

APRENDER A SER PROFESORA Y PROFESOR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES. LOS PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL¹

Learning how to be a history and social sciences teacher. Purposes of teaching in initial education

LUCÍA VALENCIA CASTAÑEDA²

Universidad de Santiago de Chile

lucia.valencia@usach.cl

Recibido: 26.01.16 / Aceptado: 05.09.16

Resumen. Este artículo, resultado de una tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona, investiga la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales centrándose en una cuestión esencial del ejercicio docente: los propósitos de la enseñanza. Es un estudio de casos que indaga el proceso de Práctica Autónoma de cinco estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile en su último semestre de formación. A través de entrevistas, la interpretación de sus biografías escolares, la observación de su práctica y el análisis de los recursos didácticos que elaboran, se reconstruye su pensamiento pedagógico y sus representaciones sobre la enseñanza, y se indaga en la relación entre esas representaciones con el ejercicio de la práctica, y la influencia que han tenido en sus propósitos de la enseñanza sus experiencias personales y la formación universitaria. Los objetivos buscan analizar las condiciones que facilitan y obstaculizan la influencia de la formación universitaria en las decisiones didácticas e identificar las medidas que deben implementarse para mejorarla.

Palabras clave: formación profesional del profesorado, propósitos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, representaciones de la enseñanza y práctica profesional.

Abstract. This article is part of the results of a PhD dissertation at the Universidad Autónoma de Barcelona. The paper is about research on the learning process of future teachers of history and social sciences, and it is focused on a core aspect of the teaching praxis: the purposes of teaching. This is a case study about the process of autonomous practice of five students at the Universidad de Santiago de Chile in their last semester of studies. Their cases were built through interviews, their own high school biographies, observation of field practice and the analysis of didactic resources they developed. These materials allowed rebuilding their pedagogical thought through their representations on teaching. This answered to how these representations are related to the teaching practice and the influence their personal experiences and tertiary education had on their teaching purposes. The aim is to analyze those factors that facilitate and those that obstruct the influence of tertiary education in didactic decisions, and identify the measures that must be implemented in order to improve it.

Keywords: initial education of teachers, purposes of teaching in history and social sciences, representations of teaching and field professional.

INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones esenciales del ejercicio docente es conocer los propósitos que el profesorado atribuye a su enseñanza: ¿Por qué quiero ser profesor o profesora de Historia? ¿Para qué quiero enseñar Historia y Ciencias Sociales?

Este artículo investiga la formación del profesorado y parte de dos supuestos: 1) los significados que los futuros profesores atribuyen a la enseñanza son la consecuencia de un proceso que se va configurando a partir de sus vivencias como estudiantes desde los inicios de su vida es-

colar y en el que influyen además otras experiencias, como las familiares, o las convicciones sociales y políticas, y 2) estos significados son muy resistentes al cambio y el impacto de la formación inicial solamente es posible si esas ideas se constituyen en su punto de partida y en un referente continuo a lo largo de la misma. La coherencia de perspectivas, la sistematicidad y las oportunidades de desarrollar los fundamentos de la enseñanza pueden permitir a los estudiantes de profesorado articular formalmente sus ideas sobre los propósitos de la enseñanza y explorar sus orígenes y su racionalidad para tomar decisiones didácticas fundamentadas y coherentes.

El análisis se realiza a partir del referente teórico de las representaciones sociales, y de algunas categorías clave a partir de las cuales se ha estudiado el pensamiento pedagógico del profesorado de Historia y Ciencias Sociales: los propósitos de la enseñanza, los perfiles o identidades docentes, el aprendizaje por observación y el posicionamiento durante la práctica.

Los objetivos principales buscan analizar las condiciones que facilitan y obstaculizan la influencia de la formación universitaria en las decisiones didácticas de los estudiantes, e identificar las medidas que deben implementarse para mejorar esa formación.

Interesa examinar las perspectivas construidas por los estudiantes durante su formación inicial, cómo se desarrollan y materializan en el espacio de la práctica profesional y la conciencia que tienen de dicho proceso. Importa saber cuánto de dichas representaciones se construyó antes de entrar a estudiar pedagogía y la influencia, o no, que la formación universitaria ha tenido en su modificación. El interés fundamental es conocer las instancias de la formación que han contribuido a la formación del pensamiento didáctico de los estudiantes y, por el contrario, comprender las situaciones o ausencias que se transforman en trabas para ese desarrollo.

MARCO TEÓRICO

Las representaciones sociales en la formación del profesorado

Las *representaciones sociales* como ámbito de investigación en la formación de los profesores buscan comprender los significados que los docentes atribuyen a la enseñanza, a los contenidos que se enseñan, a la manera de hacerlo y a su valor educativo. Según Jodelet (1985), el concepto de representación social designa una forma de pensamiento social que interpreta la realidad cotidiana desde el saber del sentido común. Es una modalidad de pensamiento práctico orientada hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Es la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; y mediante las funciones que asumen en su interacción con el mundo, a través de los marcos que proporciona su bagaje cultural, los códigos, valores e ideologías relacionados con sus posiciones y pertenencias sociales específicas.

Las representaciones sociales de los profesores forman parte de un proceso que se va configurando a partir de sus vivencias como estudiantes desde los inicios de su vida escolar. En este desarrollo intervienen además otras influencias, como la familia o el contexto social y político. En otras palabras, los estudiantes de pedagogía han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza, su propio pensamiento como futuros profesores, a lo largo de su vida como alumnos.

Bennet y Spalding (1992), citados por Armento (2000), señalan que las representaciones de los profesores sirven como filtros que ocultan los conocimientos nuevos y seleccionan las ideas que armonizan con los pensamientos previos. Su propuesta es que cualquier intento para cambiarlas debe hacerse con negociación y diálogo. Según Pagès (2004), el resultado de la formación inicial dependerá de la comprensión que los estudiantes de profesor tengan de su propio sistema de creencias, de su racionalidad y de sus limitaciones teórico-prácticas. Pero también de las experiencias que tengan oportunidad de realizar tanto en los cursos de didáctica como en las prácticas en centros escolares.

Cornett (1990) utiliza la categoría de *teorías prácticas personales* (PPT, *personal practical theories*) para referirse a los principios o proposiciones que guían y sustentan las decisiones de los profesores. Se trata de las estructuras conceptuales que utilizan los profesores cuando fundamentan sus acciones pedagógicas, la elección de actividades y de materiales curriculares. Como resultado de los hallazgos de su investigación, Cornett propone un modelo de desarrollo curricular en la formación inicial que enfatice experiencias para que los estudiantes de profesorado indaguen y sean conscientes de sus teorías prácticas personales y así poder ajustar planes de acción pedagógica de mayor coherencia con sus concepciones.

La categoría de teorías prácticas personales aporta la distinción entre la experiencia personal (fuera del aula) y la experiencia práctica (docente), que resulta de especial relevancia en el grupo particular que estudia esta investigación. Cuando las condiciones de la experiencia práctica son visiblemente semejantes, recobran relevancia las diferencias de la experiencia personal. Las vivencias durante la escolaridad y los modelos de profesorado en que fueron formados, por ejemplo, o sus convicciones y prácticas políticas.

Propósitos y posicionamiento del profesorado

Una de las líneas de mayor interés en la investigación de las representaciones de los estudiantes de profesorado de Historia y Ciencias Sociales, corresponde a la de los

propósitos que los futuros maestros atribuyen a la enseñanza y cómo aquellos se constituyen en un elemento determinante de sus prácticas en el aula. Barton y Levstik (2004) proponen un enfoque sociocultural para el análisis de la enseñanza de la Historia que se centra en los *propósitos*, que son situados en un contexto social y en la acción desarrollada por los estudiantes. En otras palabras, el análisis está enfocado más en la práctica social que en el área cognitiva del profesor, y pone más atención en lo que el profesorado hace en contextos particulares que en la parte procedimental y conceptual del conocimiento.

Aunque cautelosos ante la opción de introducir una nueva terminología, Barton y Levstik (2004) proponen el concepto de *posicionamiento* para designar la combinación de los *propósitos* y de las prácticas, logrando identificar cuatro posicionamientos en la enseñanza de la Historia: el de la identificación (se espera que los estudiantes se vinculen con personas y acontecimientos del pasado), el del análisis (se pide a los estudiantes que establezcan relaciones causales en la Historia), el de la respuesta moral (se espera que admiren o condenen acontecimientos y personas del pasado) y el de la exposición (cuando la finalidad es la exhibición de información). Las diferencias dentro de cada uno de estos posicionamientos y las posibilidades de dar o no un sentido democrático y orientado al bien común en la enseñanza de las Ciencias Sociales, que es el interés de los autores, estarían dadas por la diversidad de *propósitos* que es posible encontrar en cada uno de estos posicionamientos.

Es en este último aspecto donde, de acuerdo con el análisis de estos autores, cobra relevancia la categoría de los *propósitos*, por cuanto si se quiere comprender por qué los profesores toman determinadas decisiones pedagógicas en su práctica, resulta clave entender, más que sus estructuras conceptuales disciplinarias y didácticas, los *propósitos* que atribuyen a la enseñanza. Estos *propósitos* están fuertemente determinados por el sistema de valores y prácticas predominantes que caracterizan los contextos en que ellos mismos han aprendido y en los que comienzan a desempeñarse laboralmente. Esto finalmente limita las oportunidades para que puedan mejorar su labor en el aula. Las conclusiones a las que llegan Barton y Levstik no son muy optimistas, por cuanto los principales *propósitos* que animan la enseñanza de los profesores de Historia y Ciencias Sociales están lejos de ser el bien común o el desarrollo de la democracia. Se trata más bien de cubrir el currículo prescrito y de mantener el control, es decir, que todo marche bien en el aula.

En su investigación, Hawley (2010) considera el proceso del *razonamiento* (fundamentación, argumentación) como

base de la formación del profesorado. El desarrollo de los *fundamentos* de la enseñanza es definido como un proceso intelectual, ético y potencialmente transformador de la reflexión personal, a través del cual los profesores articulan formalmente sus *propósitos* para la enseñanza de los estudios sociales. La elaboración de los fundamentos posee un gran potencial para perturbar los hábitos y la toma de decisiones, incluso de los profesores más veteranos.

El desafío para los formadores de profesores, de acuerdo con Hawley, es fortalecer el desarrollo de la *justificación* en los programas de formación docente. Se necesita reorientar los métodos de los cursos de didáctica, centrándose en las capacidades de los futuros docentes para vincular sus fundamentos en desarrollo, con métodos de articulación y planificación curricular coherentes. Consecuentemente, los maestros en formación deben estar vinculados con profesores guías y escuelas colaboradoras que entiendan el desarrollo de la justificación, para lo cual resulta imprescindible establecer asociaciones pertinentes con los establecimientos educacionales locales.

De acuerdo con Armento (2000), uno de los aportes más significativos en el campo de la formación del profesorado de Ciencias Sociales es el que realiza Angell (1998), quien logró conceptualizar una teoría acerca de los cambios en las estructuras de las creencias de los futuros profesores. Postuló que el sistema de creencias de un individuo tiene barreras que seleccionan los estímulos de entrada de acuerdo con su relevancia y compatibilidad. La información que encaja con estos criterios es asimilada fácilmente. Sin embargo, si los estímulos de entrada son irrelevantes o incompatibles con las creencias previas, la información es inadvertida, a menos que lleve la fuerza de la intensidad o de la superposición de información sistemática orientada en la misma dirección. Su análisis le permite formular dos hipótesis: primero, que la coincidencia de mensajes en un programa de formación, emanados de diversas fuentes (superposición), permite aumentar la influencia de la orientación del programa en las creencias existentes entre los futuros maestros. En otras palabras, si hay coincidencia en la perspectiva de las distintas asignaturas y ámbitos de formación del programa (disciplinario, didáctico y de las prácticas) aumenta la posibilidad de cambio en las representaciones. Segundo, que la voluntad del individuo de considerar el cambio (receptividad) es una variable clave en la reestructuración de las creencias.

El estudio de caso realizado por Angell le permitió establecer tres tipos de cambio en las creencias de los profesores en formación. Uno que denomina de adición o expansión, que refuerza las creencias existentes. Otro de

clarificación o de ajuste fino de esas creencias. Y un tercero de reorganización o reestructuración de estas creencias. Concluye que las rutinas desarrolladas durante la formación, como la escritura reflexiva, la discusión sobre estudios de casos de modelos de maestros, las entrevistas biográficas, las experiencias que proporcionan seguridad y estímulo y el tipo de liderazgo ejercido por los profesores supervisores, sumadas a la receptividad al cambio, son la clave en la reestructuración de las creencias.

Los conocimientos epistemológicos y los cambios de perspectiva

Desde otra óptica, la investigación sobre las representaciones sociales ha permitido concluir que los conocimientos epistemológicos son un aspecto clave para su modificación y desarrollo durante la formación inicial. Para que los estudiantes puedan responder: ¿Qué y para qué enseñar Historia y Ciencias Sociales?, necesitan haber realizado una reflexión epistemológica que pueda cambiar sus ideas sustentadas en el sentido común, la experiencia escolar o la falta de rigor científico. Para Ben-El-Mechaieq (1993), el nexo entre la reflexión epistemológica y la práctica reclama un proceso constante de deliberación para no separar los medios de los fines. El juicio que sigue a la deliberación sobre la acción, las decisiones que se toman durante la acción y la reflexión crítica que sigue a la acción, demandan continuamente un proceso de fundamentación que conduce a la teoría, y la llena de sentido y propósito. En la misma línea, Maestros (1993) señala que la solución de la falta de coherencia entre la teoría y la práctica debe abordarse incorporando el análisis de la teoría de la Historia desde la didáctica de la Historia y desde la práctica docente.

Yilmaz (2008) pone de relieve la importancia de la formación epistemológica en la carrera de pedagogía en Historia. Su interés se centra en que la forma en que un maestro planifica, implementa y evalúa sus actividades de instrucción, está mediada por su propia postura frente a la disciplina, en otras palabras, por las creencias que tenga del dominio específico de las Ciencias Sociales. La premisa de Yilmaz es que un buen maestro debe comprender que la naturaleza de la Historia es interpretativa, provisional, subjetiva, empírica y que está social y culturalmente influenciada; debe comprender, además, que la disciplina de la Historia se refiere no solo al pasado, sino también al hecho de escribir sobre el pasado. La preparación epistemológica y la familiaridad con las orientaciones históricas y la historiografía son una condición previa para que los profesores de Historia entiendan la complejidad del pasado y para ayudar a sus estudiantes a desarrollar una comprensión cada vez más compleja y

afinada de ese pasado; lo contrario conduce al riesgo de simplificar el contenido tergiversándolo.

Una formación epistemológica sólida ha de permitir a los profesores identificar y decidir cuáles son sus concepciones de la disciplina y de la enseñanza; saber que cuando toman decisiones lo hacen desde sus intereses y sus concepciones, y ser conscientes del rol ideológico del trabajo de profesor.

Modelos de profesorado

La investigación sobre las representaciones sociales que poseen los profesores y los estudiantes de profesorado sobre la enseñanza ha conducido a resultados que, entre otras cosas, dan cuenta de modelos o de perfiles de profesorado. El análisis se realiza a partir de categorías como las concepciones, los marcos teóricos o ideológicos, la memoria y su vinculación con el aprendizaje por observación, y los propósitos, el posicionamiento y la disposición, a los que hacíamos referencia en las líneas anteriores.

La investigación pionera en esta área es la realizada por Evans (1989), que indaga en las concepciones que tienen los profesores sobre los objetivos del estudio de la Historia. En las conclusiones señala que esas concepciones tienen fuerte relación con sus creencias y con sus experiencias vitales, entre las que se encuentra la familia, la escuela y la universidad. El resultado de la investigación define cinco categorías de profesores: el narrador de historias, el científico, el relativista/reformador, el filósofo cósmico y el ecléctico.

En una investigación más reciente, Crowe, Hawley y Brooks (2012) proponen nuevas categorías para establecer lo que denominan como «maneras de ser de los profesores de estudios sociales», que pueden sintetizarse en las siguientes conceptualizaciones: el proveedor de información, el experto en conocimiento del contenido, el divertido, el protector comprometido y el complejo participativo. El sustento teórico de la investigación se origina en la categoría de *aprendizaje por observación*, que se refiere a los recuerdos que los estudiantes de profesorado retienen en su memoria y que aprendieron de lo que observaron durante su vida escolar. Esta investigación rescata la premisa de que si a los estudiantes no se les brinda la oportunidad de explorar sus creencias sobre la enseñanza de la Historia, replicarán sin mayor reflexión su aprendizaje por observación.

Desde una perspectiva teórica, y a partir de las tradiciones epistemológicas en los campos científicos y de la en-

señanza de las Ciencias Sociales (positivista, humanista, crítica y posmoderna), Benejam (1997) entrega elementos clave que permiten aproximar estilos de enseñanza y modelos de profesor, a partir de la distinción de las finalidades o propósitos de la enseñanza de la educación social, y que permitirían superar la limitación descrita por Crowe, Hawley y Brooks.

Las categorías descritas en las líneas anteriores son usadas como punto de partida para analizar las respuestas y acciones pedagógicas de los estudiantes que participan de este estudio y permiten aproximarse al origen y desarrollo de sus representaciones sobre la enseñanza de la Historia y sus finalidades y, por consiguiente, de sus propósitos.

MARCO METODOLÓGICO

La investigación que se presenta es de carácter cualitativo. Se organiza como un estudio de casos y obtiene información a partir de cuestionarios, relatos biográficos, entrevistas individuales y grupales, observación de clases y análisis de materiales didácticos.

Su desarrollo tiene lugar en una secuencia temporal que permite presentarla de manera simultánea a la última etapa del proceso formativo de los protagonistas del trabajo, los estudiantes de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, que entre agosto de 2011 y febrero de 2012 realizaban su Práctica Autónoma, en su último semestre de formación.

El modelo de análisis es inductivo, las categorías teóricas van sustentándose en el proceso de la investigación de manera simultánea a la interpretación, en un camino de interacción progresivo con los resultados, que vuelve sobre ellos para contrastarlos con los nuevos descubrimientos y hacerse nuevas preguntas.

El estudio de casos interpreta las condiciones, influencias y contextos que han participado en la construcción de los propósitos de la enseñanza y de la identidad docente de estos estudiantes de pedagogía en Historia. Los estudiantes que en el segundo semestre de 2011 realizaban su Práctica Profesional eran veinticinco, quince mujeres y diez hombres. Los veinticinco fueron convocados a contestar un cuestionario sobre la disciplina histórica, su enseñanza, y el profesorado de Historia y Ciencias Sociales.

El análisis de los resultados permitió identificar cuatro perfiles de profesorado entre los dieciséis estudiantes que finalmente contestaron el cuestionario, y cuyas cate-

gorizaciones se elaboran a partir de los conceptos y fundamentos teóricos planteados en los estudios de Evans (1989), Benejam (1997) y Crowe, Hawley y Brooks (2012): el ecléctico, el crítico, el tradicional, y el crítico-humanista.

El paso siguiente fue la definición de un muestreo intencional que permitiera la selección de participantes en función de la representación de los perfiles y del valor de la información que pudieran aportar al estudio. Finalmente se trabajó con cinco estudiantes que representaban los cuatro perfiles, identificados a partir del cuestionario, y con ellos se continuó desarrollando el proceso hasta su desenlace. Una de las personas seleccionadas correspondía a un perfil definido como tradicional, con componentes humanistas; la segunda a un perfil crítico-humanista; la tercera pertenecía a un perfil ecléctico, y las dos restantes a un perfil crítico.

El análisis se realizó a partir de la información recabada en cada etapa del trabajo de campo, con el objetivo de seguir la secuencia temporal entre el inicio y la finalización de la Práctica Autónoma. En esa lógica, los resultados de la investigación se organizan a partir de distintas preguntas, que van profundizando y especificando sus contenidos y perspectivas en la medida que se incorpora y se contrasta nueva información, y que surgen o emergen nuevas categorías para el análisis.

Las categorías de análisis son fundamentalmente las presentadas en el apartado del marco conceptual:

- Representaciones sociales de la enseñanza de la Historia
- Perfiles docentes
- Propósitos de la enseñanza
- Fundamentación de la enseñanza
- Posicionamiento durante la enseñanza
- Experiencia personal
- Experiencia formativa

Los resultados de la investigación presentan a los estudiantes en la trayectoria que pudo seguirse durante su último semestre de formación, cuando realizaban la Práctica Autónoma, y que dan cuenta, además, de su experiencia con la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales desde la época escolar y durante los años de formación universitaria.

El foco está puesto en las representaciones sociales que cada uno de los estudiantes tiene de su proceso de convertirse en profesor de Historia. Interesa analizar cómo piensan e interpretan esa trayectoria, cómo fijan su posición en relación con acontecimientos, situaciones o per-

sonas que se relacionan con ese proceso. Importa indagar en los contextos en que esas representaciones emergen y cómo se comunican, circulan y reproducen. En los valores e ideologías que se relacionan con las posiciones que toman y con las pertenencias sociales a las que adscriben. Se analizan los sistemas de referencia que los estudiantes utilizan para interpretar sus trayectorias, las categorías a las que recurren para clasificar las circunstancias, los fenómenos e individuos que han participado en la configuración de sus representaciones.

Para lograr ese objetivo, se opta por analizar las experiencias que se relacionan con las identidades docentes de estos futuros profesores: con los propósitos que declaran, con las decisiones didácticas que toman y con sus capacidades de reflexionar sobre estas cuestiones. Estas experiencias son de dos tipos y se han denominado, inspiradas en Cornett (1990), experiencia personal y experiencia formativa.

La experiencia personal incluye los contextos que no se relacionan directamente con su formación formal como profesores de Historia y Ciencias Sociales, pero que han influido, de acuerdo con el análisis de esta investigación, en sus decisiones y en su identidad docente. Considera sus experiencias antes de ingresar a la universidad: las características familiares que se relacionan con su opción profesional, el ascendente de sus profesores durante su escolaridad, su participación en movimientos sociales o políticos, y otras experiencias vitales que pudieron haberlos marcado en su decisión de ser profesores de Historia.

La experiencia personal incluye, además, un contexto que se ha denominado espacio USACH, que surgió reiteradamente en las entrevistas y corresponde al escenario extraacadémico de la carrera: las características de la comunidad que conforman sus integrantes, las relaciones con el profesorado, los vínculos con los compañeros de estudio, la actividad política y social que se desarrolla y cómo cada uno de los estudiantes experimentó este espacio durante su vida universitaria.

La experiencia formativa, por su parte, es un elemento común para todos los estudiantes que participaron de esta investigación. Incluye las asignaturas cursadas durante los años de estudio tanto en el área de la disciplina como en el de la didáctica y la pedagogía, y la experiencia de la práctica profesional correspondiente al periodo en que se realizó la indagación. A pesar de ser común, la experiencia formativa es significada de manera distinta por los estudiantes. Cada uno de ellos representa, o toma posición singular, tanto respecto de las asignaturas de su for-

mación profesional, como de la experiencia de la práctica. Aquí se postula que esta diferencia se relaciona con sus experiencias personales, y, por consiguiente, de acuerdo con las categorías utilizadas por Angell (1998), con la disposición de cada uno a consolidar, ajustar o modificar sus representaciones sociales sobre la enseñanza de la Historia.

RESULTADOS

El primer resultado permitió caracterizar los perfiles docentes de los estudiantes de pedagogía en su último semestre de formación. La mitad de los dieciséis estudiantes que participaron de la primera etapa de la investigación contestando el cuestionario fueron identificados con el perfil crítico, de acuerdo con la caracterización realizada por Benejam (1997). Sus razones para decidir estudiar pedagogía son sociales y políticas: contribuir a la comprensión de la realidad social, mejorar la calidad de la educación en Chile y desarrollar el pensamiento crítico de los jóvenes. Para los dieciséis estudiantes el propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales transita entre comprender el presente con el objetivo de construir una sociedad más libre y justa y comprender para cuestionar las interpretaciones de la Historia y no dejarse dominar.

Las representaciones sobre el significado de ser un buen profesor de Historia, en tanto, tienen un marcado signo humanista. Al igual que en la investigación de Crowe, Hawley y Brooks (2012), la preocupación y compromiso con sus estudiantes son dimensiones claras y presentes entre los dieciséis futuros profesores que contestaron el cuestionario, alcanzado casi al cien por cien.

Un porcentaje considerable, un tercio, corresponde a un perfil de carácter ecléctico, en la definición de Evans (1989), en el sentido de que sus definiciones combinan estilos según los ámbitos de la enseñanza. Incluyen componentes críticos cuando se trata de definir las razones para ser profesor o las finalidades de la enseñanza, humanistas cuando hay que precisar un tipo de vinculación con los alumnos y decididamente tradicionales cuando se trata de las posibilidades de autonomía del profesor como gestor del currículo o del rol del estudiante como protagonista y constructor de su aprendizaje.

La falta de confianza en las capacidades de autonomía del profesor y las dudas en las ventajas del aprendizaje por indagación son características, aunque en menor medida, de los estudiantes de perfil crítico, de acuerdo con las respuestas al cuestionario. Estas respuestas permitieron concluir que los estudiantes se ubican en perspectivas críticas y humanistas cuando se trata de identificarse con

los fines, valores y contenidos de la enseñanza, pero que dudan, o son decididamente más tradicionales, cuando los aspectos sobre los cuales deben pronunciarse guardan relación con los métodos de enseñanza, con los recursos o el papel que deben jugar en el aula estudiantes y profesores. En otras palabras, son más progresistas cuando se trata del deber ser, de cuestiones más abstractas, como los valores o las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero bastante más tradicionales cuando se trata de la práctica cotidiana en el aula, de los métodos con los que enseñan, de las características de las relaciones que propician entre ellos y sus estudiantes.

Estas conclusiones parciales fueron examinadas a la luz de las experiencias de cinco estudiantes, que para efectos de esta publicación llamaremos con los nombres ficticios de Camila, Ignacia, Macarena, Elisa y Diego. Sus respuestas y testimonios en entrevistas, sus narraciones biográficas escritas y sus decisiones didácticas en la programación y en la implementación de sus clases permitieron reconstruir y analizar los propósitos de su enseñanza, la relación de estos con su pensamiento docente y con las clases que programan e implementan.

Los resultados de la investigación permiten afirmar que la definición de los propósitos de la enseñanza comienza a construirse en la etapa escolar, y es un ámbito en el desarrollo del pensamiento del profesor en el que las representaciones ejercen gran influencia. Esta definición continúa en la etapa universitaria y la dirección que siga dependerá de tres cuestiones, según los fundamentos teóricos en que se sustenta esta investigación: de la compatibilidad entre los propósitos forjados en la escolaridad y las perspectivas que orientan la formación universitaria; de las posibilidades de discutir y reflexionar sobre esos propósitos durante la formación; y de las experiencias de análisis de las decisiones didácticas y de las prácticas de enseñanza a la luz de esos propósitos.

Claridad de propósitos

La claridad en la definición de los propósitos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales es el aspecto que mejor caracteriza a las estudiantes de pensamiento crítico, Camila, Ignacia y Macarena. Estos propósitos tienen sentidos sociales y políticos: que sus estudiantes vinculen las temáticas históricas y sociales que estudian con el presente y con la realidad, que tomen posición respecto de las problemáticas que aprenden y que planteen posibilidades de cambiar la realidad. Estas cuestiones surgieron sistemáticamente en todas las etapas de la investigación: en las respuestas al cuestionario de representaciones sociales, en las entrevistas individuales y grupales, en sus

autobiografías escolares y en el diseño e implementación de sus clases, cuando seleccionaban contenidos y recursos didácticos.

La certeza en la definición de propósitos de este grupo proviene de su convicción de cómo la sociedad se ha conformado históricamente, de las condiciones que explican sus características actuales y de cómo se la imaginan en el futuro. Esta claridad nace en la etapa escolar, todas estas estudiantes tuvieron experiencias que las vincularon con esta perspectiva de la enseñanza de la Historia y con esta visión de la sociedad. En todos los casos hubo un componente político: la contingencia del movimiento estudiantil del año 2006, cuando cursaban su último año de secundaria; las perspectivas de enseñanza de sus profesoras o su propio interés o participación. En todos los casos recuerdan con claridad estas experiencias y las ubican como parte esencial de sus biografías como profesoras.

Macarena: Me sentía ignorante en ese momento en particular porque [...] yo no tenía herramientas y empecé a descubrir en las clases de Historia qué es lo que había pasado en los años ochenta, qué había pasado un poco antes. Lo había escuchado a nivel familiar pero en el colegio ninguna posibilidad de enterarme más, y esas cosas hicieron que me diera cuenta de lo importante que era comprender, para empezar a plantearme como una persona con opinión. [...]

Camila: El colegio, que si bien para mí fue mi centro, no me gustaba mucho, porque estaba en una burbuja [...] y teniendo a esta profesora de Historia, con la que yo sigo hablando, ella era esta puerta, una ventana a la realidad, para mí y para mis compañeros. Porque muchos vivían en el valle y no salían de ahí y ella era una ventana para la crítica, para la reflexión, yo veía en el ramo de Historia este espacio para discutir, para conocer, para plantear, para hablar sobre noticias, para ver documentales [...]

Las tres estudiantes encontraron en la línea formativa de la universidad la posibilidad de reconstruir, profundizar y consolidar esos propósitos. Recuerdan hitos y experiencias significativas en ese proceso, que fueron capaces de leer porque tempranamente se identificaron con esa línea, le otorgaron sentido y la convirtieron en parte central de su reflexión. En palabras de Angell (1998), tuvieron la disposición para seleccionar los estímulos relevantes y compatibles con sus representaciones de origen. Las clases de epistemología, la necesidad de posicionarse en las clases de didáctica y de fundamentar sus decisiones durante la práctica constituyeron para ellas la posibilidad

de fundamentar, de reflexionar sobre sus propósitos y, en ese proceso, consolidar sus convicciones.

Dos de ellas, al menos, acompañaron este proceso con participación y acción política, y en esos espacios la definición de propósitos continuó profundizándose y consolidándose.

Ignacia: Los años de la carrera han sido los más ricos de mi vida en términos de crecimiento, intelectual y personal [...]. En la universidad por primera vez me interioricé en política [...] debido a todo: a las clases; los profes, que por más que quieran o no te muestran una tendencia; los chiquillos; ver la organización en las asambleas, exponiendo a diferentes partidos y diferentes grupos [...]. Hasta que en tercer año me uní a un colectivo y allí yo creo que he crecido mucho [...]

[...] el año pasado a través de unos trabajos, la profe Paulina nos obligó a tomar posición dentro de las corrientes que nos estaba enseñando. Teníamos que hacer un proyecto de investigación educativa, nos hizo unas preguntas y a partir de nuestra respuesta vimos más o menos dónde encasillarnos o no, fue muy bueno. Ahí uno veía las incoherencias que tenía y en ese momento y en otros durante la carrera me he dado cuenta de que estaría más cercana a lo que es la escuela crítica [...].

Macarena: [...] para mí la carrera fue eso, fue empezar a sacar como una venda de los ojos de a poquito y yo ir descubriendo una cuestión que no había visto antes, eso fue. Y yo fui superconsciente de eso, desde que entré, ir aprendiendo todos los días algo distinto, fui muy consciente de eso, hasta el día de hoy lo soy.

En el área de Historia ese hábito de leer es fundamental [...] el enseñarnos a leer, yo sobre todo, que venía de un colegio técnico, entonces enfrentarme de pronto con las lecturas de epistemología, que no entendía absolutamente nada, pero que fui aprendiendo después a hacerlo [...] ya en cuarto año empecé a reflexionar más en profundidad, a partir también de usted misma, de las clases de didáctica [...] del ¿para qué? [...]. Y ahora tengo más que claro que enseñar Historia y Ciencias Sociales ayuda a la transformación social [...] todas las decisiones que yo fui tomando a partir de ir aprendiendo Historia y Ciencias Sociales me permitieron generar una correlación directa entre mi discurso y mi práctica, y hoy en día la encuentro militando en un colectivo en el cual logro saciar esta necesidad intelectual, pero generar también propuestas de trabajo concreto.

Camila: A mí me gustaría que todo esto que estamos construyendo acá, conociendo acá en la USACH, desde una perspectiva que claramente a mí me acomoda mucho, que es una perspectiva mas bien crítica [...] enseñarla y llevar todo esto que para mí es tan importante, tan potente, a la escuela.

En el primer año de la carrera el ramo de epistemología es todo un descubrimiento, por lo menos yo lo veía en mi curso [...] después leíamos un texto y era como, «¡Oh el autor es de esta perspectiva!» y era casi una experiencia emocional, respecto a que estás descubriendo cosas [...].

Durante el ejercicio de su práctica, estas profesoras de pensamiento crítico concretan sus propósitos. Vinculan las temáticas que enseñan con situaciones actuales y relevantes socialmente, eligen categorías conceptuales que permiten explicar la realidad social en su complejidad, diseñan actividades que posibilitan a los estudiantes distinguir los intereses y las interpretaciones que hay en una fuente de información, tomar posición ante las problemáticas que estudian e imaginar posibilidades de cambio.

La implementación de estos propósitos en la práctica se circunscribe a momentos bien acotados de la clase, que es cuando logran resolver las tensiones que se oponen a su ejecución. Estas tensiones son de tres tipos. La primera es la institucional y corresponde a todo el entramado administrativo y de procedimientos que actualmente significa la práctica autónoma, y que en este caso particular se vio intensificado por la necesidad de cambiar los primeros centros educacionales donde realizaban la práctica, como consecuencia del movimiento y paralización de los estudiantes de secundaria que experimentó el país durante largos meses. Profesores guías sin experiencia como tales y con perspectivas de la enseñanza muy distintas a los propósitos de estas estudiantes. En este plano cobra relevancia la necesidad de cubrir el currículo, entendido fundamentalmente como la exigencia de «pasar» todos los «contenidos», sin considerar el desarrollo de habilidades de pensamiento social, menos aún finalidades sociales o políticas. Las estudiantes son muy conscientes de esta tensión y su actitud es, en general, de aceptación reflexiva, proyectándose a las posibilidades de autonomía que tendrán cuando hayan terminado la práctica y comiencen su vida profesional. Otra dimensión de esta tensión «administrativa» corresponde a los requerimientos de la Práctica desde la universidad, concretamente al diseño de una programación que se torna muy rígida y que conduce a extensos episodios de entrega de información durante la clase y que, debido

a la falta de experiencia, casi nunca permite desarrollar con más detenimiento y profundidad los espacios destinados a un protagonismo más activo de los estudiantes, a la estructuración y aplicación de sus aprendizajes. Durante la investigación ningún indicio permitió establecer que las estudiantes fueran conscientes de esta limitación.

La segunda tensión la provocan los alumnos, el conocimiento que las profesoras tienen de ellos y la compatibilidad entre sus propósitos sociales y políticos y los intereses y perspectivas de los adolescentes. Conocer las inclinaciones de los estudiantes es un proceso lento, más aún en las condiciones en que debieron desenvolverse estas profesoras. La firme claridad y convicción de propósitos las condujo a vincular los contenidos de su enseñanza con problemas de la actualidad y a esperar respuestas comprometidas de sus estudiantes con la realidad. El escenario no era el mismo que habían dejado en sus liceos de origen. Sus primeros estudiantes eran parte del movimiento que demandaba cambios en la educación y en la sociedad, por eso estaban en paro. Los nuevos estudiantes no. Su actitud fue en ocasiones de frustración por esta «no respuesta», pero, al igual que en la tensión anterior, terminaron reflexionando sobre el largo alcance de sus propósitos y la decisión de persistir en ellos.

Su actitud fue distinta cuando los propósitos se relacionaban con la implementación de situaciones de enseñanza para el desarrollo del pensamiento social. Con la indagación, análisis e interpretación de información, con la posibilidad de desarrollar habilidades de análisis temporal y espacial. No considerar estos ámbitos de la enseñanza en sus clases, casi siempre se fundamentó desde las limitaciones de sus estudiantes, desde su falta de conocimiento y disposición, con poca reflexión de las posibilidades que ellas abrían en los reducidos espacios de la Práctica.

La tercera tensión tiene que ver con ellas mismas. Con la manera en que su definición de los propósitos se enfrentaba a representaciones arraigadas desde la escolaridad, de las cuales en muchos casos eran conscientes, pero que en el momento de ejecutar las clases aparecían en la selección de algunos contenidos, en la relación que establecían con sus estudiantes o en sus reacciones ante eventos no considerados en la planificación. Esta es la tensión menos visibilizada por estas futuras profesoras, que son más reflexivas cuando se trata del contexto o de sus estudiantes, pero menos cuando se trata de sí mismas, y privilegian recordar los momentos de coherencia con sus propósitos de la enseñanza por sobre sus debilidades.

Inseguridad y pragmatismo de propósitos

La definición de propósitos, entendidos como las finalidades de la enseñanza, es menos clara entre los estudiantes de pensamiento ecléctico y con raíz humanista, Elisa y Diego. No logran expresarla fácilmente en sus declaraciones, privilegian centrarse en definiciones más cercanas a los objetivos específicos de su clase. Cuando realizan clases, sin embargo, este es un rasgo que aparece con más notoriedad y se materializa en el rol y en el trato que dan a sus alumnos en el aula.

La menor claridad, o convicción, de sus propósitos también procede de la etapa escolar. En ambos casos sus experiencias resultan de modelos muy tradicionales, que hoy día son capaces de identificar, de criticar y que esperan no repetir. Este análisis deben confrontarlo, sin embargo, con sus experiencias de buenos alumnos en dichos modelos y con la satisfacción por los vínculos afectivos que pudieron establecer con sus profesores de Historia durante la escolaridad.

Elisa: Soy la primera generación de mi familia que entra a la Universidad [y estudié] pedagogía por la influencia de mi profesora de primaria [...] ella era profesora de lenguaje, pero todo lo que hacía como alternativa era en Historia. Marca un precedente porque fue mi profesora toda la enseñanza primaria [...] mi primer impulso fue ser profesora de primaria... estar con los niños, pero después [...] ella tenía esa habilidad de narrar que tienen las personas de lenguaje, tenía esta idea de que el pasado importaba demasiado, que no era algo pasajero, sino que tenía también una relación con nosotros, con cómo nos constituíamos como personas.

Diego: Todos los profesores de Historia que tuve durante la enseñanza secundaria eran [...] muy buenas personas, pero tenían muchas debilidades, no en la enseñanza, porque uno aprendía igual, pero sí en el sentido que ellos le daban a la Historia. Nunca nos enseñaron el «para qué» de la Historia, nunca hacían el enlace con la utilidad, con el presente o con otra etapa, sino que, a pesar de su visión crítica, eran de fechas, de datos.

[...] no sé cómo se van generando las elecciones en la personalidad, pero siempre me era muy fácil Historia, entonces a nivel social me empezaron a apoyar: «¡Oh! Qué bueno que te fue bien», «tú que sabes tanto». Es un refuerzo positivo y uno va diciendo, «Ah! Soy bueno en esto», y a lo mejor no tanto, pero uno se va creyendo el cuento.

[...] pero hay otro punto, que muchas veces en clases de Historia yo me aburría mucho. Y esto es muy contradictorio con que haya elegido esto. Yo recuerdo muchas veces haberme quedado dormido en clases, eso me pasaba, pero al momento de las pruebas yo estudiaba, tomaba un libro, siempre desde chico leía libros, enciclopedias, así como a la rápida, con hartos dibujos, entonces yo me iba acordando [...].

La perspectiva formativa de la universidad significa un quiebre para estos dos estudiantes, que no compatibiliza con sus representaciones escolares de los propósitos de la enseñanza de la Historia. Es una perspectiva que recién comienzan a aprender en su formación universitaria, que valoran en términos académicos e intelectuales, pero que no termina por identificarlos políticamente. Ambos recuerdan episodios relevantes de sus estudios, la formación epistemológica, la identificación de corrientes historiográficas, la posibilidad de preguntarse por qué tomaban determinadas decisiones didácticas. Pero no llegan a elaborar un relato de su formación que dé cuenta de un proceso sistemático, que vincule la formación disciplinar con la pedagógica y la didáctica. Las respuestas al para qué de la enseñanza se circunscriben a lo que esperan lograr en la clase, en términos procedimentales, de conocimiento temático.

Diego: Yo creo que a nivel disciplinar hay que saber mucho lo que son los aspectos generales y estructurales de la Historia [...] los aspectos que le van a dar el sentido dentro del periodo, de los cambios que van ocurriendo, de por qué sucedió tal acontecimiento.

[...] y algo que hemos hablado mucho con varios compañeros [...] que obviamente va a quedar un sesgo cuando a uno le dan un esquema de alguna corriente historiográfica, porque uno va a estar rechazando otros esquemas, pero de todas maneras el tener claro por lo menos una visión historiográfica le va a dar a uno la posibilidad de que sea más fácil entender el proceso y poder explicarlo y para el alumno también va a ser mucho más fácil entenderlo.

Siguiendo las categorías de Angell (1998), los contenidos de la formación recibidos en la universidad fueron en alguna medida pasados por alto, porque no eran compatibles con sus convicciones de origen. Y fundamentalmente, porque no tuvieron la relevancia que permite la intensidad y sistematicidad coherente en la entrega de información, no al menos para que estos estudiantes lograran identificarla, analizarla y cambiar sus perspectivas de origen.

Los resultados de la práctica difieren entre estos dos estudiantes. Aunque Elisa no denomina el paradigma de la enseñanza en el que se ubica, sus declaraciones y su ejercicio práctico la ubican en el paidocentrismo y en ese sentido se relaciona con el humanismo. Es una cuestión que hace con seguridad, lo mismo que distanciarse de la perspectiva crítica, a la que relaciona con la política contingente, con la destrucción del sistema y con la interferencia en la libertad de sus alumnas. Esta convicción le da mucha seguridad en las decisiones didácticas que toma y le permite enseñar de acuerdo con los propósitos de la enseñanza que no declara, que sus alumnas participen activamente de la clase. Los éxitos y el reconocimiento que ha tenido por este ejercicio no le permiten reflexionar sobre la perspectiva desde la cual enseña, sobre si su selección de contenidos y las estrategias que implementa permiten entender la sociedad en su complejidad. En el ejercicio de su práctica no hay tensiones, ni administrativas, ni con sus alumnas ni personales.

Elisa: Porque mi fin más que transformar el mundo, por una cuestión que tiene que ver con mi historia de vida, buscaba la comprensión de las estudiantes, ese es mi foco. Ellas están en la construcción de sí mismas [...] entonces era todo un rollo que ellas se comprendieran [...] no solo aquí, sino también en trascendencia.

Y ahí jugué con el tema de que ellas tenían antepasados. Empecé con los abuelos, reafirmé que las alumnas cuando recuerdan o están viviendo esos lazos familiares generan nuevos vínculos con el pasado y que comprenden que ellas tienen una trascendencia y tienen un rol [...].

Yo no soy así tan crítica [...], y el posicionamiento político, si bien yo no lo expreso, se genera y yo siempre le dije a las chiquillas: «yo tengo una posición sobre las marchas estudiantiles» porque siempre preguntaban [...] «pero yo quiero saber qué posición tienen ustedes» y ahí es donde yo indagaba, porque no solo importo yo como autoridad, que me sigan o no me sigan, sino que quiero saber qué hacen ustedes y ahí venía la comprensión.

El carácter ecléctico es lo que mejor identifica el pensamiento docente de Diego, lo mismo que las consecuencias que este tiene en su ejercicio profesional, manifestadas en inseguridad e insatisfacción. Las tres tensiones descritas para las estudiantes de perfil crítico se repiten para Diego, pero la diferencia es que él no logra ver posibilidades de solución, no ve perspectivas más optimistas en su futuro profesional. Durante el proceso fue especialmente severo con su propio autoanálisis, con la eva-

luación de sus decisiones y de su trabajo, cuestión que en la última fase y ante la posibilidad de discutir y confrontar experiencias le permitió empezar a vislumbrar futuros más favorables.

Diego: Yo creo que la clase [...] mi segunda práctica, fue complicada para mí [...] en un momento se lo comenté en la otra entrevista [dirigiéndose a mí] que yo no sentía que era yo como profe. O sea, el profesor que yo era, no era el que yo quería ser. Entonces en todo ámbito me sentí constantemente disociado [...] eran como dos realidades [...]. Por eso te lo pregunté [dirigiéndose a Elisa] el sentimiento con el que uno sale no es el sentimiento de «¡Guau!» [...]. No, no me salió.

De todo lo que han hablado, yo concuerdo mucho con la Elisa. Por ejemplo, el tema del pensamiento crítico no era como primordial, no es que no esté, pero no es el objetivo principal. Yo creo que va mucho con el tema de la comprensión. Hacer que ellos comprendan lo que viven, lo que son y lo que esta sociedad fue, por qué estamos acá, qué elementos del pasado están presentes ahora, qué elementos cambiaron [...].

Y otro punto que yo siento también va mucho en mí, es el tema de [...] no sé por decirlo así... ¿de la entretención? [...] ¿será? Es lo más cercano a ellos y que se liga totalmente con lo anterior, uno al final lo va sintiendo cercano mientras más dinámico sea [...].

El componente humanista del pensamiento de Diego se fortalece en el desarrollo de la investigación, especialmente respecto de la perspectiva que comienza a construir de la relación con sus alumnos. Este aspecto fue evidente en su práctica de aula y en sus declaraciones, donde pudo observarse un vínculo marcado por la cercanía con sus estudiantes y su actitud permanente de reforzar y facilitar la participación y las respuestas.

Diego: [...] poder establecer buenos lazos sociales con sus alumnos, no de amigos, pero tener una buena llegada, poder tratarlos de buena manera, ser empáticos. No les vamos a ir a solucionar los problemas, no [...] pero yo creo que tener un buen lazo con los alumnos y que un profesor los conozca bien y que sepa sus gustos, sus intereses, cómo se comportan, de esa manera yo creo que va a llegar a ser un buen profesor.

CONCLUSIONES

Los propósitos de la enseñanza son un componente clave en la definición del pensamiento docente. Los propósitos

dan cuenta de la perspectiva que se tiene no solo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, sino también de las ideas bajo las cuales se concibe el funcionamiento, la conformación y las posibilidades de cambio de la sociedad y de la definición del ser humano y de la humanidad. La claridad en los propósitos de la enseñanza, por tanto, da cuenta de la lucidez y de la definición en estos otros aspectos y de las posibilidades de llevarlos a cabo con convicción.

La claridad de propósitos en la enseñanza otorga seguridad en el ejercicio docente. La posibilidad de trazar metas de largo plazo y sobreponerse a la contingencia adversa o contradictoria con esos propósitos. La claridad de propósitos no garantiza, sin embargo, una conciencia crítica del trabajo realizado. La claridad de propósitos, por el contrario, puede obnubilar, en el afán y la satisfacción por conseguirlos, la posibilidad de revisar y teorizar sobre las decisiones didácticas. Tener claridad de propósitos no significa ser un profesor reflexivo. Ser un profesor reflexivo requiere claridad de propósitos y coherencia entre el discurso y la práctica. Es un camino que se construye en una dirección particular, con experiencias que le son propias, personales y colectivas y que nunca terminan.

Los modelos de profesor en la etapa escolar juegan un rol determinante en sus representaciones sobre los propósitos y la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Los modelos son diversos y los estudiantes tienen plena conciencia de sus características y de cómo estos se confrontan o compatibilizan con los modelos pedagógicos aprendidos en la universidad y a los que ellos aspiran.

Si sus experiencias escolares fueron tradicionales, la sola conciencia de ellas no es suficiente para obtener la confianza en la capacidad para enseñar en modelos distintos, pasando a jugar un rol relevante las características y modalidades de la formación universitaria.

En el último año de su formación en la enseñanza secundaria (2006), se vivió el más importante movimiento estudiantil en Chile desde la recuperación de la democracia. Para algunos, este acontecimiento no forma parte de sus biografías como profesores de Historia, para otros, marca un hito en su decisión de ser profesores y tiene relación directa con la definición de su perfil docente crítico al finalizar la carrera.

Los estudiantes identifican en la Universidad de Santiago a una comunidad educativa, de discusión y de reflexión con una perspectiva crítica claramente definida. En todos los casos valoran las herramientas y posibilidades analí-

ticas que se les han entregado. Sin embargo, no todos se sienten plenamente partícipes del espacio USACH. Esto es una limitación para el ejercicio docente, por cuanto la formación recibida no les ha concedido confrontar sus representaciones iniciales con referentes que les permitan desarrollar de manera sistemática y reflexiva un pensamiento docente sólido, bien fundamentado y con convicción.

Las condiciones que facilitan la influencia de la formación universitaria en las decisiones didácticas de los estudiantes y que, por tanto, contribuyen a modificar representaciones de sentido común, han quedado en evidencia en las palabras y significados que han dado los estudiantes en esta investigación, y que pueden sintetizarse en tres grandes aspectos.

En primer lugar, la formación epistemológica, que entrega los elementos que permiten distinguir corrientes interpretativas, visiones de mundo, perspectivas disciplinarias, curriculares y didácticas. Para los cinco futuros profesores que participaron de esta investigación, esta experiencia formativa marcó un antes y un después en sus representaciones sobre la disciplina, la construcción del conocimiento y sobre la enseñanza. La continuidad y aplicabilidad de este aprendizaje, sin embargo, difiere según sus experiencias extrauniversitarias y las oportunidades formales que tuvieron de ponerlas en evidencia durante la carrera.

En segundo lugar, el análisis curricular de modelos y de experiencias didácticas que permite preguntarse por los propósitos de la enseñanza y por las modalidades de su implementación. Esta es una experiencia que los cinco estudiantes vivieron de modos diversos, aunque todos recuerdan haberse hecho estas preguntas en los cursos de

didáctica u otros durante su formación, la conciencia y profundidad de esas experiencias es disímil. Resulta evidente entonces la necesidad de sistematizar y ampliar las oportunidades para que los estudiantes elaboren los propósitos y fundamentos de sus decisiones didácticas en sus programas de formación. Para que indaguen en el origen de esas perspectivas, por ejemplo, a través de escrituras reflexivas, como son las experiencias autobiográficas, que tuvieron la oportunidad de hacer, por primera vez, en esta investigación.

En tercer lugar, la reflexión sobre las decisiones didácticas programadas e implementadas, que también permite preguntarse por la coherencia entre las perspectivas epistemológicas y los propósitos declarados y el posicionamiento ejercido en la práctica. En este aspecto cobra relevancia el contexto de los establecimientos educacionales en los que desarrollan la práctica y las competencias que tengan, tanto profesores guías como tutores de práctica. Las características de los centros de práctica y el perfil de los profesores que acompañan el proceso de práctica son elementos formativos sobre los cuales también hay que preguntarse respecto de la coherencia con el modelo de formación de la carrera y el tipo de liderazgo, conducción o acompañamiento que se propicia.

Esta investigación ha permitido conocer los alcances que actualmente tiene la formación en el desarrollo del pensamiento docente de los profesores de Historia y Ciencias Sociales titulados en la USACH. Sabemos por qué vías operan las resistencias que impiden cambios en el pensamiento pedagógico, sabemos las tensiones que enfrentan y como se resuelven, o no, y sabemos además cuáles son los cambios que la formación requiere realizar en función del modelo de profesor de Historia y Ciencias Sociales al que aspira.

NOTAS

¹ Este trabajo forma parte de la tesis de doctorado «Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile» realizada en la Universidad Autónoma de Barcelona y dirigida por el doctor Joan Pagès Blanch. Contó con el financiamiento del Programa BECAS CHILE de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT.

² Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora de Historia y Geografía, *magister artium* en Historia y Académica del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELL, A. V. (1998). Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), 509-530.

ARMENTO, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En: PAGÈS, J., ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Huelva: Universidad de Huelva.

- BARTON, K. y LEVSTIK, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BENEJAM, P. (1993). Los contenidos de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 341-347). Santiago de Compostela: Tórculo.
- BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En: BENEJAM, P. y PAGÈS, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: Horsori.
- CORNETT, J. W. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, 18(3), 248-273.
- CROWE, A., HAWLEY, T. y BROOKS, E. (2012). Ways of being a social studies teacher: what are prospective teachers thinking? *Social Studies Research and Practice*, 7(2), 50-64.
- EVANS, R. (1989). Teacher conception of history. *Theory and Research in Social Education*, 17(3), 210-240.
- HAWLEY, T. (2010). Purpose Into Practice: The Problems and Possibilities of Rationale Based Practice in Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 38, 131-162.
- JODELET, D. (1985). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En: MOSCOVICI, S. *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 470-494). Barcelona: Paidós.
- MAESTRO, P. (1993). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 311-340). Santiago de Compostela: Tórculo.
- PAGÈS, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En: ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Diada.
- PAGÈS, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En: NICOLÁS, E. y GÓMEZ, J. A. *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia – Aula de debate.
- YILMAZ, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 158-176.