como un ejercicio cargado de momentos difusos, poco definidos, inciertos, conflictivos, singulares y desordenados.

Es necesario precisar que estas tendencias no son rígidas ni puras, sino que el profesorado puede ejercer la docencia incorporando más de un modelo a la vez. Sin embargo, cada uno de estos enfoques ha sido hegemónico en determinados momentos de la historia, coincidiendo con los objetivos propios del contexto sociopolítico, económico y cultural, los que, en definitiva, influyen la manera en que se forma al profesorado y el rol que este asume en la educación.

### ***Modelos y tipos de racionalidad profesional en los docentes de historia***

Específicamente para el área del profesorado secundario de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, debemos referirnos aquí a los estilos y las maneras en que el profesorado piensa y hace docencia. Esto puede contribuir a pensar el tipo de formación recibida en las instituciones universitarias.

Entre los autores que han teorizado sobre estos temas, destaca Evans (1991), quien perfila cinco tipologías de docentes de historia, adecuadas de los tres modelos emblemáticos de desarrollo profesional (Trillo, 1994), a saber, el profesorado técnico, práctico y crítico.

Un primer modelo abordado por este autor destaca la idea del narra-dor de historias o positivista, quien se concentraría en la construcción de un relato cerrado y atrayente, siguiendo un modelo altamente coincidente con el estilo de currículum tradicional. El segundo tipo de profesor/a sería el del historiador científico, el que se caracteriza por dar importancia a las pruebas y a la investigación. Este modelo está más cerca del modelo práctico, aunque el énfasis puesto en los aspectos disciplinares también lo pueden posicionar en el modelo tradicional. Una tercera forma de ejercer la docencia sería la del docente relativista/reformista. Éstos dan énfasis en la historia como una herramienta para entender y modificar el presente, por lo que se acercan mucho al modelo sociocrítico del currículum.

El profesor ecléctico, combina elementos de todos los tipos de currículum, en particular, por la implementación de una didáctica práctica-paidocéntrica y unos objetivos de tipo tradicional. Por último, Evans se refiere al profesor filósofo/cósmico, el cual se caracteriza por dar una explicación mística de la historia, especialmente en lo referido a las determinantes divinas, la historia cíclica y la evolución humana.

### ***El docente principiante: conocimiento novel o experto***

El profesorado principiante, así también llamado docente novel, debutante o neófito, hace exclusiva referencia a aquel profesorado que ha egresado recientemente de la Universidad y que, por tanto, se está iniciando en el mundo laboral docente, con uno a cinco años de experiencia pedagógica.

Carlos Marcelo (2001) denomina a esta fase vivida por este profesorado, como la inserción profesional en la enseñanza. Se trata de un período de transición del rol de estudiante a profesor/a, marcado por “(...) tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2001, p. 576).

Como se puede advertir, el docente vive una “(...) interacción compleja entre perspectivas, creencias y prácticas distintas y, a veces, conflictivas con implicaciones de (trans) formación de la

identidad profesional. Factores de naturaleza biográfica y contextual convergen para crear una dinámica de construcción identitaria” (Flores, 2009, p. 59-60). En definitiva, se trata de un profesorado que debe enseñar al mismo tiempo que está viviendo un proceso exhaustivo de aprendizaje para poder ejercer la enseñanza.

Por otra parte, existen rasgos distintivos entre el conocimiento y la práctica de un profesor debutante y un experto. El debutante se puede reconocer cronológicamente, el experto no. Éste último no se encuentra necesariamente mediado por los años de experiencia profesional, aunque si bien es un prerrequisito, para llegar a ser experto se requiere que el docente reflexione constantemente sobre y en la acción. Este proceso le permitirá construir conocimiento a partir de la práctica misma, pero también desarrollar un conocimiento más dinámico y conectado con la experiencia, de manera que éste se vuelve más especializado, organizado en la materia y tiene un saber de naturaleza tácita (Medina, 2013).

En cambio, el profesorado principiante se caracteriza por ejercer la docencia desde conocimientos formales principalmente originados de su formación inicial, por tanto, se trataría de teorías que son abstractas y descontextualizadas. Las acciones son exploratorias, especialmente porque su conducta “es en extremo limitada e inflexible, dado que su comprensión de la situación depende inicialmente de la aplicación de modelos formalizados y, por tanto, no situados” (Medina, 2013, p. 34).

## METODOLOGÍA

### *El estudio de casos*

En este proyecto de investigación utilizamos la metodología cualitativa para desarrollar un análisis contextualizado e interpretativo de la formación inicial de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, ello teniendo como base los relatos del profesorado en ejercicio. Específicamente, la aproximación investigativa se dio a partir del método de estudio de casos, el cual se caracteriza por ser particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Sabariego et al., 2012).

El modo específico utilizado en esta investigación es el estudio de casos múltiples. Éste caracteriza por ser un método de indagación en profundidad de casos particulares, con el fin de establecer generalidades o patrones recurrentes en el grupo de estudio (Arnal et al., 1998), posibilitando la confrontación de información con otros casos analizados (Sabariego, et al., 2012).

Este método nos dará las herramientas necesarias para describir en detalle y comprender las visiones que sobre la formación inicial docente tiene el profesorado de Historia en Chile. Adicionalmente, creemos que, al involucrar diversidades de casos a analizar, éstas pueden conformar un estudio quizás más robusto y con la posibilidad de generalizar fenómenos a diferencia del estudio de casos único.

### **Participantes del estudio y escenario**

Las y los participantes de esta investigación son docentes de secundaria que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en diversas localidades de Chile. En este estudio, no existió limitación respecto a los años de ejercicio y la dependencia administrativa del lugar de trabajo.

Dadas las especificidades requeridas (profesorado de historia en ejercicio), las y los participantes fueron seleccionados de manera no probabilística y deliberada. Es decir, se recurrió a contactos previos y siguiendo el método de bola de nieve, que involucra la generación de nuevos participantes a partir de las recomendaciones sugeridas por los informantes iniciales.

Las características de los veinte docentes las pasamos a detallar a continuación:

Respecto a las instituciones de egreso, la mayoría de las y los entrevistados se titularon en universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y dos de ellos/as en una Universidad de carácter privado: Universidad de Valparaíso (P.5; P.15; P.16; P.18)<sup>3</sup>, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (P.11) Universidad de Playa Ancha (P.12; P.13; P.14; P.17); Universidad de Viña del Mar (P.19 y P.20); Universidad Católica de Chile (P.4 y P.6), Universidad de Concepción (P.10), Universidad del BíoBío (P.7; P.8 y P.9) y Universidad Austral de Chile (P.1; P.2 y P.3). Las cuatro universidades nombradas al principio se ubican geográficamente en la región de Valparaíso, las demás, en la Región Metropolitana, Región del BíoBío y Región de Los Ríos respectivamente.

Las dependencias administrativas de ejercicio docente corresponden a ocho docentes del sector Particular Subvencionado y doce del sector Municipal (público).

De los veinte casos, doce son hombres y ocho mujeres. Además, seis de los/as docentes tienen más de diez años de experiencia profesional (P.4; P.6; P.12; P.13; P.14; P.15) y tres entrevistados/as tienen más de siete años de ejercicio (P.8; P.11; P.17), por lo que se puede considerar profesores expertos. El resto de los participantes son profesores/as principiantes, dado que no tenían más de cinco años de ejercicio al momento de dar la entrevista (P.1; P.2; P.3; P.5; P.7; P.9; P.10; P.16; P.18; P.19; P.20).

### **Método de recolección de datos**

Este estudio empleó la modalidad de técnicas interactivas, según la cual se obtiene los datos de forma directa con los participantes, a través de observación, entrevistas u otros métodos asociados (Massot et al, 2012). Específicamente, esta investigación aplicó entrevistas

---

<sup>3</sup> La P, hace referencia a Profesor y el número a la entrevista. Por ejemplo: P.2 se refiere a Profesor 2.

semiestructuradas en su modalidad presencial e individual, dirigida a profesores/as que imparten docencia en enseñanza secundaria en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

A través de esta técnica pretendemos desarrollar un análisis que se nutra de la mirada y la experiencia de las y los propios protagonistas, lo cual puede permitir democratizar y enriquecer las investigaciones educativas, además de construir un “conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (Massot et al., 2012, p. 337).

Como se ha señalado, se efectuaron un total de veinte entrevistas en la Décima Región de Los Lagos y Quinta Región de Valparaíso, quince de ellas se realizaron durante el segundo semestre de 2016 y cinco fueron aplicadas el primer semestre de 2017.

La pauta de la entrevista abordó las siguientes temáticas: opiniones sobre el sistema educativo chileno, metodologías de enseñanza aplicadas a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la institución escolar, y opiniones sobre su formación académica. Las conversaciones fueron grabadas y transcritas, para luego proceder con el análisis de contenido.

### ***Método de análisis de datos***

Las características contenidas en el tipo de datos recogidos son mayoritariamente de carácter cualitativo, por lo cual no podemos hablar aquí de información que se encuentra expresada numéricamente. Más bien, estamos en presencia de un contenido que es informativo y descriptivo, y que nos acerca a las subjetividades y realidades de los/as sujetos.

Dada la naturaleza de los datos cualitativos, la selección, interpretación y categorización de la información se presentan como etapas que se dan de manera cíclica y presente a lo largo de todo el proceso de investigación (Massot et al., 2012). En concreto, la información recogida de las entrevistas semiestructuradas fue estudiada mediante análisis de contenido. Este procedimiento sigue las tres operaciones básicas que se dan de manera interactiva en el proceso de análisis, esto es: reducción de información (categorización y codificación); exposición de los datos (representaciones gráficas) y, por último, extracción de conclusiones (Massot et al., 2012).

Es importante aquí precisar que la categorización se configura como una operación de gran transcendencia, en la medida que implica la división y simplificación de contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos. Sobre esto, es pertinente señalar que el análisis siguió lógicas inductivas, es decir, se realizó una primera lectura de las entrevistas, para luego establecer categorizaciones y seleccionar las citas más significativas del discurso.

Todas estas operaciones deben tener en cuenta que el análisis de los discursos emitidos por los/as individuos, deben leerse dentro de un contexto determinado, a partir del entramado general del texto y de las oraciones o significados que el individuo entregue a una palabra dentro de una oración. Se desestima la idea de un análisis puramente léxico y apegado a lo que explícitamente se dice (Van Dijk, 1996).

## RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

### ***La institucionalidad universitaria: mercado y desregulación educativa***

Analizar las debilidades y fortalezas que presenta la formación del profesorado de secundaria implica remitirse a las dinámicas establecidas desde el Estado y sus políticas públicas en educación. Si bien estos temas no se refieren a la formación académica de las y los docentes, evidentemente se trata de asuntos que condicionan la educación universitaria.

Respecto a esto, el profesorado entrevistado desplegó una certera crítica a las políticas neoliberales implantadas en Chile durante los años ochenta y fortalecida con los gobiernos democráticos. Principalmente, se refirieron a los efectos que estas políticas han tenido en el sistema educativo en su globalidad y, específicamente, en la educación superior. Las lógicas de mercado señalan, se encuentran arraigadas en las dinámicas universitarias y especialmente en aquellas instituciones de administración privada, a las que se les acusa por su dudosa calidad en la formación académica. Como señala un profesor principiante ejerciendo en un establecimiento escolar público de la Décima Región de Los Lagos:

“Hoy en día las entidades universitarias que forman profesores lo hacen en función del mercado. Sobre todo, las que son privadas, porque no hay formación, muchas de esas universidades no son universidades complejas, no hacen investigación, no hacen extensión, entonces forman a un profesor que va a venir a reproducir esas mismas lógicas.” (P.1, p. 4)<sup>4</sup>

Si bien este profesor hace un análisis global del sistema en su conjunto, señalando que el mercado se apoderó de las maneras de funcionamiento de las universidades, resalta la idea que esta situación se encuentra más presente en universidades de carácter privado. Esta afirmación fue reiterada, en menor o mayor grado, por cada uno de los y las profesoras entrevistadas.

Quizás este discurso se vea fortalecido por el origen institucional formativo de los participantes, en su mayoría titulados de universidades pertenecientes al CRUCH. Sin duda, esta situación puede contribuir a generar un discurso homogéneo de identidad profesional que se formula frente a un “otro” que, en este caso, es caracterizado como el profesorado educado en universidades con financiamiento privado. Son estas instituciones las que, según algunos/as profesores/as, presentan mayores falencias formativas.

La idea de las consecuencias del neoliberalismo en la educación, conducen a un cuestionamiento sobre las finalidades “originales” de la Universidad. Según el profesorado, existe una pérdida de sentido de la educación, lo que ha conducido a polemizar en torno a los roles de

---

<sup>4</sup> Los números de las citas de las entrevistas están asociados al código que identifica a cada entrevistado y la página de transcripción de la entrevista. Por ejemplo: (P.7, p. 5), se refiere al Profesor 7 y la página 5 de su entrevista.

las instituciones universitarias y los fines formativos de los futuros profesionales. Una profesora experimentada señala respecto a esto:

“Encuentro que no tiene sentido la forma en que se está educando, viéndolo todo como si fuera un negocio. Entonces yo igual creo que no está el sentido de formar ciudadanos para que sean buenos profesionales y que los profesionales hagamos lo mejor para nuestra sociedad. Esa visión ya no está.” (P.4, pp. 3-4)

La educación superior es vista por el profesorado entrevistado como centros de lucro y no como espacios educativos donde se genera conocimiento, investigación e innovación en favor de la sociedad. La existencia de las universidades, nos señalan, está mediada por la constante disputa entre los fines del mercado y los objetivos educativos.

Las finalidades lucrativas de las universidades llevan al profesorado de historia a pensar en las diversas consecuencias negativas que tienen estas lógicas para la educación. Principalmente, hacen referencia a la ausencia de un Estado que regule a las instituciones, tanto en sus propósitos y funcionamiento, como en sus criterios de selección y formación docente:

“Las universidades hacen lo que quieren, lo que les sale barato y lo que les da la gana. Realmente no hay un ente central y fiscalizador que diga que no, que diga que los profesores son fundamentales para el desarrollo del país y que por lo tanto las universidades deben cumplir con un montón de criterios, tienen que tener programas que estén actualizados y coordinados con lo que se debe enseñar en los colegios, que no es solo enseñar materia con plumón y pizarra, sino que se está formando a personas que tienen que enseñar en una sala de clase real.” (P.5, p. 6)

El acento está puesto en una crítica constante a la educación y el principio de subsidiaridad del Estado, según la cual la educación es visualizada como un organismo privado e individual, como un servicio de mercado y donde compete una intervención estatal sólo allí donde no llega la institucionalidad privada (Ruiz, 2010). La poca regulación, se traduce a una diversidad de maneras de formar al profesorado de historia, sin un modelo claro. Este tema, fue abordado por la profesora experimentada que señaló como una de las grandes problemáticas la “Falta uniformidad en los criterios de formación de docentes en la especialidad de historia y en cualquier otra” (P.15, p. 2).

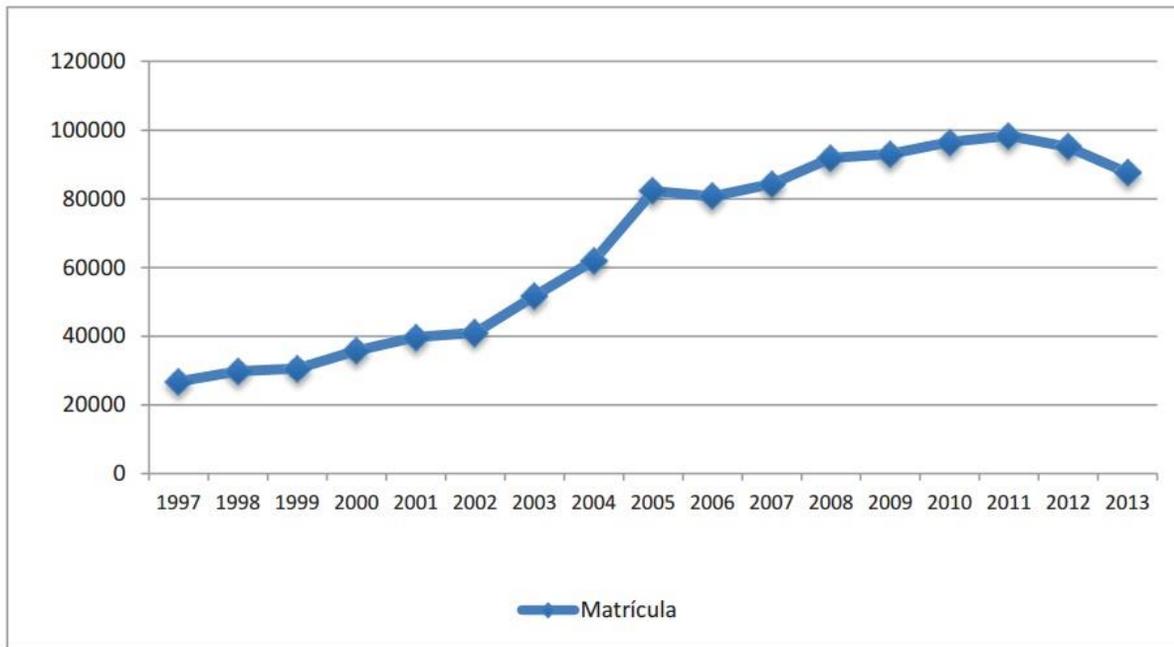
En tal sentido, el funcionamiento de la educación terciaria es quizás el área más influenciada por estas ideas, en tanto las Universidades -estatales y privadas- se comportan siguiendo lógicas de costo-beneficio, esto evidentemente promovido por la desvinculación que sobre esta área tiene el Estado chileno. La profesora recién egresada de la Universidad del BíoBío, sintetiza su opinión sobre estas temáticas de la siguiente manera:

“Ahora también hay otro tema muy importante, que tiene que ver con la desregulación de las carreras que imparten pedagogía o cualquier carrera profesional en realidad, quizás exceptuando medicina. Qué te quiero decir con esto, que en la actualidad existe una

amplia gama de instituciones que ofrece pedagogía, y no siempre son de la mejor calidad, muchas veces éstas no son realmente puestas a crítica.” (P.7, p. 3)

La expansión explosiva de oferta de carreras de pedagogía no es una realidad desconocida. Sobre estas temáticas se han generado diversas investigaciones que demuestran detalladamente el incremento de la matrícula en los estudios universitarios asociados a la formación del profesorado chileno (Cox et al, 2010; Ávalos, 2014). Concretamente, el salto de matrícula se dio con mayor énfasis luego del año 2002, producto de la inercia por parte del Estado chileno, el que dejó al arbitrio de las instituciones la decisión de crear o cerrar nuevos programas de formación docente. Claramente, la dinámica aquí se dio en función del mercado y no en concordancia con las necesidades de profesionales que requería el país. La Figura 1 ejemplifica este proceso expansivo de la matrícula. El gráfico muestra claramente que luego del año 2002 se produce la explosión de matrícula y que el año 2011 marca un punto de inflexión a la tendencia, mostrando un estancamiento y una predisposición a la baja. Esta situación puede asociarse a la movilización estudiantil que, durante ese año, posicionó en el debate público críticas antineoliberales al sistema educativo chileno en su conjunto.

**Figura 1**  
*Matrícula total carreras de pedagogía*



Fuente de elaboración: Consejo Nacional de Educación, en Ávalos (2014)

Como se puede advertir, la desregulación de la educación evidentemente afectó a los perfiles de egreso de estas instituciones. Los y las docentes entrevistadas se mostraron muy conscientes de los procesos vividos en el país y entregaron argumentos sobre las posibles consecuencias que la desregulación trajo a la formación del profesorado. En tal sentido, la mayoría de los participantes hicieron un análisis a los criterios de selección para ingresar a

estudiar pedagogía, a la formación recibida al interior de las universidades, se refirieron a la sobreoferta de profesionales en el área y la poca concordancia con la real demanda existente en el sistema educativo, lo cual trajo como resultado crecientes niveles de cesantía del profesorado. Respecto al primer tema, el entrevistado número cinco, egresado de la Universidad de Valparaíso, enfatizó sobre la importancia de establecer selectividad en las carreras de pedagogía en historia:

“Algo no menor, y que a veces se tiende a minimizar, yo creo que tendría que haber un ente fiscalizador para decir que se debe entrar con un mínimo de puntaje y un mínimo de calidad de estudiantes para entrar a las carreras de pedagogías, porque simplemente no puede entrar cualquiera, tiene que haber algún filtro.” (P.5, p. 6)

Esta idea fue reiterada por varios profesores/as, en especial porque los y las estudiantes ingresan a formarse como profesores sin tener claridad de sus intereses y sin tener un compromiso real con su futura labor.

### ***Hermetismo universitario y academicismo-esencialista***

Aunque la Comisión Nacional de Acreditación en Chile (CNA), establece como uno de los criterios a evaluar la vinculación con el medio, las y los docentes entrevistados visualizan la Universidad como una institución alejada del espacio en que se sitúa, consideran que la generación de conocimiento en la educación terciaria y su relación con el espacio exterior es mínima. Esta situación, afirman, se manifiesta sobre todo en la desconexión entre la institución universitaria y el mundo escolar.

Sobre este tema, la entrevistada siete, profesora ejerciendo en un colegio municipal de la Octava Región, nos comentó lo siguiente:

“La educación docente universitaria está alejada de la realidad educativa escolar. Al no existir una vinculación entre una y otra, nos encontramos con una falta de perspectiva en la realidad universitaria. Como docentes, se nos enseña en un escenario ideal, como te digo, un escenario muy desligado de lo escolar.” (P.7, p. 3)

Este “hermetismo universitario” de la que da cuenta la docente, sin duda afecta en las formas en que se entiende el contenido educativo y en la importancia dada a una formación docente pensada desde la práctica. La inexistencia de relación entre la educación terciaria y secundaria afecta indudablemente a la utilidad de los aprendizajes adquiridos en la formación inicial, así lo señala los/as siguientes profesores:

“Las universidades pueden hacer lo que quieran en término de currículum, y no tienen idea muchas veces de lo que se está pasando en los colegios. Aquí, evidentemente hablo de mi experiencia: en mi Universidad el plan de asignaturas y los programas de las asignaturas, no estaban orientados para donde estaba orientado el currículum hoy en día. Ahora, claro, evidentemente que hay cosas que igual te las pasan y tampoco es todo tan nefasto, pero claramente no estaba actualizado, no estaba en concordancia con los

colegios, con lo que te pide el currículum que cómo enseñas y qué debes manejar como profesor. Es decir, es una Universidad que está encerrada en sí misma, que no tiene idea lo que está pasando en los colegios y en el país.” (P.5, p. 6)

“Hay que trabajar con los profesores en todos los sentidos y desde también las universidades, porque en la enseñanza que se da en la Universidad, versus lo que tú tienes que enfrentar a la hora de hacer clases, son realidades muy distintas; algunas universidades te otorgan conocimientos, muy buen conocimiento de contenido, pero en cuanto a la práctica dejan bastante que desear.” (P.11, p. 2).

En este plano, la formación del profesional de la educación se estructura desde una visión aproblemática de la enseñanza y del mundo escolar. El escenario ideal al que se refiere una de las profesoras y la desconexión con la práctica, implícitamente da cuenta de un estilo formativo asociado a la racionalidad técnica, en que el marco profesional intenta preparar al docente para dar una respuesta única a problemas instrumentales en la acción; pero no se incentiva la reflexión en torno a las diversas posibilidades e incertidumbres que puedan surgir en la práctica misma de la educación. Sin duda, esta diversidad no se presenta porque, al parecer, no se tiene conocimiento de lo que realmente pasa en las aulas.

La desinformación de lo que pasa en la realidad de la escuela, se traduce también a una crítica al conocimiento que sobre la institución escolar tiene el formador de los futuros docentes y los contenidos de los mismos:

“No había mucha cercanía entre mis docentes y la escuela. Eran muy pocos los casos, donde estos docentes sabían a ciencia cierta cómo era una sala de clases.” (P.7, p. 6)

“Los profesores de la Universidad están enseñando cosas desactualizadas e inoperantes para el sistema educacional chileno.” (P. 10, p. 7)

“Insisto: la Universidad está demasiado desligada a la realidad educacional chilena (...) los profesores de metodología y didáctica, en este caso de la historia, han pasado muy poco por la sala de clases.” (P.14, p. 8)

Igualmente, la desactualización de los contenidos se encuentra en directa relación con la acusación de academicismo del profesorado universitario que forma a los/as futuros docentes. Para el caso del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los/as participantes de este estudio fueron enfáticos en señalar que, dado que no se conoce el currículum nacional ni existe una relación cercana con los centros escolares, se enseña la disciplina con excesivo detalle y profundidad, en desmedro de los aprendizajes didácticos y pedagógicos necesarios para ejercer la docencia como profesores de historia. Así vemos que muchos profesores (P.1, P.2; P.3; P.6; P.11; P.12; P.13; P.14; P.15; P.19), establecieron relaciones dicotómicas entre la formación de un profesor y la formación de un historiador. Destacamos acá las palabras dos profesores egresados de la Universidad de Playa Ancha, ambos con más de 10 años de ejercicio docente (P.14):

“Es importante la teoría, la investigación, pero en el ejercicio docente la teoría tiene que ir de la mano con el ejercicio práctico y a mí me da la sensación de que las universidades en general, salvo casos muy excepcionales, las universidades en general han descuidado notablemente la conexión con la escuela.” (P.13, p. 3)

“Lo primero que a ti te venden (...) desde la mentalidad universitaria, es que no te hablan de profesor de historia, hasta que tú estás saliendo, a ti te hablan todo el rato de historiador.” (P.14, p. 3)

Las mismas ideas son planteadas por un profesor experimentado, egresado de la Universidad Católica de Chile y que lleva más de 17 años ejerciendo en colegios subvencionados y municipales de la Décima Región:

“A mí me hicieron clases monstruos de la historia de Chile en la Universidad, pero yo creo que eso es irreplicable en el mundo escolar, y cuando tú llegabas al último semestre a la didáctica educativa, te topabas con un caballero que era especialista en didáctica, pero que nunca había pisado una sala de clase.” (P.6, p. 5).

Si bien vemos aquí el relato de dos profesores con tradiciones formativas distintas (ya sea por las características de la Universidad de egreso, como por la época de estudio) y con una trayectoria laboral diferenciada, los/as docentes concuerdan en su crítica al excesivo detalle con que se abordaron los contenidos históricos en su formación inicial. Estas ideas también son aplicadas al área de la educación, en tanto el profesorado universitario forma a los estudiantes desde supuestos teóricos que no son evaluados a partir de la experiencia pedagógica.

Los argumentos contenidos en la narrativa de este grupo de profesores secundarios son concordantes con la crítica que realiza Francesc Imbernón a la formación del profesorado secundario para el caso español. Este autor señala que en la formación inicial del profesorado de secundaria “prima un modelo predominantemente académico-esencialista en el que los contenidos disciplinares son el único bagaje necesario para afrontar y desarrollar la profesión docente” (Imbernón, 2007, p. 50). La misma crítica realiza Joan Pagès (2004) cuando señala que en el marco profesional del profesorado secundario de historia el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 2005) se encuentra subordinado al conocimiento disciplinar.

En definitiva, y siguiendo las tipologías de currículum al que se refiere Davini (1995), parece ser que existe una predominancia de un currículum académico. La figura del profesorado, según este modelo, se entiende como un enseñante y como un transmisor de contenidos históricos. Pero la manera que este profesor/a debe enseñar el saber histórico, se deja en desmedro para reforzar el saber a enseñar.

Aunque guardando las distancias de cada uno de los contextos educativos, no deja de llamar la atención la similitud de problemáticas formativas en dos países que poseen tradiciones educativas diferentes.

### ***“La práctica hace al maestro”: la importancia del saber experiencial en educación***

Varios estudios nacionales (Bobadilla et al, 2009; Gaete et al, 2016) e internacionales (Imbernón, 2007; Flores, 2009; Marcelo, 2009) plantean que una de las principales deficiencias de la formación inicial docente es el poco nexo existente entre la teoría y la práctica docente. Esta área se conforma como uno de los principales elementos para evaluar las fortalezas y debilidades de la formación académica recibida por parte del profesorado de historia entrevistado.

En este sentido, los participantes de esta investigación abordaron ampliamente esta temática, expresando el casi nulo y tardío acercamiento al mundo escolar desde su rol como profesor/a. Frente a este diagnóstico, la mayoría de los/as docentes señalaron que en la actualidad es necesario que los programas de formación establezcan desde los primeros años una inducción a la docencia, ya sea a partir de la observación y de asumir responsabilidades, o trabajar la interacción y el desarrollo de las relaciones humanas, ambos elementos son considerados como esenciales para el trabajo docente:

“Yo creo que se debiese dar una cercanía a los estudiantes con los colegios desde un principio, también mayores ramos que tiene que ver con la implementación psicológica con el alumnado, o sea, aprender a pensar cómo te enfrentas a un curso, cómo trabajar con un alumno problemático, más allá de enseñarnos las teorías, porque eso es lo que pasa, pasa que en ramos de pedagogía te enseñan las teorías psicológicas de la educación, o de los jóvenes o qué sé yo, pero esto no se traduce o no hay bajada a la práctica, nadie te enseña cómo te planteas ante un alumno con tales características, y esto es difícil, hay profesores que se los comen los leones.” (P.1, pp. 6-7)

Como podemos ver, el discurso del profesorado otorga gran importancia a la práctica pedagógica para el proceso formativo, especialmente porque el ejercicio docente permite enfrentarse a situaciones problemáticas que serán cotidianas en la futura labor del maestro/a y que, evidentemente, de una u otra forma moldean el rol asumido por el o la profesora. Sobre esta idea señala uno de los/as entrevistados/as que:

“Hay mucho de psicología personal, de ver qué rol vas a cumplir dentro del aula, si vas a ser un profesor democrático o autoritario.” (P.2, p. 6)

Indudablemente, no existe un desconocimiento total de lo que es la escuela. Esto porque la primera socialización que cada estudiante de pedagogía posee a través de su paso por el sistema escolar le proporciona un bagaje anticipado, distinto a lo que pasa en otras profesiones (Flores, 2009). No obstante, la necesidad de que la práctica se dé desde el posicionamiento de un nuevo papel, desde un nuevo acercamiento a un escenario que, si bien ya es conocido, requiere ser abordado desde otras perspectivas y responsabilidades.

En este sentido, parece ser que el refuerzo actitudinal del futuro profesor/a es una tarea necesaria pero pendiente. Los factores psicológicos del o la docente en formación, los aspectos

éticos, la manera en que se resuelven conflictos, la comunicación y mediación al interior del aula, son temas poco abordados en la formación inicial del profesorado secundario de historia. Por lo mismo, el o la profesora se enfrenta en la práctica a una multiplicidad de situaciones que no habían sido objeto de reflexión en su formación académica, de manera que el abordaje de estas circunstancias se realiza desde una forma intuitiva, conformando un saber que es experiencial y que casi siempre no guarda relación con la teoría aprehendida en la Universidad. Este aprendizaje práctico se ejemplifica en la siguiente cita:

“Hay mucha teoría, y en el fondo lo práctico y lo cotidiano de estar en el aula, tú en el fondo lo vas descubriendo por cuenta propia, y ese es el gran tema y el gran salto cuando te vas de la Universidad al aula, tú te vas dando cuenta de un mundo totalmente aparte, y eso nadie te lo enseñó en la Universidad.” (P.8, p. 9)

Como vemos, existe la necesidad de más y tempranas prácticas docentes. No obstante, cuando éstas suceden, se encuentran mal gestionadas por las universidades. Los/as profesores participantes, provenientes de ocho universidades diferentes del país, nos relataron sus nefastas experiencias en torno a estas temáticas. No solamente se encuentra la casi inexistente práctica profesional, sino que también las pocas experiencias vividas se dieron de manera poco rigurosa, con un mínimo acompañamiento docente y atendiendo a una actividad mayoritariamente descriptiva:

“Tuve pocas experiencias para acercarme al mundo escolar. Y aparte en las prácticas que tuve no me tocaron muy buenos profesores guías. Yo creo que las prácticas deberían ser más un colchón para el futuro profesor, tener una mejor comunicación con las escuelas, que no sea como “por favor téngame a este cabro un ratito para que aprenda”. En verdad tiene que ser algo institucionalizado, que existan convenios, que sea algo más elaborado (...) debería ser un proceso de aprendizaje, y que los colegios se lo tomen más en serio también, porque al final uno va a ser futuro profesor de esas escuelas.” (P. 9, p. 4)

“La escuela se transforma en un depositario de estudiantes para ejercer prácticas profesionales, sin mayor construcción de sistema que permita garantizar que esas prácticas sean provechosas, que se utilice por ejemplo una reflexión pedagógica en torno a esa práctica y tampoco hay un diálogo entre escuela y Universidad.” (P.13, p. 3)

Las prácticas docentes poco reguladas son consecuencia, también, del hermetismo universitario referido en páginas anteriores. De ello, pudieron dar cuenta muchos/as de los/as docentes en ejercicio, quienes plantearon un discurso desde su experiencia como profesor/a y estudiante universitario.

Más allá de las deficiencias administrativas, también se expresa en la narrativa docente un descontento respecto al aprovechamiento reflexivo de estas prácticas, ello ligado a la idea de que la experiencia es un espacio para el aprendizaje. Esto lleva a preguntarnos sobre el carácter que debiera tener cualquier práctica en el área de la educación. Parece ser que en la actualidad las instituciones formadoras de docentes conciben este espacio desde una posición que descontenta

la teoría con la práctica, especialmente debido a la poca consideración de la reflexión -en y desde la acción pedagógica- como mecanismo de formación teórico/práctico.

En este sentido, consideramos que a partir de las críticas establecidas por los/as participantes de este estudio, y frente a la complejidad de la práctica educativa, se hace necesario plantear un giro hacia un currículum que otorgue importancia a la formación reflexiva. Esto, podría ser una estrategia que permitiría compensar la superficialidad de la formación académica entregada por las instituciones universitarias (Perrenoud, 2010). Dicho de otra forma, la unión necesaria entre investigación-acción y el desarrollo de habilidades artísticas, permitiría al profesional enfrentar las “zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1992, p. 267).

Estas visiones no pretenden de ningún modo establecer la supremacía de la práctica sobre la teoría, más bien las y los profesores de historia entienden que debe existir una necesaria conexión entre ambos elementos:

“Yo creo que no debe desvincularse nunca de la realidad, pero como te decía, es muy importante el conocimiento, yo no puedo enseñar lo que no sé, pero como te digo, los profesores siempre deben estar conscientes de qué es el saber sabido y qué es el saber enseñado.” (P.11, p. 8)

La pregunta respecto a cuándo se es capaz de asumir como docente, fueron algunos de los cuestionamientos que se hizo el profesorado participante, en tanto consideraron que el conocimiento sobre la materia es esencial para poder aprender a enseñar. Desde luego, se comprende la práctica como un proceso complejo, de constante aprendizaje práctico, de aplicación teórica y reflexión en la práctica como fuente de conocimiento. Sobre esto señala Pagès que: “Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber, pero no basta con sólo saber para saber enseñar.” (Pagès, 2004, p. 157). Miguel Bazdresch Parada, por su parte, nos dice que las maneras en que se resuelva la tensión entre teoría y práctica el docente asumirá un rol como técnico o como profesional crítico.

A partir de todas las citas expuestas y las conversaciones sostenidas con el profesorado participante de esta investigación, podemos visualizar un panorama donde la formación inicial no logra anticipar la complejidad del acto educativo y la diversidad de situaciones problemáticas que se presentan en el aula de clases. Es por tanto que, desde el discurso docente, se apuesta por cambiar el enfoque del currículum que actualmente rige a las instituciones universitarias.

### ***Racionalidad profesional: entre el relator de historias y el reformista para el cambio***

El profesorado preocupado de la enseñanza de la historia en educación secundaria posee una racionalidad y cultura profesional que se diferencia de las y los docentes de otras áreas del conocimiento. En este marco, la labor del profesorado de historia puede situarse desde una posición como narrador de historias, historiador científico, docente relativista/reformista, ecléctico o filósofo/cósmico (Evans, 1991).

Sin duda, la crítica o el reconocimiento de una u otra racionalidad, nos evidencia implícitamente la manera en que estos docentes accedieron a las diversas propuestas didácticas en su formación inicial docente. Este posicionamiento nos permite, también, analizar la manera en que el profesor/a entiende el conocimiento histórico y las finalidades político-educativas que le otorga a la materia que enseña.

Pero ¿cuáles son las características de la práctica de enseñar historia en las aulas chilenas? El abordaje sobre los estilos de enseñanza de la historia, lo trataremos a partir del discurso docente y sus creencias sobre las maneras que ellos/as consideran más adecuadas para la enseñanza de la historia. En este sentido, el profesorado entrevistado manifestó la presencia de dos estilos, que presentan maneras de enseñar dicotómicas y que se encuentran en disputa en el actual sistema educativo chileno: en primer lugar, los y las docentes señalan que aún existe una enseñanza de la historia de carácter expositivo y positivista. Aunque si bien esta afirmación se enmarca desde una crítica y alejamiento de estas perspectivas educativas, señalan que son conscientes de la presencia de estas prácticas en el sistema escolar.

“Pensando en la historia te digo que es una educación muy tradicional, pensando en los métodos, los contenidos y en las formas de enseñanza. Eso hace que para los alumnos la historia sea prácticamente aburrida, sea fome, tenga que memorizar fechas, personajes, y en el fondo para muchos alumnos la historia da sueño.” (P.8, p. 1)

En la narrativa de este profesor, existen dos elementos que se encuentran muy conectados: en primer término, se muestra la presencia de clases magistrales y la idea de un contenido histórico de carácter tradicional, y, por otro lado, se asiste a las consecuencias de esta manera de enseñar la historia. En este sentido, muchas veces la distancia existente entre los intereses del estudiantado, los contenidos disciplinares y los modos de enseñanza, trae como consecuencia la actitud pasiva y desmotivada de las y los alumnos.

Sin embargo, aunque pareciera que la exposición de ideas es vista por parte del profesorado como un modelo obsoleto y dañino para la enseñanza, muchos de los/as docentes de historia señalaron que esta práctica es necesaria si lo que se quiere es enseñar historia. Dicho de otro modo, las clases expositivas no conforman una práctica intrínsecamente negativa para la docencia, pues se trata de una disciplina que debe partir necesariamente de un relato que debe ser comunicado a los y las estudiantes. Así lo señalan los siguientes profesores:

“Sí, yo creo que igual se sigue enseñando más o menos en lo expositivo. Porque igual es como una disciplina que también requiere de ser explicativa, y el profesor tiene que tener un manejo verbal importante y un manejo de concepto importante que sí o sí deben transmitirse de forma oral. Pero bueno lo que yo busco implementar o que trato de hacer como un estilo es hacerlo de forma breve. Pero para mí yo creo que existe harta importancia en las actividades (...) Darle más tiempo a que ellos trabajen, que ellos vayan construyendo su propio aprendizaje, y uno ser la guía (...) es darle espacio a los estudiantes para que ellos aprendan.” (P. 9, p. 5)

“Creo que lo principal es hacer que los futuros colegas dejen de ver al alumno como un libro en blanco al cual deben insertar contenidos de manera constante y acelerada.” (P. 17, p. 5)

Si bien se demuestra que predomina una práctica transmisiva y donde la comunicación se plantea unidireccionalmente (desde el profesorado al estudiante), también se aprecia un cambio de mentalidad en el profesorado, en tanto se acepta esta realidad pero incorporando algunos matices, especialmente en lo que respecta a la combinación de una práctica comunicativa/expositiva con elementos de trabajos y actividades que permitan al estudiantado analizar fuentes y contenidos a partir de lo abordado en clases.

Estos cambios tienen su origen en la formación inicial docente, pero también se explican por el contexto sociopolítico en que se dio esta formación. Aquí es sobre todo el profesorado principiante el que asume esta carga de transformación, emitiendo un discurso que claramente se posiciona desde perspectivas críticas de la enseñanza. Son estos docentes los que señalan que existe un cambio de enfoque didáctico entre un profesorado formado antes y después de las movilizaciones estudiantiles de principios del siglo XXI.

Este segundo estilo presenta un claro enfoque crítico, que entiende la enseñanza de la historia como una herramienta para comprender y modificar el presente. Asumir este discurso es posicionarse desde una racionalidad profesional relativista/reformista. En palabras de un profesor principiante formado durante los años 2010 a 2015:

“Nosotros estudiamos en un contexto de inestabilidad social. Yo creo que esto repercute en que nosotros queramos enseñar contenidos de forma crítica para hacer el cambio social. Yo al menos hago eso, utilizo la historia como una herramienta de lucha.” (P.1, p. 6)

Este profesor hace referencia al contexto vivido el 2011, año que representa el cuestionamiento a una serie de postulados interiorizados dentro del sistema escolar. Queda claro que el movimiento estudiantil no sólo puso en discusión la evidente fusión entre mercado y educación, sino que también comenzó a problematizar las formas en que se llevaba a cabo la enseñanza en la escuela.

Claramente, las dos racionalidades profesionales expuestas hasta aquí se encuentran condicionadas por cuestiones de índole política, social y económica. Como señalamos en otro apartado de este artículo, no es posible pensar la formación del profesorado y sus racionalidades sin el contexto en el cual se desenvuelve. En este sentido, cobra gran importancia pensar el tipo de profesorado que en la actualidad se encuentra ejerciendo en el sistema escolar. Al analizar esta situación, veremos que dentro de una misma institución se encuentran yuxtapuestas dos formas de ver la enseñanza y, por tanto, dos modelos formativos diferentes: están los docentes formados durante el proceso de imposición y fortalecimiento del modelo neoliberal y, en la otra vereda, se encuentran las generaciones de profesores/as que se educaron durante la oleada de creciente cuestionamiento político.

Precisamente, son los/as profesores/as educados al alero de la explosión de los movimientos sociales, los/as que en la actualidad critican el enfoque positivista y tradicionalista de la enseñanza de la historia:

“Yo creo que hay un quiebre importante en términos generacionales (...) O sea, las generaciones que han sido formadas en la última década, en los últimos años en las universidades, tienen una orientación más dirigida hacia el desarrollo de ciertas habilidades, y el desarrollo de una historia desde una visión más crítica, de una historia no memorística. Pero siento que hay un quiebre de formación entre profesor formados en estos últimos años y los otros de los años 80.” (P.5, pp. 7-8)

Como se puede apreciar, es muy difícil hablar de la existencia de una única racionalidad profesional. Es más, vemos que las diferencias generacionales y formativas, traen consigo una manera diferente de ver los procesos históricos y el énfasis dado a las ideas de dominación, poder y explotación. Por tanto, no sólo aquí entra en juego las estrategias metodológicas y la didáctica de la historia, sino que también se diferencia la idea que el profesorado tiene del contenido enseñable.

59

## CONCLUSIONES

A partir de las conversaciones sostenidas con las y los profesores, se logra visualizar dos aristas analíticas claramente marcadas: en primera instancia, las críticas del profesorado al sistema educativo se desarrollan desde un plano *macro*, principalmente referido a las características del Estado chileno de carácter neoliberal y las nefastas consecuencias que el panorama de desregulación de la educación superior ha traído para la FID. Por otra parte, los docentes desarrollaron una crítica *micro*, más intrínseca y particularizada, asociada a la labor y las responsabilidades que tienen las universidades en la formación académica entregada.

Estos dos temas fueron los ejes con los que se articuló la narrativa del profesorado de historia y que condujeron, de manera general, a un posicionamiento desde una visión crítica de la formación docente. Principalmente los participantes aludieron a la crisis de la formación docente, al hermetismo universitario y al excesivo academicismo. Se refirieron también al desconocimiento que la educación universitaria y los/as formadores de formadores tienen sobre la realidad escolar, juzgaron el predominio del conocimiento disciplinar, explicitando la existencia de un currículum universitario académico y la subordinación del conocimiento didáctico del contenido. Describieron el poco nexo existente entre lo teórico y lo práctico, lo tardío que fue el acercamiento con lo escolar desde su rol como docentes y mencionaron la existencia de racionalidades profesionales de carácter positivista.

A todas luces, parece ser que la formación inicial del profesorado de secundaria presenta diversas y profundas problemáticas. Especialmente se encuentra presente la crítica a la poca preparación pedagógica, el excesivo predominio de contenidos teóricos -tanto históricos como educativos- y la poca relación de éstos con la práctica. Se visualiza que la formación docente no

logra generar un nexo equilibrado entre el contenido a enseñar (necesario para que algo sea enseñado) y la práctica didáctica o los modos de enseñar. Por tanto, parece ser que la formación inicial no es una instancia en que se pueda anticipar las complejidades de la práctica pedagógica.

En este sentido, cobra especial relevancia reconocer en la práctica educativa una instancia de generación de conocimiento experiencial, de reflexión, generación de capacidades, actitudes y aptitudes necesarias para hacer frente a las situaciones problemáticas que se presentan en el sistema escolar. Creemos que el foco debe estar puesto en entender al profesorado como un investigador reflexivo de su quehacer pedagógico, pero el logro de estos objetivos se dará en la medida que la Universidad establezca relaciones horizontales y de mutua colaboración con los centros escolares. Incorporando este elemento, además, se podrá concebir la formación inicial más allá de la formación académica universitaria. Es decir, se debe reconocer el proceso formativo del profesorado desde una continuidad de desarrollo profesional, que considere una etapa de inducción en que el profesorado experto pueda contribuir en el desarrollo formativo del recién egresado/a.

En este sentido, aunque se entiende que la formación inicial es un punto de partida para el largo desarrollo profesional del docente, no deja de ser importante transformar las lógicas y racionalidades que subyacen en las instituciones de educación superior. Es en estos espacios donde se genera un primer acercamiento de socialización a la idea de docencia, de manera que es aquí donde se puede transmitir la importancia, por ejemplo, de la labor docente como una práctica reflexiva y colaborativa. Dadas estas consideraciones, es que en la actualidad podemos decir que estamos en presencia de un número cada vez más amplio de docentes reflexivos y que buscan alternativas didácticas para enseñar la historia desde perspectivas críticas.

Hay que señalar que el mejoramiento de la educación se dará en la medida que el Estado se haga partícipe de la educación y que las políticas públicas superen las meras invitaciones e incentivos para el mejoramiento de la educación terciaria, para pasar a ensayos de prescripción y regulación para una mejora real del sistema.

Al finalizar esta investigación surgieron diversas problemáticas que se presentan como limitaciones del estudio. En primer lugar, consideramos que se estudia el pensamiento del profesorado de historia, las maneras en que conciben su propia práctica, pero existe muy poca producción que aborda la práctica en sí, a partir de la observación. Por tanto, este es un estudio que se basa especialmente en el discurso como única fuente de información. Por otra parte, las y los participantes presentan una variedad etaria y de experiencia pedagógica, que impide establecer generalizaciones respecto a grupo específico, aunque este elemento también nos brindó una gran riqueza dada la diversidad de perspectivas.

Por último, como prospectiva de esta investigación, se espera seguir estudiando estos fenómenos, con un número más amplio de participantes y acudiendo a otras fuentes de información asociadas al análisis documental de cada una de las universidades analizadas. Igualmente, se espera que las conclusiones obtenidas en este estudio contribuyan a generar una discusión más amplia en torno a la necesaria reformulación de algunos aspectos de la formación

del profesorado. Lo anterior, debiera circunscribirse, especialmente, en repensar la práctica educativa como instancia de formación y reflexión pedagógica.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, L. & Melnick, A. (1998). *Neoliberalismo y clase media: el caso de los profesores de Chile*, Santiago de Chile: DIBAM.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>.
- Arnal, J; Del Rincón, D & Latorre, A (1998). El estudio de casos en *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XI, Número especial 1, 11-28. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf>
- Bazdresch, M. (s.f.). Las Competencias en la formación de Docentes. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Las%20competencias%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20Odocente.%20Bazdresch.%20M.pdf>
- Bobadilla, B., Cárdenas, A., Dobbs, E., Soto, A.M (2009). Los rodeos de la práctica: Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, XXXV, 1: 239-252. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000100014](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100014)
- Cisternas, T (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, N° 35, 131-164. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652011000200005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652011000200005)
- Cox, C. & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile (1842- 1987)*. Santiago de Chile: CIDE.
- Cox, C., Meckes, L. & Bascopé. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del Mercado y Parsimonia de las Políticas. *Pensamiento Educativo*, vols.46-47, 205-245. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/468/public/468-1034-1-PB.pdf>
- Davini, M. C (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- Dijk, D.T (1996) "Opiniones e ideología en la prensa", *Revista Voces y Cultura*, Vol. 10, 9-50.
- Egaña, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM.
- Evans, R. (1989). Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3 y 4, 61-94. Versión original: *Theory and Research in Social Education*, 1989, vol. XVII, 3, 210-240. Recuperado de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines\\_archivos/3\\_4-1991.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/3_4-1991.pdf)
- Flores, M. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicancias en Marcelo, C. (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.59-98). Barcelona: Octaedro.
- Gaete, A., Gómez, V., Bascopé, M., (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la Agenda Pública*, 11 (86), 1-18. Recuperado de <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Ilanes, A. (1991). *Ausente, señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Marcelo, C (2001). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de Educación*, 12 (2), 531-593. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:862VaUOSCoJ:https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0101220531A/16749+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Marcelo, C. (Coord.) (2009), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.59-98). Barcelona: Octaedro.
- Massot, I; Dorio, I & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información en R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Medina Moya, J.L (2013). Una reconceptualización de los saberes profesiones que se enseñan en la Universidad: más allá de las competencias. En. Medina, JL y Jarauta, B. *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis. Capítulo 2 ampliado.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Santiago de Chile: Ediciones PIIE.

- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia, *Revista Pensamiento educativo*.41 (2), 149-164. Santiago de Chile.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia. En E. Nicolás & J.A. Gómez (Coord.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia. Aula de debate, 155-178. Recuperado de <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ruiz, C. (2010) *De la república al mercado: ideas educacionales y política en Chile* Santiago de Chile, LOM.
- Sabariego, M; Massot, I & Dorio, I (2012). Métodos de investigación cualitativa en R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1- 30. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Schön, D (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós MEC.
- Schön, D (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Madrid: Paidós MEC.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: Tres estilos de hacer escuela. Cuadernos de pedagogía, 228, 70-74.
- Van Dijk, T. (1996). Opiniones e ideología en la prensa, *Revista Voces y Cultura* Vol. 10, 9-50. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de la Comunicación.
- Zemelman, M. & Jara, I. (2006). *Seis episodios de la educación chilena, 1920 a 1965*. Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.